COMPORTAMIENTO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO

PROYECTO ARRUE 2011

Resultados
de la investigación.
Contribución
de los expertos

EUSKO JAURLARITZA
HEZKUNTZA, HIZKUNTZA POLITIKA ETA KULTURA SAILA

GOBIERNO VASCO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA

COMPORTAMIENTO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO

PROYECTO ARRUE 2011

Resultados de la investigación.
Contribución de los expertos.

EUSKO JAURLARITZA GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, HIZKUNTZA POLITIKA ETA KULTURA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2013

Un registro bibliográfico de esta obra puede consultarse
en el catálogo de la red Bibliotekak del Gobierno Vasco:
http://www.bibliotekak.euskadi.net/WebOpac

CLUSTER DE SOCIOLINGÜÍSTICA

Edición: 1.ª diciembre 2013

Tirada: 500 ejemplares

© Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco
Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura

Internet: www.euskadi.net

Edita: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Donostia-San Sebastián, 1 – 01010 Vitoria-Gasteiz

Autores: De la 1ª parte: Iñaki Martínez de Luna y Pablo Suberbiola (Cluster de Sociolinguística), Mikel Zalbide (Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura – Gobierno Vasco), Arrate Egaña y Eduardo Ubieta (ISEI-IVEI)
De los artículos de la 2ª parte: Xabier Aizpurua, Eduardo Ubieta y Arrate Egaña; Jeroen Darquennes; Iñaki Martínez de Luna; F. Xavier Vila; Mikel Zalbide; Jokin Aiestaran, Jasone Cenoz y Durk Gorter; Jasone Aldekoa; Josu Amezaga; Eduardo Apodaka; Iñaki Artola, Santos Izagirre e Iñaki Iturain; Miren Azkarate; Xabier Bengoetxea; Iñaki Biain; Paul Bilbao; Jean-Baptiste Coyos; Nekane Goikoetxea; Jone M. Hernández; Itziar Idiazabal; Asier Irizar y Joxpi Irastortza; Pello Jauregi; Lionel Joly; Ibon Manterola; Matilde Sainz, Karmele Perez Lizarralde e Idurre Alonso

Coordinación de la edición: Belen Uranga

Diseño: Canaldirecto · www.canal-directo.com

Fotocomposición: Td Gráfica · www.tdgrafica.com

Impresión: Leitzaran Grafikak S.L.

ISBN: 978-84-457-3316-5

D. L.: SS 1576-2013

Nota: se recomienda citar como Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco y Cluster de Sociolinguística, 2013.

ÍNDICE

PREFACIO 9

PRÓLOGO 11

PRÓLOGO TÉCNICO 13

1ª PARTE 15

Proyecto Arrue 2011

Comportamiento lingüístico del alumnado de 4º de Ed. Prim. y de 2º de ESO en el ámbito escolar.
Investigación basada en la Evaluación de diagnóstico de la CAPV.

1. INTRODUCCIÓN 16
- **1.1. Evolución del proyecto Arrue** 17
- **1.2. Objeto de estudio: uso lingüístico en el entorno escolar** 18
- **1.3. Equipo de trabajo y organización** 18
- **1.4. Recopilación de datos ED2011** 18

2. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN EVALUADA 20
- **2.1. Características del alumnado** 21
  - 2.1.1. Centros y alumnado 21
  - 2.1.2. Edad y sexo 21
  - 2.1.3. Proporción de euskaldunes en el municipio 21
  - 2.1.4. Primera lengua 22
  - 2.1.5. Modelo lingüístico 22
  - 2.1.6. Origen 23
  - 2.1.7. Competencia oral relativa 23
  - 2.1.8. Afinidad lingüística 24
  - 2.1.9. Representaciones: dificultad 24
  - 2.1.10. Representaciones: situaciones y actividades (únicamente 2º de ESO) 25
  - 2.1.11. Lengua de consumo en los medios de comunicación 26
  - 2.1.12. Uso: en la familia 27
  - 2.1.13. Uso: fuera de la escuela 29
  - 2.1.14. Uso: con amigos y amigas a través de internet 29
- **2.2. Modelo lingüístico, primera lengua y proporción de euskaldunes en el municipio** 30
  - 2.2.1. Modelo lingüístico del alumnado, según la primera lengua 30
  - 2.2.2. Modelo lingüístico del alumnado, según la proporción de euskaldunes en el municipio 31

2.3. Competencia oral relativa y representaciones **32**
2.3.1. Representación «euskera difícil/fácil», según la primera lengua 32
2.3.2. Competencia oral relativa, según la primera lengua 33

3. USOS LINGÜÍSTICOS EN EL ENTORNO ESCOLAR **36**
3.1. Uso lingüístico entre el alumnado y con el profesorado **38**
3.1.1. Con compañeros y compañeras en el aula **38**
3.1.2. Correlación entre los tipos de uso y la utilización del euskera 40
3.1.3. Uso entre el profesorado 41
3.2. Combinaciones de usos en el entorno escolar **42**
3.3. Comparaciones del uso lingüístico en el entorno escolar **43**
3.3.1. Usos escolares, según la proporción de euskaldunes en el municipio 43
3.3.2. Usos escolares, según la primera lengua del alumnado 46
3.3.3. Usos escolares, según el modelo lingüístico 50
3.3.4. Usos escolares, según el sexo 52
3.3.5. Conclusiones generales 55

4. CORRELACIONES ENTRE USO ESCOLAR Y OTRAS VARIABLES **56**
4.1. Variable dependiente: uso global del alumnado en el centro educativo **57**
4.1.1. Composición y peso atribuido a los distintos usos 57
4.1.2. Valores generales del alumnado de 4º de EP y 2º de ESO 59

4.2. Análisis de correlación **60**
4.2.1. Dos palabras sobre el significado de 'correlación' 60
4.2.2. Correlaciones respecto al *uso global del alumnado en el centro educativo* 60

4.3. Análisis de regresión múltiple **66**
4.3.1. Significado de la regresión múltiple 66
4.3.2. Variables utilizadas en el análisis de regresión 66
4.3.3. Análisis de regresión múltiple en 4º de EP y 2º de ESO 67

5. CONCLUSIONES GENERALES **72**
5.1. Conclusiones generales sobre el uso lingüístico **73**
5.2. Conclusiones generales para la promoción del uso escolar del euskera del alumnado **75**

6. ANEXOS **78**

ANEXO I: CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO. FRECUENCIAS **79**

ANEXO II: USOS ESCOLARES. FRECUENCIAS **89**

ANEXO III **91**

2ª PARTE 103
Contribución de los expertos

Competencia y uso general del euskera en el alumnado y en el centro educativo 105
Xabier Aizpurua, Eduardo Ubieta y Arrate Egaña

Usos lingüísticos en el entorno escolar en la Comunidad Autónoma Vasca – El proyecto Arrue como fuente de inspiración para la planificación de la adquisición de lenguas minoritarias en Europa 113
Jeroen Darquennes

El euskera en el Sistema Educativo de la CAPV: lectura sociológica 125
Iñaki Martínez de Luna

Promoción del uso lingüístico en el ámbito escolar: lecciones desde Cataluña 139
F. Xavier Vila

Escuela y lengua: vino joven en odre viejo 155
Mikel Zaldibe

El uso lingüístico del alumnado: reflexiones y propuestas 173
Jokin Aiestaran, Jasone Cenoz y Durk Gorter.

Luces y sombras en la inversión del desplazamiento lingüístico. A camino largo, paso corto 177
Jasone Aldekoa

El Proyecto Arrue. Evaluación diagnóstica 2011: datos sobre el uso lingüístico del alumnado 187
Josu Amezaga

Reflexiones sobre el informe Evaluación diagnóstica 2011: Datos sobre el uso lingüístico del alumnado del Proyecto Arrue 195
Eduardo Apodaka

Aportaciones realizadas por el programa nolega a la investigación Arrue 2012 201
Iñaki Artola, Santos Izagirre e Iñaki Iturain

El proyecto Arrue: lecciones del diagnóstico de evaluación del año 2011 209
Miren Azkarate

El proyecto Arrue. Investigación sobre el uso lingüístico del alumnado en el entorno escolar. Informe de las principales conclusiones 215
Xabier Bengoetxea

Arrue: datos que sugieren algunas líneas de intervención 223
Iñaki Biain

El uso lingüístico del alumnado vasco: ¿Cómo influir más allá de los datos? 243
Paul Bilbao

El proyecto Arrue visto desde el País Vasco Norte. Comentarios acerca del uso lingüístico del alumnado del 2011 247
Jean-Baptiste Coyos

Comentarios, preguntas y vías de estudio acerca del techo de cristal de los datos del Proyecto de Investigación Arrue 253
Nekane Goikoetxea

Tiempo de respiro. La juventud y el momento del euskera 259
Jone M. Hernández

'Clúster de Sociolingüística (2012), proyecto Arrue: Evaluación diagnóstica 2011: datos sobre el uso lingüístico del alumnado'. Lectura pedagógico-didáctica del informe 267
Itziar Idiazabal

De la Evaluación Diagnóstica de 2011 del proyecto Arrue a la intervención 271
Asier Irizar y Joxpi Irastortza

Al hilo de la Evaluación Diagnóstica 2011 del Proyecto Arrue 275
Pello Jauregi

El uso y el conocimiento del euskera entre los jóvenes y la influencia de la escuela 281
Lionel Joly

¿Y si le añadiéramos a la mesa la pata de la didáctica de las lenguas? 287
Ibon Manterola

Lecturas sobre el uso lingüístico del alumnado: reflexiones y proyecciones futuras 293
Matilde Sainz, Karmele Perez e Idurre Alonso

PREFACIO

La presentación de un nuevo libro es siempre motivo de alegría. Y es aún más alentador cuando viene a coincidir tanto en fondo como en forma con un objetivo muy nuestro. Dicho objetivo es la única Ley Básica, si estamos en lo cierto, que ha promulgado el Parlamento Vasco, la Ley Básica de normalización del uso del euskera. Aquella ley 10/1982, de 24 de Noviembre, entre otras cosas dice en su artículo 17: *El Gobierno adoptará aquellas medidas encaminadas a garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria y asegurará el uso ambiental del euskera, haciendo del mismo un vehículo de expresión normal, tanto en las actividades internas como externas y en las actuaciones y documentos administrativos*. En síntesis, el sistema educativo debe garantizar que los escolares sepan tanto el euskera como castellano a nivel práctico, y a su vez también debe reforzar y potenciar el uso del euskera por parte del alumnado.

Es bien sabido que la mayoría de las leyes básicas establecen principios generales: rara vez formulan especificidades. Es lo que sucede aquí: ¿qué significa, para empezar, *«poseer un conocimiento práctico suficiente»?* ¿Dónde se sitúa en concreto el nivel mínimo de suficiencia en relación al euskera? Se han realizado muchas evaluaciones en estos últimos 30 años con el fin de encontrar una respuesta directa a estas preguntas. Tenemos presente, por ejemplo, los primeros trabajos de investigación de EIFE (Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen Eragina). Desde entonces se han llevado a cabo muchos trabajos, tanto en el ámbito universitario como en el de la Administración, para avanzar en esa evaluación. Son dignos de mención, por un lado, y sin menospreciar ningún otro trabajo, los resultados que se están obteniendo a través de los exámenes de EGA (Euskarazko Gaitasun Agiria) en el nivel de euskera de los mayores de 17 años durante los últimos 33 años, y por otro, los amplios trabajos de todo tipo de evaluación desarrollados por ISEI-IVEI durante estos últimos años.

La Ley de Normalización no se limita, empero, a prescribir determinado nivel de competencia lingüística. El uso de la lengua en el ámbito escolar es también propósito expreso de dicha ley, objetivo que hay que tomar en cuenta tanto como el nivel de competencia práctico. ¿Se habla en euskera en los centros educativos? ¿Quién habla o escribe con quién en euskera, en qué lugar del centro (en el aula, en el patio…) y sobre qué hablan o escriben en esos momentos? A priori, es una pregunta de difícil respuesta: ¿qué técnica se puede usar para que el alumnado habla en euskera entre ellos (en el patio, en los pasillos…)? ¿Cómo hay que valorar las situaciones de code-mixing y code-switching, que por otra parte no son aisladas en el universo de nuestras escuelas? Entre los factores que se han tomado en cuenta en el trabajo de evaluación, ¿cuáles tienen la mayor o menor capacidad de predicción a la hora de analizar la producción oral de los estudiantes? ¿Se obtiene el mismo resultado con alumnos y alumnas de 10 años que con los de 14 años? La investigación Arrue surgió para dar respuesta a preguntas como estas, o a muchas otras parecidas. Después de muchos años de trabajo procedemos, por segunda vez, a publicar en este libro los últimos resultados obtenidos. Sabemos que no sólo los vascoparlantes sino también los de lengua castellana o inglesa tienen gran interés por conocer el resultado de estas experiencias. Por ello hemos preparado una publicación trilingüe, a fin de poder atender y responder con mayor precisión a cada uno de esos grupos de lectores.

Tal como el viceconsejero de Política Lingüística claramente subraya en su introducción, hay al hilo de esta investigación resultados que se pueden tomar cada vez por más ciertos. Destacaría los tres siguientes:

a) La escuela es un ámbito fundamental, para reforzar la producción oral de los alumnos y alumnas.

b) Aun siendo esto así, la escuela en sí no es suficiente para incidir de manera determinante en el cambio de lengua intergeneracional. El habla que se ha extendido en la sociedad ha ido generalizándose entre el alumnado, en la medida que se acerca más a un espacio de interacción espontáneo, y en concreto a medida que los alumnos y alumnas se van habiendo mayores.

c) Con todo, la escuela incorpora elementos que deben ser tenidos muy en cuenta: algunos de esos elementos son profusamente utilizados por el profesorado mientras que otros, tal vez por ser de más difícil aplicación, están lejos de alcanzar semejante desarrollo.

Estas consideraciones, y otras muchas, han sido subrayadas por las personas expertas asistentes a las jornadas del 31 de enero 2013. La presente publicación nos permite disfrutar de las conclusiones de todas ellas. Con esta introducción pretendo lanzar al lector una invitación para que las lea sosegadamente y para que intente sacar sus propias conclusiones. La normalización lingüística constituye objetivo prioritario del Departamento, desde que se constituyera hace 35 años, y, deseamos subrayar, que lo continuará siendo en el futuro previsible. Es mucho lo que hay en juego en este campo, y la ley Básica de normalización del uso del euskera ya nos impele a seguir más adelante que la mera fase intuitiva.

Por última quiero agradecer, en nombre del Departamento, a quienes participan sin desfallecer en los extensos trabajos de investigación: al Cluster de Sociolingüística, a su eficaz compañero ISEI-IVEI y al Servicio de Euskera que fija su labor en el aspecto técnico institucional dentro del campo de la normalización lingüística en el ámbito escolar. Como nos dijera el gran Orixe: *«Geroak esan beza, 'herri bat izan zan'; edota hats emaiogun, hartan iraun dezan» («Que el futuro diga 'fue un pueblo'; o démosle aliento para que siga siéndolo»).*

ARANTZA AURREKOETXEA BILBAO
Viceconsejera de Educación. Gobierno Vasco

PRÓLOGO

Es un verdadero placer, como atinadamente indica la viceconsejera de Educación, poder estampar un breve prefacio a la presente publicación. La extensión de la labor indagatoria de Arrue, y la intensidad de su empeño explicativo, justifican dicha sensación. Pocas tareas son, para los gestores públicos de la Política lingüística del país, tan atractivas, esperanzadoras y, a la par, intrigantes como el presente esfuerzo analítico. El motivo salta a la vista: nos encontramos ante uno de los elementos centrales de la transformación social que nuestra sociedad está viviendo estas últimas décadas. La escolaridad vasca ha abierto sus puertas, de par en par, a la lengua vasca. Hemos convertido en normal, desde la escuela infantil hasta la universidad, lo que otrora fuera extraño (en parte proscrito), adecuando al efecto la propia lengua a los nuevos requisitos. Se ha tratado de un proceso colectivo en el que han confluido la iniciativa ciudadana y el deliberado esfuerzo de los gestores públicos. Todo ello ha ocurrido en el limitado espacio temporal de una sola generación: el cambio sustancial ha sido protagonizado por la generación que recientemente ha comenzado a jubilarse o se halla próxima a su edad de jubilación.

Se ha tratado, si bien se piensa, de un cambio de gran envergadura. Se carecía de los recursos habituales cuando se acometió el rápido proceso de transformación. Apenas había material escolar, elemento éste inexcusable para referenciar el conjunto de conocimientos académicos a vehicular en lengua vasca. Tampoco abundaban los docentes con un adecuado conocimiento, oral y escrito, de la lengua. La carencia era particularmente acusada en todo lo referente a las destrezas lingüísticas precisas para plasmar formulaciones académicas de un cierto nivel de formalización conceptual: no es lo mismo hablar informalmente del tiempo, o de una vivencia doméstica rutinaria, que formular correctamente una resolución de ecuaciones de segundo grado o explicar, siquiera sucintamente, los elementos socioculturales, económicos y científico-técnicos propios de la Ilustración. En cuestiones de esta índole se partía de niveles muy modestos. De ahí que el camino recorrido sea largo. Tan cierto como eso es, claro está, que es grande el camino que a estos y otros efectos queda por recorrer: no es ninguna salida de Pedro Botero señalar que, también en este aspecto, la botella está medio llena y medio vacía.

Estos cambios se han vehiculado a través de un proyecto social que pivota en una doble oficialidad de lenguas. En la medida en que la voluntad popular se refleja en la libre concurrencia electoral de ideas y sentimientos, está clara la opción mayoritaria de la ciudadanía. Se desea que el alumnado llegue a dominar ambas lenguas. De ahí proviene el cambio significativo de estas últimas décadas, en lo que respecta a la organización escolar del comportamiento lingüístico. Dicha voluntad tiene un firme apoyo, sin olvidar otros referentes, en la disposición normativa que expresamente formula la euskaldunización del ámbito escolar, en cuya virtud adquiere particular prominencia el uso escolar del euskera, no sólo su aprendizaje. Nos encontramos ante la conocida prescripción de la Ley 10/1982, Básica de Normalización del Uso del Euskera, reflejo ésta del acuerdo transaccional de sus redactores. El artículo 17 de la Ley es taxativo: los poderes públicos deberán adoptar las medidas encaminadas a garantizar un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas, por un lado, y por otro deberán hacer de la lengua contextualmente débil un vehículo de comunicación normal en el ámbito escolar, tanto en el plano oral como escrito.

Esa prescripción se inserta en un marco jurilingüístico que otorga a los padres el derecho a decidir la lengua vehicular en que sus hijos hayan de cursar sus estudios. Dicho brevemente, el marco pivota sobre el principio de individualidad de los derechos lingüísticos. A nadie se le escapa que dicho principio comporta dificultades operativas. La escolaridad vasca debe atender, en el ámbito lingüístico, dos objetivos, en vez de uno. Existen voces que evalúan ese hecho en términos negativos: dado el manifiesto desequilibrio en que se hallan las lenguas en contacto, ¿cómo se puede alcanzar el doble objetivo escolar prescrito por el artículo 17? La argumentación tiene su peso. Entiendo, con todo, que dista de ser tan contundente como a primera vista parece.

Y es que la consecución de lo previsto en dicho artículo no puede ser abordado en términos estrictamente escolares. Es un hecho reiteradamente comprobado que ni la escolarización en modelo D garantiza la plena consecución de dicho objetivo. La realidad es más complicada. El comportamiento lingüístico de los alumnos y alumnas, a partir de cierta edad y particularmente en contextos de interacción ajenos al aula, no se presta a compartimentaciones estrictas: ningún centro escolar está aislado por una campana de cristal de las normas de uso lingüístico prevalentes en su entorno. La miríada de interacciones, interpersonales o grupales, presentes en todo hábitat social terminan por evidenciarse, de uno u otro modo, en el ámbito escolar. Las líneas argumentales que prescinden de esa consideración elemental arrastran un pesado lastre.

Escuela y sociedad van de la mano. Es éste un hecho que profesores y estamentos directivos de los centros educativos tienen comprobado y asumido. Son ellos quienes, antes que nadie, han aprendido a incorporar ese dato a su programación escolar. No les falta razón: el comportamiento lingüístico del alumnado solo puede abordarse con realismo si se conjuga con las redes de interacción extraescolar (familia y amistades del barrio residencial, actividades deportivas y vida urbana en general).

Es ahí donde Arrue adquiere un particular relieve: arroja luz sobre realidades interconectadas, y permite formular preguntas de interés sociolingüístico evidente. Transcurrido un tercio de siglo desde la formulación inicial del actual paradigma institucional, podemos preguntar:¿se han alcanzado los objetivos señalados por la ley? ¿En qué medida se han alcanzado aquellos objetivos? Arrue ofrece elementos para adelantar unas primeras respuestas. Permite saber en qué lengua se expresan alumnos y alumnas de diferente edad, entre ellos o con el profesorado, en diversos entornos de interacción escolar. Aportan, igualmente, elementos para identificar con alguna precisión los factores que mejor permiten predecir la naturaleza y alcance de la variabilidad escolar del comportamiento idiomático. Algo que se necesitaba con urgencia para empezar a hablar, de este y otros temas conexos, despojados del pesado lastre de meros planteamientos impresionistas.

Es hora de buscar respuestas integradas, en lo posible comúnmente aceptadas, partiendo de la evidencia empírica disponible. Hay que identificar los elementos que mejor describen la variabilidad del comportamiento lingüístico. ¿Por qué resultan tan esclarecedores, a la hora de explicar dicha variabilidad, los diversos emplazamientos intraescolares (aula por un lado, patio por otro) y sus diferentes relaciones de rol? Se trata de preguntas complicadas, cargadas de consecuencias y, por ello, de urgente respuesta. Es ahí, precisamente, donde radica la importancia del proyecto Arrue. El estudio está clarificando la naturaleza real del hecho, identificando luces y sombras. Está facilitando, por otro, la formulación de perspectivas de futuro, en las que el evento escolar pueda ser analizado dentro de un contexto sociolingüístico más amplio.

PATXI BAZTARRIKA
Viceconsejero de Política Lingüística. Gobierno Vasco

PRÓLOGO TÉCNICO

El libro *Comportamiento lingüístico del alumnado - Proyecto Arrue, 2011* que presentamos en esta introducción es el resultado de un proyecto de colaboración muy especial. No es habitual reunir en una sola publicación los resultados de una investigación de larga duración y las opiniones, reflexiones y propuestas de futuro de los diferentes agentes que pueden estar implicados en sus conclusiones. Y eso es, precisamente, lo que este ejemplar viene a ofrecer: por una parte, el resultado del proyecto de investigación *Arrue* 2011, y, por otra, 23 aportaciones que reúnen las opiniones de diferentes expertos sobre la investigación.

El proyecto *Arrue* es una investigación iniciada en 2004 entre el Cluster de Sociolingüística y el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, por lo que su recorrido ya es considerable. Su objetivo consiste en conocer cuáles son los usos lingüísticos en el entorno escolar de los alumnos y alumnas de la Comunidad Autónoma Vasca. El año 2010 dimos un paso importante en esta trayectoria, gracias al acuerdo de colaboración alcanzado con el ISEI-IVEI Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Gracias a dicha colaboración, los datos de la investigación Arrue han podido recogerse mediante preguntas integradas específicamente en la *Evaluación diagnóstica* puesta en marcha por ISEI-IVEI. Así pues, en el año 2011 se han recogido datos de todos los alumnos y alumnas de 4º curso de Enseñanza Primaria y de 2º curso de Secundaria de la CAV, esto es, los datos de más de 17.000 alumnos de cada nivel educativo.

La investigación que nos ocupa constituye el eje central del libro, que como hemos anticipado, tiene dos partes. La primera de ellas, titulada *Proyecto Arrue 2011 - Comportamiento lingüístico del alumnado de 4º de Ed. Prim. Y de 2º de ESO en el ámbito escolar,* presenta la investigación y sus resultados, extrayendo las correspondientes conclusiones.

En esa primera parte se explican las particularidades de la investigación (Capítulo 1), la descripción de la población analizada (Capítulo 2), y se presentan los resultados, inicialmente de modo general, y después de manera combinada, es decir, mostrando las relaciones entre diferentes variables. Esto es, como punto de partida se muestra cómo son los *usos lingüísticos en el entorno escolar* del alumnado entre sí y entre el alumnado y el profesorado (Capítulo 3), y posteriormente se realiza un análisis de las variables que condicionan dichos usos (Capítulo 4). Para finalizar, el quinto apartado recoge las principales conclusiones de la investigación.

La segunda parte del libro, *Contribución de los expertos,* ofrece una lectura crítica de la investigación a través de 23 artículos de opinión. Hemos solicitamos, por una parte, una interpretación a fondo a tres expertos -o grupos de expertos- que han conocido el estudio muy de cerca; pedimos a nuestros compañeros Xabier Aizpurua, Eduardo Urbieta y Arrate Egaña que realizaran su propia lectura como responsables de la investigación del ISEI/IVEI, emplazándoles a valorar la idoneidad de realizar la investigación a través de la Evaluación Diagnóstica. Por otra parte, Iñaki Martínez de Luna y Mikel Zalbide, conocedores del proyecto ARRUE desde sus inicios, han ofrecido información puntual de su trayectoria y clarificado el significado de las innovaciones implantadas. Gracias a sus amplios conocimientos en sociolingüística han podido realizar lecturas interesantes al respecto. En tercer lugar, además de las aportaciones mencionadas, nos ha parecido interesante recoger opiniones de fuera de Euskal Herria. Con ese objetivo ofrecemos aquí los artículos de opinión de F.X. Vila (Países Catalanes) y Jeroen Darquennes (Bélgica). Estamos seguros de que esas miradas internacionales ampliarán la perspectiva del proyecto Arrue a todos sus lectores.

Debido a las limitaciones de espacio de este volumen los artículos de opinión del resto de colaboradores han debido ser, necesariamente, más reducidos. Para ello hemos contado con la colaboración de diferentes investigadores y profesores universitarios (Universidad del País

Vasco, Mondragon Unibertsitatea), de profesores y técnicos con amplia excperiencia en el ámbito educativo (técnicos o asesores en normalización lingüística del Departamento de Educación), sociolingüistas investigadores de otros ámbitos (Euskaltzaindia, IKER-CNRS de Bayona) y expertos de entidades relacionadas con la actividad cultural vasca (Kontseilua). Gracias a todas estas aportaciones, tenemos la seguridad de poder ofrecer una mirada amplia y completa sobre los resultados de la investigación. Por ello queremos expresar mediante estas líneas nuestro más profundo agradecimiento a todos aquellos que de una u otra manera han colaborado en la misma.

ISEI-IVEI (Insitituto Vasco de Evaluacion Diagnóstica)
Soziolinguistika Klusterra (Cluster de Sociolingüística)

1ª PARTE

Proyecto Arrue 2011

Comportamiento lingüístico del alumnado de 4º de Ed. Prim. y de 2º de ESO en el ámbito escolar. Investigación basada en la Evaluación de diagnóstico de la CAPV.

Iñaki Martínez de Luna, Mikel Zalbide, Pablo Suberbiola, Arrate Egaña y Eduardo Ubieta

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EVOLUCIÓN DEL PROYECTO ARRUE

El proyecto Arrue constituye una línea de investigación, acerca del uso lingüístico del alumnado en el entorno escolar, que nació en 2004 de la mano del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y de Soziolinguistika Klusterra, tras su previa colaboración en otros proyectos.

El tema objeto de análisis suscita preocupación generalizada entre los responsables de los centros escolares de la CAV y, más concretamente, entre quienes se ocupan de la normalización lingüística. ¿Por qué el uso del alumnado en el entorno escolar es el que es? ¿Cómo influye el entorno familiar? ¿Y el contexto del municipio? Y sobre todo, ¿cuál es el camino más efectivo para fomentar el uso del euskera desde los centros escolares? ¿Cuáles son los límites en dicho cometido?

Arrue no es un proyecto diseñado para buscar respuestas simples y rápidas en torno a este tema. Por un lado, el uso lingüístico es un fenómeno complejo en una situación de dos (por lo menos) lenguas en contacto como la nuestra. Por otro lado, en la CAV los condicionantes sociolingüísticos son diversos. Igualmente, debemos tener en cuenta el desarrollo limitado como disciplina, en nuestro caso y —hasta donde alcanza nuestro conocimiento— también fuera de nuestras fronteras, tanto del estudio del uso lingüístico como de las variables que influyen en dicho uso.

A partir de todo ello ha surgido Arrue como línea consolidada de trabajo. Como se ha dicho, su objetivo principal es investigar el uso lingüístico en el entorno escolar y para ello, uno de los objetivos intermedios es el desarrollo de herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas para hacerlo posible en ese ámbito. En el cuadro expuesto a continuación se recogen, de forma resumida, las mediciones y estudios principales realizados en cada curso escolar desde el inicio del proyecto en 2004:

2004-2005	• Primeras mediciones realizadas en barnetegis[1]
2005-2006	• Primera amplia recopilación de datos en centros escolares: 6º EP (50 centros/ 80 grupos/ 1.300 estudiantes)
2006-2007	• Estudio estadístico de los datos recabados en el curso 05-06 • Estudio de Caso cualitativo de 7 grupos de especial interés
2007-2008	• Segunda amplia recopilación de datos en centros escolares, 6º EP (50 centros/ 1.500 estudiantes)
2008-2009	• Recopilación de datos simplificada (Cuestionario «Gela-argazkia[2]») y su estudio. Alumnado de 2º y 6º de EP y 1º y 4º de ESO • Estudio de las dinámicas en el aula: metodología del profesorado, dinámica de grupo • Adaptaciones metodológicas y pruebas en 4º de ESO • Publicación del libro con los resultados obtenidos hasta esa fecha
2009-2010	• Desarrollo de una aplicación informática para la recopilación de datos • Revisión de la base teórica
2010-2011	• Acuerdo con ISEI-IVEI, adecuar las pruebas de Arrue a las condiciones de la Evaluación Diagnóstica • Recopilación de datos ED2011: en 4º de EP y 2º de ESO (más de 17.000 estudiantes en cada curso)
2011-2012	• Estudio de los datos recopilados en 2011

[1] Centros de afianzamiento idiomático.

[2] Podría traducirse como «Fotografía del Aula».

1.2. OBJETO DE ESTUDIO: USO LINGÜÍSTICO EN EL ENTORNO ESCOLAR

En sus siete años de andadura, el proyecto Arrue ha medido y analizado el uso lingüístico en el entorno escolar desde diferentes perspectivas e introducido adaptaciones metodológicas, pero siempre manteniendo el uso como eje central del análisis.

De hecho, la Ley[3] del Euskera de la CAV establece las obligaciones de la administración para garantizar la competencia en euskera del alumnado al finalizar los estudios de enseñanza secundaria y para que, mediante su uso habitual, el entorno escolar en tal lengua sea el adecuado. Asumidos dichos objetivos, se considera interesante profundizar en el conocimiento del uso oral de la lengua entre el alumnado, especialmente desde dos enfoques. Por un lado, la experiencia enseña que para alcanzar cierto nivel de competencia en una lengua es imprescindible su utilización. Por otro lado, mediante el análisis del uso por el alumnado se pueden conocer las distintas realidades que se conforman en los centros escolares de la CAV en función de las diferentes condiciones sociolingüísticas.

1.3. EQUIPO DE TRABAJO Y ORGANIZACIÓN

Desde su creación, el proyecto Arrue se ha desarrollado en colaboración y ha contado siempre con la orientación de una Comisión de Seguimiento (JABA), donde representantes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco[4] se han reunido con miembros de Soziolinguistika Klusterra y con las personas que han colaborado en cada curso escolar, tales como personal técnico de normalización lingüística (TNL) del programa Ulibarri, colaboradores de IRALE y asesores del Departamento de Educación, entre otros.

En el curso escolar 2010-2011 se realizó una importante modificación dentro el proyecto Arrue al confluir su trabajo con el del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). De modo que, a partir de 2010 son el Departamento de Educación, Soziolinguistika Klusterra e ISEI-IVEI los organismos que dirigen los trabajos del proyecto.

La comisión JABA define los objetivos anuales de Arrue, acuerda las funciones de los participantes y realiza un seguimiento de lo planificado. El Departamento de Educación, Universidades e Investigación proporciona los recursos económicos necesarios y garantiza que el proyecto responda a las necesidades de los centros escolares de la CAV. ISEI-IVEI, por su parte, se encarga de la recopilación de la información que precisa Arrue, a través de la prueba de Evaluación Diagnóstica y, asimismo, ofrece asesoramiento para que las mediciones realizadas en el proyecto se ajusten a los criterios generales de evaluación. Finalmente, Soziolinguistika Klusterra se ocupa de la investigación del uso lingüístico, así como del análisis e interpretación de los datos y redacción de informes y publicaciones.

1.4. RECOPILACIÓN DE DATOS ED2011

Los datos que se recogen en el presente informe han sido obtenidos de la prueba de Evaluación Diagnóstica que realizó ISEI-IVEI en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) entre los días 7 y 25 de marzo de 2011. Información más detallada sobre la prueba puede ser consultada en dos informes disponibles en la red:

[3] El Gobierno adoptará aquellas medidas encaminadas a garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria y asegurará el uso ambiental del euskera, haciendo del mismo un vehículo de expresión normal, tanto en las actividades internas como externas y en las actuaciones y documentos administrativos.

Ley 10/1982, de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del Euskera. Capítulo Segundo. Del uso del euskera en la enseñanza. Artículo 17.

[4] Concretamente la Dirección de Innovación Educativa y el Servicio de Euskera.

Evaluación Diagnóstica 2011. Informe de resultados y análisis de variables. 4º curso de Educación Primaria[5] *y Evaluación Diagnóstica 2011. Informe de resultados y análisis de variables. 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria*[6]*:*

Dado el carácter censal, al igual que en ediciones anteriores, de la Evaluación Diagnóstica de 2011, el objeto de estudio está constituido por todo el alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, que se halla escolarizado en centros sostenidos con fondos públicos (de titularidad pública y concertada).

Tabla 1. PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO

	Nº. Centros	Nº. Grupos	Nº. Estudiantes
4º EP	522	986	18.636
	Nº. Centros	**Nº. Grupos**	**Nº. Estudiantes**
2º ESO	329	865	17.184

Se ha tenido especial cuidado en garantizar que todo ese alumnado pudiera hacer las pruebas, independientemente de sus circunstancias o características personales; sin embargo, tal y como establece la Orden por la que se regula la Evaluación Diagnóstica, no se ha tenido en cuenta en el análisis de datos la puntuación obtenida por una fracción del alumnado exenta en ciertas materias debido a su situación especial.

[5] http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED11/informe%20variables/ED11_LH4_Informe_variables.pdf

[6] http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED11/informe%20variables/ED11_2ESO_%20Informe_variables.pdf

2. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN EVALUADA

2.1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

2.1.1. Centros y alumnado

En 4º de Educación Primaria (EP) han sido 18.636 los alumnos y alumnas analizados, pertenecientes a 522 centros. En 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) han sido 17.184 los alumnos y alumnas considerados, procedentes de 329 centros. Por tanto, los datos de un total de 35.820 estudiantes han sido objeto de este estudio.

2.1.2. Edad y sexo

Gran parte del alumnado de 4º de EP era nacido en 2001 (91%), por tanto cuando se recabaron los datos tenían 9 o 10 años. Por su parte, la mayoría del alumnado de 2º de ESO había nacido en 1997 (79,9%), por lo que contaba 13 o 14 años.

En ambos niveles educativos los niños representan a más de la mitad del alumnado y las niñas, en cambio, son algo menos, aunque la diferencia es ínfima. Es habitual que haya tales diferencias en la recopilación de datos realizada entre la población de tales edades.

2.1.3. Proporción de euskaldunes en el municipio

La proporción de euskaldunes[7] del municipio en el cual se ubica el centro escolar es un dato básico en el análisis del uso de las lenguas en el entorno escolar. En la tabla expuesta a continuación se ofrecen datos relativos a la proporción de euskaldunes divididos en 9 niveles, en los cuales se detalla en número total de estudiantes evaluados, así como la proporción sobre el universo total que corresponde a esa cantidad.

Tabla 2. **ESTUDIANTES AVALUADOS EN RELACIÓN A LA PROPORCIÓN DE EUSKALDUNES DEL MUNICIPIO**

Proporción de euskaldunes	4º EP		2º ESO	
	Nº de estudiantes	%	Nº de estudiantes	%
80,70% o superior	761	4,1	506	2,9
De 70,11% a 80,69%	1.089	5,8	945	5,5
De 60,57% a 70,10%	1.089	5,8	1.123	6,5
De 50,24% a 60,56%	2.103	11,3	2.000	11,6
De 40,35% a 50,23%	2.753	14,8	2.635	15,3
De 31,46% a 40,34%	1.663	8,9	1.507	8,8
De 24,64% a 31,45%	3.832	20,6	3.559	20,7
De 20,26% a 24,63%	3.458	18,6	3.274	19,1
Inferior a 20,26%	1.888	10,1	1.635	9,5
TOTAL	**18.636**	**100,0**	**17.184**	**100,0**

Tal y como indican los datos, los centros escolares de la mayoría de los estudiantes se ubican en municipios en los que los euskaldunes son minoría. Por ejemplo, en 4º de EP, los centros escolares de un 49,3% de alumnos y alumnas se sitúan en municipios en los que los euskaldunes representan entre el 0% y 31,45% de la población. De otra parte, sólo un 15,7% de alumnos y alumnas estudia en municipios en los que los euskaldunes representan entre el 60,57% y 100% de la población. Las proporciones citadas se asemejan en gran medida a las del alumnado de 2º de ESO.

[7] Según datos de EUSTAT de 2006.

2.1.4. Primera lengua

Gráfico 1.
4º EP: PRIMERA LENGUA

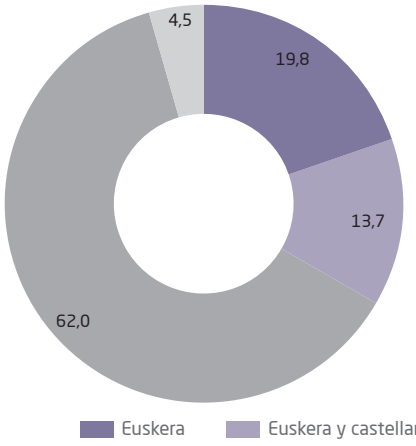
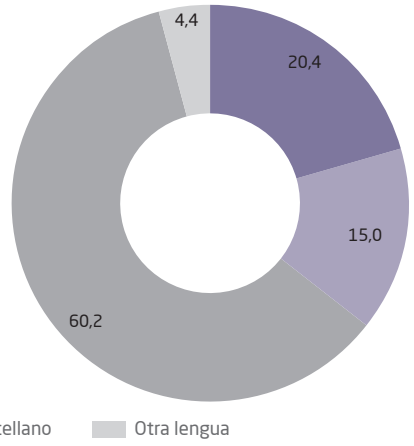


Gráfico 2.
2º ESO: PRIMERA LENGUA



En ambos cursos la primera lengua hasta la edad de 3 años de la mayoría del alumnado es el castellano (60-62%). Un tercio (33-35%) tiene como primera lengua el euskera —sólo o simultáneamente con el castellano— y el 4% restante tiene como tal otra distinta al euskera o castellano.

Pese a que la diferencia es pequeña y solamente hay un salto de 4 años entre ambos cursos, cabe señalar que es mayor la proporción de alumnado que tiene el euskera o el euskera junto al castellano como primera lengua en 2º de ESO que en 4º de EP (existe una diferencia de 1,9 puntos)[8]. Este es un aspecto en el que podrían profundizar quienes estudian el tema de la transmisión lingüística en la CAV.

2.1.5. Modelo lingüístico

Gráfico 3.
4º EP: MODELOS LINGÜÍSTICO

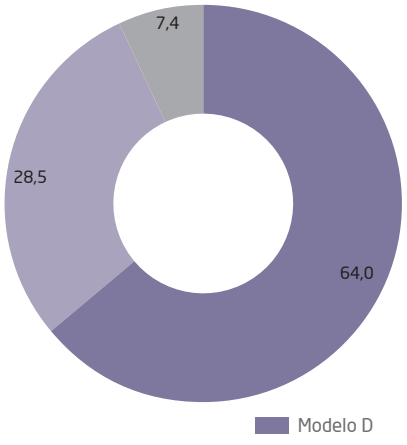
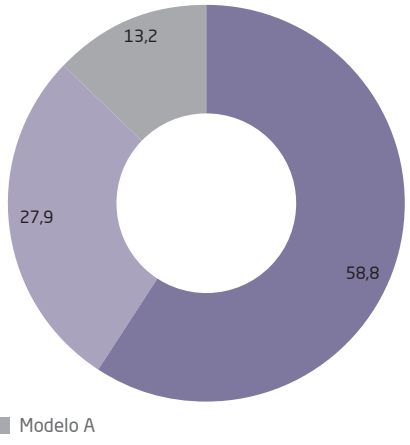


Gráfico 4.
2º ESO: MODELOS LINGÜÍSTICO



[8] Se podría pensar que los padres y madres del alumnado de 4º de EP serán en general cuatro años más jóvenes que los padres y madres del alumnado de 2º de ESO. En esta investigación no se recogen datos sobre la capacidad lingüística de los padres y madres, pero en base a los datos relativos a la primera lengua, entre la generación más joven de padres y madres no parece que crezca el grupo que transmite el euskera como primera lengua.

Los gráficos expuestos más arriba muestran la distribución del alumnado en los diferentes modelos lingüísticos. La mayoría del alumnado de 4º de EP y 2º de ESO de la CAV está matriculado en el modelo D. En 2º de ESO hay mayor proporción de alumnos y alumnas en el modelo A y menor en el modelo D que en 4º de EP (con una diferencia de 5-6 puntos).

2.1.6. Origen

Una mayoría de padres y madres del alumnado han nacido en Euskal Herria o País Vasco. En de 4º de EP los padres de un 77% y las madres del 78%; en 2º de ESO las proporciones son algo inferiores en ambos casos: el 73% y el 75% respectivamente. Ocurre lo contrario con la proporción de alumnos y alumnas cuyos padres y madres han nacido en otra comunidad autónoma: en 4º de EP los padres representan el 14% y las madres el 12%; en 2º de ESO, sin embargo, son el 17% y el 15%. En ambos cursos los padres y madres nacidos en el extranjero son el 10-11%.

En el alumnado tanto de 4º de EP como de 2º de ESO, la gran mayoría ha nacido en Euskal Herria o País Vasco (88-89%). Los alumnos y alumnas extranjeros superan a los nacidos en otras comunidades autónomas en 4º de EP y 2º de ESO.

Entre el alumnado de 4º de EP nacido fuera de Euskal Herria/Euskadi la población está muy dividida en cuanto al periodo de tiempo que llevan residiendo aquí. Entre el alumnado de 2º de ESO, sin embargo, casi la mitad de ellos (48%) lleva 6 años o más viviendo aquí.

2.1.7. Competencia oral relativa

Gráfico 5.
4º EP: COMPETENCIA ORAL RELATIVA

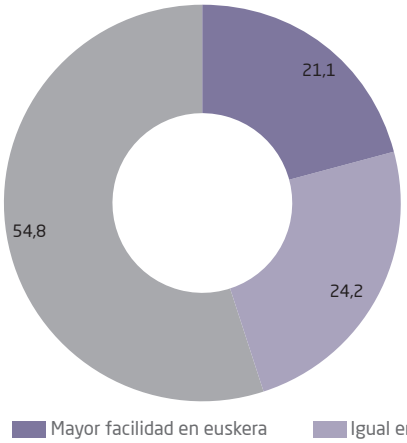
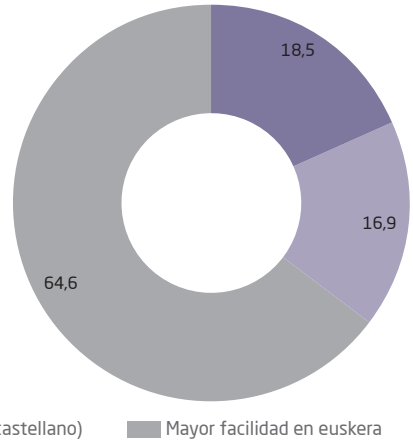


Gráfico 6.
2º ESO: COMPETENCIA ORAL RELATIVA



En ambos cursos es mayor el porcentaje de alumnos y alumnas que reconoce desenvolverse mejor hablando en castellano que en euskera, pero resulta más acusado en el caso del alumnado de la ESO. Entre el alumnado de 2º de ESO la proporción de quienes dicen expresarse mejor en castellano es 10 puntos mayor que en 4º de EP. En la proporción de alumnos y alumnas que declaran mayor competencia en euskera existe una diferencia de tres puntos entre 4º de EP y 2º de ESO (21,1% y 18,5% respectivamente) y la diferencia es incluso más acusada en la proporción de alumnos y alumnas que hablan con igual competencia en ambas lenguas (24,2% en 4º de EP y 16,9% en 2º de ESO). Se ha de tener en cuenta que la proporción de alumnos y alumnas cuya primera lengua es el euskera en ambos niveles educativos es muy similar (véase más arriba el punto 2.1.4).

2.1.8. Afinidad lingüística

Gráfico 7.
4º EP: TE GUSTA...

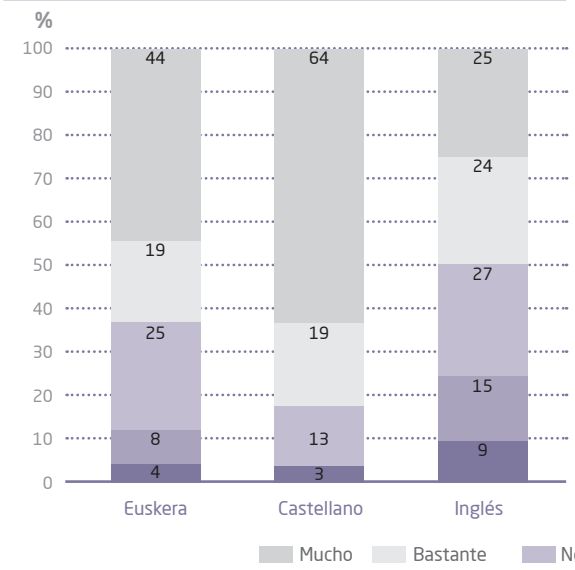
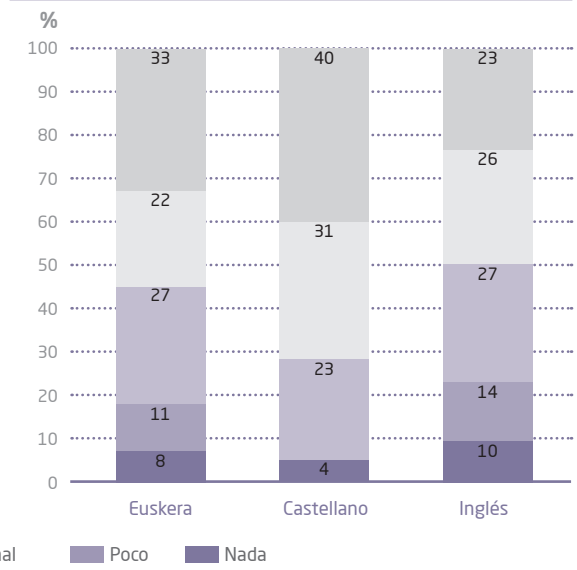


Gráfico 8.
2º ESO: TE GUSTA...



En 4º de EP son mayoría los alumnos y alumnas que indican gustarles «bastante» (19%) o «mucho» (44%) el euskera, y representan únicamente el 12% del total quienes señalan que les gusta «poco» o «nada».

Igualmente, en 2º de ESO los alumnos y alumnas a quienes les gusta «bastante» o «mucho» el euskera son mayoría (22% y 33%), pero representan una proporción menor que en 4º de EP. Sin embargo, a quienes les gusta el euskera «nada» o «poco» suman el 19% del total del alumnado, es decir, algo más que en 4º de EP.

Con respecto al castellano, en ambos cursos son mayoría quienes les gusta «bastante» o «mucho». En 4º de EP son el 64% a quienes les gusta «mucho» y el 19% quienes indican «bastante». En cambio, en 2º de ESO representan el 40% los alumnos y alumnas a quienes les gusta «mucho» el castellano y el 31% a quienes les gusta «bastante» Les gusta «poco» o «nada» el castellano al 4% del alumnado de 4º de EP, así como al 6% de 2º de ESO.

En cuanto a las proporciones de afinidad hacia el inglés, se podría destacar que no hay diferencias notables entre ambos niveles educativos. En ambos cursos representan el 24-25% del alumnado quienes les gusta «poco» o «nada» el inglés. Así mismo el grupo de alumnos y alumnas a quienes les gusta «bastante» o «mucho» el inglés es muy similar en 4º de EP y 2º de ESO, en concreto son un 49%.

En líneas generales, si analizamos las categorías «nada/poco» y «bastante/mucho», podemos observar que es inferior el número de alumnos y alumnas a quienes les gusta el euskera y el castellano en 2º de ESO y, sin embargo, el número de a quienes no les gusta crece desde la EP hasta la ESO. En cambio, en el caso del inglés la afinidad lingüística se mantiene en proporciones similares en ambos niveles educativos.

2.1.9. Representaciones: dificultad

Para la mayoría del alumnado de 4º de EP el euskera es «fácil» (25%) o «muy fácil» (36%). En 2º de ESO los alumnos y alumnas que mencionan que el euskera es «fácil» representan una proporción similar (26%), pero el grupo de quienes señalan que el euskera es «muy fácil» es considerablemente menor (18%), prácticamente la mitad.

El euskera es «difícil» o «muy difícil» para el 9% del alumnado de 4º de EP y el 19% del alumnado de 2º de ESO.

Gráfico 9.
4º EP - ¿QUÉ TE PARECE...?

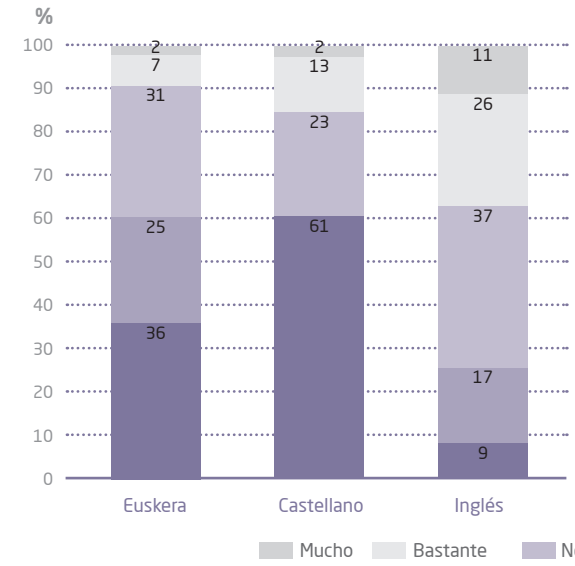
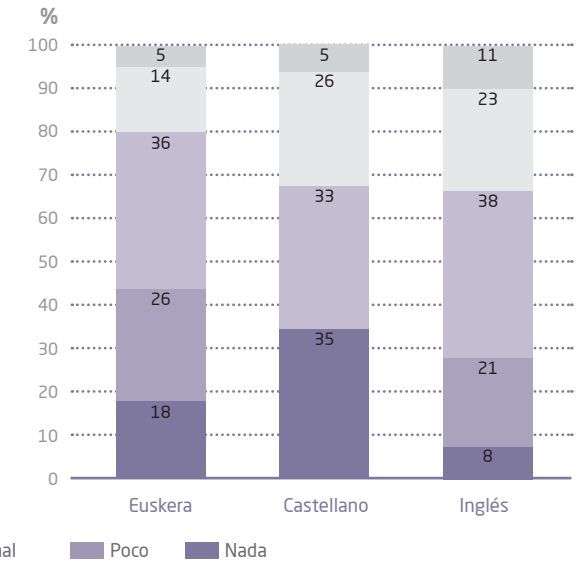


Gráfico 10.
2º ESO - ¿QUÉ TE PARECE...?



El castellano es «muy fácil» para el 61% del alumnado de 4º de EP y «fácil» para el 23%. Los alumnos y alumnas que mencionan que es «difícil» o «muy difícil» representan el 3%. Entre el alumnado de 2º de ESO, sin embargo, es bastante inferior el número de alumnos y alumnas que indican que el castellano es «muy fácil»» (35%) y mayor quienes señalan que es «fácil» (33%).

Tras preguntar si consideran que el inglés es difícil o fácil, las respuestas son similares entre el alumnado de 4º de EP y 2º de ESO. Existen diferencias de menos de 4 puntos en las proporciones de cada respuesta. En general, la proporción de alumnos y alumnas que contestan que el inglés es «difícil» o «muy difícil» es notablemente superior que en los casos del euskera y del castellano.

2.1.10. Representaciones: situaciones y actividades (únicamente 2º de ESO)

Solamente al alumnado de 2º de ESO se le plantearon preguntas relativas a este tema, por lo cual en este caso no hay posibilidad de comparar los niveles educativos. Para ver qué lengua vinculan los alumnos y alumnas a situaciones y actividades específicas se han empleado imágenes que reflejan las mismas. En el cuestionario no se ha utilizado texto alguno para designar esas situaciones y actividades , a fin de que el mismo no introdujese algún sesgo. Por tanto, conviene conocer primeramente las imágenes utilizadas para después presentar los resultados, aunque en la descripción que viene a continuación se han utilizado términos concretos para denominar las actividades y situaciones presentadas.

Una gran proporción del alumnado de 2º de ESO (47%) cree que es el castellano la lengua que se corresponde mejor con la imagen de la *familia* (1ª imagen), el euskera lo es para un 20%, el inglés para un 13% y las tres lenguas por igual para el 20%. Para la imagen del *grupo de amigos y amigas* (2ª imagen) el castellano se corresponde mejor para el 41%, el euskera mejor para el 33%, el inglés para el 9% y las tres lenguas por igual para el 17%.

Sin embargo, la mayoría de alumnos y alumnas (49%) han respondido que el euskera va mejor con la imagen de la *enseñanza* (3ª), mientras que el castellano es mencionado por el 20%, el inglés por el 8% y las tres

[9] En los cuestionarios se han facilitado a los alumnos y alumnas imágenes asociadas a la siguiente pregunta: *En tu opinión, ¿qué lengua se corresponde mejor con las siguientes situaciones, lugares o personas?*

por igual para el 23%. Pero también en las otras tres actividades sociales, esto es, en las imágenes que representan la *política* (4ª imagen), las *TIC* (5ª imagen) y el *mundo laboral* (6ª imagen), han respondido nueva y mayoritariamente que es el castellano la lengua que corresponde mejor (59%, 66% y 56%), mientras que la mención del euskera se reduce drásticamente (7%-9%).

Tabla 3. **¿QUÉ LENGUA SE CORRESPONDE MEJOR...?**

	Euskera mejor	Las tres lenguas igual	Castellano mejor	Inglés mejor
	20%	20%	47%	13%
	33%	17%	41%	9%
	49%	23%	20%	8%
	7%	19%	59%	15%
	9%	23%	56%	12%
	7%	21%	66%	6%

2.1.11. Lengua de consumo en los medios de comunicación

Televisión

Gráfico 11.
4º EP - QUÉ LENGUA UTILIZAS... EN EL PROGRAMA DE TELEVISIÓN QUE VES CON MÁS FRECUENCIA? (%)

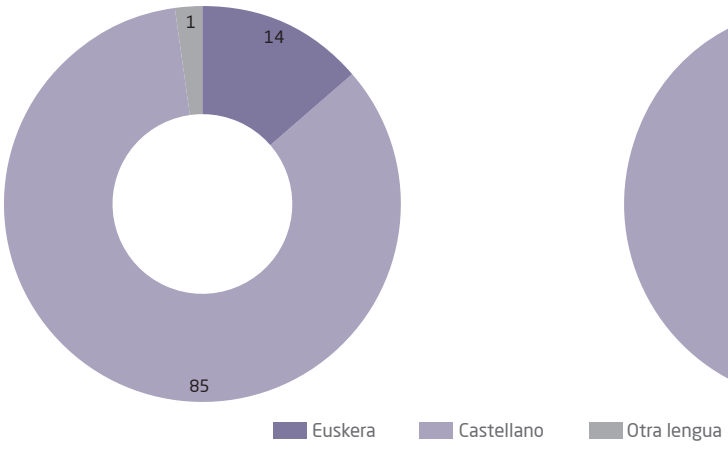
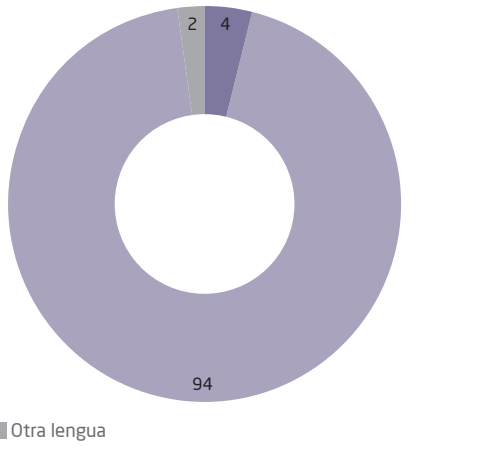


Gráfico 12.
2º ESO - QUÉ LENGUA UTILIZAS... EN EL PROGRAMA DE TELEVISIÓN QUE VES CON MÁS FRECUENCIA? (%)



Grupos de música y cantantes

Gráfico 13. 4º EP - QUÉ LENGUA UTILIZAS... EN EL GRUPO DE MÚSICA QUE ESCUCHAS CON MÁS FRECUENCIA? (%)

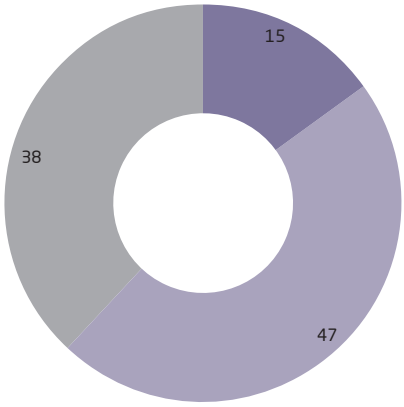
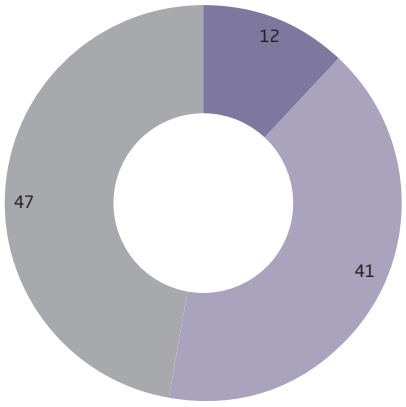


Gráfico 14. 2º ESO - QUÉ LENGUA UTILIZAS... EN EL GRUPO DE MÚSICA QUE ESCUCHAS CON MÁS FRECUENCIA? (%)



El castellano es la principal lengua de consumo de los medios de comunicación, con un predominio muy evidente respecto al resto de lenguas. Una proporción muy alta del alumnado (74%-93%) consume páginas web, programas de televisión y películas en castellano, tanto en 4ª de EP como en 2º de ESO. Por el contrario, el consumo en euskera no supera el 15% (4%-15%). Con respecto al consumo de televisión y películas, la diferencia es considerable de un curso a otro (no en cambio en el caso de las páginas web). El programa de televisión más visto es en euskera para el 14% del alumnado de 4º de EP, y desciende diez puntos (4%) para 2º de ESO. En cuanto a las películas, los datos son similares a los de televisión: en euskera el 12% en 4º de EP y el 3% en 2º de ESO.

En el caso de la radio, los programas que más escucha el alumnado son principalmente en castellano: 67% en 4º de EP y 72%, en 2º de ESO; pero el consumo en euskera es mayor en la radio en comparación con los tres ámbitos citados anteriormente (televisión, páginas web y películas): 29% en 4º de EP y 25% en 2º de ESO.

Finalmente, en el caso de los grupos de música y cantantes que más escucha el alumnado, un 15% canta en euskera entre los alumnos y alumnas de 4º de EP y el 12% entre los y las de 2º de ESO. A este respecto, destaca el consumo de grupos que cantan en otras lenguas distintas al euskera y castellano: 38% entre el alumnado de 4º de EP y 47% entre el de 2º de ESO.

2.1.12. Uso: en la familia

Gráfico 15. 4º EP - USO DOMÉSTICO (EN LA MESA)

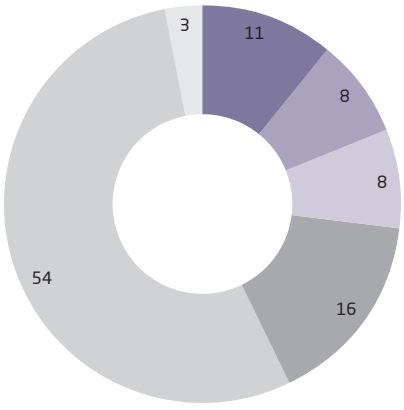
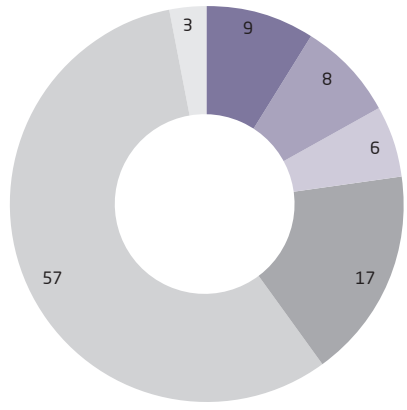


Gráfico 16. 2º ESO - USO DOMÉSTICO (EN LA MESA)



Las actividades en las que se reúnen todos los miembros de la familia (a la hora de comer, ver la televisión,...) nos proporcionan una buena imagen del uso lingüístico del alumnado en casa durante su vida diaria. En esas situaciones, se utiliza solamente el castellano o principalmente el castellano en los hogares de la mayoría del alumnado de ambos cursos (70-74%); por el contrario, el 17-19% del alumnado habla solamente en euskera o principalmente en euskera en esas situaciones familiares. Las diferencias no son amplias entre los dos cursos: en el caso del alumnado de 2º de ESO, las familias que hablan únicamente en euskera se sitúan 2 puntos por debajo y las familias que hablan solamente en castellano se sitúan 3 puntos por encima.

Tabla 4.
USO LINGÜÍSTICO FAMILIAR (4º EP)

4º EP	Siempre en euskera o más en euskera que en castellano	Siempre en castellano o más en castellano que en euskera	En otra lengua	
Con el padre	24%	72%	4%	100%
Con la madre	26%	70%	4%	100%
Con los hermanos/as	31%	67%	2%	100%
El padre y la madre entre sí	14%	82%	4%	100%

Tabla 5.
USO LINGÜÍSTICO FAMILIAR (2º ESO)

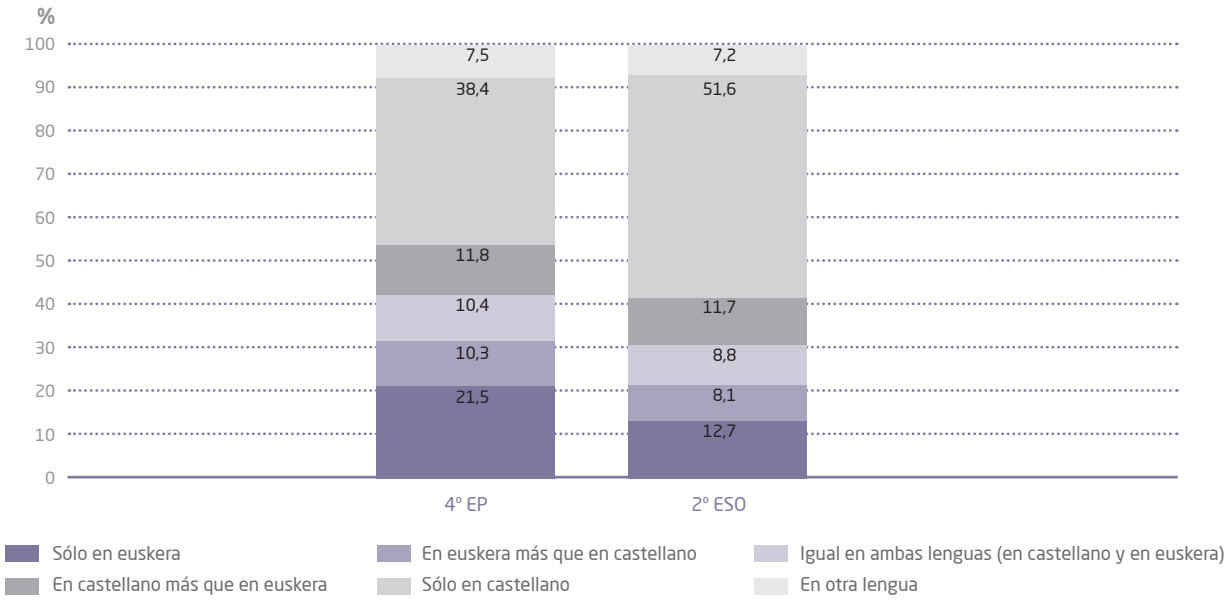
DBH2	Siempre en euskera o más en euskera que en castellano	Siempre en castellano o más en castellano que en euskera	En otra lengua	
Con el padre	21%	76%	4%	100%
Con la madre	21%	75%	3%	100%
Con los hermanos/as	27%	71%	3%	100%
El padre y la madre entre sí	12%	85%	4%	100%

Considerando ambos progenitores por separado, la mayoría del alumnado de ambos cursos (70-76%) utiliza el castellano siempre o casi siempre con sus padres y madres. La proporción de los alumnos y alumnas que utilizan el euskera siempre o casi siempre es superior en 4º de EP que en 2º de ESO (3-5 puntos). Aquellos que hablan en euskera siempre o casi siempre con sus hermanos y hermanas superan en 5-7 puntos a aquellos que utilizan esta lengua con sus padres y madres, y ese uso entre hermanos y hermanas es 4 puntos inferior en 2º de ESO que en 4º de EP (27% y 31%, respectivamente).

Los padres y madres del alumnado de ambos niveles educativos registran proporciones similares en el uso lingüístico entre sí: en 4º de EP la proporción de quienes hablan en euskera (14%) es 2 puntos superior y 3 puntos inferior la proporción de quienes hablan en castellano (%82). En ambos cursos el uso de castellano de padres y madres entre sí es 10-12 puntos mayor en comparación con el uso que mantienen con sus hijos e hijas.

2.1.13. Uso: fuera de la escuela

Gráfico 17.
4º EP y 2º ESO - USO EN LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES (%)



Existen diferencias notables entre 4º de EP y 2º de ESO en el uso de la lengua por el alumnado en las actividades extraescolares. Tal y como se puede observar en el gráfico 17, en esas actividades el 32% de los alumnos y alumnas más jóvenes habla siempre en euskera o más en euskera que en castellano, frente al 50% que lo hace siempre en castellano o más en castellano que en euskera. Por el contrario, entre el alumnado de 2º de ESO, la proporción de uso del castellano es 13 puntos superior y la proporción de euskera 11 puntos inferior.

Asimismo, en la prueba ED 2011 se han medido otras dos variables relacionadas con el uso lingüístico del alumnado fuera del entorno escolar: en las clases particulares y en las colonias de verano. Los datos recogidos a este respecto se pueden consultar en los anexos de este informe (Anexo I, punto 13).

2.1.14. Uso: con amigos y amigas a través de internet

Gráfico 18.
4º EP - CHATEAR CON LOS AMIGOS Y AMIGAS (%)

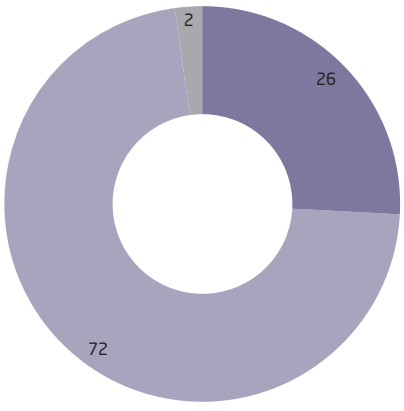
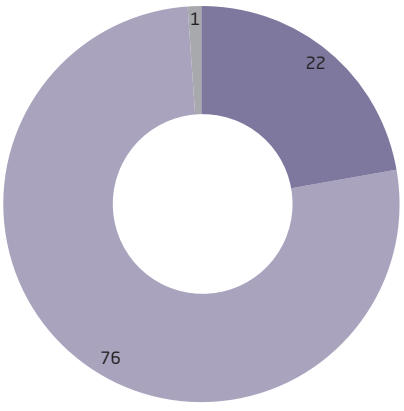


Gráfico 19.
2º ESO - CHATEAR CON LOS AMIGOS Y AMIGAS (%)



Euskera Castellano Otra lengua

La información que se recoge en esta variable corresponde al campo de las nuevas tecnologías y, principalmente, ofrece información sobre el uso de la lengua de los alumnos y alumnas en las relaciones de estrecha amistad. La última vez que chatearon con los amigos y amigas, el 72% del alumnado de 4º de EP y el 76% del alumnado de 2º de ESO utilizaron el castellano. En este caso la diferencia es pequeña entre ambos niveles educativos, en comparación con otras variables analizadas en este apartado (por ejemplo, el uso en actividades extraescolares y la competencia relativa).

En cualquier caso, debemos tener en cuenta que un gran porcentaje de alumnos y alumnas de 4º de EP no ha facilitado una respuesta válida a esta pregunta (4.276 estudiantes, esto es, más de una quinta parte del alumnado), lo que posiblemente indique que el hábito de chatear no esté muy extendido a la edad del alumnado de 4º de EP.

2.2. MODELO LINGÜÍSTICO, PRIMERA LENGUA Y PROPORCIÓN DE EUSKALDUNES EN EL MUNICIPIO

Las características o variables del alumnado que se describen en el apartado anterior (2.1.) inciden en muchos casos a la hora de condicionar el uso escolar del alumnado. Así mismo, algunas de esas características están relacionadas entre sí en la realidad actual de la CAV. En este apartado (2.2.) se analizan los vínculos entre el modelo lingüístico en que se cursan los estudios, la primera lengua y la proporción de euskaldunes en el municipio donde se ubica el centro educativo.

2.2.1. Modelo lingüístico del alumnado, según la primera lengua

Gráfico 20.
4º EP - MODELO EDUCATIVO SEGÚN LA PRIMERA LENGUA

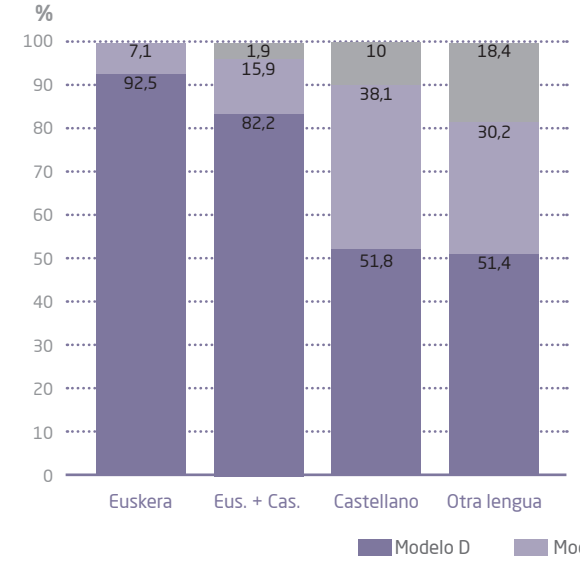
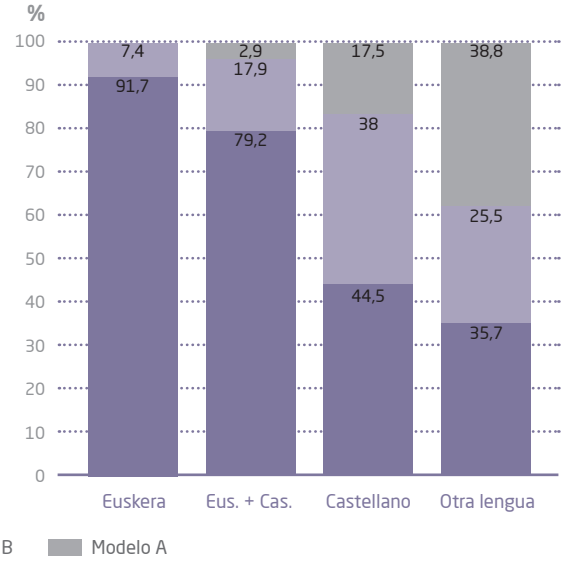


Gráfico 21.
2º ESO - MODELO EDUCATIVO SEGÚN LA PRIMERA LENGUA



Modelo D Modelo B Modelo A

En el apartado anterior, concretamente en los puntos 2.1.4 y 2.1.5, hemos conocido la distribución de la población analizada en función de la primera lengua y de los modelos lingüísticos, para ambos niveles educativos. El cruce de esas dos variables nos muestra una relación evidente entre la primera lengua y el modelo lingüístico de los estudios, en 4º de EP y en 2º de ESO. En general, los alumnos y alumnas cuya primera lengua es el euskera únicamente o con el castellano se hallan matriculados en proporción considerablemente mayor en el modelo D (entre el 79% y el 92%) que quienes tienen como primera lengua el castellano (entre el 44% y el 52%).

Por otra parte, en relación a las diferencias entre ambos niveles educativos, cabe destacar que entre los alumnos y alumnas cuya primera lengua no es euskera o castellano, la proporción de quienes estudian en el modelo A es considerablemente mayor en 2º de ESO que en 4º de EP, exactamente se sitúa 20 puntos por encima.

2.2.2. Modelo lingüístico del alumnado, según la proporción de euskaldunes en el municipio

Tabla 6.
MODELO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO SEGÚN LA PROPORCIÓN DE EUSKALDUNES DEL MUNICIPIO. 4ªEP

4º EP	Modelo D	Modelo B	Modelo A	
Prop. euskaldunes < 30%[10]	49,5%	39,7%	10,8%	100%
Prop. euskaldunes entre 30% y 60%	70,7%	23,3%	6%	100%
Prop. euskaldunes > 60%	94,9%	5,1%	0%	100%

Tabla 7.
MODELO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO SEGÚN LA PROPORCIÓN DE EUSKALDUNES DEL MUNICIPIO. 2º ESO

2º ESO	Modelo D	Modelo B	Modelo A	
Prop. euskaldunes < 30%	42,4%	35,4%	22,2%	100%
Prop. euskaldunes entre 30% y 60%	66,7%	26,9%	6,4%	100%
Prop. euskaldunes > 60%	94%	6%	0%	100%

Si prestamos atención a la proporción de euskaldunes en el municipio donde se ubica el centro educativo (tablas 6 y 7), tampoco en este caso la distribución de los modelos lingüísticos es equilibrada: en los municipios donde se registra mayor proporción de euskaldunes la tendencia del alumnado a matricularse en el modelo D es más destacada, tanto en 4º de EP como en 2º de ESO.

Por tanto, al igual a como sucedía en el punto anterior en el caso de la primera lengua, también existe una relación entre la proporción de euskaldunes en el municipio y el estudiar en uno u otro modelo lingüístico. En el análisis y valoración de los usos lingüísticos en el entorno escolar de la CAV deben tenerse en cuenta estas relaciones, puesto que a la posible influencia que pueda tener cada una de las variables individualmente, se le suman las de las variables relacionadas.

[10] Proporciones de euskaldunes en el municipio donde se ubica el centro educativo (EUSTAT, 2006). Las proporciones concretas son las siguientes: < 30% = < 31,45%; entre 30% y 60% = 60,56% < > 31,46%; > 60% = >60,57%.

2.3. COMPETENCIA ORAL RELATIVA Y REPRESENTACIONES

En este apartado 2.3. se ofrecen otros dos análisis comparativos que podrían resultar interesantes en el estudio de los usos lingüísticos del alumnado en el entorno escolar. La primera comparación se realiza entre la representación del alumnado sobre el nivel de dificultad/facilidad atribuido al euskera, en función de su primera lengua; en la segunda, se ofrecen los datos de la competencia oral relativa declarada por el alumnado entre euskera y castellano, también en función de su primera lengua.

2.3.1. Representación «euskera difícil/fácil», según la primera lengua

Gráfico 22.
4º EP - REPRESENTACIÓN «EUSKERA DIFÍCIL/FÁCIL», TODOS LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CUYA PRIMERA LENGUA ES EL CASTELLANO

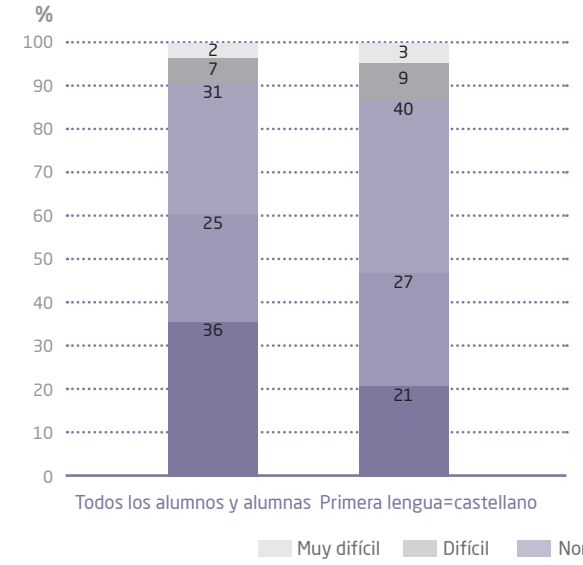
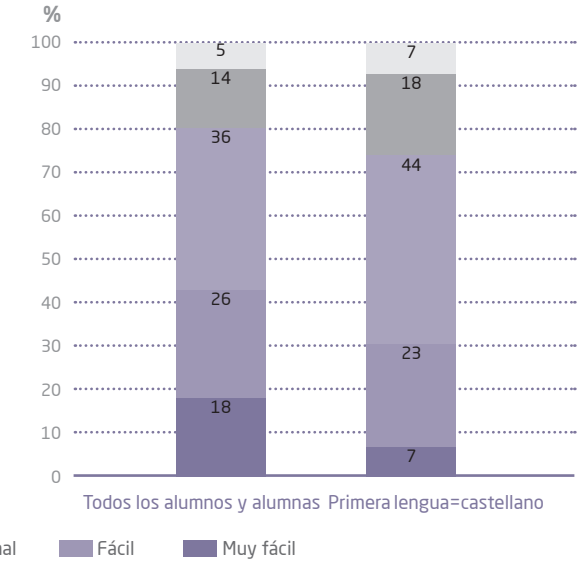


Gráfico 23.
2º ESO - REPRESENTACIÓN «EUSKERA DIFÍCIL/FÁCIL», TODOS LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CUYA PRIMERA LENGUA ES EL CASTELLANO



Anteriormente en el apartado 2.1.9. se han descrito las opiniones del alumnado referentes a la facilidad o dificultad de las lenguas (euskera, castellano e inglés), para ambos cursos.

En este punto correspondiente a los gráficos precedentes, centraremos nuestra atención en el mismo tema, pero ahora cruzando dos variables: en qué proporción manifiestan los alumnos y alumnas que el euskera es difícil o fácil, según cuál sea su primera lengua. En ambos gráficos, los datos sobre la población total se reflejan en la columna izquierda y la población cuya primera lengua es solamente el castellano en la columna derecha. Se ha comparado únicamente con los alumnos y alumnas cuya primera lengua es el castellano, principalmente por dos motivos: por un lado, porque el castellano es la primera lengua de la mayoría del alumnado entre la población analizada (62% en 4º de EP y 60% en 2º de ESO) y, por otro lado, para analizar en qué medida condiciona esa primera lengua la percepción de dificultad o facilidad del euskera.

Los alumnos y alumnas de 4º de EP (gráfico 22) que consideran que el euskera es «difícil» o «muy difícil» representan el 9% en toda la CAV. En cambio, seleccionando entre ellos a quienes tienen como primera lengua el castellano, esa proporción asciende hasta el 12%. Dicho de otro modo, para el 88% del alumnado de la CAV cuya primera lengua es el castellano el euskera es «normal», «fácil» o «muy fácil».

Tomando en cuenta todo el alumnado de 2º de ESO (gráfico 23), el 19% manifiesta que el euskera es «difícil» o «muy difícil». Entre el alumnado cuya primera lengua es el castellano, sin embargo, esa proporción se sitúa 6 puntos por encima (25,5%). En cambio, tres de cada cuatro alumnos y alumnas cuya primera lengua es el castellano (74,5%) señalan que el euskera es «normal», «fácil» o «muy fácil».

En resumen, constatamos lo siguiente:

— Respecto a la representación del euskera como lengua difícil o fácil, teniendo en cuenta todo el alumnado de la CAV, una pequeña proporción considera que es una lengua «difícil» o «muy difícil» (9% en 4º de EP y 19% en 2º de ESO).

— La transmisión familiar del euskera o castellano como primera lengua influye en esas representaciones, pero esa influencia es leve: entre los alumnos y alumnas cuya primera lengua es el castellano, quienes consideran que es «difícil» o «muy difícil» superan en 3 puntos, en 4º de EP, y en 6 puntos, en 2º de ESO, a la población total.

— Por tanto, entre el alumnado cuya primera lengua es el castellano son mayoría considerable quienes indican que el euskera es «normal», «fácil» o «muy fácil»: 88% en 4º de EP y 74,5% en 2º de ESO. Este último punto se podría considerar como logro de la educación bilingüe en la CAV, en la medida en que se consigue que sea baja la proporción de quienes consideran difícil el euskera entre el alumnado cuya lengua familiar es el castellano.

2.3.2. Competencia oral relativa, según la primera lengua

En este punto prestaremos atención a otra comparación. Anteriormente en el apartado 2.1.7 se han expuesto los datos generales sobre la competencia oral relativa del alumnado, correspondientes a la población total analizada. Son datos declarados por los alumnos y alumnas tras preguntarles en qué lengua tienen mayor competencia relativa para expresarse verbalmente[11]. Teniendo en cuenta la totalidad del alumnado, la mayoría reconoce desenvolverse mejor en castellano que en euskera (55% en 4º de EP y 65% en 2º de ESO). A fin de profundizar en este dato general, en este apartado hemos clasificado a los alumnos y alumnas según su primera lengua: en el gráfico 24 se recogen los datos relativos al alumnado de 4º de EP y en el gráfico 25 los relativos al alumnado de 2º de ESO.

Gráfico 24. 4º EP - COMPETENCIA ORAL RELATIVA, SEGÚN LA PRIMERA LENGUA

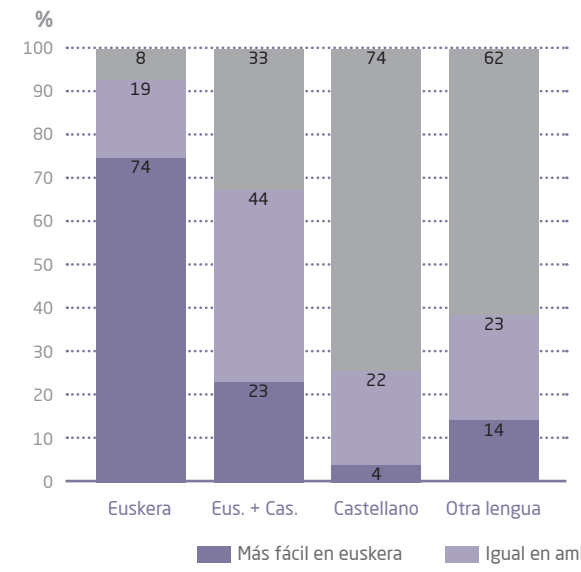
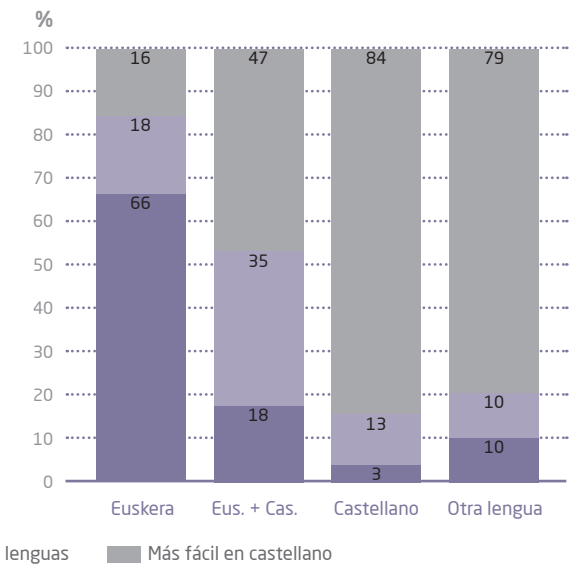


Gráfico 25. 2º ESO - COMPETENCIA ORAL RELATIVA, SEGÚN LA PRIMERA LENGUA



[11] Pregunta: *En general, ¿en qué lengua tienes más facilidad para hablar?* Más fácil en castellano / Más fácil en euskera / Igual en ambas lenguas

Analizando el alumnado en función de su primera lengua (euskera, castellano, ambas u otra distinta), son muy evidentes las diferencias en la competencia oral relativa reconocida para expresarse verbalmente, tanto en 4º de EP como en 2º de ESO. En cualquier caso, sería un error pensar que esa diferencia en la competencia relativa que reconocen para hablar se deba exclusivamente a la influencia de la primera lengua.

De hecho, intervienen numerosas variables y el alumnado se ve influido por todas ellas al mismo tiempo. Por ejemplo, cuando seleccionamos solamente alumnos y alumnas de la CAV cuya primera lengua es el euskera, además de haber adquirido el euskera en casa, es más posible que vivan en municipios con mayor tasa de euskaldunes, que tengan más amigos y amigas euskaldunes, que los municipios en que residen ofrezcan mayor abanico de actividades de ocio en euskera, etc. Por el contrario, cuando seleccionamos únicamente a quienes tienen como primera lengua el castellano, se trata de un colectivo que tendrá menor posibilidades de utilizar el euskera no sólo en casa, sino también en su entorno: zonas con mayor tasa media de castellano-parlantes, con menores actividades de ocio en euskera, menos amigos y amigas que se desenvuelvan fácilmente en euskera, etc.

Pese a tener en cuenta todo ello, también existen algunos aspectos destacables en los datos que recogen los dos gráficos expuestos más arriba. Las comparaciones entre ambos niveles educativos facilitan información muy útil para valorar hasta qué punto se dan las condiciones para que en los centros de enseñanza y en la sociedad de la CAV los alumnos y alumnas adquieran competencia oral relativa entre euskera y castellano, y a resultas de ello utilicen ambas lenguas.

En general, la competencia oral relativa del alumnado se inclina hacia su primera lengua, en 4º de EP y 2º de ESO, independientemente de cuál sea la misma. Esa tendencia es evidente en ambos niveles educativos. En 4º de EP el 74% del alumnado cuya primera lengua es el euskera se desenvuelve más fácilmente en euskera y la proporción es la misma (74%) también en el caso de quienes tienen como primera lengua el castellano para hablar más fácilmente esta última lengua. En 2º de ESO entre los alumnos y alumnas cuya primera lengua es el euskera, el 66% se expresan mejor en euskera (8 puntos inferior al alumnado de 4º de EP) y entre quienes la primera lengua es el castellano, el 84% se expresa mejor en castellano (10 puntos por encima a los datos de 4º de EP). Aunque con distintas intensidades y menos evidentemente en el caso de 2º de ESO, la competencia oral relativa se inclina hacia la primera lengua.

A partir de esos datos se podría pensar que, en vista de la realidad que viven en la actualidad los alumnos y alumnas de la CAV en la escuela, la familia y otros ámbitos de la sociedad, a medida que van creciendo (en nuestro caso cuando pasan de tener 9-10 años a 13-14) el uso social del castellano va ganando peso en la vida cotidiana a costa del euskera. En consecuencia, pese a tener condiciones similares en la escuela, la competencia oral relativa del alumnado se inclina hacia el castellano (en lo que respecta al binomio castellano-euskera).

3. USOS LINGÜÍSTICOS EN EL ENTORNO ESCOLAR

Después de describir en el apartado 2 varias características de la población analizada, este apartado 3 se centra en el principal objeto estudio del proyecto Arrue: el uso lingüístico del alumnado en el entorno escolar. Concretamente, se ofrecen datos relativos al uso de la lengua de alumnos y alumnas de 4º de EP y 2º de ESO en su centro de estudios, en el ámbito de la CAV. Se diferencian dos tipos de uso de tales alumnos y alumnas: entre compañeros y compañeras de clase y con el profesorado. Así mismo, se distingue el uso dentro del aula y fuera de ella. Por tanto, se trata de cuatro usos lingüísticos, siempre en el entorno escolar:

a) Uso del alumnado: con los compañeros y compañeras en el aula
La información procede de las respuestas dadas por los alumnos y alumnas a las preguntas planteadas en una encuesta[12]. Refleja el uso lingüístico del alumnado entre sí dentro del aula, y, por ello, se podría pensar que tal uso esté condicionado en cierto grado por la lengua utilizada en la enseñanza y las pautas de uso que fomenta el profesorado o el centro.

b) Uso del alumnado: con los compañeros y compañeras en el patio de recreo
El patio es el espacio de uso dentro de la escuela en el que los alumnos y alumnas gozan de mayor libertad, puesto que existe un menor grado de dirección y normas. Al igual que en el aula, este uso también corresponde a las relaciones entre compañeros y compañeras, esto es, se produce en las relaciones entre iguales y se ha recogido mediante preguntas planteadas[13] al alumnado.

c) Uso del alumnado: con los profesores y profesoras en el aula
alumnado el profesor o profesora es la persona con autoridad, quien transmite al alumnado, además de otras formas y criterios de comportamiento del centro, una serie de criterios lingüísticos, y en cierta medida también se encargan de que los alumnos y alumnas cumplan estos criterios. Además de ello, es evidente que este uso entre alumnado y profesorado dentro del aula está estrechamente ligado a la lengua de enseñanza. Se ha preguntado al alumnado por la lengua que utiliza para dirigirse a los profesores y profesoras en el aula[14].

d) Uso del alumnado: con los profesores y profesoras fuera del aula
La relación de la autoridad del profesor o profesora y la lengua de enseñanza probablemente no se limite solamente al espacio dentro del aula. Cabe pensar que la lengua que utilizan los alumnos y alumnas para dirigirse al profesorado dentro del aula será la misma lengua que utilizarán también en muchos casos fuera de ella, pero resulta interesante analizar si ello es así. Con el propósito de recabar datos sobre este uso, se ha preguntado igualmente al alumnado cuál es la lengua utilizada para dirigirse al profesorado fuera del aula[15].

El estudio del uso lingüístico del alumnado en el entorno escolar, tal y como hemos mencionado, se basa en el análisis de los cuatro usos lingüísticos explicados anteriormente (a, b, c y d). Como complemento también se han recogido datos relativos a un quinto uso lingüístico que se produce en el entorno escolar, para ser utilizado como variable independiente en el análisis del uso del alumnado. Pero no se trata ahora del uso por parte de éste, sino que, concretamente, hace referencia al uso lingüístico del profesorado entre sí. A continuación se exponen los detalles:

Uso lingüístico del profesorado
Desde la perspectiva del alumnado, infinidad de elementos forman lo que podemos denominar entorno lingüístico del centro. La visión del alumnado sobre las lenguas en las que se desarrollan las conversaciones entre el profesorado es uno de dichos elementos. Por ello, también se ha preguntado al alumnado cómo cree que se comunica el profesorado entre sí[16].

[12] Pregunta: *Indica la lengua que utilizas en las siguientes situaciones: .../... Con los compañeros y compañeras de la escuela dentro del aula.*

[13] Pregunta: *Indica la lengua que utilizas en las siguientes situaciones: Con los amigos y amigas de clase en el patio.*

[14] Pregunta: *Indica la lengua en la que normalmente.../... hablas TÚ a los profesores y profesoras en el aula.*

[15] Pregunta: *Indica la lengua en la que normalmente .../... hablas TÚ a los profesores y profesoras fuera del aula.*

[16] Pregunta: *Indica la lengua en la que normalmente.../... hablan tus profesores y profesoras entre sí.*

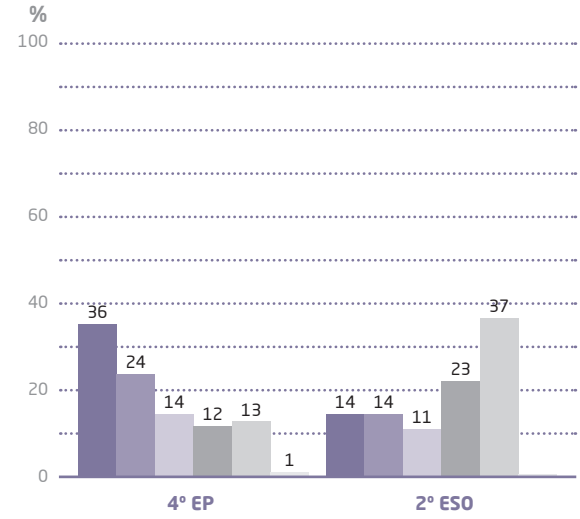
3.1. USO LINGÜÍSTICO ENTRE EL ALUMNADO Y CON EL PROFESORADO

3.1.1. Con compañeros y compañeras en el aula

Respecto a la lengua que se utiliza dentro del aula con los compañeros y compañeras, las proporciones de uso son muy diferentes en ambos niveles educativos. En 4º de EP el alumnado que habla siempre en euskera o en euskera más que en castellano representa el 60% y en 2º de ESO, sin embargo, suman el 28%. Los porcentajes de quienes utilizan siempre el castellano o hablan más en castellano que en euskera son del 25% en 4º de EP y del 60% en 2º de ESO.

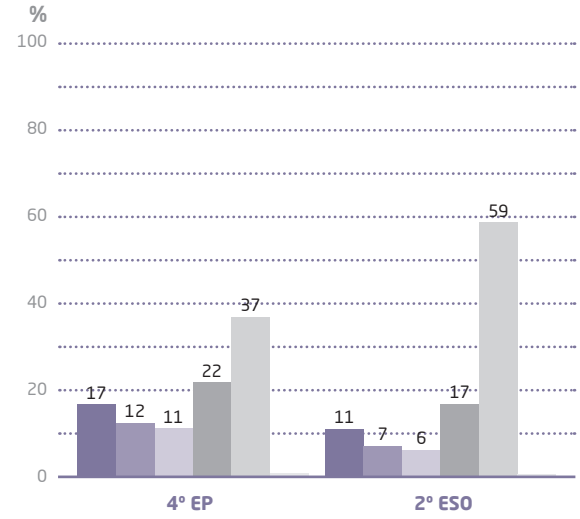
a) Con los compañeros y compañeras en el aula

Gráfico 26.
CON LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA



b) Con los compañeros y compañeras en el patio

Gráfico 27.
CON LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO

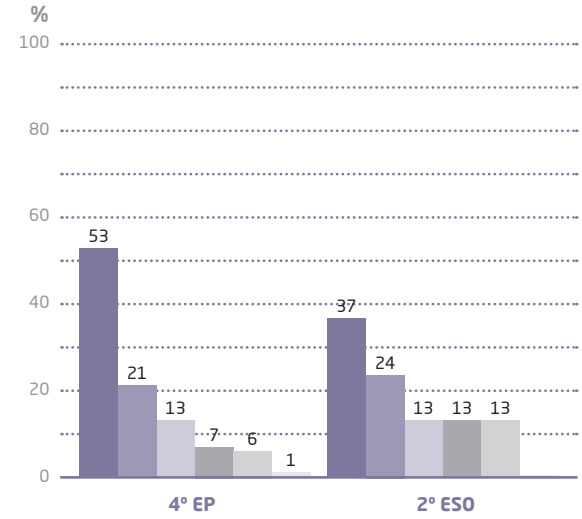


En ambos niveles educativos, los alumnos y alumnas que en el patio se comunican siempre en castellano o más en castellano que en euskera con sus compañeros y compañeras constituyen una amplia mayoría. No obstante, las diferencias son notables de un nivel educativo a otro. La proporción del alumnado de la CAV que habla siempre en castellano o más en castellano que en euskera es 17 puntos mayor en 2º de ESO que en 4º de EP (59% y 76%, respectivamente).

El uso lingüístico en el patio varía considerablemente en comparación con el uso dentro del aula expuesto en el punto anterior, especialmente entre el alumnado de 4º de EP. Dentro del aula, la mayoría de los alumnos y alumnas de 4º de EP (60%) hablan siempre en euskera o más en euskera que en castellano entre sí; en el patio, sin embargo, la mayoría (59%) utiliza siempre el castellano o más el castellano que el euskera. En el caso del alumnado de 2º de ESO la diferencia no es tan acusada, pero también el uso del euskera es notablemente más bajo en el patio que dentro del aula y tres de cada cuatro (75%) se comunican siempre en castellano o más en castellano que en euskera.

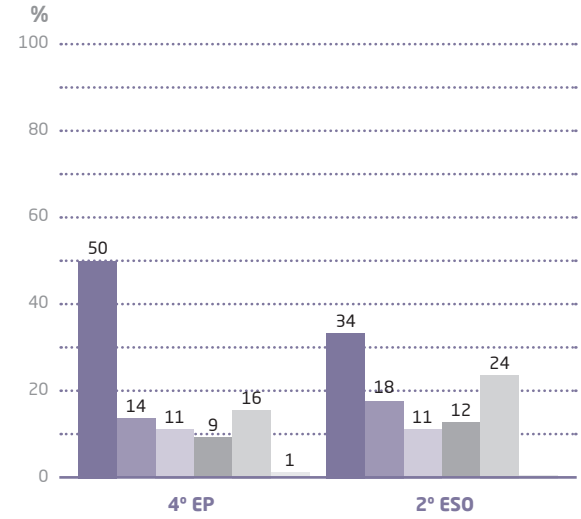
c) Con los profesores y profesoras fuera del aula

28. Gráfico
CON LOS PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA



d) Con los profesores y profesoras en el aula

29. Gráfico
CON LOS PROFESORES Y PROFESORAS EN EL AULA



Siempre en euskera
En euskera más que en castellano
Igual en ambas lenguas
En castellano más que en euskera
Siempre en castellano
En otra lengua

Más de la mitad de los alumnos y alumnas de 4º de EP de la CAV (53%) se dirige siempre en euskera a sus profesores y profesoras en el aula. En 2º de ESO el porcentaje de quienes utilizan siempre el euskera o más el euskera que el castellano es 13 puntos inferior al de 4º de EP; aún así la tendencia principal en ambos niveles educativos es la de que el alumnado se dirija a su profesor o profesora en euskera en el aula. La proporción de quienes hablan siempre en castellano o más en castellano que en euskera a sus profesores y profesoras es del 13% en 4º de EP y en 2º de ESO esa proporción se duplica (26%).

Fuera del aula el 64% del alumnado de 4º de EP utiliza siempre el euskera o más el euskera que el castellano con sus profesores y profesoras. Sin embargo en 2º de ESO ese porcentaje es del 52%. Representan un 25% quienes optan siempre por el castellano o más por el castellano que por el euskera en 4º de EP y un 36% en 2º de ESO.

Dentro del aula: al compañero/a o al profesor/a…

Comparando los datos de los apartados 3.1.a y 3.1.c, se observan diferencias evidentes en los usos lingüísticos dentro del aula: las proporciones de uso varían si los alumnos y alumnas se comunican entre sí o si se dirigen al profesorado. Dicha variación es mucho mayor entre los alumnos de 2º de ESO que entre los de 4º de EP.

El 74% del alumnado de 4º de EP de la CAV habla siempre en euskera o más el euskera que el castellano con los profesores y profesoras en el aula. Sin embargo, cuando se dirigen a sus colegas esa proporción es del 60%. Los alumnos y alumnas que dentro del aula hablan siempre en castellano o más en castellano que en euskera con el profesorado representan el 13% y son el 25% quienes se comunican así con sus compañeros y compañeras.

En 2º de ESO, cuando se dirigen al profesorado, el 61% del alumnado de la CAV lo hace en siempre en euskera o más en euskera que en castellano, pero la proporción se invierte cuando la comunicación se produce entre los alumnos: el 60% habla siempre en castellano o más en castellano que en euskera con sus compañeros y compañeras dentro del aula.

En resumen...

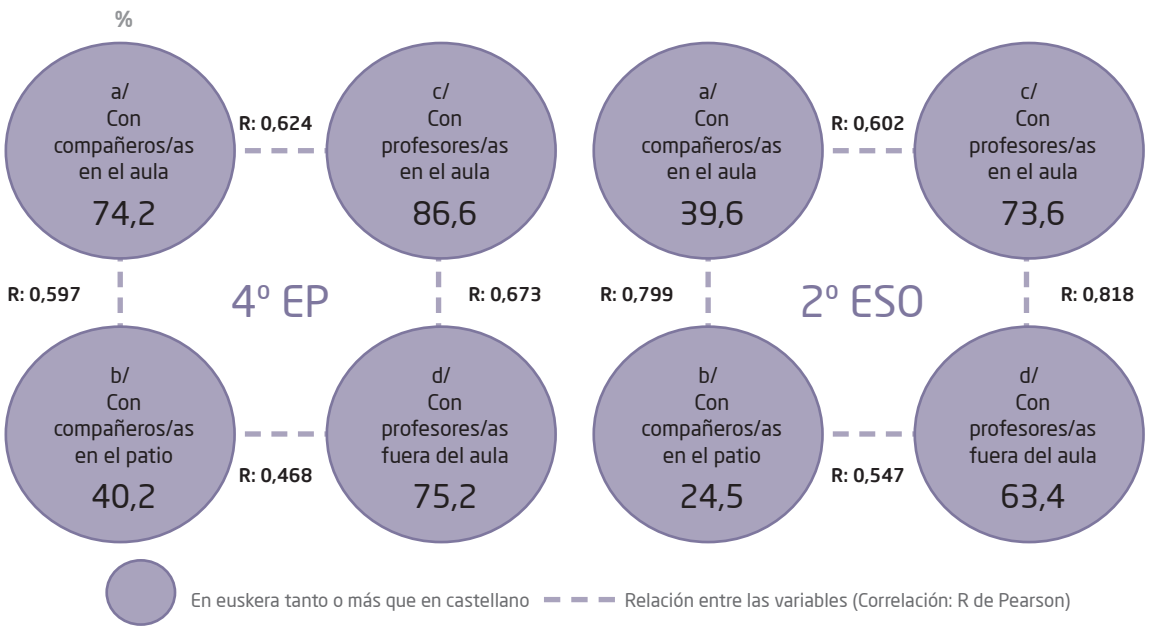
Por tanto, para resumir las ideas generales en cuanto a los usos lingüísticos del alumnado entre sí y con los profesores y profesoras, podríamos señalar que la mayoría del alumnado de 4º de EP utiliza siempre el euskera o más el euskera que el castellano con sus profesores y profesoras (bien dentro del aula bien fuera de ella) y con los compañeros y compañeras en el aula. Sin embargo, en la comunicación entre iguales en el patio representan una proporción mayor quienes utiliza siempre el castellano o más el castellano que el euskera. La mayoría del alumnado de 2º de ESO principalmente habla en castellano con sus compañeros y compañeras (dentro y fuera del aula) y en euskera con los profesores y profesoras (dentro y fuera del aula).

3.1.2. Correlación entre los tipos de uso y la utilización del euskera

Después de analizar las proporciones en las que se producen los usos de euskera, castellano y otras lenguas, con los/as compañeros/as y profesores/as, tanto dentro como fuera del aula, estudiaremos las relaciones entre esos cuatro usos (a, b, c, d) en 4º de EP y 2º de ESO.

En la Imagen 1, expuesta a continuación, se recogen dos datos distintos: por un lado, podemos observar qué correlaciones se dan entre los cuatro usos en ambos niveles educativos (R de Pearson). Por otro lado, a fin de presentar una perspectiva resumida del uso del euskera del alumnado, se ha incluido un segundo dato: la proporción del alumnado de la CAV que utiliza *el euskera tanto o más que el castellano* en los cuatro usos analizados[17], ello para 4º de EP y 2º de ESO:

Imagen 1. **PROPORCIÓN DEL ALUMNADO QUE UTILIZA ENTRE SÍ EL EUSKERA IGUAL O MÁS QUE EL CASTELLANO**



Tal como podemos observar en la imagen 1, en las relaciones del alumnado entre sí, la proporción en 4º de EP que utiliza el euskera tanto o más que el castellano es considerablemente mayor dentro del aula que en el patio (prácticamente 35 puntos por encima). En 2º de ESO los usos del euskera tanto en el aula como en el patio son inferiores a los de 4º de EP, y la diferencia de uso entre ambos espacios es bastante más baja (concretamente, de 15 puntos).

Con respecto a las conversaciones entre alumnado y profesorado, también la proporción de los que utilizan *el euskera tanto o más que el castellano* es mayor en 4º de EP que en 2º de ESO. Así mismo, en ambos casos

[17] Para calcular la proporción del alumnado que utiliza *el euskera tanto o más que el castellano* se han sumado las proporciones de las siguientes categorías: *Siempre en euskera + Más en euskera que en castellano + Igual en ambas lenguas* (Ver datos en el Anexo II).

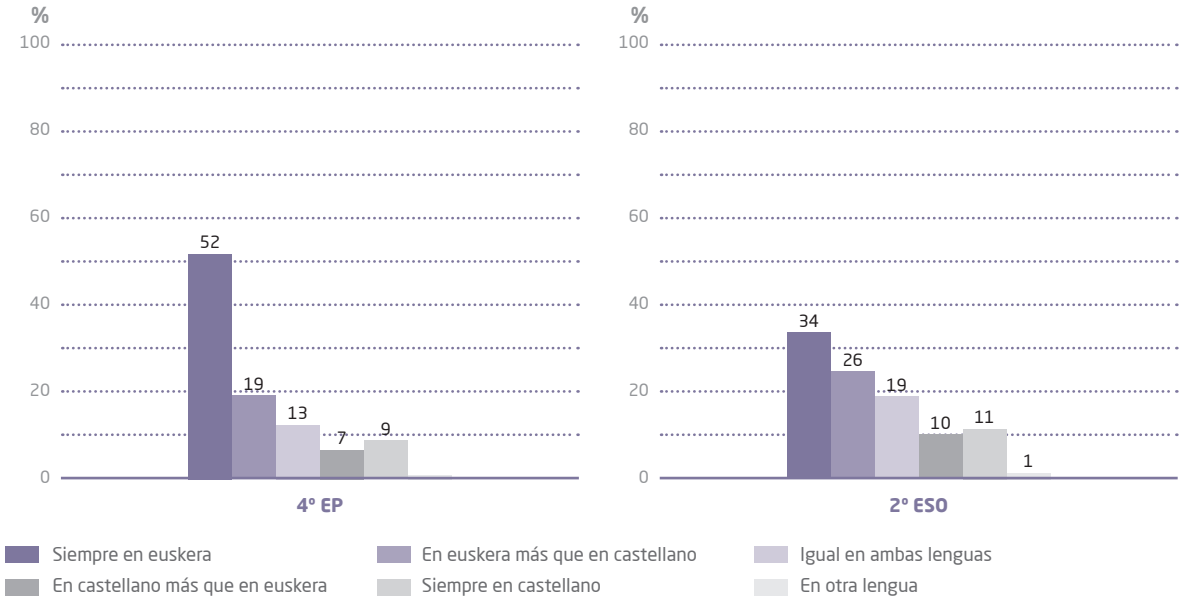
tal uso es mayor dentro del aula que fuera de ella, tanto en 4º de EP como en 2º de ESO (11 y 10 puntos respectivamente).

En lo que a las correlaciones entre usos se refiere, en 2º de ESO existe una correlación muy elevada del uso del alumnado entre sí, dentro del aula y en el patio (R: 0,799). Dicha correlación es bastante más débil en 4º de EP (R: 0,597).

En la relación con los profesores y profesoras, la correlación entre los usos dentro y fuera del aula es notablemente mayor entre el alumnado de 2º de ESO que entre el alumnado de 4º de EP (R: 0,818 y R: 0,673, respectivamente)[18].

3.1.3. Uso entre el profesorado

Gráfico 30.
PROFESORES Y PROFESORAS ENTRE SÍ



Para concluir con este apartado, en el gráfico anterior se exponen los datos relativos a los usos de los profesores y las profesoras entre sí. En ambos niveles educativos las comunicaciones entre una mayoría del profesorado de la CAV son en euskera, y entre el profesorado de 4º de EP este uso del euskera es aun mucho más frecuente. En concreto, conforme a lo constatado por el alumnado, el 71% de las conversaciones entre los profesores y profesoras de 4º de EP se desarrollan siempre en euskera o más en euskera que en castellano, y en 2º de la ESO tal uso supone un 60%. La proporción de quienes hablan siempre en castellano o más en castellano que en euskera es 5 puntos mayor en 2º de ESO que en 4º de EP (21% y 16%, respectivamente). En la lectura de estos datos hay que tener en cuenta las diferencias de las proporciones de alumnado matriculado en el modelo A, B y D en ambos niveles educativos, puesto que ello conlleva diferencias en las características sociolingüísticas del profesorado de uno y otro nivel: recordemos (apartado 2.1.5) que la proporción del alumnado de modelo A en 2º de ESO es 6 puntos más elevada que en 4º de EP (13% y 7%, respectivamente).

[18] Todas las correlaciones son estadísticamente significativas, para un nivel de confianza del 99%.

3.2. COMBINACIONES DE USOS EN EL ENTORNO ESCOLAR

Hasta el momento hemos descrito la distribución general de los usos lingüísticos que se producen en el entorno escolar, lo que nos ha permitido detectar las principales tendencias de cada nivel educativo con cada tipo de interlocutor y en diferentes contextos. El próximo paso consistirá en analizar las tendencias que coinciden o difieren para los diferentes espacios, compañeros/as y niveles educativos.

Dado que el objetivo es detectar las tendencias generales, las seis posibilidades de respuesta del cuestionario utilizado para el presente análisis[19] han sido resumidas en cuatro categorías. Asimismo, en las siguientes tablas solamente se han recogido las combinaciones más habituales, puesto que son suficientes para adquirir una perspectiva general.

Se han analizado como se combinan los usos lingüísticos que normalmente realizan los y las alumnos con los distintos tipos de interlocutores y para las diferentes situaciones del entorno escolar. Así ha sido posible conocer cuál es la tipología más habitual.

Tabla 8. **COMBINACIONES DE USOS ESCOLARES EN 4º DE EP**

Con compañeros/as		Con profesores/as		Nº de estudiantes	%
En el patio	En el aula	En el aula	Fuera del aula		
EUSK	EUSK	EUSK	EUSK	4.437	24,4
CAST	EUSK	EUSK	EUSK	3.014	16,6
CAST	CAST	CAST	CAST	1.736	9,6
AMBAS	EUSK	EUSK	EUSK	1.177	6,5
CAST	CAST	EUSK	EUSK	1.098	6,0
CAST	AMBAS	EUSK	EUSK	692	3,8
CAST	EUSK	EUSK	CAST	611	3,4
CAST	CAST	EUSK	CAST	404	2,2
CAST	CAST	AMBAS	CAST	384	2,1
CAST	AMBAS	AMBAS	AMBAS	354	2,0
			Otras combinaciones	**4.272**	**23,5**
			TOTAL	**18.179**	**100**

Teniendo en cuenta todo el colectivo estudiado, la tipología más extendida (24%) entre el alumnado de 4º de EP es la de quienes utilizan principalmente el euskera en los todos los espacios y con todos los tipos de interlocutores. La segunda tipología más habitual es la de quienes utilizan principalmente el castellano con los compañeros y compañeras en el patio y, sin embargo, principalmente el euskera con los compañeros y compañeras en el aula o con los profesores y profesoras en cualquier espacio (17%). En tercer lugar figuran los alumnos y las alumnas que tienden a utilizar principalmente el castellano con todo tipo de interlocutor y en todos los espacios (10%).

[19]

RESPUESTA DEL CUESTIONARIO	RESPUESTAS ACUMULADAS	ABREVIATURA
Siempre en euskera	Principalmente en euskera	EUSK
Más en euskera que en castellano		
Igual en ambas lenguas	Igual en ambas lenguas	AMBAS
Más en castellano que en euskera	Principalmente en castellano	CAST
Siempre en castellano		
En otra lengua	En otra lengua	OTRA

Tabla 9. **COMBINACIONES DE USOS ESCOLARES EN 2º DE ESO**

Con compañeros/as		Con profesores/as		Nº de estudiantes	%
En el patio	En el aula	En el aula	Fuera del aula		
CAST	CAST	CAST	CAST	3.906	23,3
CAST	CAST	EUSK	EUSK	2.936	17,5
EUSK	EUSK	EUSK	EUSK	2.731	16,3
CAST	EUSK	EUSK	EUSK	1.004	6,0
CAST	CAST	AMBAS	CAST	803	4,8
CAST	AMBAS	EUSK	EUSK	796	4,8
CAST	CAST	EUSK	CAST	702	4,2
CAST	CAST	AMBAS	AMBAS	642	3,8
CAST	CAST	EUSK	AMBAS	493	2,9
AMBAS	EUSK	EUSK	EUSK	421	2,5
			Otras combinaciones	**2.311**	**13,8**
			TOTAL	**16.745**	**100**

Con respecto al alumnado de 2º de ESO, la tipología que reúne el grupo más numeroso corresponde a quienes utilizan principalmente el castellano tanto con los compañeros y compañeras como con el profesorado en todos los contextos (23%); es decir, la combinación que en 4ª de EP queda en la tercera posición. Además de ésta, destacan otras dos tipologías por encima del resto: en segundo lugar, la de quienes utilizan principalmente el castellano con los compañeros y compañeras en el aula y en el patio y el euskera con los profesores y profesoras dentro o fuera del aula (18%) y, en tercera posición, la de quienes utilizan principalmente el euskera con los/as compañeros/as y profesores/as dentro y fuera del aula (16%), y que en 4º de EP era la más habitual

3.3. COMPARACIONES DEL USO LINGÜÍSTICO EN EL ENTORNO ESCOLAR

En los apartados 3.1 y 3.2 hemos conocido los diversos usos del alumnado en el entorno escolar, teniendo en cuenta toda la población analizada. En este apartado 3.3 se analiza esa población en función de cuatro variables para observar si varían los usos en función de las mismas; las variables son: *proporción de euskaldunes del municipio, primera lengua* del alumnado, *modelo lingüístico* del grupo y *sexo* del alumno o alumna.

3.3.1. Usos escolares, según la proporción de euskaldunes en el municipio

En los cuatro puntos siguientes (a, b, c y d) se recogen los datos relativos a los usos escolares, para lo cual se ha clasificado la población en tres grupos conforme a la *proporción de euskaldunes en el municipio* en el que se sitúa cada centro educativo[20]. Las diferencias entre los datos son evidentes y estadísticamente significativas (chi-cuadrado).

En las comparaciones ofrecidas a lo largo de este punto 3.3.1., los gráficos están ordenados de la siguiente manera: en el gráfico izquierdo (p. ej. en el punto a, gráfico 31) se reúnen datos referentes a los centros educativos ubicados en municipios de la CAV con proporción de euskaldunes superior al 60% de la población, en el gráfico central (en el punto A, gráfico 32) los datos de municipios con proporción entre el 30% y 60% de euskaldunes, y en el gráfico derecho (en el punto A, gráfico 33) los datos relativos al alumnado de municipios con proporción de euskaldunes inferior al 30%.

[20] Proporciones exactas: «>60%»: proporción de euskaldunes en el municipio superior a 60,57%. «30% < > 60%»: proporción de eusk. entre 31,46% y 60,56%. «<30%»: proporción de eusk. inferior a 31,46%.

En el primer punto (a) se recogen los datos referentes al uso lingüístico dentro del aula entre los compañeros y compañeras:

a) Entre compañeros y compañeras en el aula

Gráfico 31.
ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA - PROP DE EUSK. = >%60

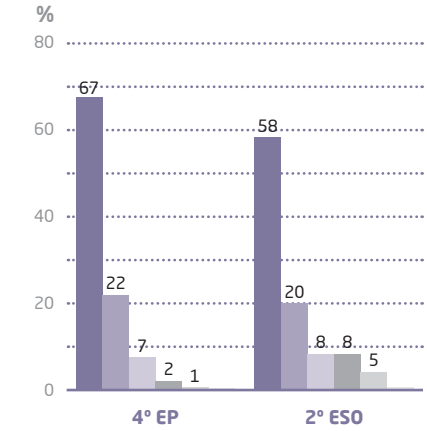


Gráfico 32.
ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA - PROP DE EUSK. = %30<>%60

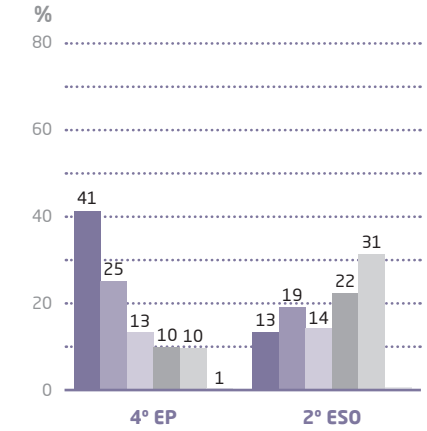
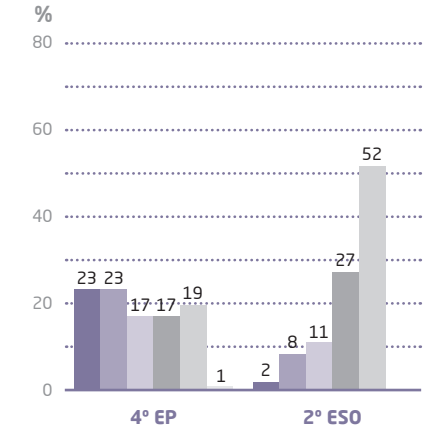


Gráfico 33.
ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA - PROP DE EUSK. = <%30



Siempre en euskera
En euskera más que en castellano
Igual en ambas lenguas
En castellano más que en euskera
Siempre en castellano
En otra lengua

b) Entre compañeros y compañeras en el patio

Gráfico 34.
ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO - PROP DE EUSK. = >%60

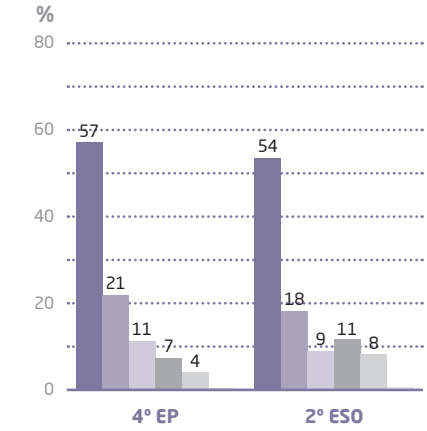


Gráfico 35.
ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO - PROP DE EUSK. = %30<>%60

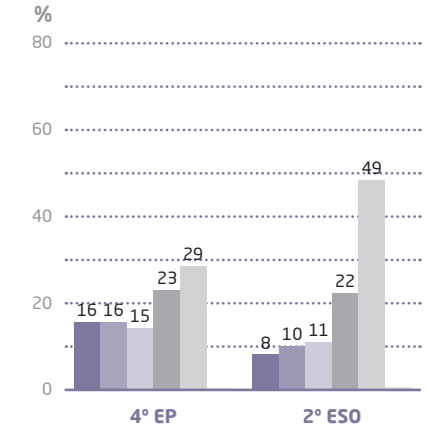
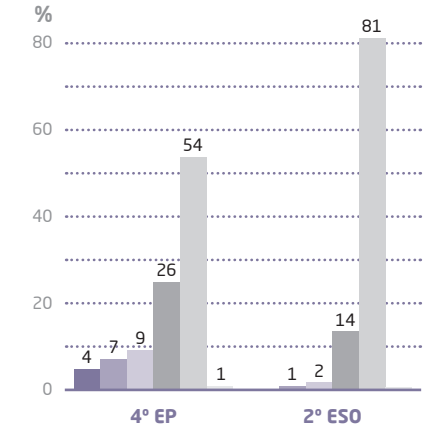


Gráfico 36.
ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO - PROP DE EUSK. = <%30



Siempre en euskera
En euskera más que en castellano
Igual en ambas lenguas
En castellano más que en euskera
Siempre en castellano
En otra lengua

En el punto b (en los gráficos expuesto más arriba) se recogen los datos relativos al uso en el patio de los compañeros y compañeras, distribuidos nuevamente los alumnos y alumnas en base a la *proporción de euskaldunes en el municipio.*

c) Con profesores y profesoras dentro del aula

Gráfico 37.
CON PROFESORES Y PROFESORAS EN EL AULA - PROP DE EUSK. = >%60

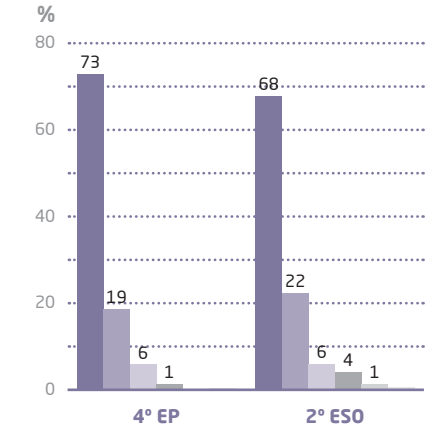


Gráfico 38.
CON PROFESORES Y PROFESORAS EN EL AULA - PROP DE EUSK. = %30<>%60

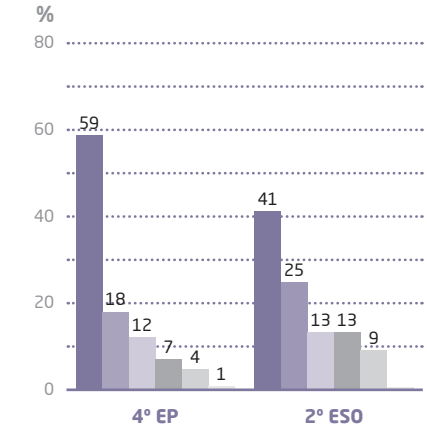
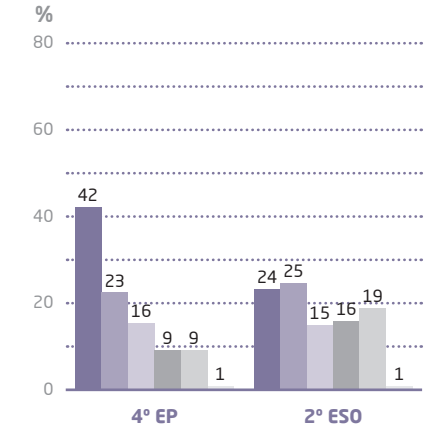
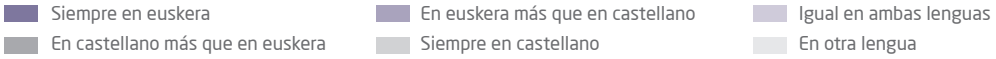


Gráfico 39.
CON PROFESORES Y PROFESORAS EN EL AULA - PROP DE EUSK. = <%30





En los tres gráficos anteriores (punto c) se comparan los datos relativos al uso que realizan los alumnos y alumnas con el profesorado dentro del aula.

d) Con profesores y profesoras fuera del aula

Gráfico 40.
CON PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA - PROP DE EUSK. = >%60

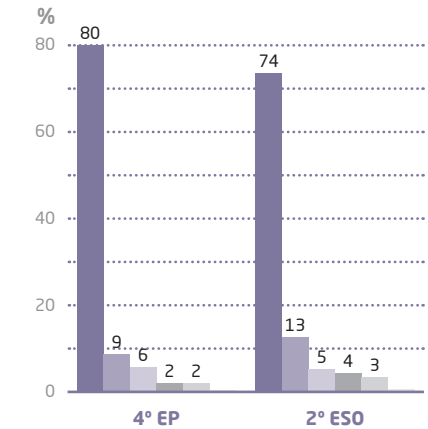


Gráfico 41.
CON PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA - PROP DE EUSK. = %30<>%60

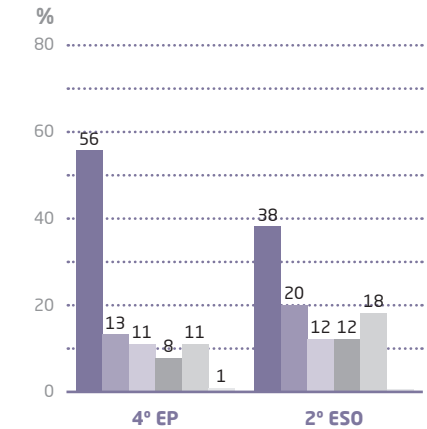
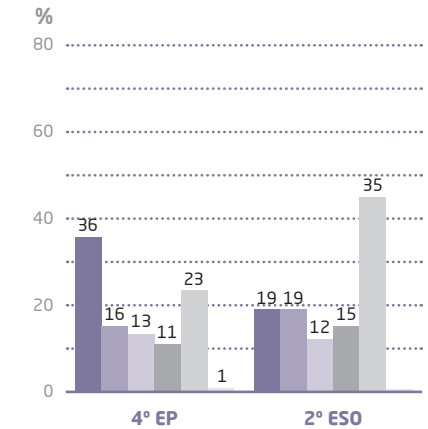
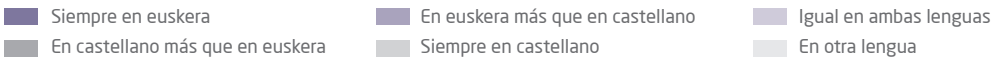


Gráfico 42.
CON PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA - PROP DE EUSK. = <%30





En los tres gráficos anteriores (punto d) se comparan datos referentes al uso lingüístico del alumnado con los profesores y profesoras fuera del aula; los alumnos y alumnas se agrupan del mismo modo que en los puntos a, b y c.

3.3.2. Usos escolares, según la primera lengua del alumnado

Al igual que en el punto anterior, en este punto 3.3.2 también se recogen datos relativos a los cuatro usos escolares del alumnado, para realizar así una segunda comparación. En este caso los alumnos y alumnas se han distribuido conforme a su *primera lengua*. Las diferencias son bastante elevadas en los cuatro usos analizados (A, B, C y D), y estadísticamente significativas (chi-cuadrado), tanto entre el alumnado de 4º de EP como entre el de 2º de ESO.

a) Entre compañeros y compañeras en el aula

Gráfico 43. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA PRIMERA LENGUA = EUSKERA

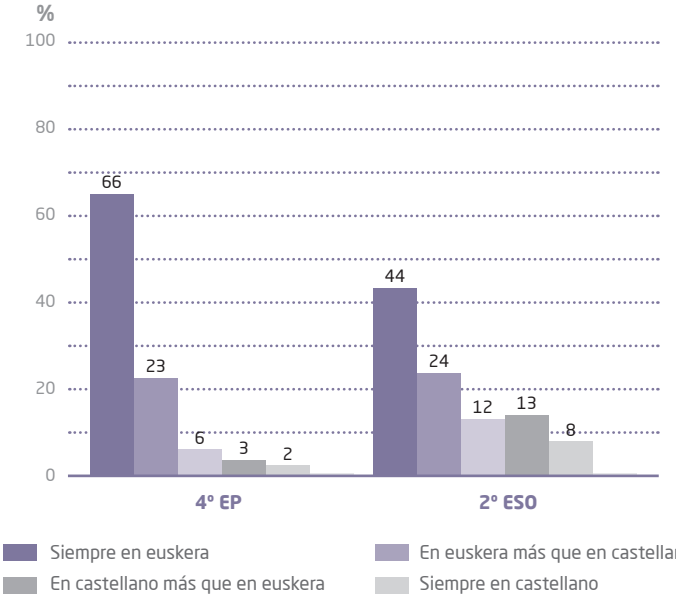


Gráfico 44. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA PRIMERA LENGUA = AMBAS (EUS/CAS)

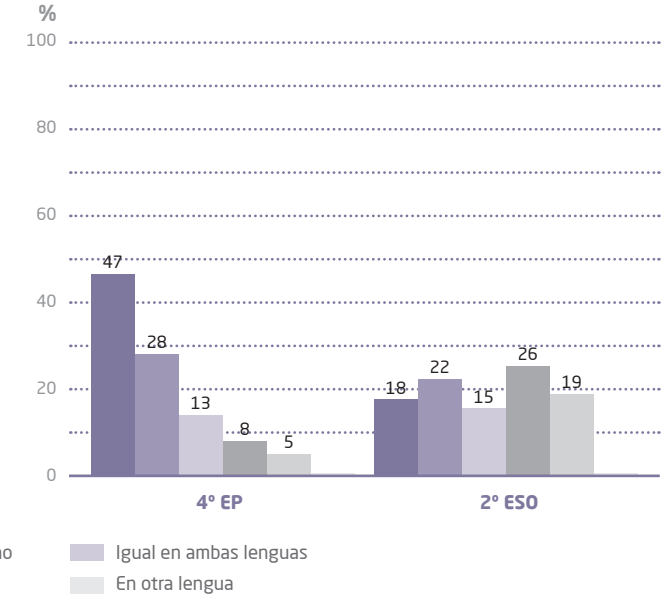


Gráfico 45. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA PRIMERA LENGUA = CASTELLANO

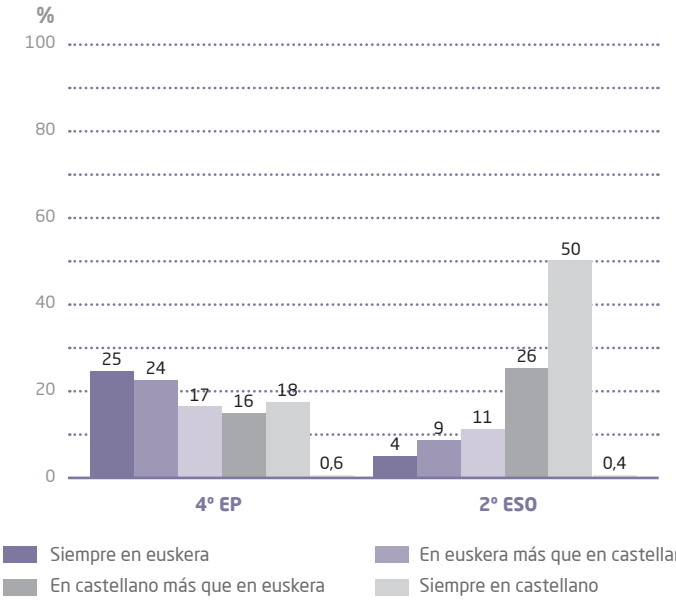
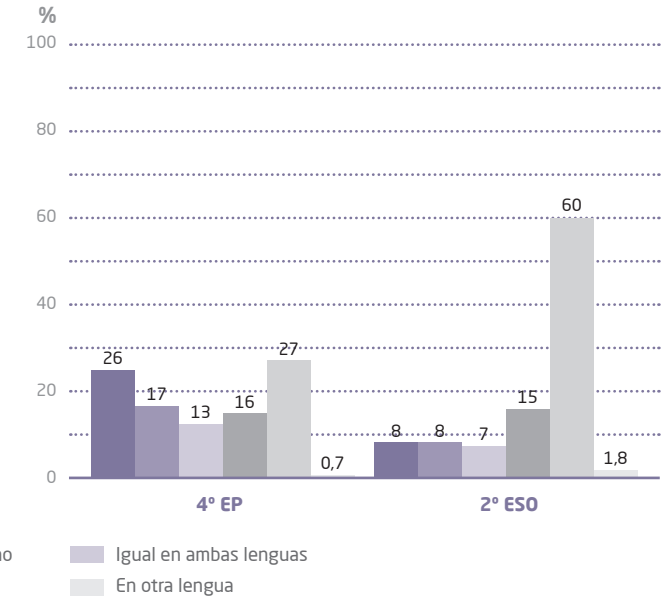


Gráfico 46. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA PRIMERA LENGUA = OTRA LENGUA



En esta primera comparación (punto a) se han estudiado los datos relativos al uso del alumnado entre sí dentro del aula. En el primer gráfico (43) se exponen los datos de todos los alumnos y alumnas que en casa se les ha transmitido sólo el euskera como primera lengua hasta la edad de 3 años. En el segundo gráfico (44) se recogen los datos de los alumnos y alumnas que en casa han recibido el euskera y el castellano como primera lengua. Los datos del alumnado que ha tenido sólo el castellano como primera lengua se facilitan en el tercer gráfico (45) y finalmente, en el cuarto gráfico (46), los datos referentes a los alumnos y alumnas cuya primera lengua ha sido otra diferente al euskera o castellano.

b) Entre compañeros y compañeras en el patio

Gráfico 47. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO PRIMERA LENGUA = EUSKERA

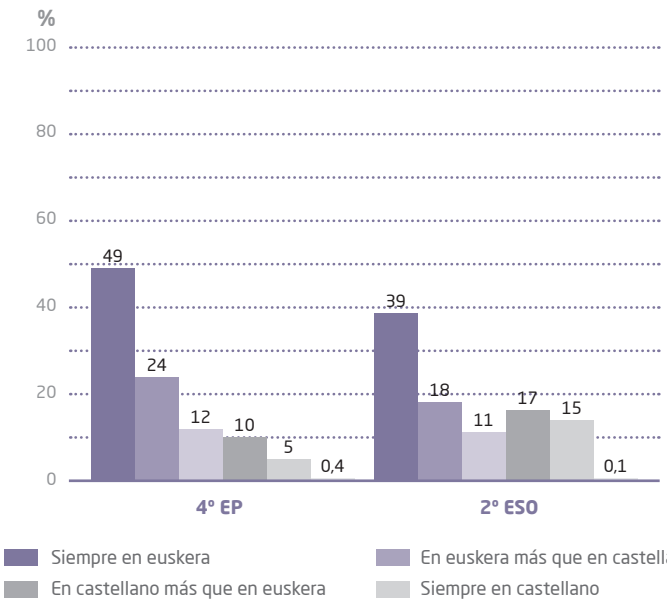
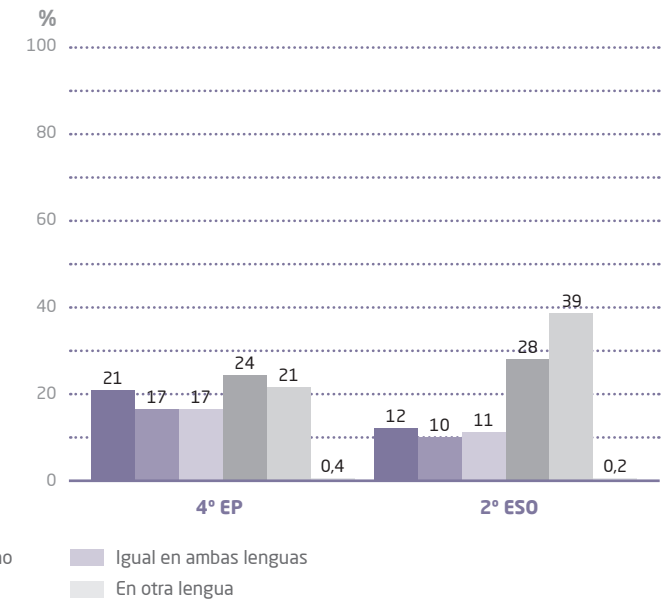


Gráfico 48. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO PRIMERA LENGUA = AMBAS (EUS/CAS)



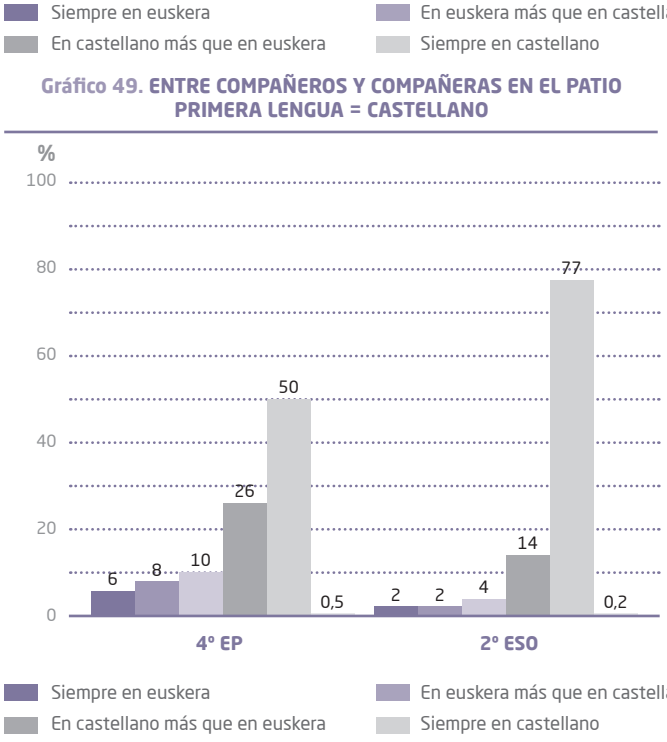
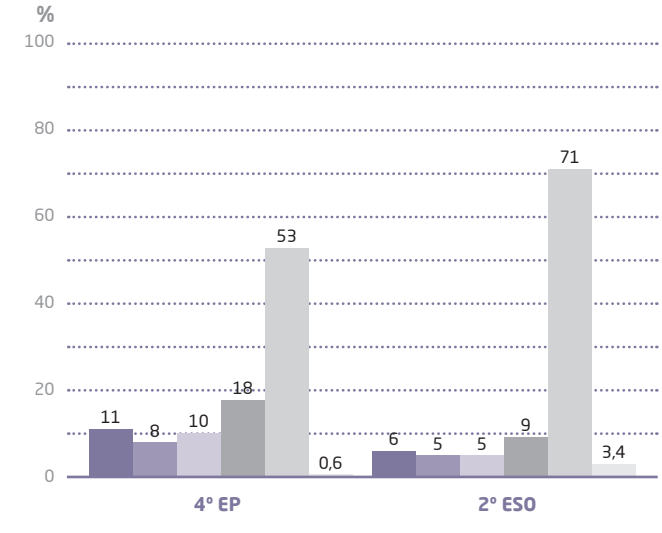


Gráfico 49. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO PRIMERA LENGUA = CASTELLANO

Gráfico 50. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO PRIMERA LENGUA = OTRA LENGUA



Así mismo, en este punto b los datos relativos al uso lingüístico se comparan en cuatro grupos clasificados conforme a la primera lengua del alumnado, en este caso se corresponden al uso que realizan los alumnos y alumnas entre sí en el patio (gráficos 47, 48, 49 y 50).

c) Con profesores y profesoras dentro del aula

Gráfico 51. CON PROFESORES Y PROFESORAS EN EL AULA PRIMERA LENGUA = EUSKERA

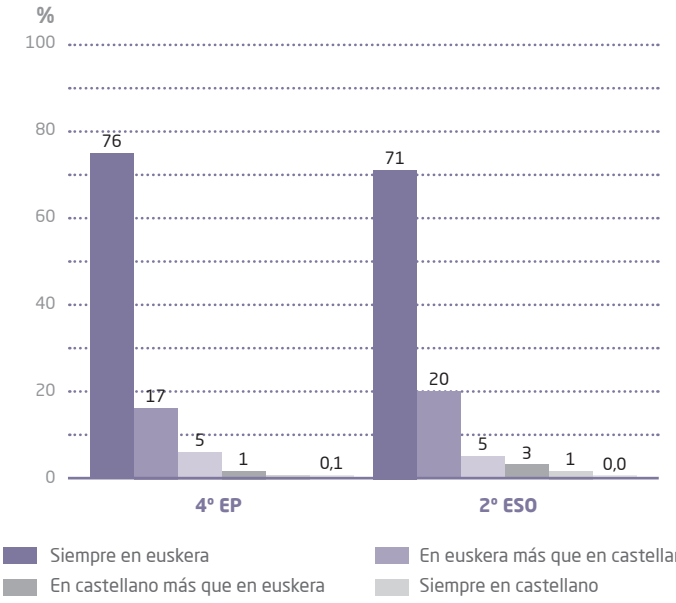


Gráfico 52. CON PROFESORES Y PROFESORAS EN EL AULA PRIMERA LENGUA = AMBAS (EUS/CAS)

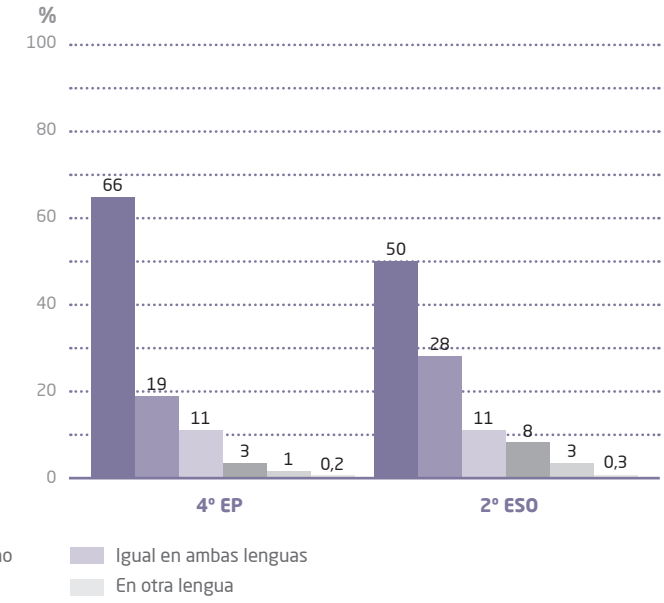


Gráfico 53. CON PROFESORES Y PROFESORAS EN EL AULA PRIMERA LENGUA = CASTELLANO

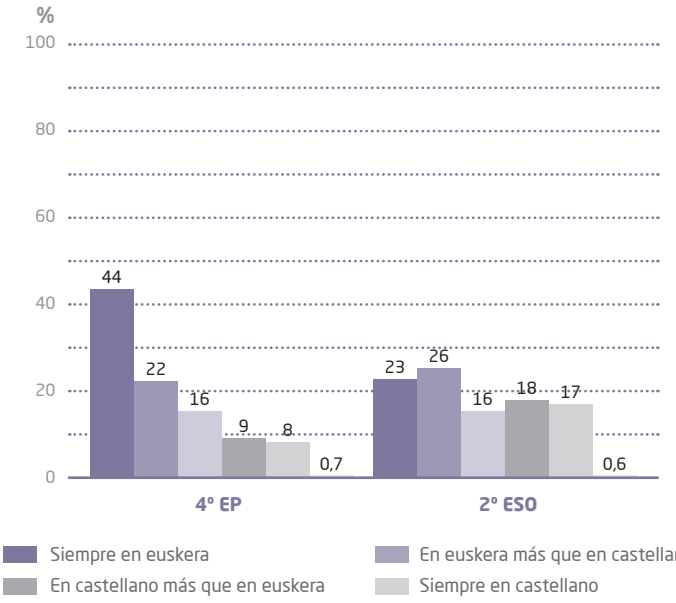
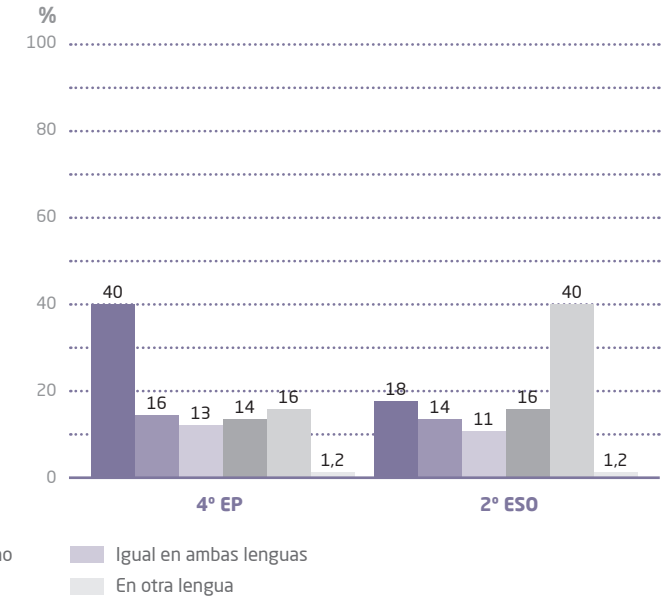


Gráfico 54. CON PROFESORES Y PROFESORAS EN EL AULA PRIMERA LENGUA = OTRA LENGUA



En este apartado C se comparan los datos referentes al uso del alumnado con los profesores y profesoras dentro del aula (gráficos 51, 52, 53 y 54), para ello se clasifican los alumnos y alumnas conforme a la primera lengua que se les ha transmitido en casa.

d) Con profesores y profesoras fuera del aula

Gráfico 55. CON PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA PRIMERA LENGUA = EUSKERA

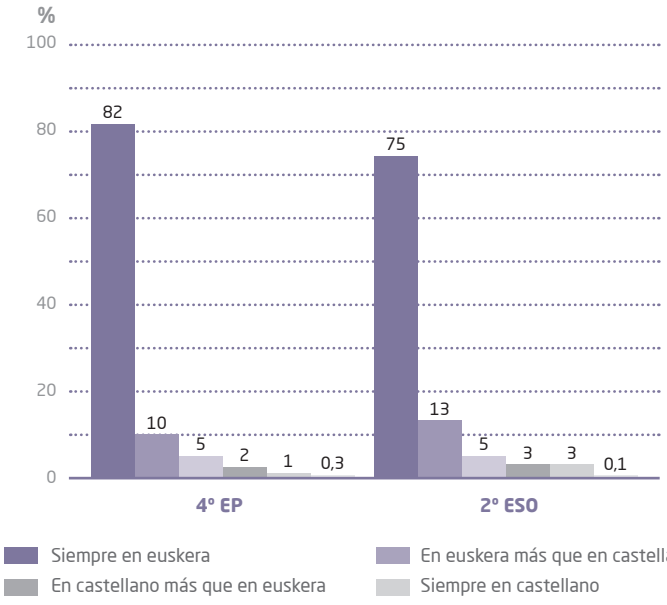


Gráfico 56. CON PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA PRIMERA LENGUA = AMBAS (EUS/CAS)

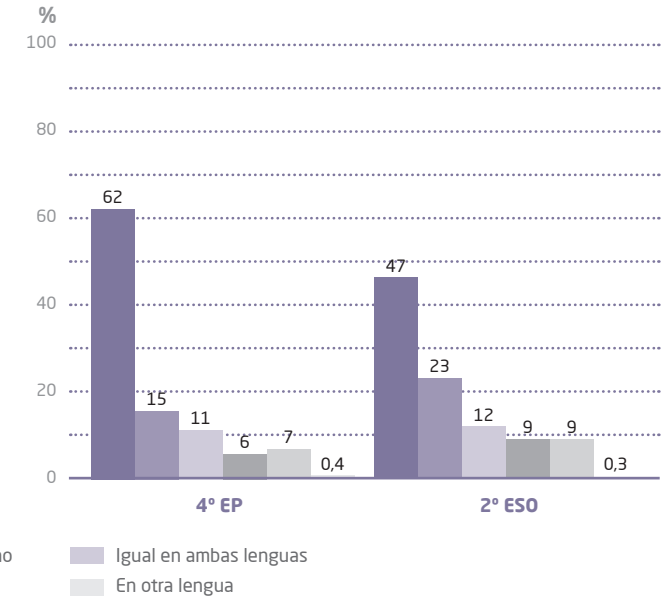


Gráfico 57. CON PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA PRIMERA LENGUA = CASTELLANO

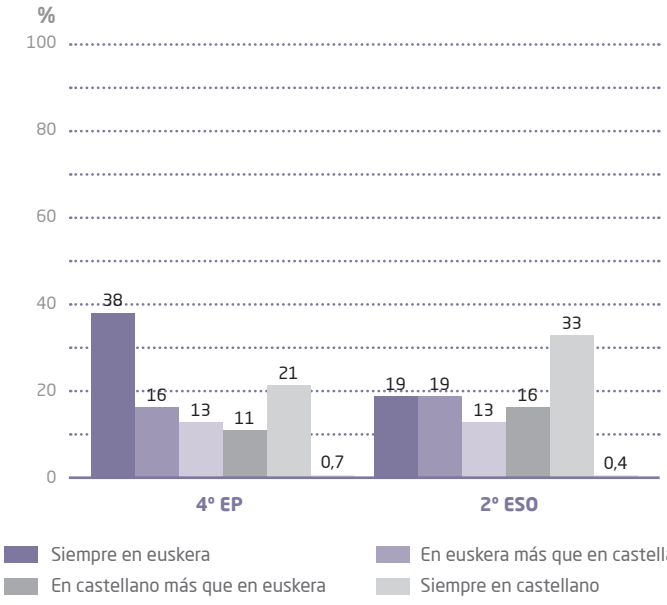
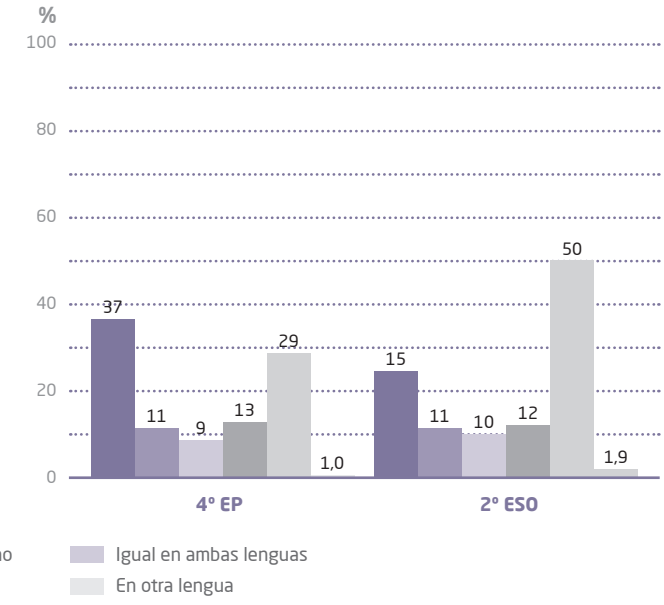


Gráfico 58. CON PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA PRIMERA LENGUA = OTRA LENGUA



Para concluir con este punto 3.3.2., en el apartado D se recogen datos referentes al uso de los alumnos y alumnas con el profesorado fuera del aula (gráficos 55, 56, 57 y 58), clasificados conforme a la primera lengua que se les ha transmitido en casa.

3.3.3. Usos escolares, según el modelo lingüístico

A continuación, en este apartado se ofrece una tercera comparación de los usos lingüísticos del alumnado en la escuela: concretamente, en función del *modelo lingüístico*. Por tanto, los datos se comparan tras diferenciar a los alumnos y alumnas según los modelos D, B y A. Clasificados según el *modelo lingüístico,* las diferencias detectadas en los cuatros usos analizados (a, b, c y d) son estadísticamente significativas (chi-cuadrado) entre el alumnado de 4º de EP y 2º de ESO.

a) Entre compañeros y compañeras en el aula

Gráfico 59. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA MODELO EDUCATIVO = D

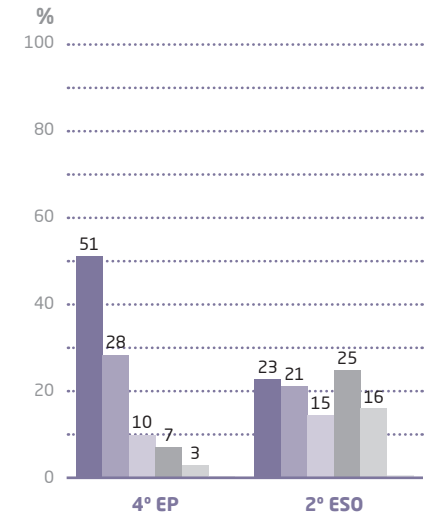


Gráfico 60. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA MODELO EDUCATIVO = B

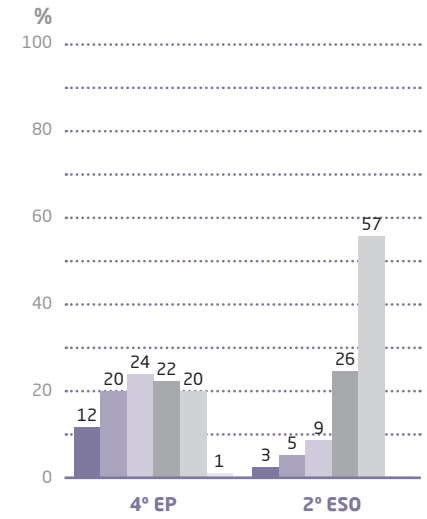
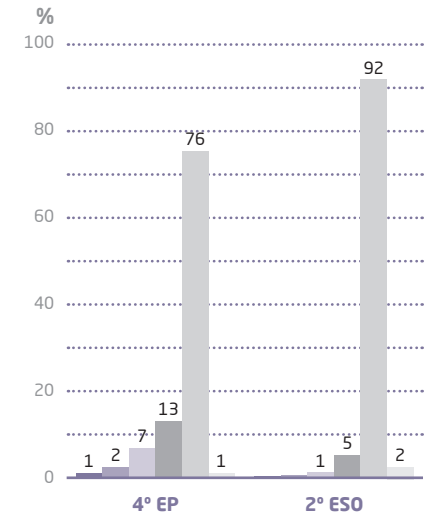


Gráfico 61. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA MODELO EDUCATIVO = A



Siempre en euskera
En euskera más que en castellano
Igual en ambas lenguas
En castellano más que en euskera
Siempre en castellano
En otra lengua

En los tres gráficos expuestos más arriba se comparan los datos relativos al uso entre compañeros y compañeras dentro del aula conforme al *modelo lingüístico*. En el gráfico izquierdo (59) se recogen los datos del alumnado del modelo D, en el gráfico central (60) los del alumnado del modelo B y en el gráfico derecho los del alumnado del modelo A (61).

b) Entre compañeros y compañeras en el patio

Gráfico 62. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO MODELO EDUCATIVO = D

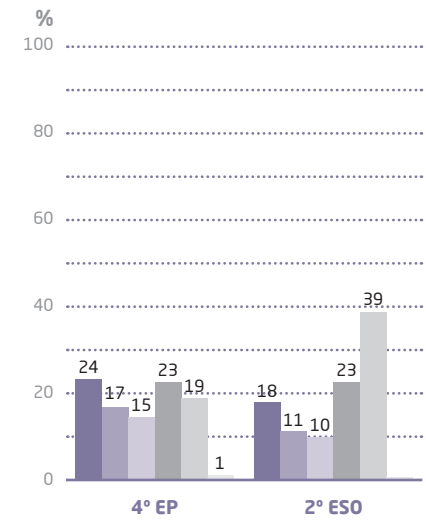


Gráfico 63. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO MODELO EDUCATIVO = B

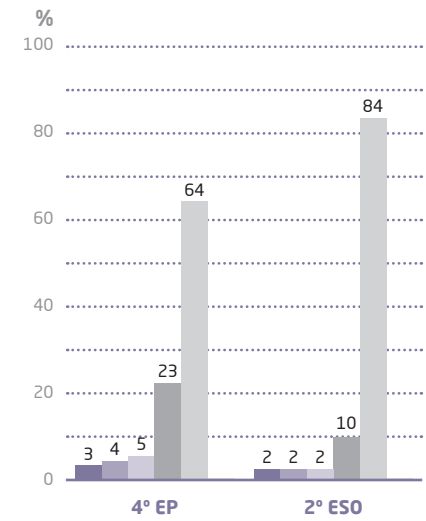
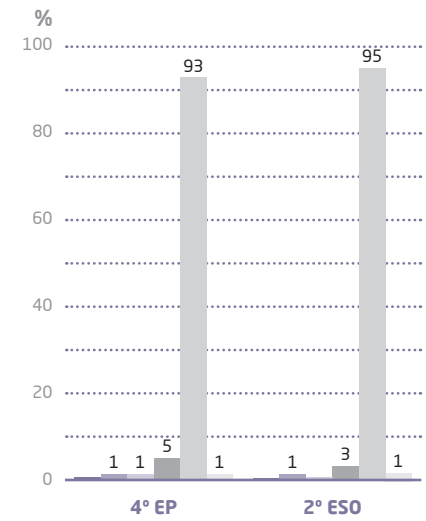
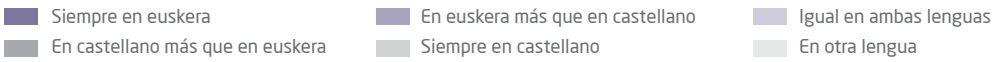


Gráfico 64. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO MODELO EDUCATIVO = A





En el punto b se comparan los datos sobre el uso en el patio entre compañeros y compañeras según el modelo lingüístico.

c) Con profesores y profesoras dentro del aula

Gráfico 65. CON PROFESORES Y PROFESORAS EN EL AULA MODELO EDUCATIVO = D

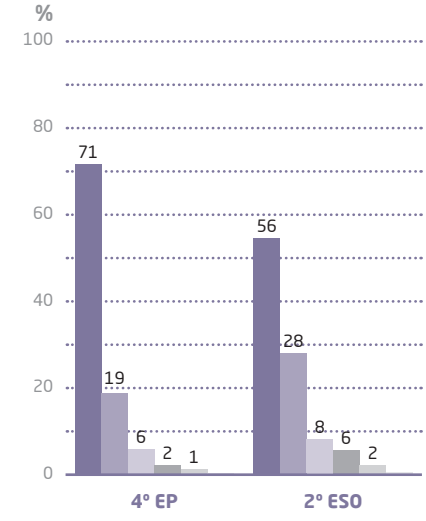


Gráfico 66. CON PROFESORES Y PROFESORAS EN EL AULA MODELO EDUCATIVO = B

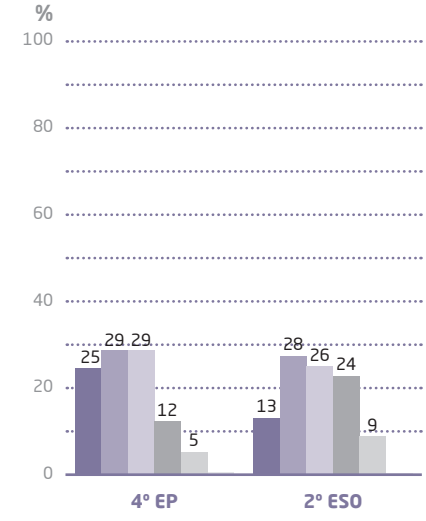
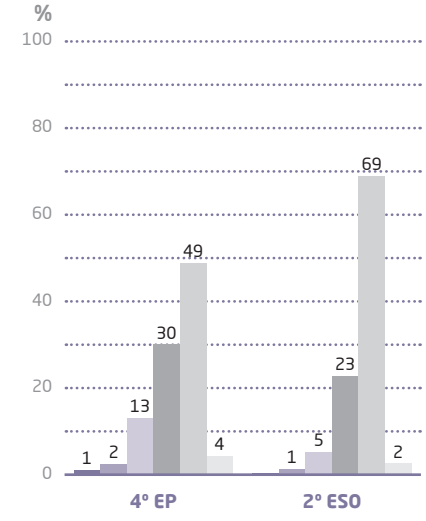
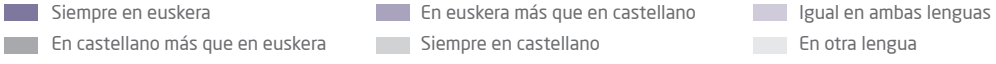


Gráfico 67. CON PROFESORES Y PROFESORAS EN EL AULA MODELO EDUCATIVO = A





En el punto c se comparan los datos relativos al uso del alumnado con los profesores y profesoras dentro del aula, en este caso también se clasifican los alumnos y alumnas según los modelos lingüísticos D, B y A.

d) Con profesores y profesoras fuera del aula

Gráfico 68. **CON PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA MODELO EDUCATIVO = D**

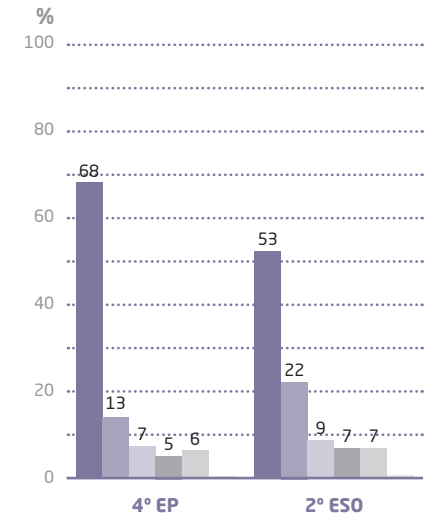


Gráfico 69. **CON PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA MODELO EDUCATIVO = B**

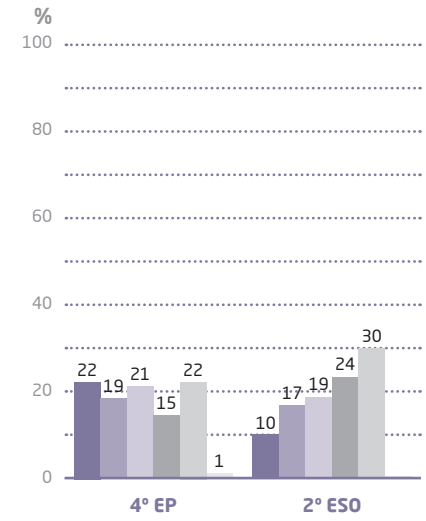
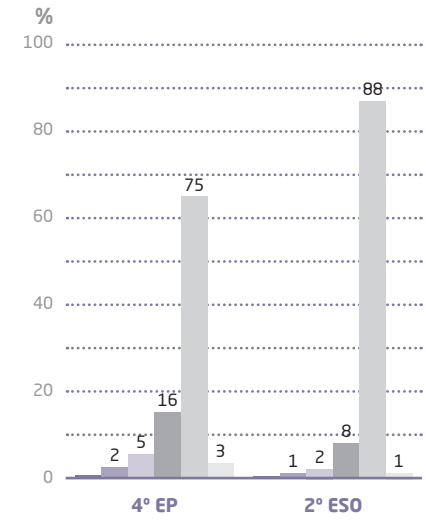
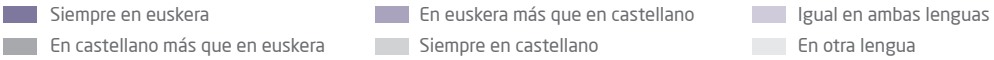


Gráfico 70. **CON PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA MODELO EDUCATIVO = A**





Finalmente, en el punto d, se recogen los datos referentes al uso del alumnado con los profesores y profesoras fuera del aula, clasificados asimismo según el modelo lingüístico.

3.3.4. Usos escolares, según el sexo

En este apartado se ofrece una cuarta comparación de los usos del alumnado en el entorno escolar, en este caso distribuidos según el sexo del alumno o alumna: niñas y niños. Las diferencias detectadas en los cuatro usos analizados (a, b, c y d), tras dividir al alumnado según su sexo, son notablemente inferiores en comparación con las observadas en el caso de las tres variables anteriores (3.3.1, 3.3.2 y 3.3.3). Sin embargo, las diferencias son estadísticamente significativas (chi-cuadrado) en la mayoría de los casos[21].

[21] En el caso de los usos de los puntos A, C y D, las diferencias son estadísticamente significativas (chi-cuadrado) entre el alumnado de 4º de EP y 2º de ESO. En cambio, en el punto B, la diferencia es solamente significativa entre el alumnado de 4º de EP, pero no en 2º de ESO.

a) Entre compañeros y compañeras en el aula

Gráfico 71. **ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA SEXO = NIÑA**

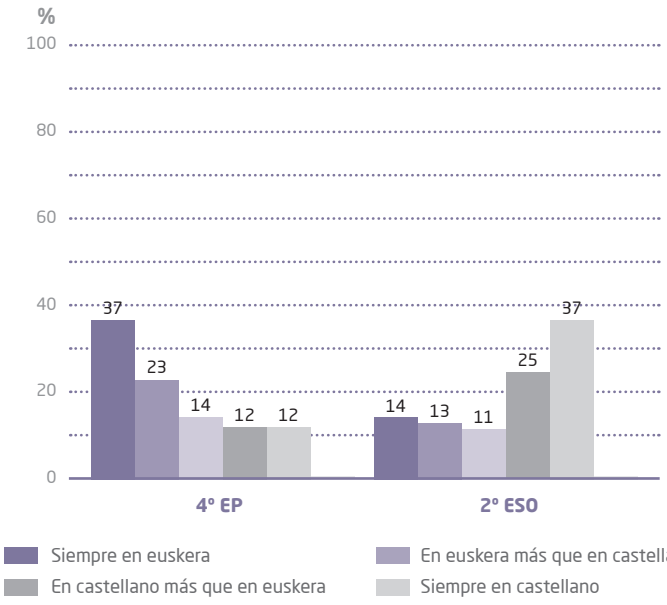
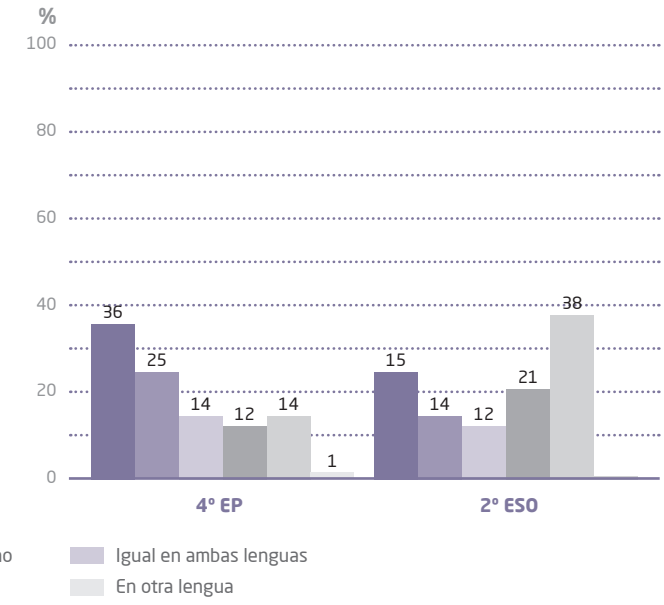


Gráfico 72. **ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA SEXO = NIÑO**



En los dos gráficos anteriores se comparan los datos relativos al uso entre compañeros y compañeras dentro del aula según el sexo: en el gráfico izquierdo (71) se exponen los datos de las niñas y en el gráfico derecho (72) los de los niños.

b) Entre compañeros y compañeras en el patio

Gráfico 73. **ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO SEXO = NIÑA**

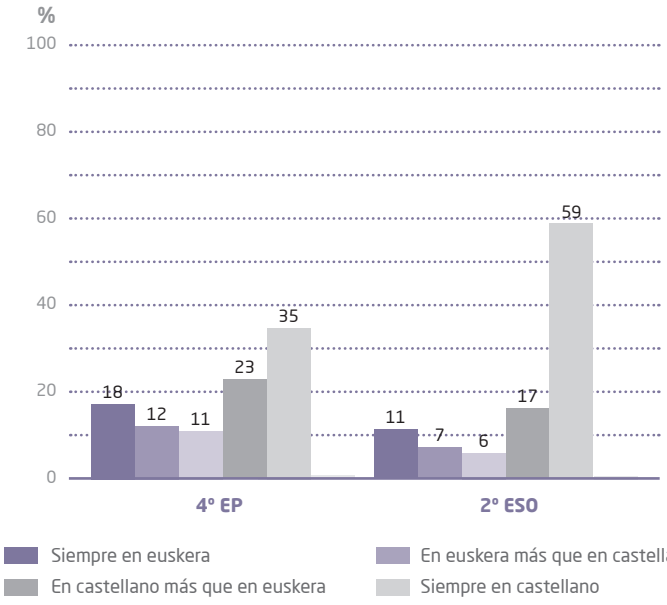
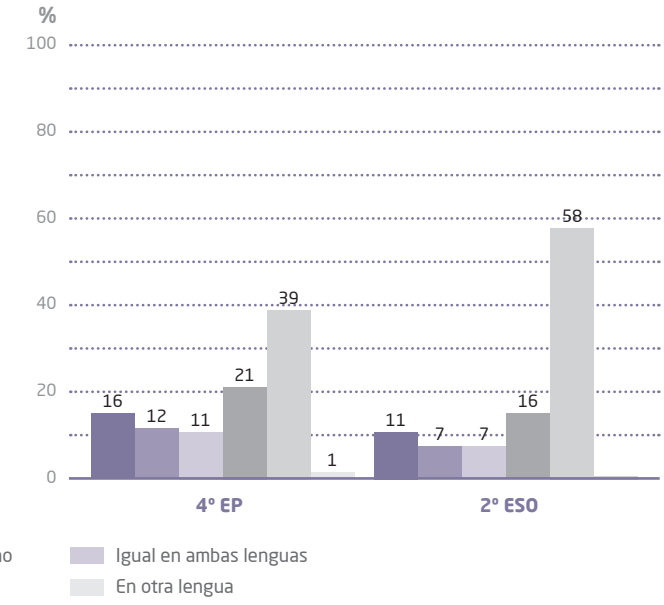


Gráfico 74. **ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO SEXO = NIÑO**



En este punto B se comparan los datos sobre el uso en el patio entre compañeros y compañeras, según el sexo. En 4º de EP la diferencia entre datos es estadísticamente significativa, no sin embargo en 2º de ESO.

c) Con profesores y profesoras dentro del aula

Gráfico 75.
CON PROFESORES Y PROFESORAS EN EL AULA - SEXO = NIÑA

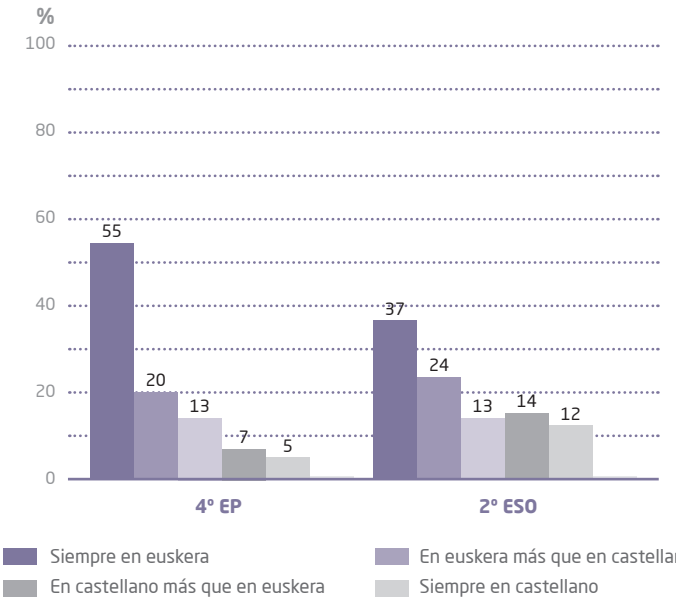
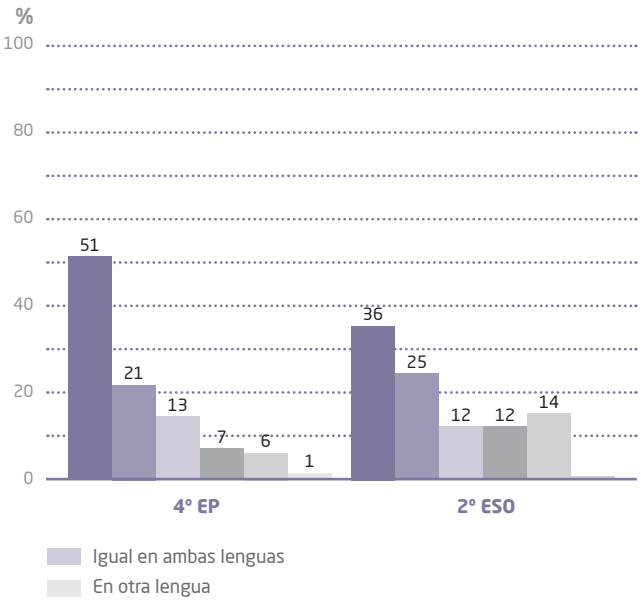


Gráfico 76.
CON PROFESORES Y PROFESORAS EN EL AULA - SEXO = NIÑO



Siempre en euskera
En euskera más que en castellano
Igual en ambas lenguas
En castellano más que en euskera
Siempre en castellano
En otra lengua

En esta comparación C, se comparan los datos sobre el uso del alumnado con los profesores y profesoras dentro del aula, diferenciando en este caso los datos relativos a las niñas (gráfico 75) y a los niños (gráfico 76).

d) Con profesores y profesoras fuera del aula

Gráfico 77.
CON PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA - SEXO = NIÑA

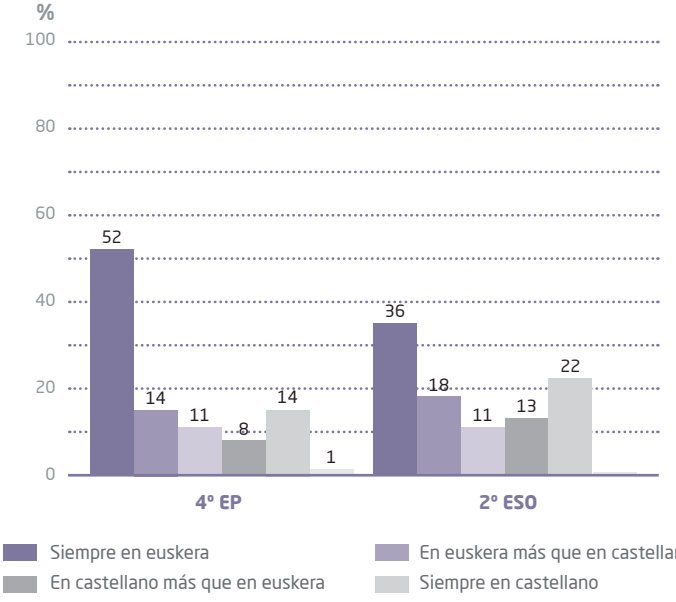
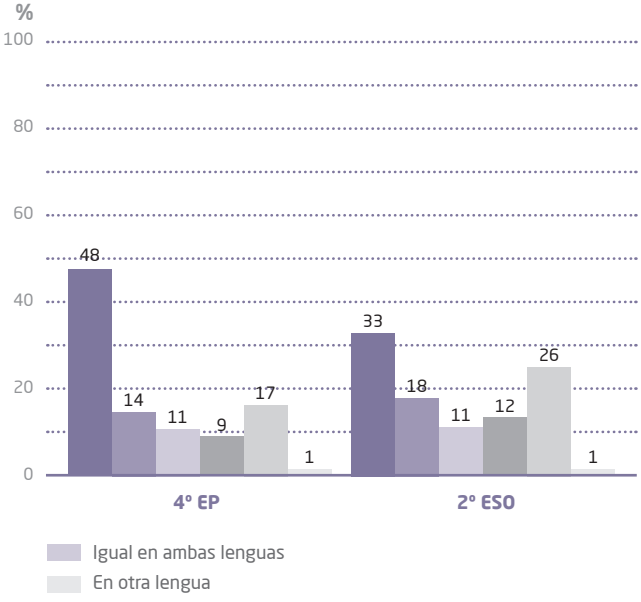


Gráfico 78.
CON PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA - SEXO = NIÑO



Siempre en euskera
En euskera más que en castellano
Igual en ambas lenguas
En castellano más que en euskera
Siempre en castellano
En otra lengua

Para concluir con el apartado 3.3.4., en el punto d observamos los datos sobre el uso del alumnado con los profesores y profesoras fuera del aula, clasificados éstos también según el sexo del alumnado.

3.3.5. Conclusiones generales

Según la proporción de euskaldunes del municipio
En todos los usos del entorno escolar se percibe una gran influencia de esta variable, tanto en 4º de EP como en 2º de ESO, especialmente en los usos entre compañeros y compañeras (en menor medida con el profesorado). Respecto a los usos del alumnado entre sí, cabe destacar que el euskera prima entre el alumnado de 2º de ESO en la zona con mayor proporción de euskaldunes (>60%) y la diferencia es mínima entre 4º de EP y 2º de ESO, al contrario que en las otras dos zonas. Sin embargo, respecto a los usos con los profesores y profesoras las diferencias no son muy elevadas, ni dentro ni fuera del aula. En las tres zonas y en ambos niveles educativos, la relación con el profesorado es principalmente en euskera, a excepción del alumnado de 2º de ESO en la zona con menor número de euskaldunes (< 30%).

Según la primera lengua
Igualmente, la influencia de la primera lengua es notable y las diferencias son considerablemente más amplias en los usos del alumnado entre sí que con el profesorado (en ambos niveles educativos). En cuanto a los usos entre los compañeros y compañeras, destaca la diferencia existente en 4º de EP entre el uso en el aula y en el patio: entre el alumnado que tiene como primera lengua el euskera y el castellano —es decir, ambas lenguas— o cuya primera lengua es el castellano, los usos son muy diferentes en el aula y en el patio.

Según el modelo lingüístico
Tal y como se ha indicado en el punto 2.2, los alumnos y alumnas matriculados en un modelo u otro también comparten diversas características (nivel de vasquismo en el seno de cada familia, tasa de euskaldunes en el municipio, etc.). En línea con ello, se aprecia que los usos del alumnado entre sí, así como con los profesores y profesoras, difieren completamente dependiendo del modelo lingüístico A, B y D. En el modelo A el uso del euskera es prácticamente inexistente entre el alumnado y con los profesores y profesoras es muy limitado. En el modelo B el uso de ambas lenguas presenta cierto equilibrio entre los compañeros y compañeras de 4º de EP dentro del aula, pero fuera de ella prima el uso del castellano. Sin embargo, en las relaciones con los profesores y profesoras se utilizan ambas lenguas casi en la misma proporción. En el modelo D domina notablemente el uso del euskera para dirigirse al profesorado tanto en 4º de EP como en 2º de ESO. Entre compañeros y compañeras de 4º de EP predomina el uso del euskera en el aula; sin embargo, ambas lenguas se utilizan prácticamente al mismo nivel entre el alumnado de 2º de ESO en el aula y entre el alumnado de 4º de EP en el patio. En cambio, entre los alumnos y alumnas de 2º de ESO el castellano es la lengua más usada en el patio.

Según el sexo
En algunos casos, los usos lingüísticos presentan ciertas diferencias en función del sexo del alumnado, pero las mismas son considerablemente inferiores en comparación con las descritas para las tres variables anteriores. La tendencia general es que las niñas hablan más en euskera que los niños en el entorno escolar, tanto en 4º de EP como en 2º de ESO, si bien la diferencia es de unos escasos puntos. Se registra mayor diferencia en los usos con los profesores y profesoras que en los usos entre compañeros y compañeras. Entre el alumnado de 2º de ESO, por ejemplo, no hay diferencia estadísticamente significativa entre las niñas y los niños, en cuanto a los usos entre compañeros y compañeras en el patio se refiere.

4. CORRELACIONES ENTRE USO ESCOLAR Y OTRAS VARIABLES

En el apartado 3 se ha descrito la distribución que ofrecen los cuatros tipos de uso escolar del alumnado. En este apartado 4 avanzaremos un paso más, analizando la relación entre tales usos y otras variables.

Para ello se ha empleado análisis de correlación (apartado 4.2.), y en especial, análisis de regresión múltiple (apartado 4.3.). A fin de llevar a cabo dichos análisis, se ha elaborado una variable sintética de los usos lingüísticos anteriormente descritos, para ser utilizada como *variable dependiente*. En el siguiente apartado (4.1.) se explica el modo en que se ha definido y construido tal variable dependiente (4.1.1.), así como los valores que la misma alcanza entre el alumnado de 4º de EP y 2º de ESO de la CAV (4.1.2.).

4.1. VARIABLE DEPENDIENTE: USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO

4.1.1. Composición y peso atribuido a los distintos usos

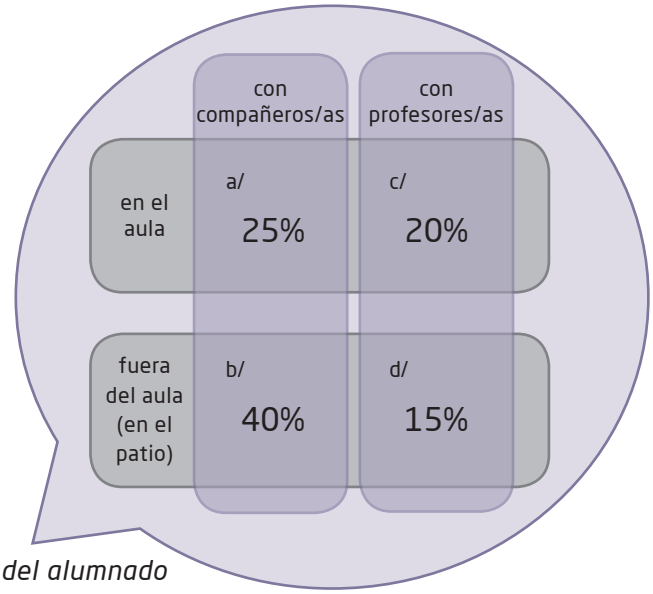
Para el análisis de la relación entre los usos lingüísticos del alumnado y las demás variables se ha optado por elaborar una variable sintética. Dicha variable recoge el uso lingüístico global del alumnado en el centro educativo, siendo ésta una variable sintética. En el apartado 3 se han diferenciado los cuatro usos citados a continuación:

USOS DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO ANALIZADOS
a. Entre compañeros y compañeras en el aula
b. Entre compañeros y compañeras en el patio
c. Con profesores y profesoras dentro del aula
d. Con profesores y profesoras fuera del aula

Para elaborar la nueva variable dependiente se han valorado diferentes opciones para combinar las variables *a, b, c* y *d,* con el fin de crear una variable sintética que resuma el uso lingüístico del alumnado mientras permanece en el centro educativo, concretándolo en la contraposición castellano < > euskera. La variable sintética creada la hemos denominado de la siguiente manera: *uso global del alumnado en el centro educativo*. Dado que es una variable sintética, sustituye al análisis de los usos en diferentes espacios y con distintos interlocutores; con ello se facilita el estudio de la relación de otras variables con el uso del alumnado.

Se han combinado los cuatro usos (a, b, c y d) para crear la variable dependiente sintética *uso global del alumnado en el centro educativo,* pero no se ha asignado el mismo peso a los cuatro usos. En la siguiente imagen se detalla el peso que se ha concedido a cada uno de ellos:

Imagen 2. **USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO**



Uso global del alumnado en el centro educativo

¿Por qué se han dado pesos diferentes a los cuatro usos para formar la variable dependiente? ¿Cuál ha sido el motivo para preferir dicha ponderación y no cualquier otra?

Para realizar la ponderación se han tenido en cuenta los siguientes tres parámetros:

a) *Proporción de uso lingüístico:* pese a que normalmente no se puede expresar en números concretos, es evidente que el alumnado de 4º de EP (ni qué decir el alumnado de 2º de ESO) emplea más tiempo con sus colegas que con los profesores y profesoras, esto es, pasa más horas hablando. Este aspecto es fundamental. La práctica, el hablar (la capacidad que actúa como fuente de transmisión de un mensaje, no la simple capacidad de recepción para entender lo escuchado) activa el uso de las personas hablantes en su totalidad. La práctica oral es un aspecto central en este ámbito.

b) *Tipo de uso lingüístico:* el uso informal del alumnado entre sí sirve de forma más significativa como base al desarrollo para la vida en sociedad, asociado a intenciones, deseos y miedos diarios, que la actividad formal para desarrollar ítems curriculares de capacidad o conocimiento. Es un aspecto fundamental. La mayoría de nosotros no necesitamos emplear el teorema de Pitágoras (y tipo lenguaje necesario para explicarlo) en nuestra vida diaria; varias pautas que ahí se recogen podrían ser apropiadas para condiciones de interacción formales, pero (a excepción de algunos espacios de actividad de ciertas profesiones) son mínimas en la mayoría de grupos de hablantes y aún menos en la nuestra (como consecuencia de la adaptación funcional del euskera-castellano).

c) *Situación de uso lingüístico:* (influencia de dónde-con quién del acto de habla): son diferentes los actos de comunicación que se producen con el profesorado y con los compañeros y compañeras, también en cuanto a las condiciones derivadas de la situación. Algunas actividades son más libres y otras están muy sujetas a las condiciones del medio. Por otra parte, esas condiciones del medio son significativas, incluso desde la perspectiva de los parámetros de solidaridad/autoridad. Ello también tiene su peso, como no, en las opciones de futuro de dicha actividad.

¿Qué aspectos de los razonamientos cualitativos anteriores pueden concretarse en el plano cuantitativo o de medida? Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, no hay una sola solución objetiva y clara para ello. Las prioridades son evidentes, pero la combinación numérica concreta de esas tendencias no es un aspecto objetivo, neutral e indiscutible. Podría realizarse una intento para recoger mejor esas preferencias en las prioridades, pero es difícil (quizás imposible) garantizar previamente una firme asignación objetiva.

Pese a todas las dificultades u obstáculos, en este trabajo se ha optado por realizar un intento para recoger mejor esas prioridades, para lo cual se han ponderado los cuatros usos analizados dentro de la variable dependiente uso global del alumnado en el centro educativo, concretamente como sigue:

Tabla 10.
USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO (100%)

a. Entre compañeros y compañeras en el aula	b. Entre compañeros y compañeras en el patio	c. Con profesores y profesoras dentro del aula	d. Con profesores y profesoras fuera del aula
25%	40%	20%	15%

4.1.2. Valores generales del alumnado de 4º de EP y 2º de ESO

Para elaborar la variable sintética *uso global del alumnado en el centro educativo,* por tanto, se han combinado datos de los cuatro usos correspondiente a cada alumno o alumna (usos a), b), c) y d) de la tabla 10ª) y se han ponderado como se recoge en dicha tabla.

Los valores de la variable sintética se han organizado en una escala del 1 al 5, en la que 1 indica el uso exclusivo del castellano[22], y 5 indica el uso exclusivo del euskera (alumnos y alumnas con el valor «siempre en euskera» en los cuatro usos citados).

En la siguiente tabla se recogen las frecuencias y proporciones alcanzadas por el alumnado de 4º de EP y 2º de ESO en la variable sintética *uso global del alumnado en el centro educativo*. Se mencionan las cantidades de alumnos y alumnas situados en los extremos de la escala, esto es, 1 y 5, y los alumnos y alumnas con valores intermedios se muestran agrupados (de 1,01 a 1,99, de 2,00 a 2,99, de 3,00 a 3,99 y de 4,00 a 4,99).

Tabla 11.
USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO. FRECUENCIAS Y PROPORCIONES EN 4º DE EP Y 2º DE ESO

1 [TODO EN *ERDERA*] ← → [TOD EN EUSKERA] **5**

		1 [Todo en *erdera*]	**1,01 → 1,99**	**2,00 → 2,99**	**3,00 → 3,99**	**4,00 → 4,99**	**5** [Todo en euskera]
4º EP	Frecuen.	860	2.167	4.351	5.164	3.580	2.057
	%.	4,7	11,9	23,9	28,4	19,7	11,3
2º ESO	Frecuen.	2.000	4.118	4.945	2.715	1.585	1.382
	%.	11,9	24,6	29,5	16,2	9,5	8,3

A la vista de las frecuencias y proporciones expuestas en la tabla, es evidente que los alumnos y alumnas de 4º de EP se relacionan más en euskera en la escuela que los alumnos y alumnas de 2º de ESO. El alumnado de 2º de ESO habla (bastante) más en castellano, o para ser más exactos, en otra lengua distinta al euskera. Así, en 4º de EP, el 59,4% registra valores superiores a 3,00 en la escala sintética y en 2º de ESO, sin embargo, dicha proporción es del 34%.

[22] En la escala de la variable sintética, tienen el valor «1» los alumnos y alumnas que utilizan «siempre en castellano» en los cuatro usos de referencia. Pese a representar un número inferior, los alumnos y alumnas que han respondido «en otra lengua» también se han sumado al colectivo «siempre en castellano» en la elaboración de la variable sintética. Por eso, sería más correcto señalar «todo en otra lengua distinta al euskera» que «todo en castellano». De todos modos, hay que tener en cuenta que la proporción de quienes se comunican «en otra lengua» no alcanza el 1% en ninguno de los cuatro usos.

4.2. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

4.2.1. Dos palabras sobre el significado de «correlación»

En algunos casos, cuando el valor de una variable varía también lo hace el de otra, lo que indica cierta relación entre ellas. A través de métodos estadísticos podemos conocer la intensidad de tal relación y si la misma es estadísticamente sólida (significativa) o producto de la casualidad. Para ello se utilizan estadísticos que miden, según los casos, la asociación o correlación entre variables.

El parámetro más utilizado para los análisis de correlación suele ser la R de Pearson. Este estadístico permite determinar la intensidad y dirección de la correlación lineal entre dos variables cuantitativas y se representa en la escala de -0,999 a 0,999. Cuando las variables relacionadas se mueven en la misma dirección, (es decir, cuando una variable aumenta o disminuye la otra también lo hace en la misma dirección) a la R se le asigna un signo positivo; por el contrario, tiene signo negativo cuando se mueven en dirección inversa. El cero (0) indica ausencia de relación entre las variables y 1 y -1, en cambio, son los mayores valores que indican una fuerte relación (en la misma dirección o inversa, respectivamente).

4.2.2. Correlaciones respecto al 'uso global del alumnado en el centro educativo'

En este apartado la variable sintética *uso global del alumnado en el centro educativo,* ya descrita en el apartado 4.1, es utilizada como variable dependiente, y en las tablas siguientes se recogen los valores de la correlación entre la citada variable y otras (variables independientes) utilizadas en la presente investigación.

Algunas de las variables independientes han sido creadas a partir de la combinación de diferentes variables dando como resultado nuevas variables sintéticas. A esas variables se les ha asignado el distintivo [Sint] en las tablas. En total se han formado 9 variables sintéticas a partir de la información proporcionada por 27 variables. A continuación se expone un ejemplo:

— *Uso en casa [Sint]* es una de esas variables sintéticas creadas. Para su elaboración se ha combinado información de otras cinco variables (véase tabla 14ª): uso con el padre, uso con la madre, uso con los hermanos y hermanas, uso en casa en presencia de todos los miembros de la familia y uso del padre y la madre entre sí.

En las tablas que siguen se exponen las correlaciones existentes entre las variables independientes y el *uso global del alumnado en el centro educativo,* organizadas de la siguiente manera: la tabla 12 es la principal, en la que se resume la información de todas las variables. En ella se recogen 17 variables para el alumnado de 4º de EP y 23 para 2º de ESO[23], de las cuales 9 son sintéticas. En las 9 tablas que siguen a esa tabla principal (de la tabla 13ª a la 21ª) se incluyen tanto las variables utilizadas para la elaboración de las variables sintéticas, como la correlación que muestra cada una de ellas con respecto a la variable dependiente.

La tabla principal de correlaciones se expone a continuación y se diferencian los datos relativos a los alumnos y alumnas de 4º de EP y 2º de ESO (tabla 12).

[23] En los cuestionarios del alumnado de 2º de ESO se añadió un apartado que no se incluyó en los cuestionarios del alumnado de 4º de EP, denominado *¿Qué lengua se corresponde mejor?,* que reúne información de 6 variables. Véase más arriba el apartado 2.1.10.

Tabla 12. **CORRELACIONES CON RESPECTO A LA VARIABLE USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO**

4º EP	R		2º ESO	R
Modelo lingüístico	0,679	1	Uso en las actividades extraescolares organizadas [Sint]	0,763
Uso en las actividades extraescolares organizadas [Sint]	0,627	2	Uso en casa [Sint]	0,697
Uso al chatear con los amigos y amigas	0,592	3	Uso al chatear con los amigos y amigas	0,687
Competencia oral relativa	0,574	4	Competencia oral relativa	0,652
Uso en casa [Sint]	0,568	5	Modelo lingüístico	0,630
Preferencia lingüística euskera/castellano [Sint]	0,545	6	Preferencia lingüística euskera/castellano [Sint]	0,622
Consumo cultural y de medios de comunicación [Sint]	0,530	7	Primera lengua	0,616
Difícil/fácil euskera/castellano [Sint]	0,526	8	Consumo cultural y de medios de comunicación [Sint]	0,604
Primera lengua	0,524	9	Proporción de euskaldunes en el municipio	0,598
Uso del profesorado entre sí	0,522	10	Difícil/fácil euskera/castellano [Sint]	0,539
Proporción de euskaldunes en el municipio	0,494	11	Uso del profesorado entre sí	0,529
Preferencia lingüística euskera/inglés [Sint]	0,395	12	Preferencia lingüística euskera/inglés [Sint]	0,431
Difícil/fácil euskera/inglés [Sint]	0,376	13	¿Qué lengua se corresponde mejor ... con las TIC?	0,384
Origen [Sint]	0,237	14	¿Qué lengua se corresponde mejor ... con la familia?	0,374
Rendimiento académico medio [Sint]	0,099	15	Difícil/fácil euskera/inglés [Sint]	0,354
Índice ISEC del centro educativo	0,082	16	¿Qué lengua se corresponde mejor ... con la enseñanza?	0,349
Índice ISEC del alumno o alumna	0,054	17	Origen [Sint]	0,327
		18	¿Qué lengua se corresponde mejor ... con el mitin/la política?	0,287
		19	Rendimiento académico medio [Sint]	0,189
		20	¿Qué lengua se corresponde mejor ... con el mundo laboral?	0,179
		21	¿Qué lengua se corresponde mejor ... con el grupo de amigos y amigas?	0,156
		22	Índice ISEC del alumno o alumna	0,102
		23	Índice ISEC del centro educativo	0,095

Todas las variables analizadas presentan una correlación significativa[24] con la variable dependiente: el *uso global del alumnado en el centro educativo*. Entre el alumnado de 4º de EP el *modelo lingüístico* es la variable que muestra el nivel de correlación más elevado (cursar los estudios en modelo lingüístico A, B o D) y entre el alumnado de 2º de ESO la variable *uso en las actividades extraescolares organizadas* [Sint]. En general, las variables que muestran la lengua habitual del entorno cotidiano del alumnado (en las actividades extraescolares, con los amigos y amigas[25] y en casa) mantienen una estrecha correlación con el uso escolar en el caso de los alumnos y alumnas de 2º de ESO y dicha correlación es ligeramente más débil para las y los de 4º de EP. La correlación del modelo lingüístico aunque es fuerte en ambos niveles educativos, es mayor en el caso del alumnado de 4º de EP.

[24] Significación estadística verificada para un nivel de confianza en todos los casos del 99%.

[25] A este aspecto se ha analizado la variable *Uso al chatear con los amigos y amigas*. Pese a que representa una situación muy concreta, consideramos que se puede aproximar al uso lingüístico más general del alumnado con sus amistades.

Con respecto a las representaciones *difícil/fácil* y preferencia entre las tres lenguas (euskera, castellano e inglés), la correlación de la variable *preferencia lingüística euskera/castellano* [Sint] es más elevada que la de *preferencia lingüística euskera/inglés* [Sint] e, igualmente, es mayor en el caso de la variable difícil/fácil euskera/castellano [Sint] que para *difícil/fácil euskera/inglés* [Sint]. Asimismo, en ambos niveles educativos la variable dependiente está más relacionada con las preferencias lingüísticas («preferir» el euskera o castellano/inglés) que con las representaciones de *difícil/fácil.*

También cabe destacar la correlación de la variable *uso del profesorado entre sí* con la variable dependiente, en ambos niveles educativos; en 4º de EP, por ejemplo, es más elevada que la de la variable *proporción de euskaldunes en el municipio*. Dicha variable podría representar el ambiente lingüístico que viven los alumnos y alumnas en los centros educativos. Es evidente que estudiar en un modelo lingüístico u otro tiene estrecha correlación con el uso escolar del alumnado, pero la elevada correlación de esta variable nos indica que el uso del profesorado entre sí, ya sea de un modo u otro, también influye en el uso del alumnado en el centro.

El rendimiento escolar del alumnado (*rendimiento académico medio* [Sint]), así como el nivel socioeconómico (índice ISEC) presentan, así mismo, una correlación significativa con el *uso global del alumnado en el centro educativo,* pero en ambos casos dicha correlación es considerablemente más débil que la de las variables anteriormente citadas. Atendiendo tanto a la composición de las variables como al sentido de las correlaciones, las siguientes relaciones que expresan son:

— Los alumnos y alumnas con mayor rendimiento académico, por término medio, registran mayor uso del euskera en el centro educativo.

— Asimismo, los alumnos y alumnas con mayor nivel socioeconómico presentan de promendio un mayor uso del euskera en el centro.

Finalmente, con respecto a las variables *¿Qué lengua se corresponde mejor con…?,* todas las situaciones mostradas en la encuesta mantienen una correlación significativa con el *uso global del alumnado en el centro educativo.* Esto es, también existe una relación entre usar más/menos el euskera en la escuela y considerar que esa lengua «corresponde adecuadamente» con las distintas situaciones/ámbitos de la sociedad.

Una vez expuestas las correlaciones de la tabla 12, en las siguientes tablas se exponen las descripciones y correlaciones de las variables sintéticas [Sint] creadas:

Tabla 13. CORRELACIONES CON RESPECTO A LA VARIABLE USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO

4º EP	R		2º ESO	R
Uso en las actividades extraescolares organizadas [Sint]	0,627		Uso en las actividades extraescolares organizadas [Sint]	0,763
¿En qué lengua … en las colonias de verano o campamentos?	0,593	1	¿En qué lengua … en las actividades extraescolares?	0,724
¿En qué lengua … en las actividades extraescolares?	0,573	2	¿En qué lengua … en las colonias de verano o campamentos?	0,687
¿En qué lengua … en las clases particulares?	0,412	3	¿En qué lengua … en las clases particulares?	0,569

Como hemos observado anteriormente, la variable sintética *uso en las actividades extraescolares organizadas* [Sint] tiene una correlación muy estrecha con el uso escolar del alumnado, especialmente entre los alumnos y alumnas de 2º de ESO. Para su elaboración se ha combinado la información precedente de las tres variables indicadas en la tabla 13: uso lingüístico del alumnado *en las actividades extraescolares,* uso *en las colonias de verano o campamentos* y uso *en las clases particulares*[26]. En 2º de ESO, el uso *en las actividades extraescolares* presenta la correlación más fuerte (R: 0,724) con el *uso global del alumnado en el centro educativo;* en 4º de EP, sin embargo, la correlación más elevada corresponde al uso *en las colonias de verano o campamentos* (R: 0,593).

[26] Se ha asignado el mismo peso (33,3%) a cada una de las tres variables en la composición de la variable sintética.

Tabla 14. **CORRELACIONES CON RESPECTO A LA VARIABLE USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO**

4º EP	R		2º ESO	R
Uso en casa [Sint]	0,568		Uso en casa [Sint]	0,697
¿En qué lengua hablas con tus hermanos y hermanas?	0,550	1	¿En qué lengua hablas con tus hermanos y hermanas?	0,675
Cuando todos los miembros de la familia estáis presentes (en las comidas, viendo la televisión...), ¿en qué lengua habláis?	0,521	2	Cuando todos los miembros de la familia estáis presentes (en las comidas, viendo la televisión...), ¿en qué lengua habláis?	0,660
¿En qué lengua hablas con tu madre?	0,486	3	¿En qué lengua hablas con tu madre?	0,599
¿En qué lengua hablas con tu padre?	0,476	4	¿En qué lengua hablas con tu padre?	0,578
¿En qué lengua hablan tu padre y tu madre entre sí?	0,392	5	¿En qué lengua hablan tu padre y tu madre entre sí?	0,501

En la composición de la variable sintética *uso en casa* [Sint] se han combinado las cinco variables[27] recogidas en la tabla 14. Las correlaciones del alumnado de 2º de ESO son mayores que en el caso de las cinco variables de 4º de EP. Sin embargo, en ambos niveles educativos las correlaciones de las cinco variables mantienen el mismo orden. La variable dependiente que presenta la correlación más fuerte es el uso lingüístico del alumnado con sus *hermanos y hermanas*, y la relación más débil, sin embargo, corresponde al *uso del padre y la madre entre sí*.

Tabla 15. **CORRELACIONES CON RESPECTO A LA VARIABLE USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO**

4º EP	R		2º ESO	R
Preferencia lingüística euskera/castellano [Sint]	0,545		Preferencia lingüística euskera/castellano [Sint]	0,622
¿Te gusta el euskera?	0,534	1	¿Te gusta el euskera?	0,628
¿Te gusta el castellano?	0,328	2	¿Te gusta el castellano?	0,321

La variable sintética *preferencia lingüística euskera/castellano* [Sint] se ha formado combinando las dos variables mencionadas en la tabla 15, tras combinar las respuestas de los alumnos y alumnas en ambas lenguas[28]. En ambos niveles educativos destacan las correlaciones de las dos variables y el uso escolar del alumnado tiene mayor relación con el grado de «preferencia hacia el euskera» que con el grado de «preferencia hacia el castellano». La dirección de las correlaciones (signo negativo o positivo) indica que a mayor preferencia por el euskera corresponde un mayor nivel de uso global en el centro educativo, y, al contrario, a mayor preferencia por el castellano corresponde una menor utilización del euskera.

Tabla 16. **CORRELACIONES CON RESPECTO A LA VARIABLE USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO**

4º EP	R		2º ESO	R
Consumo cultural y de medios de comunicación [Sint]	0,530		Consumo cultural y de medios de comunicación [Sint]	0,604
El programa de radio que más escuchas	0,484	1	El programa de radio que más escuchas	0,565
La página web que más visitas	0,405	2	La página web que más visitas	0,483
El grupo de música o cantante que más escuchas	0,320	3	El grupo de música o cantante que más escuchas	0,345
El programa de televisión que más ves	0,314	4	El programa de televisión que más ves	0,233

[27] En la composición de la variable sintética el mayor peso (%50) ha sido asignado a la variable *cuando todos los miembros de la familia estáis presentes...*, y al resto de variables como sigue: *uso con la madre* (15%), *con el padre* (15%), *con los hermanos y hermanas* (10%), *el padre y la madre entre sí* (10%).

[28] Teniendo en cuenta ambas respuestas, en la variable sintética se han diferenciado «preferencia por el euskera», «ambas lenguas por igual» o «preferencia por el castellano».

Para conformar la variable sintética *consumo cultural y de medios de comunicación* [Sint] se han combinado las cuatro variables[29] expuestas en la tabla 16, tras preguntar a los alumnos y alumnas en qué lengua consumen cada ítem: *euskera, castellano* u *otra lengua*. La variable sintética creada es una variable numérica de razón y, por tanto, permite recurrir a las correlaciones, a diferencia de las variables que la componen: *programa de radio, página web, programa de televisión* y *cantante*. Según la correlación alcanzada con el *uso global del alumnado en el centro educativo,* esas variables se ordenan de igual modo en ambos niveles educativos, siendo la lengua del *programa de radio que más escuchan* los alumnos y alumnas la variable que tiene la relación más fuerte.

Tabla. 17. CORRELACIONES CON RESPECTO A LA VARIABLE USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO

4º EP	R		2º ESO	R
Difícil/fácil euskera/castellano [Sint]	0,526		Difícil/fácil euskera/castellano [Sint]	0,539
¿Qué te parece el euskera?	0,494	1	¿Qué te parece el euskera?	0,481
¿Qué te parece el castellano?	0,250	2	¿Qué te parece el castellano?	0,262

Para la composición de la variable sintética *difícil/fácil euskera/castellano* [Sint] se han combinado dos preguntas (tabla 17), obteniendo así como resultante la lengua a la que el alumnado atribuye más facilidad o dificultad[30]. En este caso, la correlación es similar en ambos niveles educativos, mientras que, como era de esperar, el signo es inverso para el euskera y el castellano.

Tabla 18. CORRELACIONES CON RESPECTO A LA VARIABLE USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO

4º EP	R		2º ESO	R
Preferencia lingüística euskera/inglés [Sint]	0,395		Preferencia lingüística euskera/inglés [Sint]	0,431
¿Te gusta el euskera?	0,534	1	¿Te gusta el euskera?	0,628
¿Te gusta el inglés?	0,224	2	¿Te gusta el inglés?	-0,001

La variable sintética *preferencia lingüística euskera/inglés* [Sint] se ha formado mediante la combinación[31] de los valores obtenidos por las dos variables de la tabla 18. El *uso global del alumnado en el centro educativo* tiene una correlación más fuerte con la preferencia por el euskera que con la preferencia por el inglés, en el caso del alumnado de 4º de EP (R: 0,534 vs. 0,224). En 2º de ESO, sin embargo, la variable libre *¿Te gusta el inglés?* no tiene relación significativa con la variable dependiente, esto es, el hecho de que les guste o no el inglés no tiene relación con que los alumnos y alumnas utilicen más o menos el euskera en el entorno escolar.

Tabla 19. CORRELACIONES CON RESPECTO A LA VARIABLE USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO

4º EP	R		2º ESO	R
Difícil/fácil euskera/inglés [Sint]	0,376		Difícil/fácil euskera/inglés [Sint]	0,354
¿Qué te parece el euskera?	0,494	1	¿Qué te parece el euskera?	0,481
¿Qué te parece el inglés?	-0,045	2	¿Qué te parece el inglés?	-0,038

[29] En la ponderación se ha concedido el mismo peso a las cuatro variables: el 25% de la variable sintética a cada una.

[30] Teniendo en cuenta ambas respuestas, en la variable sintética se han diferenciado «más fácil en euskera», «igual en ambas lenguas» o «más fácil en castellano».

[31] Teniendo en cuenta ambas respuestas, en la variable sintética se han diferenciado «más fácil en euskera», «igual en ambas lenguas» o «más fácil en castellano».

Para la composición de la variable sintética *difícil-fácil euskera/inglés* [Sint] se han combinado las dos variables recogidas en la tabla 19. Los valores de las correlaciones indican que la representación del alumnado sobre si el euskera es *difícil* o *fácil* tiene una relación bastante fuerte con la variable dependiente: *uso global del alumnado en el centro educativo*. En cambio, la representación de si el inglés es *difícil* o *fácil* no tiene apenas relación con que los alumnos y alumnas utilicen más o menos el euskera en la escuela, ni en 4º de EP ni en 2º de ESO (relación inferior a 0,05, aunque estadísticamente significativa).

Tabla 20. CORRELACIONES CON RESPECTO A LA VARIABLE USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO

4º EP	R		2º ESO	R
Origen [Sint]	0,237		Origen [Sint]	0,327
¿Dónde nació tu madre?	0,215	1	¿Dónde nació tu padre?	0,291
Si TÚ has nacido fuera de Euskal Herria, ¿cuánto tiempo llevas viviendo aquí?	0,203	2	¿Dónde nació tu madre?	0,283
		3	Si TÚ has nacido fuera de Euskal Herria, ¿cuánto tiempo llevas viviendo aquí?	0,272
¿Dónde nació tu padre?	0,198			
¿Dónde naciste tú?	0,163	4	¿Dónde naciste tú?	0,246

La variable sintética origen [Sint] se ha formado combinando las variables de la tabla 20, teniendo en cuenta si los alumnos y alumnas, así como sus progenitores han nacido fuera o dentro de Euskal Herria (para más información véase el apartado 2.1.6). Las cuatro variables tienen una correlación estadísticamente significativa, aunque no muy elevada, con el *uso global del alumnado en el centro educativo*, y en los cuatro casos dichas correlaciones son ligeramente más fuertes entre el alumnado de 2º de ESO que entre los alumnos y alumnas de 4º de EP.

Tabla 21. CORRELACIONES CON RESPECTO A LA VARIABLE USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO

4º EP	R		2º ESO	R
Rendimiento académico medio [Sint]	0,099		Rendimiento académico medio [Sint]	0,189
¿Qué nota obtuviste en... Euskera?	0,194	1	¿Qué nota obtuviste en... Euskera?	0,244
¿Qué nota obtuviste en... Matemática?	0,086	2	¿Qué nota obtuviste en... Matemática?	0,169
¿Qué nota obtuviste en... Inglés?	0,056	3	¿Qué nota obtuviste en... Inglés?	0,131
¿Qué nota obtuviste en...Lengua castellana?	0,002	4	¿Qué nota obtuviste en...Lengua castellana?	0,112

La variable *rendimiento académico medio* [Sint] combina las calificaciones académicas que obtuvieron los alumnos y alumnas en cuatro asignaturas del curso escolar anterior[32]. Los valores de las correlaciones son bastante bajos, aunque estadísticamente significativos, en ambos niveles educativos, pero ligeramente superiores en 2º de ESO. Los alumnos y alumnas con mejores resultados académicos en las cuatro asignaturas citadas, por lo general, presentan un uso escolar del euskera ligeramente más elevado. De todos modos, en 4º de EP la correlación de la variable *... Lengua castellana* no es estadísticamente significativa respecto a la variable dependiente.

[32] La pregunta se ha hecho a los padres y madres del alumnado, y el peso asignado a las notas de las cuatro asignaturas para formar la variable sintética es el mismo: 25% a cada una de ellas.

4.3. ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE

4.3.1. Significado de la regresión múltiple

En el apartado anterior (4.2.) se ha analizado la existencia o no de vinculación entre el *uso global del alumnado en el centro educativo* y otras variables, mediante la correlación. Es sabido que el uso escolar no puede ser predicho a través de una sola variable. De hecho, la incidencia de las condiciones domésticas, escolares o familiares, entre otras, en el uso escolar es un fenómeno muy complejo en una situación lingüística como la de la CAV. Las variables están relacionadas entre sí y solamente teniendo en cuenta un buen número de ellas podremos realizar una predicción aproximada del uso del alumnado.

El análisis de regresión múltiple es una técnica estadística que se emplea para predecir una variable dependiente mediante un grupo de variables independientes. Mediante este análisis se construye un modelo estadístico que busca predecir en la mayor medida posible la variable dependiente, a partir de la información suministrada por las variables independientes.

En la interpretación del análisis de regresión es importante reparar en varios aspectos: la capacidad del modelo creado para predecir la variable dependiente; en la lista de variables introducidas en el modelo y su orden; tener en cuenta la aportación de cada variable a lo ya predicho por las variables anteriormente seleccionadas por el modelo (variación en R2); finalmente, identificar cuáles de entre las variables utilizadas han quedado excluidas del modelo.

4.3.2. Variables utilizadas en el análisis de regresión

Tabla 22. **VARIABLES UTILIZADAS EN LOS ANÁLISIS DE REGRESIÓN**

01	Preferencia lingüística euskera/castellano [Sint]	
02	Difícil/fácil euskera/castellano [Sint]	
03	Competencia oral relativa	
04	Primera lengua	
05	Uso en casa [Sint]	
06	Origen [Sint]	
07	Índice isec del alumno o alumna	
08	Modelo lingüístico	
09	Uso del profesorado entre sí	
10	Uso en las actividades extraescolares organizadas [Sint]	
11	Proporción de euskaldunes en el municipio	
12	Consumo cultural y de medios de comunicación [Sint]	
13	Qué lengua se corresponde mejor - con la familia	(sólo en 2º de ESO)
14	Qué lengua se corresponde mejor - con el grupo de amigos y amigas	(sólo en 2º de ESO)
15	Qué lengua se corresponde mejor - con la enseñanza	(sólo en 2º de ESO)
16	Qué lengua se corresponde mejor – con el mitín	(sólo en 2º de ESO)
17	Qué lengua se corresponde mejor - con el mundo laboral	(sólo en 2º de ESO)
18	Qué lengua se corresponde mejor - con las tic	(sólo en 2º de ESO)
D	Uso global del alumnado en el centro educativo	

En la tabla 22 se recogen las variables independientes utilizadas en el análisis de regresión. La variable dependiente (señalada en la tabla más arriba con la letra «D», corresponde al *uso global del alumnado en el centro educativo;* se han empleado doce variables independientes en los análisis relativos a 4º de EP y dieciocho para 2º de ESO[33].

En seis variables de esa tabla se ha añadido el distintivo «[Sint]» junto a la denominación de la variable. Ello indica que son variables «sintéticas», calculadas mediante la combinación de dos o más variables. La composición de dichas variables sintéticas se ha explicado en el apartado 4.2. En la tabla siguiente se especifica cuáles son las seis variables «sintéticas» utilizadas en los análisis de regresión y el apartado en el que se recoge información sobre su composición:

Tabla 23.

	Variable sintética	Detalles sobre su composición
01	Preferencia lingüística euskera/castellano [Sint]	Véase la tabla 15ª y la explicación en el apartado 4.2.2.
02	Difícil/fácil euskera/astellano [Sint]	Véase la tabla 17ª y la explicación en el apartado 4.2.2.
05	Uso en casa [Sint]	Véase la tabla 14ª y la explicación en el apartado 4.2.2.
06	Origen [Sint]	Véase la tabla 20ª y la explicación en el apartado 4.2.2.
10	Uso en las actividades extraescolares organizadas [Sint]	Véase la tabla 13ª y la explicación en el apartado 4.2.2.
12	Consumo cultural y de medios de comunicación [Sint]	Véase la tabla 16ª y la explicación en el apartado 4.2.2.

4.3.3. Análisis de regresión múltiple en 4º de EP y 2º de ESO

Los análisis de regresión múltiple se han realizado con el alumnado que ha aportado información para las variables expuestas en la tabla 22. En el caso del alumnado de 4º de EP se han analizado 16.506 alumnos y alumnas mediante regresión (población total: 18.636) y en el caso de 2º de ESO 15.531 alumnos y alumnas (población total: 17.184). De modo que estos análisis tienen una base estadística muy sólida.

En ambos niveles educativos se han llevado a cabo los análisis de regresión múltiple mediante la técnica de «paso a paso» (Stepwise), siendo el *uso global del alumnado en el centro educativo* la variable dependiente. Los modelos matemáticos obtenidos para predecir esa variable son los recogidos en las tablas que figuran más adelante. No obstante, en el estudio Arrue el interés hacia esos resultados obtenidos mediante regresión no radica únicamente en «predecir» dicho uso, sino también en la excelente oportunidad que nos brindan esos resultados para conocer y entender mejor la complejidad del *uso global del alumnado en el centro educativo.*

En la tabla 24 conoceremos el resultado de la regresión múltiple realizada entre los alumnos y alumnas de 4º de EP y el del alumnado de 2º de ESO, en la tabla 25.

[33] Como se puede observar en la tabla 22ª, se ha utilizado el mismo grupo de 12 variables libres en ambos niveles educativos y en el caso de 2º de ESO, se han añadido 6 variables más (concretamente correspondientes al apartado *¿Qué lengua se corresponde mejor...?).*

Tabla 24. **REGRESIÓN MÚLTIPLE. VARIABLE DEPENDIENTE: USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO**

	4º EP	R	R^2	Variación de R^2	Significación de la variación de F
1	(08) Modelo lingüístico	0,676	0,457	0,457	0,000
2	(10) Uso en las actividades extraescolares organizadas	0,780	0,608	0,608	0,000
3	(03) Competencia oral relativa	0,801	0,642	0,642	0,000
4	(09) Uso del profesorado entre sí	0,818	0,668	0,668	0,000
5	(11) Proporción de euskaldunes en el municipio	0,825	0,681	0,681	0,000
6	(01) Preferencia lingüística euskera-castellano	0,831	0,690	0,690	0,000
7	(06) Origen	0,833	0,694	0,694	0,000
8	(12) Consumo cultural y de medios de comunicación	0,835	0,697	0,697	0,000
9	(02) Difícil-fácil euskera-castellano	0,835	0,698	0,698	0,000
10	(07) Índice isec del alumno o alumna	0,835	0,698	0,698	0,001
11	(05) Uso en casa	0,835	0,698	0,698	0,010

Variable no incluida:	**Capacidad de explicación del modelo**
(04) Primera lengua	TOTAL: 69,8%
	N: 16.506

El modelo de regresión conformado para 4º de EP tiene la capacidad de explicar el 69,8% de la variable dependiente, esto es, del *uso global del alumnado en el centro educativo*. Para ello, utiliza los datos de once variables:

— La variable *primera lengua* ha quedado excluida del modelo, dado que no realiza aportación significativa alguna respecto a lo que las otras 11 variables pueden predecir y, muy posiblemente, la variable *uso en casa* incluida por el modelo estadístico generado ya haya recogido la vinculación con la familia.

— El *modelo lingüístico* es la primera variable del modelo de regresión. A continuación se han incluido las variables *uso en las actividades extraescolares organizadas, competencia oral relativa* y *uso del profesorado entre sí*. Entre estas cuatro variables se obtiene un nivel de explicación del 66,9%. La aportación complementaria de las siguientes variables es relativamente reducida teniendo en cuenta la explicación de las cuatro mencionadas.

— Entre esas cuatro variables mencionadas hay dos (la primera y la cuarta) que están directamente relacionadas con las condiciones lingüísticas de la escuela.

— Las variables segunda y quinta del modelo estadístico, sin embargo, en cierta medida reflejan la condición sociolingüística que se vive en el entorno en el que reside el alumnado.

— Las variables que hacen referencia directa a las condiciones domésticas o familiares no se han situado en los primeros puestos del modelo de regresión, pese a que la variable *competencia oral relativa* introducida en tercer lugar tiene relación con el uso lingüístico en casa. Además de todo ello, el *origen* se ha colocado en séptimo lugar y el *uso en casa* en undécima posición.

Tabla 25. **REGRESIÓN MÚLTIPLE. VARIABLE DEPENDIENTE: USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN EL CENTRO EDUCATIVO**

	2º ESO	R	R^2	Variación de R^2	Significación de la variación de F
1	(10) Uso en las actividades extraescolares organizadas	0,764	0,584	0,584	0,000
2	(08) Modelo lingüístico	0,831	0,691	0,107	0,000
3	(05) Uso en casa	0,857	0,735	0,044	0,000
4	(09) Uso del profesorado entre sí	0,870	0,758	0,023	0,000
5	(11) Proporción de euskaldunes en el municipio	0,878	0,771	0,013	0,000
6	(01) Preferencia lingüística euskera/castellano	0,881	0,776	0,005	0,000
7	(03) Competencia oral relativa	0,883	0,779	0,003	0,000
8	(12) Consumo cultural y de medios de comunicación	0,884	0,781	0,002	0,000
9	(06) Origen	0,884	0,782	0,001	0,000
10	¿Qué lengua se corresponde mejor con... ? La enseñanza?	0,885	0,782	0,001	0,000
11	(07) Índice isec del alumno o alumna	0,885	0,783	0,000	0,000
12	¿Qué lengua se corresponde mejor con... ? El grupo de amigos y amigas?	0,885	0,783	0,000	0,001
13	(02) Difícil/fácil euskera/castellano	0,885	0,783	0,000	0,002
14	(04) Primera lengua	0,885	0,783	0,000	0,007

Variables no incluidas:
¿Qué lengua se corresponde mejor... con la familia?
¿Qué lengua se corresponde mejor... con el mitin?
¿Qué lengua se corresponde mejor... con el mundo laboral?
¿Qué lengua se corresponde mejor... con las TIC?

Capacidad de explicación del modelo
TOTAL: 78,3%
N: 15.531

El modelo de regresión creado en 2º de ESO tiene la capacidad de explicar el 78,3% de la variable dependiente, esto es, del *uso global del alumnado en el centro educativo*. Para ello, utiliza los datos de catorce variables:

— De las 18 variables utilizadas en el análisis 4 han quedado excluidas del modelo, dado que no realizan aportación alguna respecto a lo ya aportado por las demás variables a la predicción. Esas cuatro variables están relacionadas con las representaciones lingüísticas del alumnado *(Qué lengua se corresponde mejor... con la familia, el mitin, el mundo laboral y las TICs).*

— El uso en *las actividades extraescolares organizadas* es la primera variable del modelo de regresión. Posteriormente se incluyen las variables *modelo lingüístico, uso en casa* y *uso del profesorado entre sí.* Esas cuatro variables proporcionan un nivel de explicación del 75,8%. La aportación complementaria que realizan el resto de las variables incluidas en el modelo es relativamente escasa, teniendo en cuenta la explicación de estas cuatro.

— Entre las cuatro variables más significativas mencionadas, dos (la segunda y la cuarta) corresponden directamente a las condiciones lingüísticas de la escuela.

— Las variables primera y quinta *(proporción de euskaldunes en el municipio)* reflejan en cierta medida las condiciones sociolingüísticas que se viven en el entorno en el que reside el alumnado.

— En relación a las condiciones domésticas o familiares, la variable *uso en casa* se encuentra entre las tres variables con mayor vinculación con el *uso global del alumnado en el centro educativo,* para el alumnado de 2º de ESO.

— Como se ha explicado más atrás, en 2º de ESO han sido utilizadas 6 variables no incorporadas en el análisis de 4º de EP, precisamente pertenecientes al apartado *¿Qué lengua se corresponde mejor...?* Cuatro de esas seis variables no realizan aportación a la capacidad explicativa del modelo y, por tanto, han quedado estadísticamente excluidas del mismo. Son, por tanto, dos las variables que sí se han incorporado, ambas sobre las representaciones lingüísticas del alumnado: una sobre la *enseñanza* y otra sobre el *grupo*

de amigos y amigas. Las dos primeras variables que ofrecen mayor explicación en el modelo estadístico general corresponden al *uso extraescolar* y el *modelo lingüístico*. Por consiguiente, cabe pensar que esas dos representaciones que realizan su pequeña aportación al modelo estarán asociadas con esas otras dos variables con mayor peso.

Comparación entre los análisis de regresión de 4º de EP y 2º de ESO:

— En general, el modelo estadístico generado para 2º de ESO tiene mayor capacidad para predecir la variable dependiente que el modelo de 4º de EP, esto es, las variables que hemos utilizado para la predicción del *uso global del alumnado en el centro educativo* proporcionan información más adecuada en el caso del alumnado de 2º de ESO, que en el de 4º de EP.

— De las doce variables empleadas en ambas regresiones[34], ninguna de ellas queda excluida del modelo en ambos análisis. La variable primera lengua es excluida en el análisis de 4º de EP; sin embargo, en 2º de ESO se incluye en el modelo pese a que realiza la menor aportación en comparación con el resto de variables.

— Las primeras cuatro variables suman la mayor proporción de la capacidad explicativa del modelo para predecir la variable dependiente en ambos casos. En el caso de 4º de EP, el nivel de explicación del modelo es en total del 69,8%, y solamente las primeras cuatro variables ya explican el 66,9%. En 2º de ESO, sin embargo, en total se explica el 78,3% y con las primeras cuatro variables se logra el 75,7%. Independientemente de su orden, tres de las cuatro variables coinciden en ambos niveles educativos: *uso en las actividades extraescolares organizadas, modelo lingüístico* y *uso del profesorado entre sí.*

— Respecto a las diferencias resultantes entre los modelos de regresión para 4º de EP y 2º de ESO, destaca que el *uso en casa* del alumnado de 2º de ESO adquiere un peso importante (tercera variable en el modelo), mientras que en 4º de EP su aportación es muy escasa. Dicho de otro modo, en líneas generales el *uso en casa* del alumnado proporciona mayor nivel de explicación acerca del *uso global del alumnado en el centro educativo* en 2º de ESO que en 4º de EP.

— Las variables *proporción de euskaldunes del municipio,* preferencia lingüística EUSKERA-CASTELLANO y origen alcanzan en los modelos de regresión una posición digna de ser tenida en cuenta, en 4º de EP y en 2º de ESO, a pesar de que su aportación no es de primer nivel.

— El nivel socioeconómico de los alumnos y alumnas *(Indice ISEC del alumno o alumna)* resulta incluido en ambos modelos y, por tanto, en cierta medida tiene algo que aportar a la explicación del *uso global del alumnado en el centro educativo,* aunque en bastante menor medida que el resto de variables mencionadas.

5. CONCLUSIONES GENERALES

5.1. CONCLUSIONES GENERALES SOBRE EL USO LINGÜÍSTICO

En el estudio de los usos lingüísticos del alumnado en el entorno escolar se han analizado cuatro tipos de uso: con los compañeros y compañeras en el aula, con los compañeros y compañeras en el patio, con los profesores y profesoras dentro del aula y con los profesores y profesoras fuera del aula. En el análisis se han incluido todos los alumnos y alumnas de la CAV de 4º de EP (9-10 años) y 2º de ESO (13-14 años), mediante la prueba de la Evaluación de diagnóstico que realiza ISEI-IVEI.

1. El tipo de uso lingüístico predominante dentro del aula con los compañeros y compañeras no sólo cambia sino que incluso se invierte de uno a otro de tales niveles educativos. La mayoría del alumnado de 4º de EP habla en euskera con los compañeros y compañeras en el aula (el 60% siempre en euskera o más en euskera que en castellano), mientras que en 2º de ESO la mayoría utiliza el castellano (el 60% siempre en castellano o más en castellano que en euskera).

2. La mayoría del alumnado se comunica con los compañeros y compañeras en el patio de recreo siempre en castellano o más en castellano que en euskera en ambos niveles educativos analizados; sin embargo, la proporción difiere entre los dos niveles: en 4º de EP el 59% hablan siempre en castellano o más en castellano que en euskera, en cambio, en 2º de ESO suman hasta el 75% del alumnado.

3. Respecto a los profesores y profesoras, el comportamiento más habitual en ambos niveles educativos es que los alumnos y alumnas se dirijan a este colectivo en euskera tanto dentro como fuera del aula. Dentro del aula el 74% del alumnado de 4º de EP utiliza siempre el euskera o más el euskera que el castellano con los profesores y profesoras. Sin embargo, en 2º de ESO tales alumnos y alumnas son el 61%. En las relaciones fuera del aula, el 64% del alumnado de 4º de EP habla siempre en euskera o más en euskera que en castellano con el profesorado y en 2º de ESO el 52%.

4. En el presente estudio se ha construido y utilizado un índice que en cierto modo resume íntegramente el uso lingüístico del alumnado: *uso global del alumnado en el centro educativo,* con una escala del 1 al 5, donde el extremo 1 indica *todo en castellano* y el extremo 5 *todo en euskera*. En dicho índice la media del alumnado de 4º de EP se sitúa en 3,26 y del alumnado de 2º de ESO en 2,60.

5. Los usos lingüísticos entre los alumnos y alumnas (no tanto los usos entre alumnado y profesorado) tienen mucha relación con la realidad lingüística que viven tales alumnos y alumnas fuera de la escuela —en el seno familiar y otros ámbitos de la sociedad—, hasta el punto de que tales usos varían conforme a lo hacen esas realidades. Aunque según los datos de uso lingüístico se podría concluir que en de 4º de EP la escuela tiene en general cierta autonomía con respecto a la sociedad, en 2º de ESO las relaciones con la realidad exterior son considerablemente más estrechas y, en consecuencia, el uso del euskera entre los alumnos y alumnas es inferior en 2º de ESO que en 4º de EP. Por tanto, los datos muestran una tendencia desde el alumnado más joven al alumnado más adulto hacia la convergencia con la norma social de uso lingüístico predominante en el entorno. A modo de ejemplo de la tendencia señalada: en 4º de EP el 49% de los alumnos y alumnas cuya primera lengua en casa es el castellano habla siempre en euskera o más en euskera que en castellano con los compañeros y compañeras dentro del aula; sin embargo, en 2º de ESO la proporción es del 13%.

6. Se han analizado asimismo las relaciones del *uso global del alumnado en el centro educativo* con otras variables. Entre el alumnado de 4º de EP, el *modelo lingüístico* es la variable que presenta mayor relación (esto es, pertenecer al modelo A, B o D). Sin embargo, entre el alumnado de 2º de ESO, el *uso lingüístico en las actividades extraescolares organizadas* es la variable con mayor relación entre las analizadas.

7. En la predicción del *uso global del alumnado en el centro educativo* a través de las demás variables analizadas, el análisis de regresión proporciona algo mayor nivel de explicación para 2º de ESO (78%) que para 4º de EP (70%). La información recabada en el estudio resulta, por tanto, más adecuada para predecir el uso escolar del alumnado de 2º de ESO que para el de 4º de EP.

8. Diferenciados los alumnos y alumnas según los modelos lingüísticos A, B y D, en los análisis de regresión la misma variable prevalece en la explicación el *uso global del alumnado en el centro educativo,* tanto en 4º de EP como en 2º de ESO. Se trata del *uso en las actividades extraescolares organizadas,* lo que pone de manifiesto la gran influencia que indirectamente tiene el entorno lingüístico de fuera del entorno educativo —esto es, de la sociedad— en el uso que se produce dentro del mismo. Se podría pensar que además de la sociedad, la familia también es un agente importante en el uso lingüístico general del alumnado, ya que cabe imaginar que la selección de esas actividades extraescolares organizadas está en manos de las familias en el caso del alumnado de 4º de EP e, incluso, en el del alumnado de 2º de ESO, aunque más levemente en este último.

   Igualmente se han realizado análisis diferenciando el alumnado conforme a su *primera lengua* y, por otra parte, a la *proporción de euskaldunes en el municipio*. Esos análisis ratifican la influencia del entorno lingüístico de la sociedad en el *uso global del alumnado en el centro educativo*. Así, sea el euskera o el castellano la *primera lengua* de los alumnos y alumnas, incluso sea cual sea la tasa de euskaldunes del municipio, la variable *uso en las actividades extraescolares organizadas* ha destacado nuevamente a la hora de explicar el *uso global del alumnado en el centro educativo* en la mayoría de los casos de 4º de EP y en todos los casos de 2º de ESO.

9. El *uso del profesorado entre sí* es otra variable destacada en los análisis, tanto en 4º de EP como en 2º de ESO. Podría considerarse que esa variable refleja el entorno lingüístico del centro educativo e indica en qué medida se cuida el uso del euskera. La posición destacada de esta variable pone de manifiesto que la escuela, además de servirse de los modelos lingüísticos, también dispone de otros mecanismos para incidir en el comportamiento lingüístico del alumnado.

10. La mayoría de las variables empleadas en los análisis están correlacionadas con el *uso global del alumnado en el centro educativo* en 4º de EP y en 2º de ESO. Un gran número de esas relaciones son estrechas, por ejemplo en el caso de variables como *uso en las actividades extraescolares organizadas, uso al chatear con los amigos y amigas, modelo lingüístico, uso en casa* y *consumo cultural y de medios de comunicación* (mantienen correlaciones entre 0,4 y 0,8). Con otras variables, sin embargo, existen relaciones, pero notablemente más débiles; por ejemplo, las variables *rendimiento académico* y *nivel socioeconómico* (correlaciones inferiores al 0,2).

11. El castellano es la principal lengua de los medios de comunicación que consumen los alumnos y alumnas, con una diferencia muy notable en ambos niveles educativos. La mayor proporción de uso del euskera se registra en el consumo de la radio (el 29% en euskera en 4º de EP y el 25% en 2º de ESO). Esa relación de la lengua de la radio con el *uso global del alumnado en el centro educativo* es mayor que la del resto de medios analizados (televisión, páginas web y grupos musicales).

12. Con respecto al sexo del alumnado, las diferencias son en general ínfimas. En 4º de EP el comportamiento lingüístico de las niñas entre compañeros y compañeras en el patio de recreo tiende ligeramente más hacia el euskera que el de los niños, para el alumnado del modelo D (en el uso entre compañeros y compañeras dentro del aula no hay apenas diferencias y en los usos del alumnado con los profesores y profesoras las diferencias también son mínimas). Entre los alumnos y alumnas de 2º de ESO, el nivel de uso del euskera de las niñas y los niños es muy similar dentro del aula y en el patio.

13. Distinguiendo al alumnado según el modelo lingüístico, el peso de las variables que condicionan el *uso global del alumnado en el centro educativo* no es igual en los tres modelos. Entre el alumnado matriculado en el modelo B, por ejemplo, tiene mayor importancia la *competencia oral relativa* que la variable *preferencia lingüística euskera-castellano* en ambos niveles educativos. Sin embargo, sucede lo contrario en el modelo D, es decir, la *preferencia —o motivación— lingüística* tiene mayor peso, lo que nos indica que si no se adquiere una mínima competencia en euskera (lo que a menudo ocurre en los modelos A y B), es imposible alcanzar usos intensivos. No obstante, siendo la competencia de la mayoría del alumnado del modelo D mayor y más homogénea, son otras las características que estimulan el uso del euskera; concretamente: la motivación o la preferencia lingüística hacia tal lengua, entre otras.

14. En el modelo D, los alumnos y alumnas que tienen como primera lengua *otra lengua* (distinta al euskera y al castellano) utilizan más el euskera en el patio, en comparación con los alumnos y alumnas a los que se les ha transmitido únicamente el castellano como *primera lengua*. En base a los análisis realizados, se podría concluir que: los alumnos y alumnas que tienen *otra lengua* como primera lengua muestran mayor tendencia a hablar euskera que el alumnado cuya primera lengua es el castellano, cuando aquéllos viven en un entorno y condiciones —en la familia[35] y otros ámbitos de la sociedad— más favorable al euskera que el de este último. Esa tendencia también revela la fuerte incidencia —indirecta— del entorno lingüístico de la sociedad, en el *uso global del alumnado en el centro educativo.*

15. En el análisis según el entorno sociolingüístico realizado solamente para el alumnado del modelo D, se observa que el porcentaje de los alumnos y alumnas que hablan *todo en castellano* es muy pequeño y similar, independientemente del entorno sociolingüístico en el que viven. Sin embargo, las proporciones de quienes hablan *todo en euskera* ascienden considerablemente a medida que aumenta también la proporción de euskaldunes en el municipio.

5.2. CONCLUSIONES GENERALES PARA LA PROMOCIÓN DEL USO ESCOLAR DEL EUSKERA DEL ALUMNADO

Los resultados del estudio indican —siempre en las condiciones del presente análisis— que existen varias posibilidades de intervención para promover el uso del euskera de los alumnos y alumnas en el entorno educativo, más allá de la conocida influencia de los modelos lingüísticos. Los ámbitos que podrían trabajarse en ocasiones pertenecen a la escuela, pero en otras alcanzan una dimensión más extensa formando parte del binomio familia/sociedad. En cualquier caso, son ámbitos ligados siempre a la escuela o la comunidad escolar.

Otros ámbitos de intervención —los principales— que podrían aplicarse a todos los alumnos y alumnas son los siguientes:

— En primer lugar, y en especial, el ámbito relativo al *uso en las actividades extraescolares organizadas*. Por tanto, dentro del binomio sociedad/familia pueden hallarse oportunidades claras para influir en el uso del euskera del alumnado: crear y propagar condiciones más favorables al euskera en las actividades organizadas para las niñas y niños. La creación de tales condiciones podría entenderse en dos niveles: incrementar oportunidades reales para el uso del euskera en entornos cercanos de la vida diaria, así como tratar de que los comportamientos en euskera estén más extendidos en personas que actúan de referentes sociales.

— Se ha puesto de manifiesto la importancia del entorno sociedad/familia, así como el peso de la variable *consumo cultural y de medios de comunicación* en los análisis (especialmente en los modelos A y B).

— En varios análisis se ha subrayado asimismo la relación de la variable *uso del profesorado entre sí* con el uso del alumnado en el centro de estudios, para los dos niveles educativos considerados. En consecuencia, existen otras posibilidades para promover el uso del euskera en el centro educativo también desde

[35] Aunque no se hable en euskera en la familia, por ejemplo optando por iniciativas u oportunidades sociales en euskera.

dentro del mismo y más allá del modelo lingüístico en euskera; por ejemplo, cuidando e impulsando las condiciones lingüísticas entre el profesorado y el resto de miembros del centro.

En pos de promover el uso escolar, podrían trabajarse especialmente otras áreas, claves, según el modelo lingüístico:

— La capacidad del euskera en los alumnos y alumnas del modelo B *(capacidad relativa para expresarse verbalmente).*

— Para los alumnos y alumnas del modelo D, sin embargo, la motivación: *preferencia lingüística euskera-castellano*.

Una mayoría del alumnado del modelo A se halla, de una parte, muy alejada de hablar frecuentemente en euskera; de otra, las variables relativas a la familia —tales como *origen y uso en casa*— y que tienen un gran peso en su comportamiento lingüístico, pertenecen a un área de difícil intervención. Por tanto, teniendo en cuenta los grandes límites del modelo A para euskaldunizar al alumnado, la clave para utilizar un poco más el euskera en el centro educativo dependerá sobre todo de las condiciones que ofrecen los entornos cercanos (escuela y familia) y los entornos comunes (municipio de residencia).

ANEXOS

ANEXO I: CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO. FRECUENCIAS

1. CENTROS Y ALUMNADO

Tabla 1. CENTROS Y ALUMNADO

	4º EP	2º ESO	Total
Centros	522	329	851
Estudiantes	18.636	17.204	35.844

2. EDAD Y SEXO

Tabla 2. ¿EN QUÉ AÑO NACISTE?

4º EP			2º ESO		
	Frecuencia	%		Frecuencia	%
1999	18	0,1	1994	3	0,1
2000	1.475	8,6	1995	982	8,6
2001	15.602	91,2	1996	2.459	91,2
2002	5	0,0	1997	13.730	0,0
2003	1	0,0	1998	9	0,0
Total	17.101	100,0	Total	17.183	100,0
Valores perdidos	1.535		Valores perdidos	1	
TOTAL	18.636		TOTAL	17.208	

Tabla 3. SEXO

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Mujer	8.994	48,5	8.360	48,6
Hombre	9.556	51,5	8.823	51,3
Total	18.550	100,0	17.184	100,0
Valores perdidos	86		1	
TOTAL	18.636		17.184	

3. PROPORCIÓN DE EUSKALDUNES EN EL MUNICIPIO

Tabla 4. PORCENTAJE DE POBLACIÓN HABLANTE DE EUSKERA DEL MUNICIPIO

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
80,70% o superior	761	4,1	506	2,9
De 70,11% a 80,69%	1.089	5,8	945	5,5
De 60,57% a 70,10%	1.089	5,8	1123	6,5
De 50,24% a 60,56%	2.103	11,3	2000	11,6
De 40,35% a 50,23%	2.753	14,8	2635	15,3
De 31,46% a 40,34%	1.663	8,9	1507	8,8
De 24,64% a 31,45%	3.832	20,6	3559	20,7
De 20,26% a 24,63%	3.458	18,6	3274	19,1
inferior a 20,26%	1.888	10,1	1635	9,5
TOTAL	18.636	100,0	17.184	100,0

4. PRIMERA LENGUA

Tabla 5. HASTA LA EDAD DE 3 AÑOS, ¿CUÁL HA SIDO LA LENGUA QUE HAS UTILIZADO EN CASA?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Euskera	3.601	19,8	3.414	20,4
Euskera y castellano	2.499	13,7	2.515	15,0
Castellano	11.281	62,0	10.092	60,2
Otra lengua	825	4,5	737	4,4
Total	18.206	100,0	16.758	100,0
Valores perdidos	430		426	
TOTAL	18.636		17.184	

5. MODELO LINGÜÍSTICO

Tabla 6. MODELO LINGÜÍSTICO

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Modelo D	11.936	64,0	10.112	58,8
Modelo B	5.314	28,5	4.801	27,9
Modelo A	1.386	7,4	2.272	13,2
TOTAL	18.636	100,0	17.184	100,0

6. ORIGEN

Tabla 7. ¿DÓNDE NACIÓ TU PADRE?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
En Euskal Herria	14.086	76,5	12.281	72,8
En otra Comunidad Autónoma	2.523	13,7	2.818	16,7
En el extranjero	1.795	9,8	1.781	10,6
Total	18.404	100,0	16.880	100,0
Valores perdidos	232		304	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 8. ¿DÓNDE NACIÓ TU MADRE?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
En Euskal Herria	14.422	78,3	12.599	74,6
En otra Comunidad Autónoma	2.200	11,9	2.458	14,5
En el extranjero	1.793	9,7	1.838	10,9
Total	18.415	100,0	16.895	100,0
Valores perdidos	221		289	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 9. **¿DÓNDE NACISTE TÚ?**

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
En Euskal Herria	16.446	88,6	14.928	87,9
En otra Comunidad Autónoma	698	3,8	469	2,8
En el extranjero	1.408	7,6	1.589	9,4
Total	18.552	100,0	16.986	100,0
Valores perdidos	84		198	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 10. **SI TÚ HAS NACIDO FUERA DE EUSKAL HERRIA, ¿CUÁNTO TIEMPO LLEVAS VIVIENDO AQUÍ?**

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Más de 8 años	475	22,8	705	34,5
Entre 6 y 8 años	338	16,2	270	13,2
Entre 4 y 6 años	446	21,4	362	17,7
Entre 2 y 4 años	491	23,6	430	21,1
Menos de 2 años	331	15,9	274	13,4
Total	2.081	100,0	2.041	100,0
Valores perdidos	16.555		15.143	
TOTAL	18.636		17.184	

7. COMPETENCIA ORAL RELATIVA

11. Taula. **EN GENERAL, ¿EN QUÉ LENGUA TIENES MAYOR FACILIDAD PARA HABLAR?**

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Más fácil en euskera	3.879	21,1	3.112	18,5
Igual en ambas lenguas (en euskera y castellano)	4.441	24,2	2.855	16,9
Más fácil en castellano	10.068	54,8	10.888	64,6
Total	18.388	100,0	16.855	100,0
Valores perdidos	248		329	
TOTAL	18.636		17.184	

8. AFINIDAD LINGÜÍSTICA

Taula 12. **¿TE GUSTA EL EUSKERA?**

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	710	3,9	1.302	7,7
Poco	1.407	7,6	1.852	11,0
Normal	4.585	24,9	4.508	26,7
Bastante	3.570	19,4	3.643	21,6
Mucho	8.122	44,2	5.554	32,9
Total	18.394	100,0	16.859	100,0
Valores perdidos	242		325	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 13. **¿TE GUSTA EL CASTELLANO?**

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	227	1,2	362	2,1
Poco	556	3,0	664	3,9
Normal	2.458	13,4	3.902	23,1
Bastante	3.414	18,6	5.248	31,1
Mucho	11.738	63,8	6.683	39,6
Total	18.393	100,0	16.859	100,0
Valores perdidos	243		325	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 14. **¿TE GUSTA EL INGLÉS?**

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	1.690	9,2	1.725	10,2
Poco	2.814	15,3	2.322	13,8
Normal	4.947	26,9	4.520	26,8
Bastante	4.380	23,8	4.419	26,2
Mucho	4.561	24,8	3.874	23,0
Total	18.392	100,0	16.860	100,0
Valores perdidos	244		324	
TOTAL	18.636		17.184	

9. REPRESENTACIONES: DIFICULTAD

Tabla 15. **¿QUÉ TE PARECE EL EUSKERA?**

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy fácil	6.557	35,7	3.061	18,2
Fácil	4.512	24,5	4.388	26,0
Normal	5.636	30,6	6.117	36,3
Difícil	1.228	6,7	2.391	14,2
Muy difícil	459	2,5	901	5,3
Total	18.392	100,0	16.858	100,0
Valores perdidos	244		326	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 16. **¿QUÉ TE PARECE EL CASTELLANO?**

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy fácil	11.183	60,8	5.884	34,9
Fácil	4.295	23,4	5.535	32,8
Normal	2.343	12,7	4.435	26,3
Difícil	351	1,9	779	4,6
Muy difícil	213	1,2	225	1,3
Total	18.385	100,0	16.858	100,0
Valores perdidos	251		326	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 17. ¿QUÉ TE PARECE EL INGLÉS?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Muy fácil	1.569	8,5	1.283	7,6
Fácil	3.124	17,0	3.498	20,8
Normal	6.812	37,1	6.358	37,7
Difícil	4.808	26,2	3.934	23,3
Muy difícil	2.066	11,2	1.784	10,6
Total	18.379	100,0	16.857	100,0
Valores perdidos	257		327	
TOTAL	18.636		17.184	

10. REPRESENTACIONES: SITUACIONES Y ACTIVIDADES

Tabla 18. ¿QUÉ LENGUA SE CORRESPONDE MEJOR... ?

2º ESO	Frecuencia	%
Euskera mejor	3.352	19,9
Las tres lenguas igual	3.402	20,2
Castellano mejor	7.863	46,8
Inglés mejor	2.199	13,1
Total	16.816	100,0
Valores perdidos	368	
TOTAL	17.184	

Tabla 19. ¿QUÉ LENGUA SE CORRESPONDE MEJOR... ?

2º ESO	Frecuencia	%
Euskera mejor	5.595	33,3
Las tres lenguas igual	2.751	16,4
Castellano mejor	6.923	41,2
Inglés mejor	1.548	9,2
Total	16.817	100,0
Valores perdidos	367	
TOTAL	17.184	

Tabla 20. ¿QUÉ LENGUA SE CORRESPONDE MEJOR... ?

2º ESO	Frecuencia	%
Euskera mejor	8.160	48,6
Las tres lenguas igual	3.783	22,5
Castellano mejor	3.438	20,5
Inglés mejor	1.406	8,4
Total	16.787	100,0
Valores perdidos	397	
TOTAL	17.184	

Tabla 21. ¿QUÉ LENGUA SE CORRESPONDE MEJOR... ?

2º ESO	Frecuencia	%
Euskera mejor	1.164	6,9
Las tres lenguas igual	3.163	18,8
Castellano mejor	9.878	58,8
Inglés mejor	2.585	15,4
Total	16.790	100,0
Valores perdidos	394	
TOTAL	17.184	

Tabla 22. ¿QUÉ LENGUA SE CORRESPONDE MEJOR... ?

2º ESO	Frecuencia	%
Euskera mejor	1.110	6,6
Las tres lenguas igual	3.580	21,3
Castellano mejor	11.009	65,6
Inglés mejor	1.091	6,5
Total	16.790	100,0
Valores perdidos	394	
TOTAL	17.184	

Tabla 23. ¿QUÉ LENGUA SE CORRESPONDE MEJOR... ?

2º ESO	Frecuencia	%
Euskera mejor	1.483	8,8
Las tres lenguas igual	3.901	23,2
Castellano mejor	9.375	55,8
Inglés mejor	2.029	12,1
Total	16.788	100,0
Valores perdidos	396	
TOTAL	17.184	

11. LENGUA DE CONSUMO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Tabla 24. ¿EN LA PÁGINA WEB QUE MÁS VISITAS?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Euskera	2.711	16,2	2.633	15,7
Castellano	13.692	81,7	13.700	81,7
Otra lengua	366	2,2	427	2,5
Total	16.769	100,0	16.760	100,0
Valores perdidos	1.867		424	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 25. ¿EN EL PROGRAMA DE TELEVISIÓN QUE MÁS VES?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Euskera	2.479	13,6	700	4,2
Castellano	15.532	84,9	15.782	93,9
Otra lengua	280	1,5	334	2,0
Total	18.291	100,0	16.816	100,0
Valores perdidos	345		368	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 26. ¿EN EL GRUPO DE MÚSICA O CANTANTE QUE MÁS ESCUCHAS?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Euskera	2.632	29,5	4.043	24,9
Castellano	8.491	67,3	11.656	71,8
Otra lengua	6.726	3,2	538	3,3
Total	17.849	100,0	16.237	100,0
Valores perdidos	787		947	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 27. ¿EN EL PROGRAMA DE RADIO QUE MÁS ESCUCHAS?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Euskera	2.479	13,6	700	4,2
Castellano	15.532	84,9	15.782	93,9
Otra lengua	280	1,5	334	2,0
Total	18.291	100,0	16.816	100,0
Valores perdidos	345		368	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 28. ¿EN LA ÚLTIMA PELÍCULA QUE HAS VISTO EN EL CINE?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Euskera	2.311	12,6	586	3,5
Castellano	15.784	86,2	15.989	95,1
Otra lengua	224	1,2	244	1,5
Total	18.319	100,0	16.819	100,0
Valores perdidos	317		365	
TOTAL	18.636		17.184	

12. USO: EN LA FAMILIA

Tabla 29. ¿EN QUÉ LENGUA HABLAS CON TU PADRE?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre o casi siempre en euskera	4.354	23,9	3.435	20,6
Siempre o casi siempre en castellano	13.173	72,4	12.648	75,8
En otra lengua	671	3,7	599	3,6
Total	18.198	100,0	16.682	100,0
Valores perdidos	438		502	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 30. ¿EN QUÉ LENGUA HABLAS CON TU MADRE?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre o casi siempre en euskera	4.747	26,0	3.559	21,2
Siempre o casi siempre en castellano	12.850	70,3	12.649	75,4
En otra lengua	680	3,7	575	3,4
Total	18.277	100,0	16.783	100,0
Valores perdidos	359		401	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 31. ¿EN QUÉ LENGUA HABLAS CON TUS HERMANOS Y HERMANAS?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre o casi siempre en euskera	4.875	30,8	3.956	26,6
Siempre o casi siempre en castellano	10.576	66,8	10.493	70,6
En otra lengua	386	2,4	405	2,7
Total	15.837	100,0	14.854	100,0
Valores perdidos	2.799		2330	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 32. ¿EN QUÉ LENGUA HABLAN TU PADRE Y TU MADRE ENTRE SÍ?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre o casi siempre en euskera	2.447	13,5	1.985	11,9
Siempre o casi siempre en castellano	14.879	82,4	14.068	84,5
En otra lengua	742	4,1	588	3,5
Total	18.068	100,0	16.641	100,0
Valores perdidos	568		543	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 33. CUANDO TODOS LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA ESTÁIS PRESENTES (EN LAS COMIDAS, VIENDO LA TELEVISIÓN...), ¿EN QUÉ LENGUA HABLÁIS?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sólo en euskera	2.033	11,0	1.478	8,8
En euskera más que en castellano	1.444	7,8	1.332	7,9
Igual en ambas lenguas (en castellano y en euskera)	1.507	8,2	925	5,5
En castellano más que en euskera	2.872	15,6	2.923	17,3
Sólo en castellano	9.951	54,1	9.680	57,4
En otra lengua	596	3,2	536	3,2
Total	18.403	100,0	16.874	100,0
Valores perdidos	233		310	
TOTAL	18.636		17.184	

13. USO: FUERA DE LA ESCUELA

Tabla 34. ¿EN QUÉ LENGUA... EN LAS CLASES PARTICULARES?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre en euskera	3.074	26,0	2.082	14,9
En euskera más que en castellano	1.190	10,1	1.081	7,8
Igual en ambas lenguas	1.383	11,7	1.256	9,0
En castellano más que en euskera	999	8,4	1.342	9,6
Siempre en castellano	3.051	25,8	5.856	42,0
En otra lengua	2.139	18,1	2.311	16,6
Total	11.836	100,0	13.928	100,0
Valores perdidos	6.800		3.256	
TOTAL	18.636		17.184	

Tabla 35. ¿EN QUÉ LENGUA... EN LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre en euskera	3.553	21,5	2.011	12,7
En euskera más que en castellano	1.697	10,3	1.278	8,1
Igual en ambas lenguas	1.725	10,4	1.384	8,8
En castellano más que en euskera	1.957	11,8	1.847	11,7
Siempre en castellano	6.355	38,4	8.159	51,6
En otra lengua	1.242	7,5	1.133	7,2
Total	16.529	100,0	15.812	100,0
Valores perdidos	2.107		1.372	
TOTAL	18.636		17.180	

Tabla 36. **¿EN QUÉ LENGUA ... EN LAS COLONIAS DE VERANO O CAMPAMENTOS?**

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre en euskera	4.099	29,3	2.454	16,0
En euskera más que en castellano	1.814	13,0	1.886	12,3
Igual en ambas lenguas	1.827	13,1	2.057	13,5
En castellano más que en euskera	1.469	10,5	1.928	12,6
Siempre en castellano	4.325	31,0	6.152	40,2
En otra lengua	434	3,1	815	5,3
Total	13.968	100,0	15.292	100,0
Valores perdidos	4.668		1.892	
TOTAL	18.636		17.184	

14. USO: CON LOS AMIGOS Y AMIGAS A TRAVÉS DE INTERNET

Tabla 37. **LA ÚLTIMA VEZ QUE CHATEASTE CON TUS AMIGOS Y AMIGAS?**

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Euskera	3.701	25,8	3.717	22,3
Castellano	10.403	72,4	12.697	76,3
Otra lengua	256	1,8	237	1,4
Total	14.360	100,0	16.651	100,0
Valores perdidos	4.276		533	
TOTAL	18.636		17.184	

ANEXO II: USOS ESCOLARES. FRECUENCIAS

1. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA

Tabla 38. ¿EN QUÉ LENGUA... CON LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS DE LA ESCUELA DENTRO DEL AULA?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre en euskera	6.667	36,4	2.417	14,4
En euskera más que en castellano	4.363	23,8	2.313	13,7
Igual en ambas lenguas	2.567	14,0	1.930	11,5
En castellano más que en euskera	2.209	12,0	3.815	22,7
Siempre en castellano	2.434	13,3	6.284	37,4
En otra lengua	94	0,5	64	0,4
Total	18.334	100,0	16.823	100,0
Valores perdidos	302		361	
TOTAL	18.636		17.184	

2. ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO

Tabla 39. ¿EN QUÉ LENGUA... CON LOS AMIGOS Y AMIGAS DE TU CLASE EN EL PATIO?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre en euskera	3.047	16,6	1.870	11,1
En euskera más que en castellano	2.247	12,2	1.182	7,0
Igual en ambas lenguas	2.075	11,3	1.070	6,4
En castellano más que en euskera	4.035	22,0	2.776	16,5
Siempre en castellano	6.857	37,4	9.863	58,6
En otra lengua	88	0,5	57	0,3
Total	18.349	100,0	16.818	100,0
Valores perdidos	287		366	
TOTAL	18.636		17.180	

3. EN EL PATIO CON EL MEJOR AMIGO O AMIGA DE CLASE (SÓLO EN 2º DE ESO)

Tabla 40. ¿EN QUÉ LENGUA... CON TU MEJOR AMIGO O AMIGA DE CLASE EN EL PATIO?

2º ESO	Frecuencia	%
Siempre en euskera	2.173	12,9
En euskera más que en castellano	1.046	6,2
Igual en ambas lenguas	978	5,8
En castellano más que en euskera	2.951	17,5
Siempre en castellano	9.568	56,9
En otra lengua	103	0,6
Total	16.819	100,0
Valores perdidos	365	
TOTAL	17.184	

4. CON PROFESORES Y PROFESORAS DENTRO DEL AULA

Tabla 41. ¿EN QUÉ LENGUA... TE DIRIGES A LOS PROFESORES Y PROFESORAS EN EL AULA?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre en euskera	9.716	53,0	6.147	36,5
En euskera más que en castellano	3.767	20,5	4.121	24,5
Igual en ambas lenguas	2.402	13,1	2.112	12,6
En castellano más que en euskera	1.295	7,1	2.221	13,2
Siempre en castellano	1.068	5,8	2.143	12,7
En otra lengua	99	0,5	78	0,5
Total	18.347	100,0	16.822	100,0
Valores perdidos	289		362	
TOTAL	18.636		17.184	

5. CON PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA

Tabla 42. ¿EN QUÉ LENGUA... TE DIRIGES A LOS PROFESORES Y PROFESORAS FUERA DEL AULA?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre en euskera	9.164	50,0	5.761	34,2
En euskera más que en castellano	2.579	14,1	3.035	18,0
Igual en ambas lenguas	2.044	11,1	1.866	11,1
En castellano más que en euskera	1.585	8,6	2.047	12,2
Siempre en castellano	2.860	15,6	4.044	24,0
En otra lengua	111	0,6	68	0,4
Total	18.343	100,0	16.821	100,0
Valores perdidos	293		363	
TOTAL	18.636		17.184	

6. LOS PROFESORES Y PROFESORAS ENTRE SÍ

Tabla 43. ¿EN QUÉ LENGUA ... HABLAN TUS PROFESORES Y PROFESORAS ENTRE SÍ?

	4º EP		2º ESO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre en euskera	9.548	52,1	5.672	33,7
En euskera más que en castellano	3.402	18,6	4.386	26,1
Igual en ambas lenguas	2.372	12,9	3.144	18,7
En castellano más que en euskera	1.335	7,3	1.686	10,0
Siempre en castellano	1.600	8,7	1.842	10,9
En otra lengua	81	0,4	94	0,6
Total	18.338	100,0	16.824	100,0
Valores perdidos	298		360	
TOTAL	18.636		17.184	

ANEXO III. EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO 2011
Preguntas utilizadas en el Proyecto Arrue

4º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

1. ¿En qué año naciste?

	1999		2000		2001		2002

2. Sexo:

Chica 1

Chico 2

3. ¿Dónde nació tu padre?

A. En el País Vasco 1

B. En otra Comunidad autónoma 2

C. En el extranjero 3

4. ¿Dónde nació tu madre?

A. En el País Vasco 1

B. En otra Comunidad autónoma 2

C. En el extranjero 3

5. ¿Dónde naciste tú?

A. En el País Vasco 1

B. En otra Comunidad autónoma 2

C. En el extranjero 3

AVISO: Contesta a la siguiente pregunta sólo si tú has nacido fuera del País Vasco. Si no, pasa a la siguiente.

6. Si TÚ has nacido fuera del País Vasco, ¿Cuánto tiempo hace que vives aquí?

A. Menos de dos años ..... A

B. De dos a cuatro años ..... B

C. De cuatro a seis años C

D. De seis a ocho años ..... D

E. Más de ocho años ..... E

[...]

11. ¿En qué lengua hablas con tu padre? *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. Siempre o casi siempre en euskara 1

B. Siempre o casi siempre en castellano 2

C. En otra lengua (árabe, chino, rumano, inglés...) 3

12. ¿En qué lengua hablas con tu madre? *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. Siempre o casi siempre en euskara 1

B. Siempre o casi siempre en castellano 2

C. En otra lengua (árabe, chino, rumano, inglés...) 3

13. ¿En qué lengua hablas con tus hermanos y hermanas? *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. Siempre o casi siempre en euskara 1

B. Siempre o casi siempre en castellano 2

C. En otra lengua (árabe, chino, rumano, inglés...) 3

14. ¿En qué lengua hablan tus padres entre sí? *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. Siempre o casi siempre en euskara 1

B. Siempre o casi siempre en castellano 2

C. En otra lengua (árabe, chino, rumano, inglés...) 3

15. ¿En qué lengua habláis los de casa cuando estáis juntos? (comidas, cenas, televisión...) *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. Sólo en euskara 1

B. Sólo en castellano 2

C. Más en euskara que en castellano 3

D. Más en castellano que en euskara 4

E. En las dos igual (castellano y euskara) 5

F. En otra lengua (árabe, chino, rumano, inglés...) 6

16. ¿Qué opinas de las siguientes lenguas?: *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. ¿Te gusta el euskara?

Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

B. ¿Te gusta el castellano?

Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

C. ¿Te gusta el inglés?

Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

¿Cómo te resulta…

	Muy fácil	Fácil	Normal	Difícil	Muy difícil
D. …el euskera?	1	2	3	4	5
E. …el castellano?	1	2	3	4	5
F. … el inglés?	1	2	3	4	5

17. En general, ¿en qué lengua tienes más facilidad PARA HABLAR?
(Por favor, marca una sola casilla)

A. Tengo más facilidad en castellano	1
B. Tengo más facilidad en euskara	2
C. En las dos igual (euskara y castellano)	3

[…]

27. Señala en qué lengua sueles hablar en los siguientes casos: *(Por favor, marca una sola casilla)*

B. Con los amigos/as de clase en momentos de recreo y patio

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

C. Con los compañeros/as de clase en el aula

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

D. En las clases particulares

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

E. En actividades extraescolares

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

F. En los campamentos de verano

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

28. Indica qué lengua utilizas en las siguientes situaciones:

	Euskera	Castellano	Otra lengua
A. En la página web que más visitas	1	2	3
B. En el programa de TV que más ves	1	2	3
C. El grupo o cantante que más escuchas	1	2	3
D. En el programa de radio que más escuchas	1	2	3
E. En la última película que has visto en el cine	1	2	3
F. La última vez que has chateado con tus amigos y/o amigas	1	2	3

29. Indica generalmente en qué lengua... *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. ... hablas TÚ a tus profesores/as en el aula

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

B. ... hablas TÚ a tus profesores/as fuera del aula

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

C. ... hablan tus profesores/as entre ellos/as

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

[...]

AVISO: Ahora , por favor, rellena las siguientes preguntas con la información que has traído de casa

31. Hasta cumplir los 3 años, ¿cuál fue la lengua que utilizabas en casa?

A. Euskera 1

B. Castellano 2

C. Tanto euskara como castellano 3

D. Otra lengua 4

32. ¿Qué nota sacaste el curso pasado en las siguientes áreas?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A. Euskera	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
B. Castellano	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
C. Matemáticas	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
D. Inglés	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J

2º CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

1. ¿En qué año naciste?

	1995		1996		1997		1998

2. Sexo:

Chica 1

Chico 2

3. ¿Dónde nació tu padre?

A. En el País Vasco 1

B. En otra Comunidad autónoma 2

C. En el extranjero 3

4. ¿Dónde nació tu madre?

A. En el País Vasco 1

B. En otra Comunidad autónoma 2

C. En el extranjero 3

5. ¿Dónde naciste tú?

A. En el País Vasco 1

B. En otra Comunidad autónoma 2

C. En el extranjero 3

AVISO: Contesta a la siguiente pregunta sólo si tú has nacido fuera del País Vasco. Si no, pasa a la siguiente.

6. Si TÚ has nacido fuera del País Vasco, ¿Cuánto tiempo hace que vives aquí?

A. Menos de dos años ..... A

B. De dos a cuatro años ..... B

C. De cuatro a seis años C

D. De seis a ocho años ..... D

E. Más de ocho años ..... E

[...]

11. ¿En qué lengua hablas con tu padre? *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. Siempre o casi siempre en euskara 1

B. Siempre o casi siempre en castellano 2

C. En otra lengua (árabe, chino, rumano, inglés...) 3

12. ¿En qué lengua hablas con tu madre? *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. Siempre o casi siempre en euskara 1

B. Siempre o casi siempre en castellano 2

C. En otra lengua (árabe, chino, rumano, inglés...) 3

13. ¿En qué lengua hablas con tus hermanos y hermanas? *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. Siempre o casi siempre en euskara 1

B. Siempre o casi siempre en castellano 2

C. En otra lengua (árabe, chino, rumano, inglés...) 3

14. ¿En qué lengua hablan tus padres entre sí? *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. Siempre o casi siempre en euskara 1

B. Siempre o casi siempre en castellano 2

C. En otra lengua (árabe, chino, rumano, inglés...) 3

15. ¿En qué lengua habláis los de casa cuando estáis juntos? (comidas, cenas, televisión...) *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. Sólo en euskara 1

B. Sólo en castellano 2

C. Más en euskara que en castellano 3

D. Más en castellano que en euskara 4

E. En las dos igual (castellano y euskara) 5

F. En otra lengua (árabe, chino, rumano, inglés...) 6

16. ¿Qué opinas de las siguientes lenguas?: *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. ¿Te gusta el euskara?

Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

B. ¿Te gusta el castellano?

Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

C. ¿Te gusta el inglés?

Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

¿Cómo te resulta…

	Muy fácil	Fácil	Normal	Difícil	Muy difícil
D. …el euskera?	1	2	3	4	5
E. …el castellano?	1	2	3	4	5
F. … el inglés?	1	2	3	4	5

17. En general, ¿en qué lengua tienes más facilidad PARA HABLAR?
(Por favor, marca una sola casilla)

A. Tengo más facilidad en castellano	1
B. Tengo más facilidad en euskara	2
C. En las dos igual (euskara y castellano)	3

[…]

27. Señala en qué lengua sueles hablar en los siguientes casos: *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. Gelako zure lagunik onenarekin jolaslekuan

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

B. Con los amigos/as de clase en momentos de recreo y patio

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

C. Con los compañeros/as de clase en el aula

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

D. En las clases particulares

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

E. En actividades extraescolares

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

F. En los campamentos de verano

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

28. Indica qué lengua utilizas en las siguientes situaciones:

	Euskera	Castellano	Otra lengua
A. En la página web que más visitas	1	2	3
B. En el programa de TV que más ves	1	2	3
C. El grupo o cantante que más escuchas	1	2	3
D. En el programa de radio que más escuchas	1	2	3
E. En la última película que has visto en el cine	1	2	3
F. La última vez que has chateado con tus amigos y/o amigas	1	2	3

29. Indica generalmente en qué lengua... *(Por favor, marca una sola casilla)*

A. ... hablas TÚ a tus profesores/as en el aula

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

B. ... hablas TÚ a tus profesores/as fuera del aula

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

C. ... hablan tus profesores/as entre ellos/as

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En las dos igual	Más en castellano en euskera	Siempre en que castellano	En otra lengua
1	2	3	4	5	6

30. En tu opinión, ¿qué lengua se corresponde mejor con las siguientes situaciones, lugares o personas? *(Por favor, marca una sola casilla)*

A.

Euskera mejor	Castellano mejor	Inglés mejor	Las tres lenguas igual
1	2	3	4

B.

Euskera mejor	Castellano mejor	Inglés mejor	Las tres lenguas igual
1	2	3	4

C.

Euskera mejor	Castellano mejor	Inglés mejor	Las tres lenguas igual
1	2	3	4

D.

Euskera mejor	Castellano mejor	Inglés mejor	Las tres lenguas igual
1	2	3	4

E.

Euskera mejor	Castellano mejor	Inglés mejor	Las tres lenguas igual
1	2	3	4

F.

Euskera mejor	Castellano mejor	Inglés mejor	Las tres lenguas igual
1	2	3	4

AVISO: Ahora, por favor, rellena las siguientes preguntas con la información que has traído de casa.

31. Hasta cumplir los 3 años, ¿cuál fue la lengua que utilizabas en casa?

A. Euskera 1

B. Castellano 2

C. Tanto euskara como castellano 3

D. Otra lengua 4

32. ¿Qué nota sacaste el curso pasado en las siguientes áreas?

	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
A. Euskera	A	B	C	D	E
B. Castellano	A	B	C	D	E
C. Matemáticas	A	B	C	D	E
D. Inglés	A	B	C	D	E

2ª PARTE

Contibución de los expertos

COMPETENCIA Y USO GENERAL DEL EUSKERA EN EL ALUMNADO Y EN EL CENTRO EDUCATIVO

XABIER AIZPURUA, EDUARDO UBIETA Y ARRATE EGAÑA

ISEI-IVEI - Instituto Vasco de Evaluación e Investigación. Gobierno Vasco

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de esta investigación es analizar el uso del euskera en las escuelas. Para llevar a cabo la misma, se ha seleccionado una muestra que abarca la totalidad de la población escolar de cuarto de Primaria y segundo de ESO.

La variable del uso del euskera se ha elaborado con los testimonios del alumnado que ha respondido a una encuesta sobre el uso del euskera. Dicha encuesta incluía aspectos tales como cuándo, con qué frecuencia, con quién y en qué contexto utilizan el idioma.

La variable resulta muy interesante dado que explica las incidencias que se dan en el uso de la lengua, tanto en los centros como en las relaciones de los/as alumnos/as entre sí. Presentaremos esa información clasificada en dos tablas:

a) Demográficamente, es decir, el uso que hacen del euskera todos/as los/as estudiantes seleccionados/as.

b) Analizaremos la relación entre el uso del euskera y la capacidad de aprendizaje de la lengua.

A continuación, desarrollaremos los aspectos del uso y el aprendizaje de la lengua, así como las correlaciones que surgen entre ambos aspectos. Es lógico deducir que existe una relación entre el uso de la lengua y el conocimiento de aquella, puesto que el uso de una lengua redunda en su conocimiento. Esa es la conclusión que ha de extraerse de esta variable, dado que, de lo contrario estaría formulada incorrectamente o estaríamos ante una incoherencia teórica.

Los datos utilizados en la investigación fueron recabados de la Evaluación Diagnóstica realizada por ISEI-IVEI en el año 2011. Como ya hemos mencionado, se ha evaluado una muestra que incluye a todo el alumnado de cuarto de Primaria y segundo de ESO. Por otra parte, el grupo Arrue, formado por el Servicio de Euskera del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco y el Clúster de Sociolingüística, ha mostrado su interés por dicha evaluación, en particular por la encuesta cumplimentada por el alumnado. Dicha encuesta se realizó junto con la evaluación, y en ella se les preguntaba sobre temas relacionados con el uso de la lengua. Por otra parte, el equipo de investigación del grupo Arrue incluyó otras preguntas que podían resultar de interés para la investigación.

Después, se analizó el comportamiento de todas las preguntas seleccionadas, si bien para este informe solamente se han analizado las cuatro del Índice elaborado por Arrue, como detallaremos a continuación.

2. VARIABLE 'USO ESCOLAR GENERAL DEL EUSKERA POR PARTE DEL ALUMNADO'. DESCRIPCIÓN

En este apartado presentamos las cuatro preguntas que constituyen la variable «uso escolar general del euskera por parte del alumnado». Asimismo, y tal y como se ha indicado anteriormente, se especificarán los datos demográficos y los resultados obtenidos en las pruebas de competencia lingüística en euskera.

Mediante las preguntas que aparecen en la encuesta de la Evaluación Diagnóstica pretendemos conseguir información referida a:

— Con quién hablan en euskera (el alumnado entre sí o con el profesorado).

— Dónde hablan en euskera (dentro o fuera del aula).

Una vez se hayan concretado esos datos a nivel demográfico, se compararán con los resultados obtenidos en la prueba de competencia lingüística en euskera de la Evaluación Diagnóstica.

Estas son las preguntas que se realizaron en el cuestionario:

1- Indica qué idioma utilizas en las siguientes situaciones: *(Por favor, marca solamente una casilla por cada línea).*

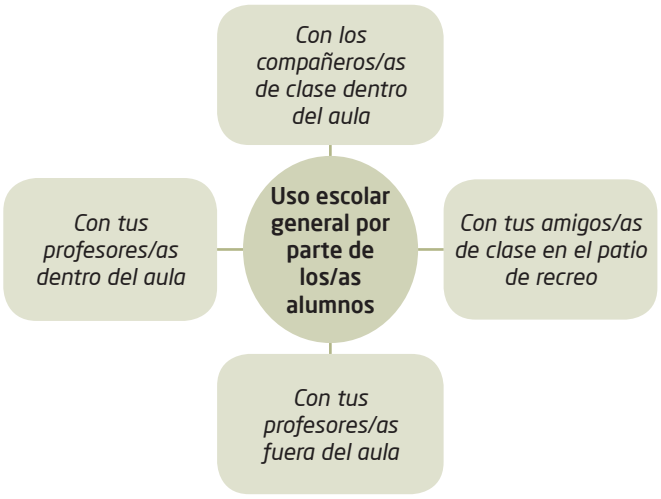
1. Con tus amigos/as de clase en el patio de recreo.
2. Con los compañeros/as de clase dentro del aula.
3. Cuando TÚ te diriges a tus profesores/as dentro del aula:
4. Cuando hablas con tus profesores/as fuera del aula:

(Debían responder a las preguntas en la tabla que se muestra a continuación, marcando una de las casillas del 1 al 5).

Siempre en euskera	Más en euskera que en castellano	En los dos idiomas por igual
1	2	3
Más en castellano que en euskera	Siempre en castellano	En otro idioma
4	5	6

El siguiente esquema muestra las conexiones lingüísticas así como en qué contexto se desarrollan.

Gráfico 1. **CONEXIONES LINGÜÍSTICAS Y SUS CONTEXTOS**



En los siguientes apartados se analizan las preguntas que constituyen la variable, así como la relación entre el uso del euskera y los tres niveles de capacitación lingüística en euskera.

A) Lengua que utilizan con los/as compañeros/as de clase dentro del aula y resultados de la competencia lingüística en euskera

Las cifras que se muestran en el eje vertical de los siguientes gráficos nos permiten observar en qué idioma hablan los/as estudiantes entre sí, es decir con qué frecuencia hablan euskara, castellano u otra lengua. En el eje vertical, los datos se comparan con los resultados obtenidos en la variable de capacitación lingüística en euskera de la Evaluación Diagnóstica del 2011 (de 0 a 300 puntos). La tabla de la derecha hace referencia a los datos de cuarto de Primaria y la de la izquierda a los de segundo de ESO.

Como bien puede observarse, en ambas etapas aquellos/as estudiantes que hablan más euskera, es decir, aquellos/as de la última línea donde marca «siempre en euskera» son los que obtienen mejores resultados en la evaluación de la competencia en euskera. Por lo tanto, al reforzar el uso del euskera también se obtienen mejores resultados en el aprendizaje de esta lengua.

En líneas generales, el uso de la lengua es más moderado en ESO, aunque se mantiene la correlación entre uso y resultados observada en EP. Cabe suponer que en las escuelas que imparten EP se cuida más la utilización del idioma, sobre todo fuera del aula, pero esa es tan solo una hipótesis.

B) La lengua que utilizan con los/as compañeros/as de clase en el patio de recreo y los resultados de competencia en euskera

En las siguientes tablas se detalla el uso y los resultados obtenidos en ambas etapas. Se muestra el uso con los/as compañeros/as de clase, en el patio del recreo. Esa situación se relaciona con los resultados obtenidos en la competencia lingüística en euskera:

El uso «siempre en euskera» en EP no es el mismo dentro o fuera del aula, dado que, tal y como puede observarse en el gráfico anterior, dentro del aula se da un porcentaje del 36,4%, mientras que, como nos muestra este gráfico, ese uso desciende al 16,6%. En la ESO la diferencia no es tan pronunciada, ya que los datos en ambos casos son de menor calado que en EP. En todo caso, la tendencia sigue siendo la misma: a mayor uso, mejor resultado.

C) Lengua utilizada con los/as profesores/as dentro del aula y resultados de competencia en euskera

Con esta pregunta se pretende analizar en qué idioma se relacionan los/as estudiantes con sus profesores/as cuando están dentro del aula y observar la relación existente entre dichos datos y los resultados obtenidos en la evaluación del euskera.

Los gráficos 4 y 5 muestran los datos de ambas etapas.

Gráfico 2. EL USO DE LA LENGUA POR PARTE DEL ALUMNADO Y SU COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN EUSKERA

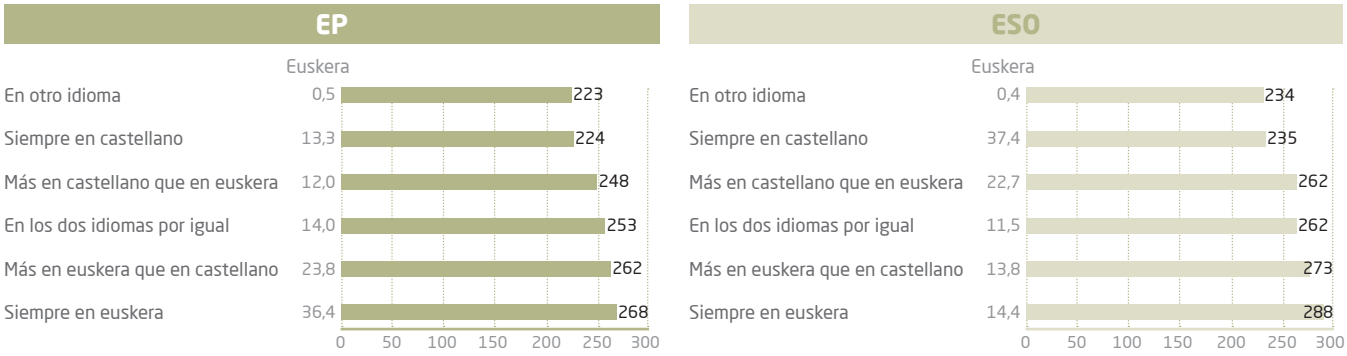


Gráfico 3. EL USO DE LA LENGUA ENTRE EL ALUMNADO EN EL PATIO DE RECREO Y SU COMPETENCIA EN EUSKERA

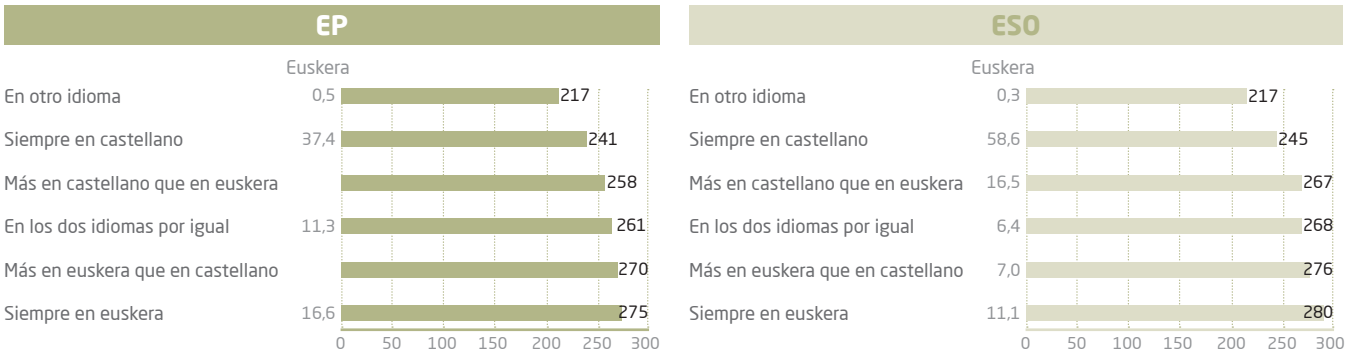


Gráfico 4. LA LENGUA QUE UTILIZAN LOS/AS ESTUDIANTES CON SUS PROFESORES/AS DENTRO DEL AULA Y LA COMPETENCIA EN EUSKERA

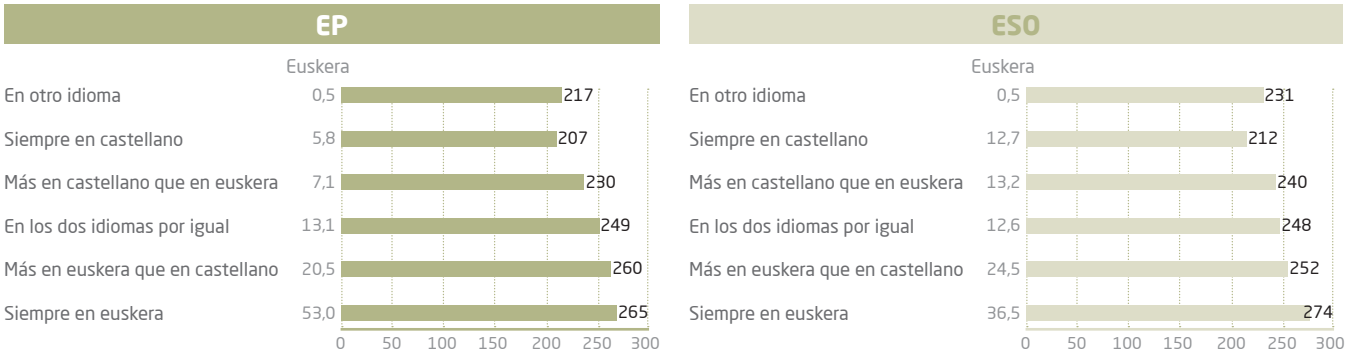
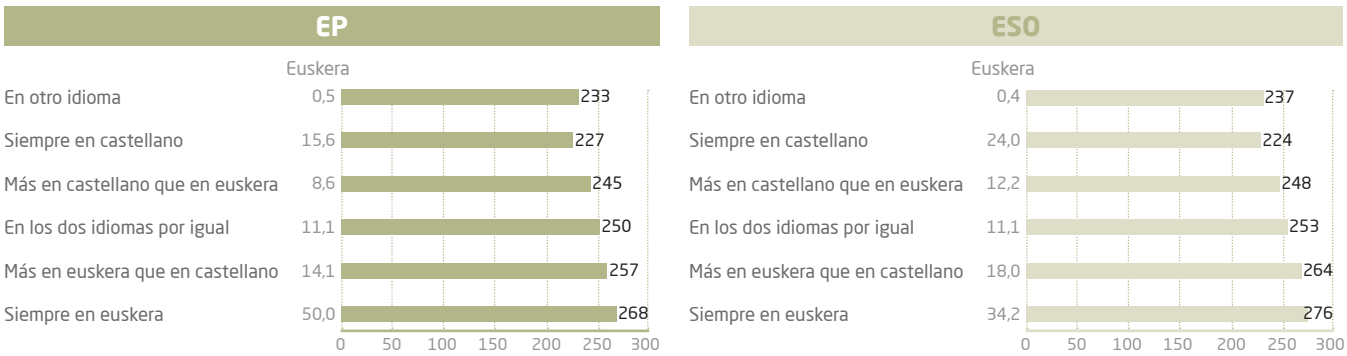


Gráfico 5. LA LENGUA QUE UTILIZAN LOS/AS ESTUDIANTES CON SUS PROFESORES/AS FUERA DEL AULA Y LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN EUSKERA



Estos gráficos nos indican que el uso del euskera ha aumentado. En consecuencia, los/as alumnos/as utilizan más el euskera para hablar con sus profesores/as que para hablar con sus compañeros/as de clase. En efecto, en el caso de EP el 53,0% de los/as estudiantes habla «siempre en euskera», mientras que el porcentaje correspondiente a la ESO es del 36,5%. La diferencia es notable en comparación con los datos obtenidos en los casos anteriores.

Los gráficos muestran que el alumnado de EP utiliza más el euskera que el alumnado de ESO al hablar con sus profesores/as. Como ya sucedía en los gráficos anteriores, los/as alumnos/as con mejores resultados se sitúan en el nivel de uso «siempre en euskera», por lo que se confirma la tendencia que hemos venido observando desde el principio.

D) La lengua que utiliza el alumnado con sus profesores/as fuera del aula y los resultados de competencia lingüística en euskera

En este apartado analizaremos qué idioma utilizan los/as alumnos/as para comunicarse con sus profesores/as fuera del aula y la relación existente entre esos datos y los resultados de evaluación del euskera (ver gráfico 5).

Fuera del aula el uso del euskera desciende levemente en ambas etapas, por lo que cabe deducir que el uso del euskera para comunicarse con los/as profesores/as es similar dentro y fuera del aula. A la luz de los datos obtenidos, podría decirse que los/as profesores/as tienen una gran influencia en el uso del euskera.

En este caso se vuelve a repetir lo sucedido anteriormente, ya que son los/as alumnos/as que más utilizan el euskera quienes mejores resultados han cosechado en competencia lingüística.

3. VARIABLE 'USO ESCOLAR GENERAL DEL EUSKERA POR PARTE DEL ALUMNADO': DATOS DEMOGRÁFICOS

Hasta ahora hemos detallado los datos obtenidos en cada pregunta, pero en este apartado informaremos sobre la variable general, es decir, analizaremos el uso general del euskera por parte del alumnado. En este caso no compararemos los datos con los resultados de la competencia lingüística en euskera, sino que nos limitaremos a analizar el uso de la lengua.

Cabe recordar que la media de uso de esta variable se ha elaborado a partir de las preguntas que hemos venido analizando y que dicha media recoge el nivel del uso del euskera del curso 2011.

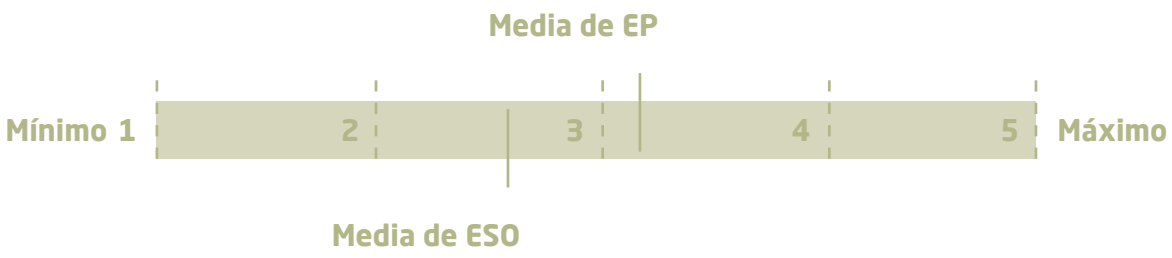
Esa media será válida en la próxima evaluación, ya que entonces podrán compararse dichos valores.

Se indica el uso en EP y ESO, así como los datos del alumnado (en la primera tabla) y los centros educativos También se indican el número, la media y su desviación estándar.

Gráfico 6. **USO GENERAL DEL EUSKARA EN EL CENTRO POR PARTE DEL ALUMNADO**

ALUMNO	K	Media	Desviación estándar	CENTRO	K	Media	Desviación estándar
EP	18.179	3,26	1,18	EP	522	3,29	1,07
ESO	16.745	2,59	1,25	ESO	329	2,54	1,11

Gráfico 7. **USO DEL EUSKERA POR PARTE DEL ALUMNADO EN EL CENTRO SEGÚN EL NIVEL DE RENDIMIENTO**



Tal y como indica la media, dentro del centro educativo, los/as alumnos/as de EP utilizan más el euskera que los/as alumnos/as de ESO. Dicha tendencia también se confirma en los centros.

Visualizamos los resultados en el gráfico 7.

Los niveles se indican en la franja que va del 1 al 5: En el nivel 1 se sitúan aquellos/as alumnos/as que no utilizan el euskera en el centro, y en el 5 los/as que lo utilizan siempre. Ha de tenerse en cuenta que las medias que aparecen en la parte superior e inferior no corresponden a los centros sino a los/as alumnos/as.

4. VARIABLE 'USO ESCOLAR GENERAL DEL EUSKERA POR PARTE DE LOS/AS ALUMNOS/AS', SEGÚN MODELO LINGÜÍSTICO

Volveremos a analizar los resultados anteriores, pero prestando especial atención a los modelos lingüísticos, expresados gráficamente.

Como hemos venido observando, la variable «uso escolar general del euskera por parte del alumnado» está fuertemente relacionada con los resultados obtenidos en la evaluación de la competencia lingüística. Asimismo, como podremos ver en este apartado, esa correlación se confirma al analizar los modelos lingüísticos.

Los siguientes gráficos muestran el uso general en el centro y los resultados de competencia lingüística en euskera según el modelo lingüístico.

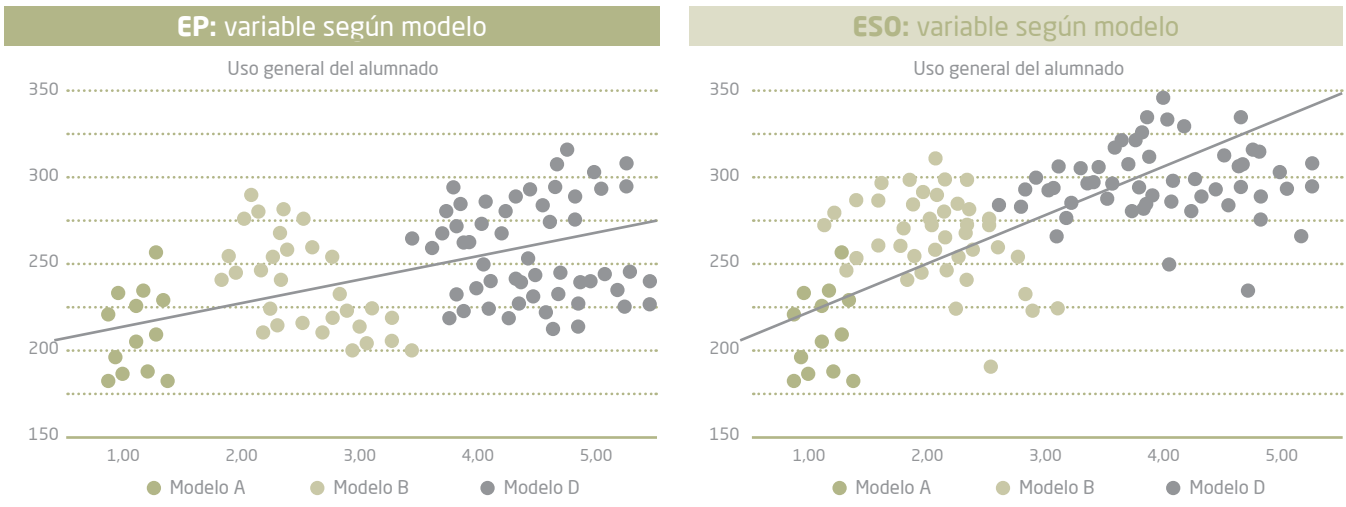
El eje vertical del gráfico señala la media de los resultados de la competencia en euskera, clasificada entre 100 y 300. La línea recta nos muestra de manera gráfica la relación entre ambos ejes. Así, cuanto más se utiliza el euskera, mayor es la competencia lingüística en euskera.
El eje horizontal indica, del 1 al 5, con qué frecuencia utiliza el alumnado el euskera en el centro educativo, teniendo en cuenta que el 1 indica un uso muy limitado y el 5 representa un uso integral del euskera, tanto por parte del alumnado como del profesorado.

Los puntos representan cada modelo lingüístico del centro, es decir, que un centro podría aparecer, como máximo, con tres puntos si ese centro tiene los modelos A, B y D. El modelo A viene marcado en azul; el modelo B en verde y el modelo D en rojo, tal y como indica el texto del gráfico.

No obstante, ha de tenerse en cuenta que en el gráfico correspondiente a la ESO son muchos los centros que, teniendo buenos resultados en euskera (más de 250 puntos), tienen un nivel de uso muy bajo (1 y 2) o casi inapreciable (es el caso de algunos centros que imparten los modelos A y B). Hay más centros con modelo D que tienen un uso entre 4 y 5 que entre 2 y 3. Asimismo, si observamos el gráfico de EP hay bastantes centros que aun teniendo un nivel de uso muy alto (4 y 5), no consiguen resultados tan altos (inferiores a 250 puntos). Ello se aprecia claramente atendiendo a los datos de la Evaluación Diagnóstica.

El trazado ascendente de la línea nos indica que, aunque exista alguna excepción, se da una gran correlación entre el uso del euskera y los resultados obtenidos en la competencia en euskera Esa doble transferencia supondría que el uso de la lengua incide en el conocimiento de la misma, y viceversa. Esa correlación puede resultar clave en los centros educativos, si bien es cierto que existen centros que declarando un nivel de uso del idioma similar obtienen

Gráfico 8. **USO ESCOLAR GENERAL POR PARTE DEL ALUMNADO SEGÚN EL MODELO LINGÜÍSTICO**



diferentes resultados de euskera, por lo que también se aprecian otros factores de influencia.

La tabla 9 indica el uso general del euskera, pero agrupando los niveles del 1 al 6 (en esa estructura de agrupación, el 6 representa el nivel de uso más alto). La tabla muestra ese agrupamiento según el uso del euskera del alumnado, junto con sus valores, en ambas etapas.

El uso del euskara sigue siendo más alto en los niveles de rendimiento más altos y dicha tendencia es más acusada en EP que en ESO.

Los gráficos 10 y 11 nos muestran los niveles de la tabla asociados a los resultados del alumnado. La puntuación de los resultados es de entre 200 y 290 (eje vertical).

El intervalo entre ambos extremos es apreciable, de 80 puntos, y nos indica que el nivel lingüístico sube a la vez que el uso.

Por otra parte, el grupo 4 es el mayor en EP, seguido por los otros grupos de nivel alto (el 3 y el 5). En cuanto a ESO, los niveles son homogéneos y la mayoría de centros y alumnos/as se sitúan en el nivel 3. Por lo tanto, la EP cuenta con más estudiantes de nivel alto que la ESO.

Como se puede observar, la curva tiene mayor inclinación en los niveles inferiores. Ese dato nos indica que el alumnado con un bajo nivel de uso debe hacer un mayor esfuerzo, siendo conscientes de que ese esfuerzo dará resultados más efectivos que en el resto de los niveles.

Gráfico 9. **EL USO DEL EUSKERA EN EL ALUMNADO**

			EP		ESO	
ALUMNADO		**Valor**	**K**	**%**	**K**	**%**
Uso general del euskera en los 6 niveles	1.	1	860	4,73	2.000	11,94
	2.	1,01-1,99	2.167	11,92	4.118	24,59
	3.	2,00-2,99	4.351	23,93	4.946	29,54
	4.	3,00-3,99	5.164	28,41	2.714	16,21
	5.	4,00-4,99	3.580	19,69	1.585	9,47
	6.	5	2.057	11,32	1.382	8,25
	Total		18.179	100	16.745	100

Los gráficos siguientes muestran la variable general según los modelos lingüísticos B y D, ya que esos son los modelos en los que se matriculan la mayoría de los/as alumnos/as

Como hemos observado anteriormente, algunos/as estudiantes del modelo B han obtenido muy buenos resultados, similares a los obtenidos por el alumnado del modelo D. El nivel de uso del euskera de tales estudiantes es el más alto, es decir: utilizan mucho el euskera.

En el caso del modelo B, el uso se concentra en los niveles 2, 3 y 4. Los/as estudiantes de menor nivel de uso obtienen resultados muy pobres. Los/as que se sitúan por encima de dichos niveles de uso obtienen unos resultados similares a los del modelo D (ver gráfico 11).

Los/as estudiantes del modelo D se agrupan en los niveles 4 y 5, y obtienen resultados conformes a dichos niveles.

CONCLUSIONES

Haciendo una lectura conjunta de todos los datos analizados, cabe concluir que el uso del euskera puede influir en los resultados de competencia en ese idioma. Asimismo, los resultados obtenidos sugieren que el conocimiento del idioma también puede incidir en el uso del mismo. Aunque era predecible, las cifras también reafirman nuestra hipótesis, como demuestra la presente investigación. Por otra parte, la tendencia también se ve confirmada atendiendo a los modelos lingüísticos.

Gráfico 10. **AGRUPACIÓN DEL USO Y LOS RESULTADOS DE EUSKERA**

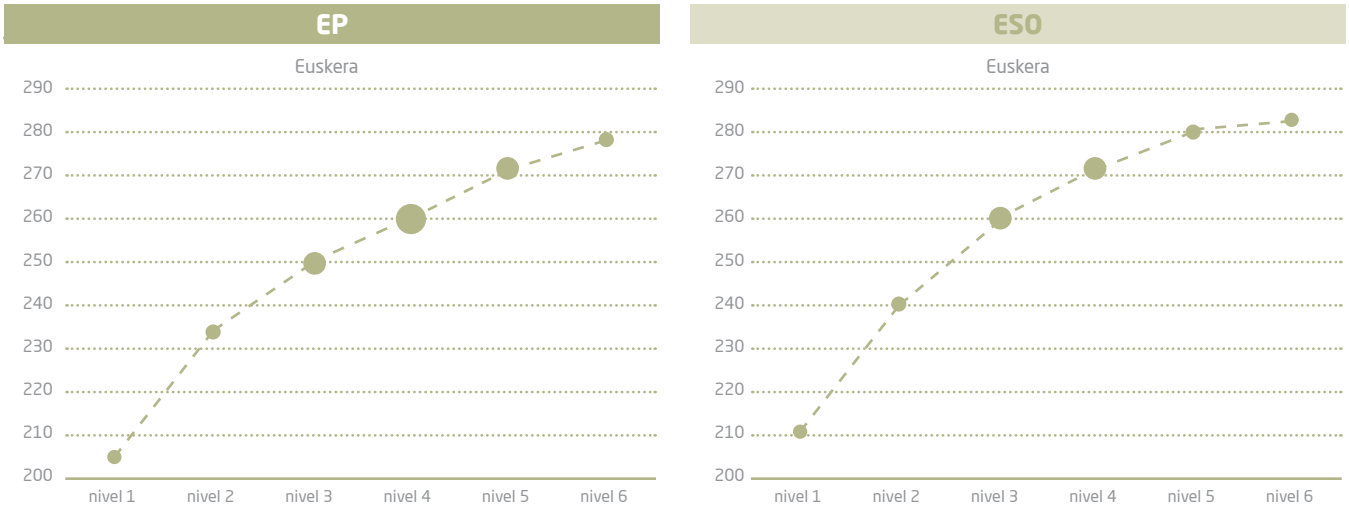
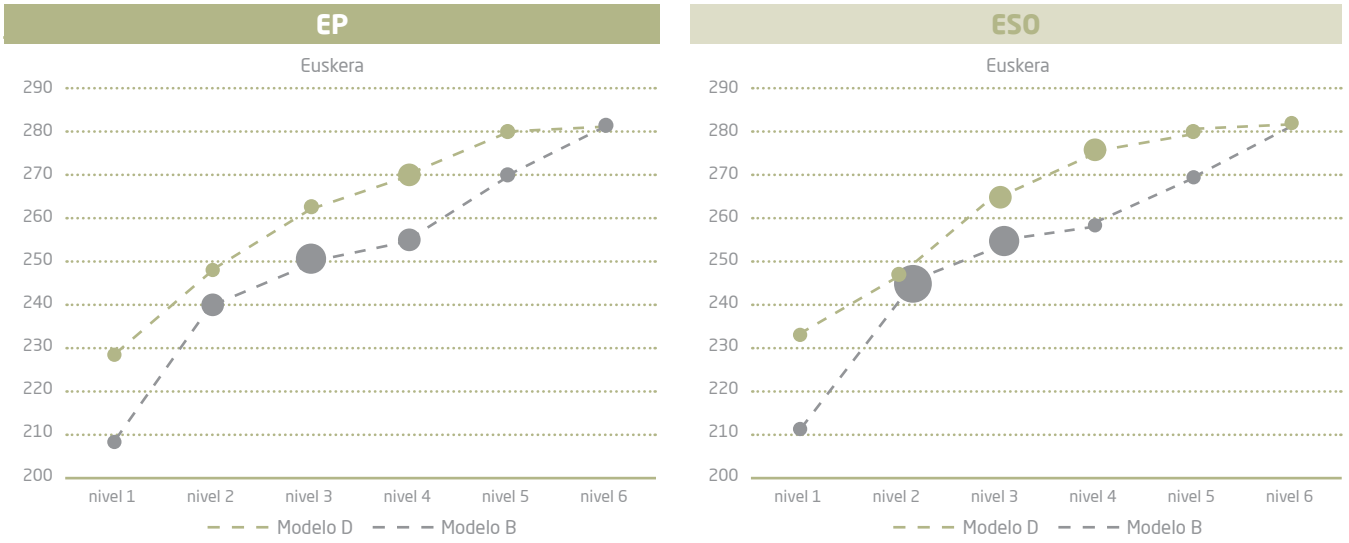


Gráfico 11. **EL USO Y LOS RESULTADOS EN EUSKERA AGRUPADOS SEGÚN EL MODELO LINGÜÍSTICO**



USOS LINGÜÍSTICOS EN EL ENTORNO ESCOLAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA - EL PROYECTO ARRUE COMO FUENTE DE INSPIRACIÓN PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS MINORITARIAS EN EUROPA

JEROEN DARQUENNES
Universidad de Namur. Bélgica

1. INTRODUCCIÓN

El País Vasco es fascinante en muchos aspectos: desde el punto de vista de la historia (marítima), del estudio de los movimientos de población históricos, de los estudios culturales y sin duda en lo que a ciencias lingüísticas se refiere. Así, hace ya tiempo que los rasgos estructurales del euskera, por ejemplo, suscitan el interés de personas dedicadas a la lingüística comparativa histórica que confrontan los rasgos sintácticos, morfológicos y léxicos del euskera con los de otras lenguas con la esperanza de descubrir parte de sus desconcertantes orígenes. Los sociolingüistas y sociólogos del lenguaje que estudian los diversos aspectos del uso individual y social de las variaciones lingüísticas en escenarios de contacto lingüístico sienten un interés especial por los cambios diacrónicos y sincrónicos en la vitalidad del euskera en las tres partes del País Vasco: el norte o país vasco francés, Navarra y la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). Asimismo, en la comunidad de planificación lingüística europea, la CAV es conocida por su determinación y el cuidado con el que los funcionarios a cargo de la planificación lingüística contribuyen a consolidar y revitalizar la trasmisión intergeneracional, así como la visibilidad del uso individual y social del euskera.

Los funcionarios del departamento lingüístico de la CAV se han ganado un gran respeto, sobre todo durante la última década, por la manera autocrítica y consciente de hacer el seguimiento, evaluar y remodelar sus iniciativas de planificación lingüística (en particular en el entorno educativo) gracias a un diálogo fructífero con el mundo académico. Un ejemplo reciente de colaboración intensa entre los funcionarios de planificación lingüística y el mundo académico es el proyecto Arrue, lanzado en 2004. Concebido por el Clúster de Sociolingüística en estrecha colaboración con el Departamento de Educación del gobierno vasco, el objetivo del proyecto es estudiar con minuciosidad y hacer un seguimiento del uso del euskera en las escuelas de la CAV desde un punto de vista tanto cualitativo como cuantitativo. La fase más reciente de recopilación de datos en el contexto del proyecto Arrue tuvo lugar en 2011. Los resultados preliminares de dicha recopilación de datos fueron publicados en diciembre de 2012 en un informe de investigación titulado *El proyecto Arrue: Evaluación diagnóstica 2011: datos sobre el uso lingüístico del alumnado* (en adelante nos referiremos a él como el informe Arrue en el texto).

El objetivo de este artículo es presentar y analizar una serie de datos seleccionados, fruto de la última fase del proyecto Arrue. La base es en gran medida una charla presentada en ocasión de la última reunión anual del Clúster de Sociolingüística (Donostia/San Sebastián, 31 de enero de 2013) durante la cual se comentaron partes del informe Arrue. El artículo se centra especialmente en el uso lingüístico del alumnado en 4º de primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria con sus compañeros y sus profesores en el colegio (es decir, tanto dentro como fuera del aula). Antes de presentar y analizar los resultados basándonos en la información proporcionada por el proyecto Arrue, el texto ofrece en primer lugar un esquema del proyecto Arrue como herramienta (de evaluación) de planificación lingüística en el contexto de la situación actual del euskera en la CAV.

2. EL PROYECTO ARRUE COMO HERRAMIENTA (DE EVALUACIÓN) DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

Es bien sabido que la posición del euskera, que había permanecido en una situación de contacto lingüístico relativamente estable con el español durante siglos, empezó a debilitarse hacia finales del siglo XIX. A partir de ese momento los procesos emergentes de industrialización y urbanización, además de una política lingüística claramente a favor del monolingüismo bajo el régimen de Franco (1939-1975), la globalización de la economía y los medios de comunicación, así como las oleadas de inmigración *(cf.* Cenoz, 2008; Zalbide y Cenoz 2008, 6) contribuyeron al aumento de lo que podríamos denominar «presión sociolingüística» del español sobre el euskera. Sin embargo, ya en la década de 1950 se tomaron medidas y se realizaron esfuerzos «con el objetivo de mantener y ampliar el número de hablantes y los dominios en los que se utiliza el euskera» (Aldekoa y Gardner 2002, 339). Sin duda, las iniciativas desarrolladas bajo el régimen de Franco fueron más intencionadas que las que se desarrollan en la actualidad, aunque éstas también

ayudaron a plantear un enfoque más coordinado y sistemático de la política lingüística y la planificación, pues surgieron poco después de la creación de la Comunidad Autónoma Vasca en 1979.

Desde principios de la década de 1980 el gobierno de la CAV empezó a invertir especialmente en el desarrollo de iniciativas dirigidas a complementar la trasmisión intergeneracional en declive del euskera en la familia ofreciendo educación en euskera *(cf.* Gardner y Zalbide, 2005). Los planificadores lingüísticos de la CAV hace tiempo que comparten la opinión de Fishman de que la escuela no puede ser la única responsable de los éxitos y/o fracasos de la conservación de la lengua *(cf.* Gardner y Zalbide 2005, 56). No obstante, están convencidos de que el hecho de fomentar la adquisición del idioma en el entorno educativo puede jugar un papel muy importante en Europa en contextos en los que la trasmisión intergeneracional del idioma se ve obstaculizada. El motivo es, como afirma Gruffudd (2000, 173), que la adquisición de una lengua de estas características es esencial «antes de poder progresar a largo plazo en la ampliación de uso de esa lengua en diversos aspectos de la vida comunitaria».

Para recuperar y garantizar el lugar del euskera en la educación, el gobierno vasco promulgó poco después de la creación de la CAV la Ley de Normalización del euskera (1982), que garantizaba la posibilidad de utilizar el euskera o el español como lengua para impartir la clase. El Decreto sobre el bilingüismo de 1983 establecía tres modelos de escuela que siguen existiendo hoy en día y que se citan con frecuencia en los textos especializados en educación bilingüe o multilingüe:

— Escuelas de modelo A, donde se ofrece el euskera como segunda lengua;

— Escuelas de modelo B, donde se ofrece español y euskera como asignaturas y se utilizan para impartir las clases para aprox. el 50% del currículo;

— Escuelas de modelo D, donde el euskera se usa como lengua de impartición de las clases y en las que se enseña español como asignatura durante 4 o hasta 5 horas a la semana *(cf.* Cenoz 2008, 16).

El modelo D fue «creado originalmente como un programa de conservación de la lengua para los hablantes nativos del euskera» (Cenoz 2008, 16). Sin embargo, con los años la popularidad del modelo D y del uso del euskera como lengua de impartición de las clases ha aumentado. Cuando se crearon los tres modelos de escuela, aprox. un 20% del alumnado tenía un nivel medio de euskera (Zalbide y Cenoz 2008, 10). En el curso 2008-2009 *(cf.* Cenoz, 2008, 17) un 8,8% del alumnado del nivel de educación primaria asistía a una escuela del modelo A, mientras que un 29,96% se matriculó en escuelas del modelo B y un 60,47% en las del modelo D. En el nivel de educación secundaria, un 52,64% asistía a una escuela del modelo D, un 27,54% a una del modelo B y un 19,08% a una del modelo A. Se suele considerar que la popularidad de las escuelas del modelo D seguirá aumentando durante los próximos años.

Por una parte, el éxito de las escuelas del modelo D (y podríamos añadir también las escuelas del modelo B) es positivo en tanto que esas escuelas (sobre todo en las del modelo D) ofrecen la oportunidad al alumnado *euskaldun* (vascohablante) de mantener y/o mejorar sus conocimientos de euskera al tiempo que contribuyen a trasmitir el euskera a los alumnos sin conocimientos de la lengua cuando entran en la escuela. Por otra parte, tampoco hay que sobreestimar los efectos del aumento de la población en las escuelas del modelo D en el futuro del euskera. Pese a la innegable satisfacción que sienten ante la evolución positiva de las escuelas del modelo D, los funcionarios de planificación lingüística vascos, así como los académicos vascos, apuntan que no solo es importante el número de alumnos. También es necesario estudiar con atención qué tipo de competencias desarrollan los alumnos en la escuela con el euskera, así como averiguar hasta qué punto el aumento de la popularidad de las escuelas del modelo D también provoca que se mantenga o aumente el uso del euskera en la sociedad.

Con la creación del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI), los funcionarios de planificación lingüística tienen como objetivo concreto obtener datos sobre, por ejemplo, las competencias del alumnado en euskera en la educación primaria y secundaria, así como su uso. En 2010-2011 el Clúster de Sociolingüística llegó a un acuerdo con el ISEI para adaptar las pruebas de Arrue a la evaluación diagnóstica del ISEI. Cumpliendo con dicho acuerdo, se organizó una encuesta que abarcaba a todos los alumnos de cuarto de primaria y todos los alumnos de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria de la CAV entre el 7 y el 25 de marzo de 2011. Participaron en la encuesta un total de 18.636 alumnos de cuarto de primaria (repartidos en 522 escuelas y 986 clases) y 17.184 alumnos de segundo de ESO (repartidos en 329 escuelas y 865 clases). Gracias a la encuesta se recopiló una amplia información sobre el uso de la lengua dentro (y fuera) de las escuelas, así como sobre las competencias lingüísticas y la postura de los alumnos de entre 9 y 10 años (cuarto de primaria) y 13 o 14 años (segundo de ESO).

Tal y como escriben los investigadores del Clúster de Sociolingüística en su informe, el proyecto Arrue «no aspira a encontrar respuestas rápidas y fáciles» (página 4) a preguntas sobre el uso lingüístico individual y social entre los más jóvenes de la CAV. Por tanto, invierten el tiempo necesario en llegar al fondo de los datos recopilados mediante sofisticados análisis estadísticos. Así, se espera la publicación de análisis complementarios a los ya presentados en el informe Arrue, pues serán una ayuda adicional para ajustar las

iniciativas de planificación lingüística existentes e inspirar nuevas actividades de seguimiento y evaluación de la planificación lingüística en la CAV, así como en otras partes de Europa.

3. COMENTARIO DE LOS RESULTADOS

Tal y como hemos mencionado, el proyecto Arrue abarca una amplia gama de datos relacionados con las competencias en euskera, la postura respecto del euskera y su uso en el caso de los alumnos de cuarto de primaria y segundo de ESO. En el presente artículo nos centraremos en el uso lingüístico de ese alumnado con sus compañeros y profesores en el colegio, dentro y fuera del aula. La presentación de los resultados se estructura de tal manera que, tras una presentación de los resultados generales, se ofrece una presentación de los mismos basada en análisis estadísticos más sofisticados.

Cabe destacar que el autor de este artículo no realizó una aportación activa a la recopilación y análisis de los datos. Los miembros del Clúster de Sociolingüística elaboraron el proyecto y recopilaron y analizaron los datos. El objetivo de este artículo es arrojar una luz «externa» a los resultados presentados en el informe Arrue, no con el fin de imponer una opinión externa a los responsables de las políticas vascas y los planificadores, sino con el objetivo de ofrecer una visión adicional, aunque más bien parca, para seguir analizando los resultados a la luz de la futura política lingüística y planificación en la CAV. Para que el análisis de datos sea lo más digerible posible, hemos preferido reorganizar parte de los datos presentados en el informe: en términos de uso lingüístico, se han añadido los resultados de «siempre en euskera» o «más euskera que español», se han redondeado y se han rebautizado como «normalmente/siempre en euskera», y se ha seguido un procedimiento parecido en el caso de los resultados de «siempre español» y «más español que euskera». Los resultados de «igual uso de español/euskera» se han obviado. Todo ello ha sido realizado con el debido cuidado para reducir al mínimo los posibles errores al reorganizar los datos. En caso de que el presente texto contenga algún error, pos supuesto es responsabilidad del autor.

3.1. ALGUNOS RESULTADOS GENERALES

Los resultados generales del uso lingüístico declarado de los alumnos de cuarto de primaria y segundo de ESO con sus compañeros y profesores dentro y fuera del aula se pueden resumir de la manera siguiente:

Si observamos la Tabla 1 y los resultados generales para 4º de primaria y 2º de ESO por separado, observaremos las siguientes tendencias:

— *4º de primaria: uso lingüístico con compañeros*
Si comparamos el uso del euskera con compañeros en el aula (60%) con el uso del euskera con compañeros en el patio (29%), veremos que el descenso es de un 31%. En el patio, el uso del euskera da paso al uso del español (59%), cuya posición no es tan fuerte en el aula (el 25% del alumnado de 4º de primaria dice utilizar con sus compañeros).

— *4º de primaria: uso lingüístico con profesores*
La diferencia entre el uso del euskera con profesores dentro (74%) y fuera del aula (64%) es del 10% en el caso del alumnado de 4º de primaria. Al hablar con los profesores un 13% del alumnado de 4º de primaria usa el español dentro del aula y un 24% de ellos fuera del aula, lo que significa que el uso del español aumenta en un 11% fuera del aula, aunque también es bastante bajo.

— *2º de ESO: uso lingüístico con compañeros*
En el caso del alumnado de 2º de ESO, el uso del euskera con compañeros en el aula se limita al 28%. En el patio el uso del euskera cae al 18%. El uso del español, en cambio, aumenta dentro y fuera del aula. El 75% de los encuestados de 2º de ESO dice usar el español con sus compañeros en el patio. El 60% dice utilizarlo en el aula.

— *2º de ESO: uso lingüístico con profesores*
En el aula, un 61% del alumnado de 2º de secundaria usa el euskera con los profesores, mientras que el 26% usa el español. Fuera del aula el porcentaje del alumnado que usa el euskera con sus profesores asciende al 52%. El 36% dice usar el español con los profesores fuera del aula.

Tabla 1. RESULTADOS GENERALES DEL USO LINGÜÍSTICO CON COMPAÑEROS Y PROFESORES DENTRO Y FUERA DEL AULA EN EL CASO DE ALUMNOS DE CUARTO DE PRIMARIA (4P) Y SEGUNDO DE ESO (2S)

	Con compañeros				Con compañeros			
	P4		S2		P4		S2	
	Aula	Patio	Aula	Patio	Aula	Patio	Aula	Patio
Normalmente / siempre euskera	60%	29%	28%	18%	74%	64%	61%	52%
Normalmente / siempre español	25%	59%	60%	75%	13%	24%	26%	36%

Si comparamos los porcentajes del alumnado de 4º de primaria tal y como se presentan en la Tabla 1 con los del alumnado de 2º de ESO, obtenemos la siguiente visión general:

— *4º de primaria y 2º de ESO: uso lingüístico con compañeros.* El uso del euskera con compañeros en el aula desciende del 60% en 4º de primaria al 28% en 2º de ESO. El uso del español con compañeros en el aula aumenta del 25% en 4º de primaria al 60% en 2º de ESO. Así, el uso del euskera desciende a más de la mitad en 2º de ESO respecto de 4º de primaria, mientras que el uso del español crece más del doble.

  En cuanto al uso del euskera con compañeros en el patio, el porcentaje disminuye de un 29%, que ya es bastante bajo, en 4º de primaria a un 18% en 2º de ESO. En el patio, el español domina en 4º de primaria (59%) y aún más en 2º de ESO (76%).

— *4º de primaria y 2º de ESO: uso lingüístico con profesores.* El porcentaje de alumnado que usa el euskera con los profesores en el aula es un 13% más bajo en 2º de ESO (61%) que en 4º de primaria (74%). Se observa un descenso casi idéntico al comparar el resultado del uso del euskera con los profesores fuera del aula en 4º de primaria (64%) con 2º de ESO (52%). El uso del español con profesores fuera del aula es mayor en 2º de ESO (36%) en comparación con 4º de primaria (25%).

De los resultados presentados hasta ahora, resulta especialmente impactante el considerable descenso del uso del euskera con compañeros dentro del aula al comparar los resultados de 4º de primaria (60%) con los de 2º de ESO (28%). No obstante, también hay que ser precavido en la interpretación de los resultados. En primer lugar, cabe destacar que no hay que interpretarlos como si fueran fruto de un estudio longitudinal, cuya principal característica, por lo menos en términos generales, es que se estudia un único grupo repetidamente con el mismo método a lo largo de un determinado período. La muestra Arrue de 2011 no permite dicha comparación. «Únicamente» ofrece la posibilidad de comparar dos grupos distintos de alumnos que participan en la misma encuesta. Así, no se puede concluir que el uso del euskera con compañeros en el aula descienda de manera espectacular entre 4º de primaria y 2º de ESO en una generación concreta de alumnos. En segundo lugar, y tal vez más importante, los resultados presentados con anterioridad deben interpretarse como resultados generales para dos grupos de alumnos que deben ser considerados muy heterogéneos, más que grupos homogéneos. Tal y como muestra la Tabla 2, no todos los alumnos viven en la misma zona, no comparten la misma lengua materna y no asisten al mismo tipo de escuela.

Casi la mitad del alumnado de 4º de primaria y 2º de ESO vive en una zona donde el porcentaje de euskaldunes locales es de menos del 30%. Cerca de un 35% de los alumnos de 4º de primaria y 2º de ESO viven en una zona donde el porcentaje de euskaldunes se sitúa entre el 30% y el 60%. Una minoría de los alumnos de 4º de primaria y 2º de ESO (un 15% aproximadamente en cada grupo) vive en una zona donde el porcentaje de euskaldunes locales asciende a más del 60%.

Tabla 2. **CARÁCTER VASCO DE LA ZONA DE RESIDENCIA, DISTRIBUCIÓN DE LA LENGUA MATERNA Y ELECCIÓN DEL MODELO DE ESCUELA EN EL CASO DE 4º DE PRIMARIA (4P) Y 2º DE ESO (2S)**

	4P	2S
zona > 60% euskera	15,7	14,9
zona < 60% y >30% euskera	35	35,7
zona > 30% euskera	49,3	49,3
lengua materna euskera	19,8	20,4
lengua materna euskera + español	13,7	15,0
lengua materna español	62	60,2
otra lengua materna	4,5	4,4
modelo de escuela D	64	58,8
modelo de escuela B	28,5	27,9
modelo de escuela A	7,4	13,2

Si observamos los resultados de la lengua materna, vemos que el 62% del alumnado de 4º de primaria y el 60,2% del alumnado de 2º de ESO menciona el español como su lengua materna. Para un 19,8% de los alumnos de 4º de primaria y un 20,4% de los de 2º de ESO el euskera es su lengua materna. El porcentaje de bilingües euskera-español asciende al 13,7% en 4º de primaria y el 15% en 2º de ESO, y aproximadamente el 4,5% de los alumnos de 4º de primaria y de 2º de ESO tienen una lengua materna distinta del euskera o el español.

En cuanto al tipo de escuela a la que asisten los alumnos de 4º de primaria y 2º de ESO, la situación es la siguiente:

— Una minoría de los alumnos de 4º de primaria (7,4%) y 2º de ESO (13,2%) asiste a escuelas del modelo A.

— Poco menos de un tercio de los alumnos de 4º de primaria (28,5%) y 2º de ESO (27,9%) asisten a escuelas del modelo B.

— La mayoría de los alumnos de 4º de primaria (64%) y 2º de ESO (58,8%) asisten a escuelas del modelo D.

En la siguiente sección mostramos cómo el entorno geográfico, así como la lengua materna y el tipo de escuela a la que asisten los alumnos tienen cierta influencia en la lengua que usan con sus compañeros y sus profesores, tanto dentro como fuera del aula.

3.2. TABULACIONES CRUZADAS

La sección 3.3. del informe Arrue contiene tabulaciones cruzadas que muestran que el uso lingüístico del alumnado con compañeros y profesores dentro y fuera del aula varía según el entorno geográfico de los alumnos, su lengua matera y el tipo de escuela a la que asisten[1]. A continuación presentamos y comentamos dichas tabulaciones cruzadas.

3.2.1. Uso lingüístico y zona de residencia

Si observamos cada uno de los grupos (es decir, 4º de primaria y 2º de ESO) por separado, se ve que parece existir cierta relación entre el «carácter vasco» de la zona donde vive el alumnado y el uso del euskera con sus compañeros y sus profesores. El alumnado que vive en una zona donde el porcentaje de euskaldunes locales es mayor al 60% usa más el euskera que los alumnos que viven en una zona donde el porcentaje de euskaldunes se sitúa entre el 30% y el 60%. Estos últimos, a su vez, usan más el euskera que los alumnos que viven en una zona donde el porcentaje local de euskaldunes es menor del 30%.

Otra tendencia es que los porcentajes del uso del euskera con profesores son mayores que los porcentajes de uso del euskera con compañeros. La Tabla 3 también muestra que los porcentajes del uso del euskera en el aula son mayores que los porcentajes de uso del euskera fuera del aula.
Si comparamos los resultados de 4º de primaria con los de 2º de ESO, obtenemos la siguiente imagen general

1. Los porcentajes del uso del euskera con compañeros y profesores dentro y fuera del aula son mayores para el alumnado de 4º de primaria que para el de 2º de ESO.

2. Si comparamos las diferencias entre 4º de primaria y 2º de ESO respecto de las líneas de porcentajes de euskaldunes locales en la zona de residencia de los alumnos, vemos que el descenso del uso del euskera con compañeros en aula (89% vs. 78%) y en el patio (78% vs. 72%), por una parte, y el descenso del uso del euskera con profesores en el aula (92% vs. 90%) y fuera del aula (89% vs. 87%) es más bien baja para los alumnos residentes en una zona con más del 60% de euskaldunes locales. En el caso del alumnado de zonas con menos del 60% de euskaldunes locales, las diferencias entre los porcentajes en 4º de primaria y 2º de ESO no son tan radicales en el uso lingüístico con profesores. En cuanto al uso del euskera con profesores, cabe destacar que los porcentajes nunca bajan del 50%

Tabla 3. USO LINGÜÍSTICO CON COMPAÑEROS Y PROFESORES DENTRO Y FUERA DEL AULA EN ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA (4P) Y 2º DE ESO (2S) SEGÚN EL CARÁCTER VASCO DE LA ZONA DE RESIDENCIA

	Con compañeros normalmente / siempre euskera				Con profesores			
	P4		S2		P4		S2	
	Aula	Patio	Aula	Patio	Aula	Fuera del aula	Aula	Fuera del aula
zona > 60% euskera	89	78	78	72	92	89	90	87
zona < 60% y >30% euskera	66	32	32	18	77	69	66	58
zona > 30% euskera	46	11	10	1	65	52	49	38

[1] El informe Arrue también proporciona información sobre diferencias de género, que no se comentan en el presente artículo.

en 4º de primaria. En 2º de ESO los porcentajes del uso del euskera con profesores solo desciende por debajo del 50% en el caso del alumnado residente en una zona con menos del 30% de euskaldunes locales. Sin embargo, los porcentajes del uso de euskera con compañeros en el aula y en el patio son entre bajos y muy bajos en 2º de ESO en el caso del alumnado residente en una zona con menos del 60% de euskaldunes locales. Si observamos la misma categoría de alumnos en 4º de primaria también vemos porcentajes bajos en el uso del euskera con compañeros en el patio. Los porcentajes de uso del euskera con compañeros en el aula son mejores que los de 2º de ESO. Incluso en el caso de los alumnos de 4º de primaria residentes en una zona con menos del 30% de euskaldunes locales, casi llegan al 50%.

3.2.2. Uso lingüístico y lengua materna

Si observamos cada grupo por separado, el peso del euskera en el repertorio de lenguas maternas influye en el uso del euskera con compañeros y profesores. Los alumnos que tienen el euskera como única lengua materna tienen claramente una mayor tendencia a usar el euskera en el aula o con sus compañeros que aquellos cuya lengua materna es el español y el euskera o los que tienen el español como lengua materna. También se observa que los porcentajes del uso del euskera con profesores son mayores que los porcentajes del uso del euskera con compañeros.

Si comparamos 4º de primaria con 2º de ESO, la tabla 4 muestra los siguientes resultados:

1. Los porcentajes del uso del euskera con compañeros dentro y fuera del aula son (en la mayoría de casos considerablemente) mayores y los porcentajes del uso del euskera con profesores son (en algunos casos solo levemente) superiores en el alumnado de 4º de primaria que en el de 2º de ESO.

2. En el caso de los alumnos bilingües y los alumnos cuya única lengua materna es el español, el uso del euskera en el patio ya es restringido (es decir, muy por debajo del 50%) en 4º de primaria y aún más limitado en 2º de ESO. El uso del euskera en el patio en el caso de los alumnos de 2º de ESO cuya lengua materna es el euskera (57%) también es más bien bajo en comparación con el uso del euskera en el patio (73%) por parte de los alumnos de 4º de primaria cuya lengua materna declarada es el euskera.

3. Se observa que los alumnos bilingües en 4º de primaria (75%) presentan resultados bastante buenos en comparación con los bilingües en 2º de ESO (40%) en cuanto al uso lingüístico en el aula. Incluso casi la mitad del alumnado de 4º de primaria cuya lengua materna es el español usa el euskera en el aula. En 2º de ESO la proporción en el uso del euskera se reduce al 13%. No obstante se produce una caída considerable en el porcentaje de

Tabla 4. USO LINGÜÍSTICO CON COMPAÑEROS Y PROFESORES DENTRO Y FUERA DEL AULA DE LOS ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA (4P) Y 2º DE ESO (2S) SEGÚN LA LENGUA MATERNA DEL ALUMNO

	Con compañeros normalmente / siempre euskera				Con profesores			
	P4		S2		P4		S2	
	Aula	Patio	Aula	Patio	Aula	Fuera del aula	Aula	Fuera del aula
Lengua materna euskera	89	73	68	57	93	92	91	88
Lengua materna euskera + español	75	38	40	22	85	77	78	70
Lengua materna español	49	14	13	4	66	54	49	38

Tabla 5. USO LINGÜÍSTICO CON COMPAÑEROS Y PROFESORES DENTRO Y FUERA DEL AULA EN ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA (4P) Y 2º DE ESO (2S) SEGÚN EL MODELO DE ESCUELA ELEGIDO

	Con compañeros normalmente / siempre euskera				Con profesores			
	P4		S2		P4		S2	
	Aula	Patio	Aula	Patio	Aula	Fuera del aula	Aula	Fuera del aula
Modelo D	79	41	44	29	90	81	84	75
Modelo B	32	7	8	4	54	41	41	27
Modelo A	3	1	1	1	3	2	1	1

uso del euskera en el aula en el caso de los alumnos cuya lengua materna es el euskera: del 89% en 4º de primaria al 68% en 2º de ESO.

3.2.3. Uso lingüístico y modelo de escuela

Si observamos los resultados de 4º de primaria y 2º de ESO por separado, vemos un declive en el uso del euskera por parte de los alumnos a medida que la cuota de euskera en el modelo de escuela disminuye. Los porcentajes del uso del euskera con profesores son en casi todos los casos mayores que los porcentajes del uso del euskera con compañeros. Si comparamos los resultados de 4º de primaria con los de 2º de ESO, observamos la siguiente situación:

1. Existen cambios moderados en cuanto al uso del euskera con profesores en el caso de los alumnos de las escuelas del modelo D. Los cambios son algo más sustanciales en el caso de los alumnos de las escuelas del modelo B. En el caso de los alumnos de las escuelas del modelo A, los cambios son extremadamente insignificantes por el mero hecho de que los porcentajes del uso del euskera tanto en 4º de primaria como en 2º de ESO ya son muy bajos.

2. Si observamos el uso del euskera en el aula en 4º de primaria y 2º de ESO, las puntuaciones son extremadamente bajas en las escuelas del modelo A, donde el euskera apenas está presente. El porcentaje desciende de un 32% (4º de primaria), ya bajo, al 8% (2º de ESO) en las escuelas del modelo B. En cuanto a las escuelas del modelo D, el uso del euskera en el aula desciende del 79% en 4º de primaria al 44% en 2º de ESO.

3. Las cifras del uso del euskera en el patio son muy bajas en el caso de los alumnos que asisten a escuelas del modelo A y B. Apenas superan el 40% en el caso del alumnado de 4º de primaria en las escuelas del modelo D. En el caso de los alumnos de 2º de ESO de las escuelas del modelo D, el uso del euskera en el patio se limita al 29%.

3.2.4. Observaciones

Partiendo de la base de las anteriores tabulaciones cruzadas, es posible distinguir una serie de tendencias generales en el uso lingüístico en alumnos de 4º de primaria y 2º de ESO en escuelas de la CAV:

— Si tenemos en cuenta los modelos de escuela, vemos que el uso del euskera con profesores y compañeros tanto dentro como fuera del aula es muy limitado en las escuelas del modelo A. No es de extrañar, dado que en las escuelas del modelo A el euskera apenas tiene presencia, pues solo se ofrece como asignatura.

— En las escuelas del modelo B, como hemos explicado con anterioridad, se enseña tanto español como euskera como asignaturas y se usan como lengua en la que se imparte la enseñanza durante aproximadamente un 50% del horario lectivo. En las escuelas del modelo B, el uso del euskera con profesores es del 54% en el aula en 4º de primaria y disminuye por debajo del 50% en los demás casos. Eso significa que el euskera no desempeña un papel muy importante en el uso lingüístico con profesores en 4º de primaria. Juega un papel aún más pequeño en el caso de las conversaciones con compañeros dentro y fuera del aula. En 2º de ESO la situación no mejora, ni mucho menos.

— También en las escuelas del modelo D los porcentajes en el uso del euskera con compañeros dentro y fuera del aula no son todos tan optimistas. Menos del 50% del alumnado de 2º de ESO utiliza el euskera en el aula, mientras que el 79% del alumnado de 4º de primaria lo usa. En el patio, en las escuelas del modelo D el uso del euskera tampoco está garantizado, pues solo el 41% de los alumnos de 4º de primaria y el 29% de 2º de ESO lo utiliza.

Sin duda, los resultados generales más bien bajos en el uso del euskera en el patio podrían explicarse en parte con la presencia de alumnos cuya lengua materna no es el euskera y/o viven en zonas con un porcentaje limitado de euskaldunes. Por tanto, sería interesante intentar averiguar hasta qué punto la exposición a diferentes grados de carácter vasco en la zona de residencia y/o un repertorio de lengua materna distinta influye en el uso del euskera con compañeros y con profesores dentro de las escuelas del modelo D y/o B. Según los resultados presentados hasta ahora, además de los resultados de «elección de modelo lingüístico según la lengua materna» (página 21 del informe Arrue) y «elección del modelo lingüístico según la proporción de euskaldunes locales» (página 22), cabe suponer que se distinguen varios «perfiles lingüísticos» en los alumnos de 4º de primaria y 2º de ESO, de los cuales los dos siguientes serían los más «idealizados»:

1. Supongamos que la lengua materna de un alumno es el euskera y vive en una zona donde la cantidad de euskaldunes locales asciende a más del 60%. Las posibilidades de que este alumno utilice el euskera con sus compañeros y profesores en 4º de primaria son altas. Los alumnos con dicho perfil también podrían encontrarse entre los alumnos que usan el euskera la mayor parte del tiempo con sus compañeros y con profesores en 2º de ESO. Probablemente esos alumnos asisten a escuelas del modelo D y no a las del modelo B o A[2].

[2] Los resultados presentados en las páginas 21 y 22 del informe Arrue muestran que el 92,5% del alumnado de 4º de primaria y el 91,7% de los alumnos de 2º de ESO que declaran que su lengua materna es el euskera asisten a escuelas del modelo D. También asisten a las escuelas del modelo D el 94,9% del alumnado de 4º de primaria y el 94% de los alumnos de 2º de secundaria que viven en una zona con más del 60% de euskaldunes locales.

2. Supongamos que la lengua materna de un alumno es el español y vive en una zona donde el porcentaje de euskaldunes locales es menor del 30%. Las posibilidades de que ese alumno use muy poco el euskera con sus compañeros y profesores son bastante altas. También cabe esperar que esos alumnos asistan a escuelas del modelo A, a pesar de que —teniendo en cuenta la información sobre el éxito de las escuelas del modelo D y parcialmente también las del modelo B— hay bastantes posibilidades de que muchos alumnos con este perfil asistan a escuelas del modelo D o B (cf. También las tablas presentadas en las páginas 21 y 22 del informe Arrue que lo confirman).

Junto a estos dos perfiles «idealizados» hay otros perfiles posibles, como (1) alumnos cuya lengua materna es el español y viven en zonas con más del 30% de euskaldunes locales, o (2) bilingües de español y euskera que viven en una zona con más del 60%, menos del 60% y más del 30%, o menos del 30% de euskaldunes locales. Sería interesante intentar averiguar qué patrones de uso lingüístico desarrollan dichos alumnos en las escuelas del modelo B y D en 4º de primaria en comparación con 2º de ESO. Según los resultados presentados hasta el momento, esos patrones de uso lingüístico resultan difíciles de predecir. No obstante, si tenemos en cuenta los resultados de uso lingüístico según la lengua materna por una parte, y el uso lingüístico según el carácter vasco de la zona de residencia por otra, da la impresión de que sobre todo los bilingües (aunque en cierta medida también los alumnos con el español como lengua materna) en el nivel de 4º de primaria intentan «ponerse a la altura» de los alumnos cuya lengua materna declarada es el euskera en cuanto al uso del euskera con compañeros en el aula y el uso del euskera con profesores dentro y fuera del aula. Lo mismo ocurre con los alumnos de 4º de primaria que viven en zonas con menos del 60% de euskaldunes locales. Sin embargo, si pasamos a 2º de ESO los esfuerzos realizados para usar el euskera con los compañeros en el aula disminuyen. En el caso de los alumnos cuya lengua materna es el castellano y que viven en zonas con menos del 30% de euskaldunes, el uso del euskera con profesores se encuentra bajo presión.

Llegados a este punto resulta difícil determinar qué hace que los alumnos de 4º de primaria que no tienen un perfil fuerte en euskera (es decir, aquellos cuyo repertorio de lenguas maternas declaradas no solo incluye el euskera y/o viven en una zona donde la cantidad de euskaldunes locales es menor al 60%) tiendan más a usar el euskera sobre todo con sus compañeros que los alumnos de 2º de ESO que no tienen un perfil fuerte vasco. Con el fin de averiguar qué influye realmente en el uso lingüístico del alumnado de 4º de primaria y 2º de ESO, los investigadores del Clúster de Sociolingüística calcularon correlaciones entre variables y emplearon un análisis de regresión múltiple.

3.3. ÍNDICE DEL 'USO LINGÜÍSTICO GENERAL DE LOS ALUMNOS EN LA ESCUELA'

Con el fin de facilitar el cálculo de correlaciones y el análisis de regresión múltiple, los investigadores del Clúster de Sociolingüística combinaron los resultados del uso lingüístico del alumnado con compañeros (dentro y fuera del aula) y el uso lingüístico del alumnado con profesores (dentro y fuera del aula) en una variable consolidada que llamaron «uso lingüístico general del alumnado en la escuela». A cada uno de los componentes que constituyen la variable se le dio un peso distinto *(cf.* explicación de la página 46 del informe). En una escala de 1 (ningún uso del euskera) al 5 (uso del euskera en todo momento), el índice medio para el alumnado de 4º de primaria y 2º de ESO sería el siguiente:

— 4º de primaria: media de 3,26.

— 2º de ESO: media de 2,60.

Partiendo de los resultados de la encuesta presentados hasta el momento, los resultados para 4º de primaria (muy por encima de 2,5) y 2º de ESO (un poco más altos de 2,5) no resultan sorprendentes. Un objetivo obvio de los planificadores lingüísticos es, por supuesto, intentar mejorar el uso del euskera, sobre todo en 2º de ESO. Para lograrlo es necesario contar con información fiable sobre los factores que influyen en el uso lingüístico de los alumnos investigados. En el informe Arrue se ofrece dicha información en las secciones que contienen los resultados de las correlaciones y los análisis de regresión múltiple.

3.4. CORRELACIONES Y ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE

3.4.1. Correlaciones

La idea de calcular correlaciones es averiguar cómo una variable dependiente (en el caso del informe Arrue: el uso lingüístico general del alumnado en la escuela) se corresponde con una serie de variables independientes que son variables aisladas o consolidadas *(cf.* páginas 49-55 del informe Arrue para más detalles). En la Tabla 6 aparece una lista de once variables. Los investigadores decidieron que únicamente figuraran en la lista las variables con una correlación (bastante) fuerte (sin embargo, se decidió de una forma un tanto arbitraria que R debía tener un valor mayor a .450). En resumen, para ser claros: los números entre paréntesis reflejan el orden de fuerza de las variables en 4º de primaria y 2º de ESO. Un valor R alto refleja una correlación fuerte.

La tabla 6 ofrece la situación siguiente:

— En el caso de los alumnos de 4º de primaria la variable dependiente presenta la correlación más fuerte con el «modelo lingüístico» (R = .679), mientras que en el caso de los alumnos de 2º de ESO presenta la correlación más fuerte con el «uso lingüístico en actividades extraescolares» (R = .763).

— Si observamos los «cinco primeros puestos» de las correlaciones, vemos que aparecen las mismas variables en los cinco primeros puestos de 4º de primaria y 2º de ESO. Solo el orden de importancia es distinto para las variables distintas a «conversación con amigos» (tercer puesto en 4º de primaria y 2º de ESO) y «fluidez relativa» (cuarto puesto en 4º de primaria y 2º de ESO). El «Uso lingüístico en casa» presenta una correlación más fuerte en 2º de ESO (segundo lugar) que en 4º de primaria (quinto lugar). El «modelo lingüístico» presenta una correlación más fuerte en 4º de primaria (primer puesto) que en 2º de ESO (quinto puesto). La variable «uso lingüístico en actividades extraescolares» ocupa un puesto importante tanto en 2º de ESO (primer puesto) como en 4º de primaria (segundo puesto).

— Además de «uso lingüístico en actividades extraescolares», «conversación con amigos» y «uso lingüístico en casa», existen otras variables que, como tales, no tienen una relación directa con la vida en la escuela y presentan fuertes correlaciones con la variable dependiente. Es el caso de «consumo de medios de comunicación y cultura», porcentaje de euskaldunes locales», «lengua materna» y «lealtad lingüística».

— También resulta interesante observar que la «lengua en la que los profesores hablan entre sí» aparece entre las variables que presenta un valor R relativamente alto.

3.4.2. Análisis de regresión múltiple

Tal y como se explica con claridad en el informe Arrue, el objetivo del análisis de regresión múltiple es predecir el valor de una variable dependiente de un conjunto de variables libres. La idea es averiguar hasta qué punto influirá un conjunto de variables independientes en la variable dependiente. También podríamos hacer referencia a las variables independientes como «variables de predicción», pues el objetivo del análisis de regresión múltiple es averiguar el valor de predicción de las variables independientes o de predicción respecto de las puntuaciones de la variable dependiente *(cf.* Brace *et al.* 2012, 206). No obstante, en el caso de los objetivos del proyecto Arrue no es el valor de predicción lo que cuenta. Se hace hincapié en la identificación de aquellos factores que influyen en el uso lingüístico del alumnado. La Tabla 7 incluye una lista de las cinco variables más significativas en 4º de primaria y 2º de ESO. De nuevo los números reflejan el orden de las variables en el caso de 4º de primaria y 2º de ESO. También cabe decir que el análisis de regresión múltiple tenía una mayor capacidad explicativa cuando se aplicaba al uso lingüístico del alumnado de 2º de ESO (78%) que en el caso de los alumnos de 4º de primaria (70%).
La Tabla 7 muestra que existen algunos paralelismos entre 4º de primaria y 2º de ESO en el sentido de que «la lengua que hablan los profesores entre sí» y el «porcentaje de euskaldunes locales» ocupan el mismo lugar (es decir, el cuarto y quinto puesto respectivamente). Las primeras dos variables simplemente cambian de orden: el «modelo lingüístico» ocupa el primer puesto en 4º de primaria, y en cambio

Tabla 6. **CORRELACIÓN DE LA VARIABLE «USO LINGÜÍSTICO GENERAL DEL ALUMNADO EN LA ESCUELA» CON OTRAS VARIABLES PARA EL ALUMNADO DE 4º DE PRIMARIA (4P) Y 2º DE ESO (2S)**

	P4	S2
	R =	R =
Uso lingüístico en actividades extraescolares [cons]	0,627 (2)	0,763 (1)
Uso lingüístico en casa [cons]	0,568 (5)	0,697 (2)
Conversación con amigos	0,592 (3)	0,687 (3)
Fluidez relativa	0,574 (4)	0,652 (4)
Modelo lingüístico	0,679 (1)	0,630 (5)
Lealtad lingüística euskera vs. español [cons]	0,545 (6)	0,622 (6)
Lengua materna	0,524 (9)	0,616 (7)
Consumo medios de comunicación y cultura [cons]	0,530 (7)	0,604 (8)
Porcentaje de euskaldunes locales	0,494 (11)	0,598 (9)
Dificultad/facilidad euskera vs. español [cons]	0,526 (8)	0,539 (10)
Lengua en la que hablan los profesores entre sí	0,522 (10)	0,529 (11)

aparece en segundo lugar en 2º de ESO. En el caso de las «actividades extraescolares» es al revés. Los cinco primeros puestos en el caso de 4º de primaria quedan completados por «fluidez relativa» (que ocupa el séptimo lugar en el caso de 2º de ESO). El último puesto de los cinco primeros en el caso de 2º de ESO lo ocupa el «uso lingüístico en casa» que ocupa el tercer puesto (y ocupa el undécimo puesto en el caso de 4º de primaria).

3.4.3. Algunas observaciones

Las correlaciones y el análisis de regresión múltiple nos permiten seguir estudiando algunas observaciones ya presentadas con anterioridad *(cf.* sección 3.2.4).

Sin duda, existe un claro margen de mejora en el uso del euskera entre compañeros en el aula y el patio, así como con profesores en 4º de primaria y aún más en 2º de ESO. Gracias a las tabulaciones cruzadas presentadas en la sección 3.2. sabemos que sin duda es el caso de los alumnos cuya lengua materna es el español o el español y el euskera y que viven en una zona donde el porcentaje de los euskaldunes locales es menor al 60%. Aún así, el análisis de correlaciones, así como el análisis de regresión múltiple, muestra que no solo las variables como la «lengua materna» y el «porcentaje de euskaldunes locales» influyen en el uso del euskera en el entorno escolar. Variables como el «uso lingüístico en actividades organizadas fuera de la escuela», «uso lingüístico en la conversación con amigos» y el «uso lingüístico en casa» también son importantes (desde el punto de vista estadístico son aún más importantes que la «lengua materna» y el «porcentaje de euskaldunes locales»). Así, existe una influencia de los patrones del uso lingüístico social en los patrones del uso lingüístico en la escuela que es más fuerte en 2º de ESO que en 4º de primaria (cf. siguiente punto). Los planificadores lingüísticos y los estudiosos de la planificación lingüística hace tiempo que lo saben. Zalbide y Cenoz (2008, 16), por ejemplo, afirman que la debilitación de los «espacios de respiro» social del euskera y el retroceso del euskera en dominios como «el hogar, la comunidad local, las redes de amistad y el ambiente de trabajo local» tiene «consecuencias importantes en el sistema educativo». Zalbide y Cenoz no mencionan explícitamente dichas palabras en la estela de esta cita, aunque es evidente que los autores están pensando en las consecuencias en el sentido de que (a) los patrones de uso lingüístico fuera de la escuela penetran en los patrones de uso lingüístico en el entorno escolar y (b) que por tanto la escuela se enfrenta cada vez más al reto de tener que contribuir a convertir el conocimiento del euskera en un uso real del euskera (de nuevo sobre todo en el caso de los alumnos que no tienen un perfil vasco fuerte).

Durante las últimas décadas se han lanzado una gran cantidad de iniciativas para intentar cubrir el vacío existente entre el conocimiento y el uso del euskera en las escuelas de la CAV. Aldekoa y Gardner (2002) aportan información detallada al referirse, entre otras cosas, a la creación de la unidad NOLEGA dentro del Departamento de Educación del Gobierno Vasco en 1984 y la creación del programa Ulibarri a mediados de la década de 1990. Tal y como se puede leer en www.eurekalert.org (última consulta el 18 de marzo de 2013), el programa Ulibarri está dirigido por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Se inició durante el curso 1996-1997 y tiene como objetivo recuperar el uso el euskera en las escuelas. Cada escuela tiene su propio Proyecto de Normalización Lingüística basado en su propio ecosistema, y el programa Ulibarri reúne todos esos PNL bajo el paraguas del sistema educativo. El Ulibarri es un plan lingüístico preparado por el sistema educativo y diseñado para las escuelas; fomenta el uso del euskera mediante el conocimiento procedente del sistema educativo y utilizando el PNL como herramienta.

Dado que no todas las escuelas de la CAV participan en el programa Ulibarri (o no en la misma medida), sería interesante saber hasta qué punto hay diferencias en cuanto al patrón de uso lingüístico del alumnado entre las escuelas que han lanzado iniciativas para mejorar el uso del euskera y las escuelas que no lo han hecho. En todo caso sería interesante intentar averiguar de qué manera se estimula el uso lingüístico en las zonas (urbanas o rurales) donde están situadas las escuelas en los entornos externos a ella mediante iniciativas descendentes y ascendentes, pues, como apuntan acertadamente Zalbide y Cenoz (2008, 19), «el

Tabla 7. **ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE RESPECTO DE 4º DE PRIMARIA (4P) Y 2º DE ESO (2S) Y CON EL «USO LINGÜÍSTICO GENERAL DEL ALUMNADO» COMO VARIABLE DEPENDIENTE**

P4		S2
1	Modelo lingüístico	2
2	Actividades extraescolares	1
3	Fluidez relativa	7
4	Lengua que los profesores hablan entre sí	4
5	Porcentaje de euskaldunes locales	5
11	Uso lingüístico en casa	3

éxito o el fracaso del proceso de implantación del euskera basado en la escuela depende de factores externos a ella, del sistema de recompensas y sanciones que funciona en el amplio dominio externo a la escuela». Lo que parece especialmente problemático, incluso en la CAV que figura como un caso de éxito en los textos especializados en planificación lingüística, es convencer a la gente para que contribuyan espontáneamente a mantener la lengua mediante actividades con las bases. Respecto a este tema, las siguientes frases extraídas de Martínez de Luna y Azurmendi (2005, 90-91) resultan bastante clarificadoras:

> «Tendemos a pensar, por una parte, que el proceso de recuperación de la lengua se ha vuelto necesariamente especializado y tecnificado, y eso impide que los ciudadanos lo comprendan y participen de forma directa. Por otra parte, diríamos que en cierta medida como consecuencia del punto anterior, los ciudadanos han perdido la sensación de ser los principales actores en la normalización lingüística y han delegado la responsabilidad del proceso a los funcionarios del gobierno local y los especialistas.
>
> El principal motivo de este distanciamiento social relativo es, a nuestro juicio, una gran falta de conciencia entre la población vasca del «proceso sociolingüístico»; por ejemplo, la ignorancia sobre la complejidad y la duración que entraña inevitablemente cualquier proceso de recuperación lingüística y también sobre la necesidad de que la sociedad se implique en este objetivo. La sociedad vasca ha abandonado, por lo menos parcialmente, lo que Sztompka llama la «agencia» del proceso.»

Convencer a la gente en un mundo globalizado en el que los procesos de individualización superan los procesos de *Vergemeinschaftung* para que actúen como agentes sociolingüísticos a favor de una lengua minoritaria es una de las tareas más difíciles a las que se enfrentan en la actualidad los planificadores lingüísticos.

En la sección 3.2. ha quedado demostrado que existen ciertas diferencias en el uso del euskera entre los alumnos de 4º de primaria y 2º de ESO. Una pregunta intrigante al respecto sería los posibles motivos que provocan las diferencias entre 4º de primaria y 2º de ESO. Una posible explicación podría ser que los alumnos de 4º de primaria demuestran en cierto modo una mayor dedicación a las actividades escolares y muestran más entusiasmo por descubrir el euskera como su propia lengua o como una lengua nueva en comparación con los alumnos de 2º de ESO. No obstante, solo es una suposición que debería ser más estudiada junto con las competencias lingüísticas del alumnado de 4º de primaria y 2º de ESO y la postura general de dichos alumnos hacia el aprendizaje y el uso de la lengua en general y el aprendizaje y el uso del euskera en concreto. Para explicar las diferencias también se podría intentar relacionar los resultados con la manera de enseñar el euskera en el nivel de 4º de primaria y 2º de ESO y la manera en que la enseñanza del euskera también invita a los alumnos a usarlo activamente entre ellos en el aula y fuera de ella (cf. Aldekoa y Gardner 2002). Tal vez las diferencias en la pedagogía de la enseñanza de lenguas ayuden a explicar algunas de las diferencias entre 4º de primaria y 2º de ESO en el caso de los alumnos que no tienen un perfil vasco fuerte. Otro punto que merece atención es el análisis de la manera en que las redes sociales más cercanas de los alumnos dentro y fuera de la escuela (y los posibles cambios en esas redes de la escuela de primaria a la secundaria) influyen en el uso lingüístico del alumnado en la escuela y fuera de ella (cf. Martínez de Luna y Suberbiola 2008).

4. CONCLUSIÓN

Para terminar, cabe destacar de nuevo que el análisis presentado en este artículo es preliminar y breve. Para incrementar su valor habría que vincularlo de una forma mucho más detallada y menos superficial a las observaciones existentes sobre el uso lingüístico en las escuelas de la CAV, los demás resultados presentados en el informe Arrue (es decir, resultados sobre competencias lingüísticas, actitudes lingüísticas y uso lingüístico en general) y sobre todo a los resultados de los estudios cualitativos disponibles. Por tanto, me gustaría manifestar mi deseo de que los investigadores del Clúster de Sociolingüística encuentren la manera de relacionar los datos cuantitativos con los cualitativos que han sido recopilados en fases anteriores del proyecto Arrue. También me gustaría instar a los investigadores del Clúster de Sociolingüística a realizar un análisis muy detallado de los datos sobre ciertos subgrupos de las muestras de 4º de primaria y 2º de ESO. Para la planificación de la adquisición lingüística en la CAV podría resultar interesante llevar a cabo un análisis detallado del uso lingüístico de diversos subgrupos (según la lengua materna, la zona de residencia, los patrones de uso lingüístico fuera del entorno escolar, etc.) en los diferentes modelos de escuela, y sobre todo en las escuelas del modelo D, que se encuentran bajo cierta presión debido al enorme aumento de popularidad. Dichos análisis nos ayudarían a captar y comprender mejor la heterogeneidad de la población escolar en la CAV y podría servir de ayuda a los planificadores lingüísticos (en la CAV y fuera de ella) para reflejar mejor en proyectos a medida con el objetivo de promover el uso del euskera (u otras lenguas que se enfrentan a la presión social en una situación de contacto lingüístico social) en la escuela y una vez terminadas las clases.

REFERENCIAS

Aldekoa, J. y N. Gardner 2002: «Turning Knowledge of Basque into Use: Normalisation Plans for Schools». In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5, 6, 339-354, 2002.

Brace, N. *et al.* 2012: *SPSS for Psychologists*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Cenoz, J. 2008: «Achievements and challenges in bilingual and multilingual communication in the Basque Country». In *AILA Review* 21, 13-30.

Clúster de Sociolingüística 2012: *The Arrue El proyecto Arrue. Evaluación diagnóstica 2011: Estadísticas del uso lingüístico del alumnado. Alumnos de 4º de primaria y 2º de ESO (CAV):* Principales resultados, 2012.

Gardner, N. y M. Zalbide 2005: «Basque acquisition planning». In *International Journal oft he Sciology of Language* 174, 55-72, 2005.

Gruffudd, H. 2000: «Planning for the Use of Welsh by Young People». In Williams, C. H. (ed.), *Language Revitalization. Policy and Planning in Wales.* Cardiff: University of Wales Press, 173-207.

Martínez de Luna, I. y M.J. Aurmendi 2005: «Final reflections. Basque: From the present toward the future». In *International Journal of the Sociology of Language* 174, 85-105, 2005.

Martínez de Luna, I. y P. Suberbiola 2008: «Measuring Student Language Use in the School Context». In *Language, Culture and Curriculum* 21, 1, 59-68, 2008.

Zalbide, M. y J. Cenoz 2008: «Bilingual Education in the Basque Autonomous Community: Achievements and Challenges». In *Language, Culture and Curriculum* 21, 1, 5-20, 2008.

EL EUSKERA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA CAPV: LECTURA SOCIOLÓGICA

IÑAKI MARTÍNEZ DE LUNA
UPV/EHU - Universidad del País Vasco

RESUMEN

La finalidad de este trabajo es el análisis y la explicación de las razones del uso lingüístico dentro del ámbito escolar del alumnado del sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Para dicho trabajo, se han tomado como base los desarrollos teóricos y conceptuales de la socialización que ofrece la Sociología (ver, por ejemplo: Giddens, 2007). El estudio se ha llevado a cabo con el alumnado de 4. curso de Educación Primaria y de 2. curso de Educación Secundaria Obligatoria, lo que también ha posibilitado el análisis de la evolución de las costumbres lingüísticas entre los dos intervalos de edad.

LOS SERES HUMANOS NO NACEMOS COMO MIEMBROS DE LA SOCIEDAD

Los procedimientos para la socialización lingüística se han estudiado a nivel internacional por la sociolingüística, con intención de profundizar, entre otros, en el dominio lingüístico de los niños y niñas (Kendall, 2006: 226). Partiendo de esa idea, comencemos a reflexionar acerca de las primeras condiciones de vida del ser humano cuando llega al mundo, para ver si dicho inicio tiene alguna similitud con el proceso lingüístico (Giddens, 2007, Martínez de Luna, 2009: 11-42).

— En general, según el concepto de socialización que se ha extendido a lo largo y ancho del mundo, no nacemos miembros de una sociedad, sino que nos hacemos, tras un largo proceso (Berger y Luckman, 1968). *Del mismo modo, podemos decir que los seres humanos no nacemos miembros de una comunidad lingüística, sino que nos hacemos, también en ese aspecto, tras un largo proceso.*

— El ser humano cuando nace es un ser incapacitado, y necesita la acogida y protección del grupo. *Y dichas limitaciones e incapacidades también aparecen en la naturaleza lingüística del ser humano: el recién nacido no conoce lengua alguna.*

— Sin embargo, el ser humano como especie posee la capacidad de aprendizaje, y aún más, la capacidad de comunicar y transmitir lo aprendido. *El ser humano en la medida que crece se hace consciente de la lengua, y poco a poco llega a ser capaz de utilizarla, entre otros fines, como instrumento de comunicación.*

— Por consiguiente, el ser humano, una vez que nace debe continuar renaciendo al grupo, para convertirse en miembro de un grupo. *Y, al convertirse en miembro de un grupo, también renace a una comunidad lingüística (o a varias) y se convierte en miembro de una comunidad lingüística.*

— El ser humano evita así una de sus debilidades básicas: mediante la socialización o la integración social. *Del mismo modo, el recién nacido supera la carencia de lenguaje mediante el proceso de adquisición de la lengua.*

— Este proceso de socialización se puede llevar a cabo de diversas maneras, ya que existen tantas socializaciones como culturas. *Asimismo, la Primera Lengua del recién nacido dependerá de la comunidad lingüística donde nazca; por consiguiente, hay tantas Primeras Lenguas o tipos de hablantes como comunidades lingüísticas.*

En definitiva, la socialización comprende esos dos niveles: convierte al recién nacido en miembro del grupo y en *miembro de la comunidad lingüística*.

Existen diversas maneras de entender la socialización, según las escuelas o corrientes académicas. Algunas, por ejemplo, entienden la influencia de la socialización como unidireccional:

> «…el proceso por medio del cual la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir». (Rocher, 1980: 133-134).

Sin embargo, existen ideas más dinámicas del concepto de socialización. Por ejemplo, los interaccionistas simbólicos no entienden al individuo como sujeto pasivo, y ofrece a su iniciativa un espacio en la socialización:

«…la socialización no constituye un proceso unidireccional en el que el actor recibe información; se trata de un proceso dinámico en el que el actor da forma y adapta la información a sus propias necesidades». (Manis y Meltzer, 1978: 6; in Ritzer, 2002: 272)

Asimismo, los puntos de vista dinámicos de la socialización rechazan el establecimiento de un simple rol normativo en el niño o niña. Por el contrario, se les reconoce su participación:

> «El enfoque normativo concibe la socialización simplemente como una serie de etapas durante las cuales los adultos "completos" enseñan a los niños "incompletos" las maneras de la sociedad. (…) No son receptáculos pasivos, incompletos; antes bien, son participantes activos en el proceso de socialización porque disponen de la capacidad de razonar, idear y adquirir conocimiento. La socialización es un proceso bilateral». (Ritzer, 2002: 327-328)

La socialización se ha descrito de diversas maneras, y esta es la que hace Fernández Palomares:

> «La socialización hay que verla, pues, situada en el contexto global de la sociedad como marco general de relaciones sociales; relacionada con otros ámbitos sociales como la economía, el poder y la política, la ideología…» (Fernández Palomares, 2003).

SOCIALIZACIÓN Y ADQUISICIÓN DE LA LENGUA, FRENTE A FRENTE

Si tomamos en consideración todos estos componentes sociales dentro de la socialización, y viendo la gran cantidad de relaciones que se materializan en torno a dicha socialización, nadie pondría en duda que la lengua también se integra en ella. Al contrario, está aceptado que la adquisición de la lengua es un elemento dentro de la amplia socialización cultural.

> «La lengua se aprende y se utiliza en un contexto cultural, por lo que hemos visto que la lengua y la cultura son inseparables…» (Tannen, 2006: 393).

La pista de que la socialización lingüística es una parte de un proceso más amplio nos la da Malores Etxeberria, de forma clara y didáctica:

> «La casa y la escuela son los dos pilares de la educación infantil, y ambos deben discurrir en el mismo sentido para que dicha educación dé sus frutos. (…) Los aspectos lingüísticos no quedan fuera de este panorama». (Etxeberria, 2006)

Teniendo como objeto de estudio la relación y las similitudes entre la socialización y el proceso lingüístico, a continuación situaremos a los dos frente a frente y tomaremos como punto de partida el análisis de algunas características de la socialización. De hecho, ciertas características de la socialización son tan relevantes como útiles, desde el punto de vista de la lengua:

1. La socialización, principalmente, se lleva a cabo mediante un proceso informal, no mediante la enseñanza formal. En dicho proceso, las formulaciones implícitas de las normas y de los valores son tan importantes como las explícitas. Por consiguiente, la socialización es un proceso de aprendizaje, pero todos los aprendizajes no son socializaciones:

   — A nivel de explicaciones y conocimientos, se interiorizan, sobre todo, costumbres y prácticas; no conocimientos intelectuales. El objetivo es comprender los componentes sociales y el funcionamiento de las relaciones. *Se aprende la lengua viva, la que utiliza la comunidad de hablantes, y no, por ejemplo, el conocimiento formal, como puede ser la gramática.*

   — Legitimación o justificación (valores): a los componentes sociales y al funcionamiento de las relaciones se les otorga valor ético. Se transmite la legitimación de esa sociedad. *A la lengua también se le asignan diversos valores, transfiriéndole representaciones lingüísticas existentes en la sociedad: si es una lengua que se aprecia o desprecia, que se ama o se odia, que es útil o está postergada…*

2. En este aprendizaje, junto con la interiorización de la cultura del grupo humano, el ser humano adapta su conducta y su comportamiento a dicha cultura. También interioriza una compleja red de relaciones sociales, y aprende cómo debe actuar en la familia, en la escuela, en el pueblo, etc. De hecho, en la socialización hacemos nuestros unos roles de la sociedad o del grupo humano, y actuaremos, en gran medida, acorde a esos roles que interiorizamos. *Respecto a la lengua, aprendemos qué lengua o variante se debe utilizar dónde / qué / con quién: en la cuadrilla de amigos una lengua o registros determinados; con los abuelos o en la escuela, en el trabajo… otros distintos. Se interioriza un complejo conjunto de códigos lingüísticos y normas de uso de dicha lengua, en todo tipo de situación social y relación.*

3. En la socialización, se busca y se lleva a cabo la inserción social del individuo; la persona se une a un grupo,

alejándose al mismo tiempo de otros grupos humanos. Es decir, se concreta y diferencia el <nosotros> de <los otros>. *Del mismo modo y al mismo tiempo, el hablante se convierte en miembro de una comunidad lingüística, dejando claras las diferencias con los miembros de otra comunidad lingüística: vasco-parlante versus gallego, francés, español... El nuevo hablante se incorpora a su comunidad lingüística.*

4. El individuo comprende la sociedad y participa en ella. *El individuo aprende la lengua y participa en esa comunidad lingüística: utiliza la lengua, convirtiéndose en su hablante.*

5. Actuando de esta manera, se logran la adhesión a un medio o a un grupo, y la cohesión de ese grupo. *Entre los que comparten una misma lengua se crea una comunidad lingüística, en la que son evidentes la cercanía y la complicidad, que no ocurre con los que tienen otra lengua.*

6. A la vez que se convierte en un ser humano, el que se socializa garantiza la pervivencia de esa sociedad o de ese grupo. La socialización es garantía de reproducción social. *A la vez que uno se hace miembro de una comunidad lingüística, se asegura la pervivencia de dicha comunidad lingüística.*

7. La socialización es un proceso sin fin que acontece a lo largo de toda la vida, y la aprendemos continuamente mediante la interacción social. *El hablante también aprende continuamente la lengua, adaptándose a las nuevas necesidades de la lengua.*

8. La socialización, como interiorización del orden social, es un mecanismo de control social, ya que interiorizamos la necesidad de los roles que nos corresponden socialmente. *Cuando aprendemos la lengua también interiorizamos la necesidad del uso correcto y adecuado de dicha lengua, tanto gramatical como social: cómo y qué terminología, registros, etc., utilizar con unos o con otros.*

9. La socialización, sin embargo, no consigue la completa determinación de la sociedad, sino solamente un nivel de conformidad correspondiente al comportamiento; en ningún caso una copia rígida e ineludible de lo enseñado. Somos parte activa de la sociedad, por lo que la persona socializada puede producir innovaciones y cambios en las normas y en los valores transmitidos. *Las lenguas tampoco se transmiten de forma rígida e inalterable y, por naturaleza, van cambiando de generación en generación. Del mismo modo que los valores y las normas sociales, la evolución y los cambios de las lenguas no tienen fin, a través del tiempo y de la mano de los hablantes: el hablante influye en la lengua.*

En último término, los seres humanos somos resultado del contexto, no simplemente de manera determinista, pero sí en gran medida. Del mismo modo, el ser humano que se socializa influye, poco o mucho, en el entorno en el que se ha producido esa socialización. *El hablante es también resultado de su comunidad lingüística, pero transforma, del mismo modo, esa lengua que ha interiorizado y hecho suya.*

Más aún, la socialización y el aprendizaje de la primera lengua van de la mano, o si se prefiere, el aprendizaje de una lengua no es más que una parte de la socialización. *Ya sea como miembro de la sociedad o como hablante: se aprende lo que se ve.*

Hemos llegado a una clara conclusión: hasta ahora hemos analizado la socialización y el aprendizaje lingüístico frente a frente, pero de aquí en adelante el tema que estamos examinando lo tendremos que entender como parte de un proceso único que tiene muchos cabos; esto es, la *socialización lingüística*. La sociedad y la lengua forman una pareja inseparable. Por consiguiente, profundizando en las modificaciones de la socialización se puede entender mejor el proceso de la lengua.

PROCESOS Y FASES DE LA SOCIALIZACIÓN

Entre las características mencionadas hay que distinguir tres procesos dentro de la socialización:

— Proceso cognitivo: *psicológicamente,* la socialización es aprendizaje; esto es, al ser humano se le enseña la cultura de un determinado grupo humano. *Dominar una lengua también es un proceso cognitivo, se enseña la lengua de una comunidad de hablantes: vocabulario, sintaxis o construcción de las frases, fonética, flexiones verbales, normas sociales con la lengua...*

— Proceso de identificación: *sociológicamente* y *antropológicamente,* la socialización no se limita a una mera transmisión de contenidos, puesto que, además de hacer suyos dichos contenidos de manera inconsciente e indefectible, el ser humano se identifica con ellos: nación, religión, etnia, cultura, profesión, estatus… *La lengua también está «contaminada» por todos, o al menos, algunos de esos significados: nación, etnia, cultura, profesión, estatus..., llegando el nuevo hablante que aprende una lengua a identificarse con ella (mi / nuestra lengua); hasta sentirse euskaldun, en nuestro caso.*

— Proceso afectivo: el ser humano también necesita convivencia social, interacción, comunicación, afecto y contacto corporal, y no de cualquier tipo, sino de calidad. *Con el idioma ocurre algo similar; por ejemplo, interiorizando ideas de este tipo: nuestro querido euskera, la apreciada lengua de casa (euskera) frente a la lengua extraña (erdara), el idioma original de aquí frente al idioma externo impuesto...*

— Junto con ese aprendizaje social, también concurren otros componentes, como la herencia biológica y la propia experiencia. *Quizás la herencia biológica no, pero la propia experiencia es muy importante para el carácter y la evolución de un hablante; por ejemplo: sentirse cómodo o no utilizando una lengua, sentirse integrado o marginado, tener un complejo originado por la limitación de las capacidades o sentirse orgulloso por el desarrollo completo de las capacidades, tener un problema creado por el deseo de utilización del euskera, sentirse obligado a aprender/utilizar el euskera en contra de su voluntad...*

De la interacción de estos primeros tres procesos y la experiencia propia surgirá un ser humano con una identidad única e irrepetible. En ese momento, el individuo será miembro de la sociedad, ya que hasta entonces no ha estado socializado. *De la interacción de esos componentes y características de la lengua surge un hablante único e irrepetible: un determinado euskaldun.*

Por todo ello es tan importante la socialización en el ser humano *(y en el hablante),* y para poder entender mejor los pormenores de este interesante proceso, a continuación estudiaremos, aunque de manera superficial, las fases que se distinguen en él y sus características. Ya que nos puede servir de gran ayuda para comprender mejor el proceso de adquisición de una lengua y sus variaciones.

Se distinguen, principalmente, dos tipos de socialización: la *primera socialización* y la *segunda socialización.* Sin embargo, tras muchos cambios acontecidos en la sociedad contemporánea y tras la aparición de nuevas situaciones, también se ha desarrollado la idea de la *tercera socialización*. Aquí hablaremos de las tres.

Primera Socialización
Acontece en la infancia y es la base fundamental de la socialización. En ese momento se interiorizan las categorías sociales básicas que se utilizarán a lo largo de la vida: las distribuciones conforme a sexo y género, la distinción entre el bien y el mal, etc.

Este nivel de socialización que comienza en la familia, sobre todo, y en la guardería, se lleva a cabo en la escuela, por medio de *Los otros significativos;* es decir, de la mano de los agentes que son referentes importantes para los niños y las niñas: los padres y madres, los hermanos y hermanas, los profesores y profesoras… En este proceso se interioriza todo un modo de ver el mundo y es patente el predominio de los componentes afectivos/morales.

La primera lengua o lengua materna (L1) es la que se recibe en casa, durante los primeros años de la infancia, directamente de boca de la familia. Esa lengua será en adelante la fundamental, la más interiorizada y la más propia para todo hablante. Entre los euskaldunes, es aquí donde se pueden situar los que tienen el euskera como primera lengua o euskaldunzaharras (vasco-parlantes naturales), es decir, los que en la actualidad son minoría entre los niños y jóvenes euskaldunes.

Segunda Socialización
Se lleva a cabo fuera de la familia, en gran medida: mediante el sistema educativo, los grupos de amigos y los medios de comunicación, especialmente. Aproximadamente, comienza en la adolescencia y se efectúa por medio de los *Otros Generalizados;* este proceso va más allá de personas determinadas, y se perciben y se interiorizan *roles sociales* abstractos. Además, también se aprenden habilidades profesionales y políticas. Cuanto mayor sea la división del trabajo, más compleja será la socialización: aprendemos a actuar como un afiliado sindical, como un profesor, como un ciudadano de un estado, como un vecino de un municipio, como un entrenador de un equipo deportivo, etc.

Por lo tanto, en este proceso, se interioriza cómo hay que proceder en los submundos institucionales (en el mercado laboral, como ciudadano o ciudadana…). Los componentes afectivo/morales que se tienen en consideración en este aprendizaje se sitúan en unos contextos más amplios. Esta Segunda Socialización es metódica y sistemática, al contrario de la Primera Socialización.

Por un lado, teniendo la lengua externa como (primera) lengua de casa o de la familia, tenemos a los que han aprendido euskera como segunda lengua (L2) (mediante el sistema educativo o en los euskaltegis), los llamados nuevos euskaldunes/nuevos vasco-parlantes. Este es, precisamente, el tipo de euskaldun más numeroso entre los niños y las niñas y jóvenes actuales y, por consiguiente, en la mayoría de los casos, la segunda lengua aprendida (euskera) no está tan interiorizada como la lengua externa que no es euskera. De ese modo, las personas que se han euskaldunizado difícilmente dominarán el euskera tan bien como el erdara y, a menudo, se defenderán mejor en erdara que en euskera.

Por otro lado, si los que teniendo como primera lengua el euskera también estudian en esa lengua en la escuela, tendrán mucho más insertada esa socialización lingüística unidireccional. De la mano de esa acumulación de socialización, la capacidad en euskera será mayor que en erdara (idioma externo), en algunos casos, o la competencia de ambas lenguas será similar, en otros.

Tercera Socialización
Durante los últimos años ha surgido la idea de la tercera socialización. Con este tipo de socialización se quiere indicar el caso de unos adultos concretos, cuyo fundamento es el siguiente: personas adultas que en un entorno determinado prefieren o necesitan dejar en un segundo plano lo que han aprendido e interiorizan las normas y valores de otra cultura o sociedad (García Ferrando, 2005: 119-121).

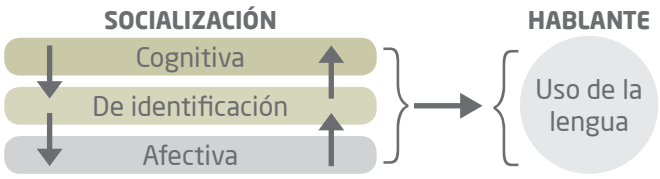
Por lo tanto, la tercera socialización consiste en la transculturación; esto es, la persona se sumerge en una sociedad o sistema de referencia muy diferente de la sociedad en la que ha nacido y educado. Así pues, son los propios inmigrantes quienes tienen que adaptarse a esa sociedad; están obligados a aprender nuevas normas, valores y costumbres.

Su socialización lingüística dependerá de cómo sea su tercera socialización. Los inmigrantes que desconocen el castellano sólo se pueden socializar en castellano, o (también) se pueden socializar en euskera.

DATOS DE LA INVESTIGACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA SOCIALIZACIÓN GENERAL

He aquí la hipótesis que se puede deducir de los anteriores desarrollos teóricos: «Cuanto más completa sea la socialización del euskera en el alumnado, mayor será el uso de dicha lengua».

Gráfico: **LOS TRES TIPOS DE FUNCIÓN DE LA SOCIALIZACIÓN Y USO DE LA LENGUA**



Hipótesis:

«Cuanto más completa sea la socialización del euskera en el alumnado, mayor será el uso de dicha lengua».

Ciertamente, cuanto más completa sea la socialización lingüística a nivel cognitivo, a nivel de identificación y a nivel afectivo, mayor será el vínculo del alumno o alumna con esa lengua para actuar como hablante o, dicho de otro modo, para adherirse a la práctica del euskera en esa comunidad lingüística.

Por otra parte, anteriormente hemos mencionado que en la socialización lingüística la primera lengua (L1) es clave, y que en la otra lengua (L2) aprendida fuera de la familia se suele lograr una socialización más superficial. Esta socialización más débil puede ocurrir en las tres funciones —cognitiva, identificativa y afectiva—, pero se ve claramente sobre todo en la función cognitiva. Pero muchos de los que tienen el euskera como L1 están estudiando en euskera y, en consecuencia, en su socialización lingüística el euskera estará mucho más integrado. Por el contrario, si los hablantes de la comunidad *erdaldun* (hablantes de idioma externo) se euskaldunizan (convierten en vasco parlantes) mediante la escuela, tendrán el euskera solamente como L2. Por consiguiente, la socialización en euskera de estos alumnos será más tenue que la lograda en la familia, teniendo siempre en cuenta el modelo lingüístico de los estudios así como el ambiente euskaldun del centro educativo.

Desde este punto de vista, debemos tener en cuenta que la primera lengua del 33,5% de los alumnos de 4º de Educación Primaria (4EP) y del 35,4% de los de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (2ESO) —sola o junto con el castellano— es el euskera[1]. Entre los alumnos del modelo D, los datos de los que tienen euskera como L1 son más altos: 46,2% y 51,8% en dichos niveles de enseñanza, respectivamente.

Por lo tanto, tan solo una minoría tiene como agente principal de socialización lingüística la familia euskaldun, y la mayoría se ha socializado en la familia en otra lengua, aunque en los del modelo D las cantidades de esos dos grupos son más parecidas. Tomando en consideración los planteamientos de este trabajo de investigación, otra fuente de socialización, junto con la familia y la escuela, sería el nivel de euskaldunización de la localidad.

En relación a la *función cognitiva,* el 55% de los alumnos de 4EP reconoce que tiene más facilidad para hablar en castellano que en euskera, y entre los de 2ESO lo reconocen el 66%. La cantidad de la limitación cognitiva existente para que los alumnos utilicen el euskera cambia mucho con las condiciones de socialización[2]: Si tenemos en cuenta el uso lingüístico en casa: en EP4, un 6% tiene más facilidad en castellano, entre los que en casa utilizan el euskera tanto o más que el castellano; un 51%, entre los que en casa utilizan el castellano más que el euskera; un 79%, entre los que en casa utilizan solamente el castellano. Los datos de estas características cognitivas de los alumnos de 2ESO, en el mismo orden de los utilizados con los alumnos de 4EP, son los siguientes: 7%, 57% y 87%.

— Según el modelo lingüístico educativo: en EP4, entre los alumnos del modelo D, un 40% tiene más facilidad en castellano; entre los del modelo B, un 78%; entre los del modelo A un 93%. Los datos de estas características cognitivas de los alumnos de 2ESO, en el mismo orden de los utilizados con los alumnos de 4EP, son los siguientes: 50%, 82% y 93%.

[1] En las cifras de los que tienen como primera lengua el euskera se han incluido los hijos e hijas de familias mixtas; esto es, los alumnos y alumnas que junto con el euskera también tienen como primera lengua el castellano. Los alumnos de este tipo de familias —familias mixtas— son un 13,7% en 4EP y un 15% en 2ESO. A pesar de que la socialización de este tipo se ha situado en la comunidad de hablantes euskaldunes, sería interesante saber qué tipo de socialización lingüística logran realmente los que han crecido y han sido educados en un ambiente familiar bilingüe.

[2] Los euskaldunes son bilingües —o plurilingües— y una condición mínima personal para que utilicen el euskera es que estén tan capacitados en euskera como en *erdara;* de no ser así, la tendencia a utilizar el erdara será mayor.

— Teniendo en cuenta la cifra de euskaldunes de la localidad: en 4EP, entre los alumnos de localidades con un alto número de euskaldunes, un 19% tiene más facilidad en castellano; un 48%, entre los de localidades con una proporción media de euskaldunes; y un 71%, entre los de localidades con una proporción baja de euskaldunes. Los datos del alumnado de 2º ESO, en el mismo orden de los utilizados en de 4º EP, son los siguientes: 25%, 60% y 80%.

Las condiciones para la socialización en euskera son limitadas o muy limitadas en el caso de muchos alumnos y alumnas, por lo que existen carencias a la hora de conformar su función cognitiva. Estas insuficiencias son más evidentes en 2º ESO que en 4º EP.

En la *función de identificación,* además de la propia identidad también se desarrolla la del grupo: *Nosotros* frente a *Los otros. Soy euskaldun, somos euskaldunes*. *Vasco-parlante (euskaldunes)* frente a *hablantes de castellano/francés*. Estas identidades refuerzan la lealtad al grupo y la cohesión del grupo, por lo que influyen en la cercanía, vinculación y complicidad entre los miembros o hablantes de la comunidad lingüística.

La investigación no nos ha dado datos directos para recabar de modo directo el nivel de identificación. En su defecto, nos hemos valido de la primera lengua para, de alguna manera, recoger datos acerca de dicha función. De hecho, en la primera socialización en el entorno familiar, todas las vivencias que tienen los niños y niñas se encuentran bien integradas en el núcleo de su personalidad y de su carácter. Tal y como mencionábamos unas líneas atrás: *«la Primera Lengua del recién nacido dependerá de la comunidad lingüística donde nazca».* Los miembros de familias euskaldunes tienen el euskera como primera lengua (L1) y, por tanto, tendrán por lo general un sentimiento de grupo de la comunidad euskaldun más natural. Los hablantes de la comunidad no vasco-parlante, siendo el euskera L2, pueden hacer suyo ese sentimiento de grupo hacia la comunidad euskaldun por medio del sistema educativo. De todos modos, entre las familias de la comunidad no vasco-parlante hay muchos amantes de lo vasco, por lo que pueden transmitir a sus hijos el sentimiento de ser miembro indirecto de la comunidad del euskera; es decir, aunque los padres no hayan tenido la oportunidad de enseñar euskera directamente a sus descendientes, les pueden transmitir su valor de identidad.

En cualquier caso, se puede pensar que muchos alumnos que tienen el euskera como L2 se pueden sentir más identificados con la lengua que tienen como L1 que con la aprendida posteriormente. Desde ese punto de vista, debemos tener en cuenta que la L1 del 67% de los alumnos de 4º EP y del 65% de los de 2º ESO no ha sido el euskera —sola o junto con el castellano—, y que entre los alumnos de modelo D esos porcentajes son el 53,8% y el 48,2%, respectivamente[3]. Por lo tanto, la identificación lingüística de una amplia mayoría es con una lengua que no es el euskera, aunque para los alumnos del modelo D las cifras descienden a la mitad en ese colectivo[4].

En estas condiciones, son muchos los que están lejos de estar bien socializados en la función de identificación con el euskera.

Se puede considerar como indicador de la función afectiva las respuestas que dan los alumnos sobre la lealtad al euskera y al erdara o lengua diferente al euskera. A la hora de tejer ese apego, la socialización lingüística ha tenido una extraordinaria influencia, por medio de la familia y los primeros años de escuela: «el amado euskera frente a la lengua extranjera», «la lengua propia de aquí frente a la lengua de fuera…» En las familias euskaldunes y vascófilas, el sentimiento a favor del euskera estará por lo general más enraizado; al parecer, se siente como propio.

Sin embargo, al igual que en la función de identidad, las familias de la comunidad *no vasco-parlante* también pueden ser vascófilas y, en ese caso, sus hijos pueden asimilar la afectividad para con el euskera desde la propia casa. Sea o no sea así, ese tipo de influencia de la socialización lo pueden recibir los alumnos en la escuela —o bien en los otros ambientes sociales—, siempre y cuando el centro educativo además de los contenidos cognitivos trabaje también la función afectiva.

En este trabajo de investigación son un 47% en 4º EP y un 46% en 2º ESO los que han manifestado un mayor apego hacia el castellano que hacia el euskera. Así pues, es un porcentaje algo más pequeño que los restantes; es decir, un mayor apego hacia el euskera y los que manifiestan el mismo nivel de apego hacia los dos idiomas conjuntamente. En los alumnos del modelo D es mayor la afinidad con el euskera y, por el contrario, la proporción de los que priorizan su lealtad con el castellano es más reducida: 32,8% en 4º EP y 29,1% en 2º ESO.

[3] En los porcentajes de los que tienen el euskera como primera lengua se ha incluido al alumnado que además del euskera tienen también el castellano como primera lengua, y las familias de este tipo —familias mixtas— son un 13,7% en 4º EP y un 15% en 2º ESO. A pesar de que la identificación de este tipo se ha situado en la comunidad de hablantes euskaldunes, ya que cada vez hay más familias de este tipo, sería interesante saber qué identificación lingüística tienen realmente los que han crecido y han sido educados en un ambiente familiar bilingüe. Conociendo las características que confluyen en ese tipo de familia, lo lógico es que surja una amplia casuística: en unos casos, la misma identidad que la de las auténticas familias de euskaldunes y, en otros casos, la de las familias de *no euskaldunes*.

[4] Los tipos de estudios realizados con la función cognitiva, según la lengua de casa, el modelo lingüístico y el entorno euskaldun de la localidad, no se repetirán con la función identificativa y la función afectiva, ya que los resultados muestran tendencias parecidas y, además, este trabajo se extendería demasiado.

Por consiguiente, medido de ese modo, la función afectiva está más extendida que la función cognitiva y la función identificativa. Sin embargo, esta afectividad no se extiende a todo el universo del alumnado, ya que un tercio solo expresa afectivamente una inclinación a favor del castellano. La socialización del euskera es incompleta también en la función afectiva para una parte de la sociedad.

La *experiencia propia* es otro componente que se incorpora obligatoriamente para completar la socialización lingüística. A tenor de las vivencias lingüísticas que ha tenido, se sentirá cómodo o incómodo ante el euskera, en una situación agradable o desagradable, y debido a ello actuará de buena gana o de mala gana en esa lengua. Todo ello visto y aprendido en su formación o en otras situaciones sociales fuera de ese contexto. Por lo tanto, en esa experiencia también hay que tomar en consideración lo que percibe en la sociedad sobre esa lengua: útil o marginada, renombrada o sin prestigio, etc.

Preguntando a los alumnos y alumnos de 2º ESO cuál es la lengua más adecuada de entre el inglés, el castellano y el euskera para seis situaciones o tareas sociales diferentes, el euskera solo se considera la más adecuada en el sistema educativo (49%). En su opinión, el castellano es la lengua más apropiada en los restantes cinco casos: en la familia (47%), en las acampadas con ambiente amistoso (%41), en los mítines o en los actos públicos (59%), en las TIC (56%) y, sobre todo, en el mundo laboral (66%).

Realizando el mismo análisis solamente en el modelo D, aumenta la importancia que se le asigna al euskera en estas áreas sociales. De todos modos, en la lista de las preferencias se añade ahora una sola área más a la del sistema educativo: precisamente, la acampada con ambiente amistoso (43%). La proporción de los que priorizan el euskera en la familia (29%) se acerca a la que consigue el castellano (35%) en el modelo D, pero todavía queda por detrás.

Por consiguiente, excepto en el caso de estar inmerso en un entorno euskaldun, la experiencia enseña a muchos alumnos y alumnas que el euskera solo es la lengua más adecuada para el sistema educativo, y para las otras situaciones sociales, por el contrario, el castellano[5]. Además, los jóvenes perciben bien la posición relativamente débil del euskera en el mercado lingüístico, percepción que influye directamente en su opción lingüística:

> «…estos jóvenes viven en la época de la expansión de las grandes lenguas y tienen al alcance de la mano el castellano, el francés, el inglés y el alemán. Estas lenguas serían poderosas, urbanas, complejas, abiertas, amplias y con muchas posibilidades. Así las cosas, el matiz que supone el euskera no resulta en todos los casos atrayente, ya que en el universo joven se considera como una lengua pequeña, simple, limitada y conflictiva» (Hernandez, 2000: 81).

Según parece, muchos jóvenes de la CAPV se socializan en esa representación lingüística; incluso los alumnos y alumnas del modelo D que pueden vivir más cerca del euskera. Fijándonos en las tres funciones de la socialización y en la experiencia, el grado de cumplimiento que se consigue en la socialización del euskera se puede resumir de la siguiente manera:

— La socialización del euskera del alumnado de la CAPV está muy lejos de ser total, aunque en el modelo D sea algo más completa.

— Ninguna de las tres funciones de la socialización se satisface en la mayoría del alumnado; en el modelo D, de las tres funciones es la afectiva la que consigue más expansión.

— La función cognitiva es más insuficiente a juicio del alumnado de 2º ESO que en opinión de los de 4º EP; por el contrario, la función afectiva está más extendida en 2º ESO que en 4º EP.

— La propia experiencia ha enseñado a muchos alumnos y alumnas de 2º ESO que al euskera solo le corresponde el ámbito educativo, puesto que para la mayoría de las otras funciones y situaciones sociales la lengua más adecuada es el castellano[6]. Entre el alumnado del modelo D, ese punto de vista restrictivo se amplia un poco y la idoneidad del euskera, además de a la educación, se extiende también al campamento en un ambiente amistoso.

Al ser tan limitados los resultados en torno a la socialización del euskera, es de esperar que el nivel de uso tampoco sea muy elevado.

EL USO DEL EUSKERA A LA LUZ DE LA SOCIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Recordemos que para medir los usos lingüísticos del entorno escolar del alumnado, se han analizado cuatro usos: *en el aula con los compañeros y compañeras, en el recreo con los compañeros y compañeras, en el aula con el profesorado* y *fuera del aula con el profesorado*. Estos análisis se han llevado a cabo con todos los alumnos y alumnas de la

[5] En general, se percibió la misma tendencia durante el curso escolar 2005-2006, en un estudio efectuado en la línea de investigación Arrue en 80 grupos de 6º EP y en 50 centros con 1.300 alumnos (ver: Martínez de Luna, Suberbiola y Basurto, 2009).

[6] Esta prueba no se llevó a cabo con los alumnos de 4º EP.

CAPV de 4º EP (9-10 años) y de 2º ESO (13-14 años). Para resumir de algún modo todos esos usos, en este trabajo se ha elaborado y utilizado un índice: *Uso escolar general por parte del alumnado.* Con el fin de facilitar el análisis y la interpretación, en las próximas líneas hablaremos acerca de este denso indicador.

Tal y como hemos mencionado en anteriores capítulos, es de esperar que la actuación lingüística de los alumnos de la CAPV se adecue a las enseñanzas y modelos que han recibido mediante los agentes de socialización.

En la actualidad, en la socialización lingüística de esta comunidad autónoma, como el castellano, en general, tiene ventaja, los alumnos manifestarán en sus actuaciones lingüísticas una tendencia mayoritaria a priorizar dicha lengua. He aquí un claro ejemplo de ello: al pasar del grupo de edad de 4º EP a 2º ESO, cuando reconocen el descenso de su capacidad relativa en euskera —en comparación con la que tienen en castellano—, su uso medio también sufre un descenso: de 3,26 a 2,60 (en una escala de 1 a 5). (Cluster de Sociolingüística, 2012a: 61).

Además del descenso que han mostrado en la función cognitiva, al pasar de 4º EP a 2º ESO el alumnado se irá abriendo y adaptando cada vez más a los modelos de comportamiento *erdaldunes* (en las lenguas externas) que son mayoritarios en la sociedad. De ese modo, el uso del euskera disminuirá en favor del castellano. Los resultados de este trabajo de investigación coinciden, en general, con dichos planteamientos:

> «La mayoría de las variables que se han examinado en los análisis guardan relación con el uso escolar general de los alumnos tanto en 4º EP como en 2º ESO. Muchas de esas relaciones son sólidas, por ejemplo: el uso en las actividades organizadas extraescolares, el uso chateando con los amigos, el modelo lingüístico, el uso en casa, o bien en el caso de variables como el consumo de medios de comunicación y cultura (…)» (Cluster de Sociolingüística, 2012a: 62).

Profundizando en ello se observa que de las cuatro primeras variables que más peso tienen para explicar *el uso general escolar por parte del alumnado,* tres se repiten en 4º EP y en 2º ESO:

> «Las cuatro primeras variables constituyen la mayor parte del modelo para predecir la variable dependiente, en esto dos casos: en el caso de 4º EP, en total el modelo presenta un 69,8%, y con las primeras cuatro variables un 66,9%; en 2º ESO, en total presenta un 78,3%, y con las cuatro primeras un 75,7%. Dejando a un lado el orden, de esas cuatro, tres son iguales en los dos niveles educativos: el uso en las actividades extraescolares organizadas, el modelo lingüístico y el uso entre los profesores» (Cluster de Sociolingüística, 2012a: 60).

Aunque el orden de esas variables en función de la importancia es diferente en los dos casos, la importancia de esas tres variables se confirma en los dos grupos de edades al repetirse las tres en los primeros puestos. (Cluster de Sociolingüística, 2012a: 58-59). Examinemos las tres, una por una:

Dos de esas variables corresponden al ámbito escolar, directamente: el modelo lingüístico, y el uso de la lengua entre los profesores y profesoras. La primera está subordinada a la organización formal del centro; la segunda, por el contrario, puede ser el reflejo de la responsabilidad y planificación que hay en el centro con el euskera. Así, se pone de relieve la gran importancia que tienen en la socialización lingüística las condiciones formales del centro así como las relacionadas con el funcionamiento interior.

Por otra parte, entre las mencionadas tres primeras variables también aparece la disposición hacia la lengua existente en la sociedad: la lengua en las actividades extraescolares organizadas. Ello refleja diversas condiciones lingüísticas de la sociedad en la que viven, como la oferta en euskera promovida por la administración pública o por la iniciativa popular.

Pero también existe otra variable que muestra directamente la importancia del entorno social: la proporción de vascoparlantes en la localidad. Esta variable se sitúa en quinto lugar, tanto en 4º EP como en 2º ESO, al analizar las variables relacionadas con el uso lingüístico.

La familia es otro de los agentes sólidos que podemos encontrar entre esas variables. De hecho, por una parte, la familia tiene mucho que decir a la hora de elegir las actividades extraescolares organizadas, sobre todo en el caso de los alumnos de 4º EP; por otra parte, tendremos que pensar que la familia tiene una gran influencia en las otras dos variables del ámbito escolar anteriormente mencionadas. Es decir, la elección del modelo lingüístico y el tipo de centro escolar para la educación suelen estar en manos de la familia.

Pero la información acerca del rol que juega la familia no se agota con las actividades y situaciones mencionadas. Por ejemplo, la tercera variable para explicar el uso general escolar por parte de los alumnos de 2º ESO es la lengua que se utiliza en casa, y, aunque aparece algo más atrás, esa utilización se ha tomado en consideración en 4º EP. Así pues, de nuevo nos hemos vuelto a encontrar con la familia, dejando claro que en la base del uso del idioma se encuentra la influencia de la socialización lingüística recibida a través de la familia.

Para examinar qué variables están más relacionadas a la hora de explicar el uso general escolar del alumnado, se han diferenciado según el modelo lingüístico y se ha tomado uno por uno los grupos de cada modelo. De ese modo, la

variable principal de los modelos A, B y D ha sido la lengua que se utiliza en las actividades extraescolares organizadas. A partir de ahí, las siguientes variables no son iguales en los tres modelos. Por ejemplo, entre los del modelo B, la segunda variable es la facilidad relativa para hablar, tanto en 4º EP como en 2º ESO. En el modelo D, sin embargo, la segunda variable es la lealtad al idioma (Cluster de Sociolingüística, 2012a: 63) (Cluster de Sociolingüística, 2012b: 4-9).

Esas diferencias, a modo de hipótesis, se pueden interpretar del siguiente modo, para ilustrar la socialización lingüística:

a) Según la función cognitiva, si no se logra una mínima capacidad en euskera (tal y como ocurre a menudo en los modelos A y B) es imposible llegar a un uso intensivo; es por ello que la capacidad lingüística aparece muy ligada al uso general escolar por parte del alumnado, y al ser muy diferente el nivel de capacitación logrado, tiene mucho peso en el análisis estadístico.

b) Por el contrario, como la capacidad en euskera de la mayoría del alumnado del modelo D es mayor y más homogénea, la clave de uso corresponde a otras características, como por ejemplo la lealtad al euskera relacionada con la función afectiva.

Para finalizar esta sección, he aquí una de las conclusiones de los análisis de la investigación en 2º ESO:

> «… las variables que más influyen en el uso lingüístico escolar de los alumnos y alumnas, por lo tanto, recogen la disposición lingüística y las condiciones lingüísticas existentes en el entorno social, en el centro escolar y en la familia. Sin embargo, no se pueden olvidar ciertas variables que corresponden sobre todo al nivel individual, particularmente la capacidad lingüística y el apego con el euskera-castellano. Esto pone en evidencia las numerosas y complejas piezas que tiene el uso del idioma, tanto en la escuela como fuera de ella» (Cluster de Sociolingüística, 2012b: 50).

Estas conclusiones coinciden con la hipótesis que se quiere probar: «Cuanto más completa sea la socialización del euskera en los alumnos y alumnas, mayor será el uso de dicha lengua». Los datos del ámbito familiar, escolar y local —siempre dentro de las limitaciones de esta investigación— son muestra de ello.

CASOS CONCRETOS PARA PROFUNDIZAR EN LA INFLUENCIA DE LA SOCIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Hasta ahora se han mencionado situaciones estándar o generales para estudiar la relación de la socialización lingüística con el uso general escolar. En este capítulo, sin embargo, nos fijaremos en ciertos casos concretos y diferenciados, con intención de valorar o desestimar la idoneidad de nuestra hipótesis.

EL CICLO DE LA VIDA

Son muchos los autores que han resaltado la importancia del tiempo, por ejemplo Giddens, Adam o Sztompka. Estos autores han subrayado, entre otras cosas, el importante rol que cumple la dimensión temporal en el carácter de cada cual y en el de la sociedad, al situar y encadenar las vivencias personales y grupales o los modelos de interacción, desde el punto de vista macro, mezzo y micro social.

Coincidiendo con esa opinión, Iñaki Iurrebaso nos ha propuesto la hipótesis de trabajo llamada el ciclo de vida del euskera, la cual se puede resumir del siguiente modo (Iurrebaso, 2012: 119):

1. Los niños y las niñas son los euskaldunes más completos en conocimiento y en uso.

2. En la adolescencia, muchos *erdaldunizan* (contaminan con la lengua externa) sus costumbres lingüísticas.

3. Con el paso de los años, muchos jóvenes recuperan poco a poco el uso del euskera.

4. Según se avanza en la etapa adulta, una vez que aparentemente se ha completado la «transmisión de la lengua», comienza de nuevo con fuerza la costumbre de recurrir a la lengua externa.

En relación a los dos primeros pasos, los resultados de este trabajo de investigación confirman la propuesta de Iurrebaso, puesto que a medida que se pasa de la etapa infantil a la adolescente, aumenta la tendencia a utilizar la lengua externa: tomando como medida el uso escolar general por parte del alumnado, la proporción de alumnos que se comunican sólo en euskera o lo hacen en mayor medida en euskera que en erdara es del 58% entre los de 4º EP y del 33% entre los 2º ESO; es decir, existe una disminución en el uso de 25 puntos entre esos dos grupos de edad.

Otro ejemplo de esta tendencia es el siguiente: en 4º EP, el 49% del alumnado que tiene como primera lengua el castellano se comunica en euskera dentro del aula con sus compañeros y compañeras siempre o la mayoría de las veces, y en 2º ESO dicha proporción baja hasta el 13%. (Cluster de Sociolingüística, 2012a: 48, 61)

El argumento de que la influencia de la socialización está de por medio se ve apoyado también por otros datos. Por ejemplo, unas líneas más arriba se ha indicado que la pro-

porción de alumnos y alumnas que se comunican sólo en euskera o más en euskera que en erdara ha disminuido 25 puntos de 4º EP a 2º ESO. Pero cuando las tres condiciones de la socialización favorables al euskera se dan a un tiempo, esa disminución entre los grupos de edad se ha reducido; así pues, cuando la primera lengua es el euskera —sola o junto con el erdara—, cuando los estudios se cursan en el modelo D y, por último, cuando la proporción de euskaldunes de la localidad está por encima del 60,6%, el uso ha pasado del 93% hasta el 80%, del grupo de edad de 4º EP al de 2º ESO. Esto es, en los que han crecido en las condiciones más adecuadas para ser bien socializados en euskera, la disminución de la variable *uso general escolar por parte del alumnado* se ha restringido a 13 puntos

Por consiguiente, una profunda y completa socialización garantiza un nivel de uso elevado y frena el gran desgaste que tienen al pasar de la etapa infantil a la adolescencia. La edad no aclara por sí sola el cambio completo que ocurre con el uso.

EXPANSIÓN DE LOS NÚCLEOS DE SOCIALIZACIÓN

A medida que los alumnos y alumnas crecen, el tiempo deja su marca en la utilización de la lengua. Eso es lo que muestra la lectura de los datos, pero es posible que la razón no sea el paso del tiempo. En el seno del desarrollo de los niños y niñas puede hallarse la transición de la primera socialización a la segunda socialización; es decir, la apertura del pequeño mundo de la familia y la escuela a la amplia sociedad.

De hecho, los análisis estadísticos han evidenciado que la tercera variable más importante para explicar el *uso general escolar por parte de los alumnos* de 2º ESO es el uso de la lengua en casa. En cambio, en el caso de 4º EP, aunque esa variable está ligada al uso, aparece a un nivel mucho más bajo; en el puesto decimoprimero, concretamente. Por consiguiente, el cambio no es una cuestión únicamente ligada al tiempo o a la edad, sino que, a medida que los alumnos crecen, es consecuencia de la inmersión en nuevas y diferentes condiciones de socialización.

De ese modo, ese cambio entre edades se abre a otra interpretación, aunque sea a modo de hipótesis:

> «En general, de los datos podemos concluir que entre el alumnado de 4º EP la escuela logra cierta autonomía, a modo de ámbito, para con la sociedad. Por el contrario, en 2º ESO las conexiones con la realidad exterior son mucho más estrechas, y en consecuencia, el uso del euskera es mucho menor en 2º ESO que en 4º EP. Se puede afirmar que los más jóvenes a los más mayores los datos muestran una tendencia a la convergencia en cuanto a la norma principal del uso social de la lengua» (Cluster de Sociolingüística, 2012a: 61).

Probablemente, la clave del cambio entre los grupos de edad sea la expansión del entorno de la socialización lingüística y, de ese modo, la influencia más euskaldun de la escuela se debilite en favor de las condiciones erdaldunes de la sociedad.

DIFERENCIAS ENTRE GÉNEROS

Es sabido que sexo y género no son la misma cosa, pero también es verdad que la relación entre ellos es muy estrecha.

Además, en las investigaciones la única manera de identificar el género, en muchas ocasiones, es tener en cuenta el sexo. Aquí también, por lo tanto, se ha abordado el análisis del comportamiento lingüístico en función del sexo, ya que detrás se encuentra el género, que debería ser el verdadero objeto de estudio.

De hecho, los chicos y chicas pueden ser socializados en diferentes subculturas y, en consecuencia, la socialización lingüística puede transmitir ciertas diferencias que pueden tener su reflejo en el uso de la lengua. Según algunas corrientes lingüísticas, por ejemplo, la variabilidad se ha puesto en contacto con la diferencia entre géneros.

> «…the difference approach emphasises the idea that women and men belong to different subcultures. (…) In linguistics terms, the differences in women's and men's speech are interpreted as reflecting and maintaining gender-specific subcultures. A great deal of work is now being done on children's socialisation in single-sex peer groups, and on the consequent development of gender-differentiated linguistic styles» (Coates, 1993: 13).

Nuestro tema de estudio no es la variabilidad lingüística, sino el cambio de código o *code-switch*. De todos modos, según ciertas investigaciones realizadas entre nosotros, la tendencia de las chicas a comunicarse en euskera es algo mayor que la de los chicos, en determinadas condiciones: «En cambio, la variable sexo sobresale solo al diferenciar los niveles de uso más altos y en los casos donde los chicos y chicas tienen las mejores condiciones para el uso del euskera» (Martínez de Luna, Suberbiola y Basurto, 2009: 157).

Por consiguiente, sugeriremos lo siguiente como hipótesis: la razón que puede estar detrás de ese comportamiento lingüístico diferente que se advierte en cada sexo puede que sea la subcultura específica que traen consigo los diferentes géneros (Cluster de Sociolingüística, 2012b: 27).

En 4º EP, sí que existe una tendencia tan ligera como constante en función del sexo: las chicas utilizan más el euskera que los chicos. A pesar de que esa diferencia entre los dos sexos no es muy grande, se repite en numerosas situaciones y de diversos modos; por ejemplo: cuando en el modelo A la práctica lingüística es casi exclusivamente en castellano, las chicas utilizan el euskera un poco más; o en el modelo D, el número de chicas que hablan totalmente en euskera es superior al de los chicos. Por lo tanto, en algunos casos el comportamiento lingüístico de las chicas es un poco más favorable al euskera ya sea de nivel alto o de nivel más bajo que el de los chicos. En el alumnado del modelo D, además, se observa otra diferencia reseñable si nos fijamos en las variables que aparecen relacionadas con el uso. En ambos sexos, aunque la variable con más peso sea la lengua de los alumnos en las actividades extraescolares organizadas, la que queda en segunda posición es diferente: en las chicas, una característica cognitiva (la capacidad) aparece como un estímulo, y en los chicos, por el contrario, otra variable de la dimensión simbólico-afectiva de la lengua: la lealtad hacia el euskera (Cluster de Sociolingüística, 2012b: 27).

Sin embargo, el mismo autor mencionado más arriba nos pone al corriente acerca de las dudas y las discusiones en torno a esos análisis, cuando los interlocutores son de ambos sexos: «However, the reader should be aware that this approach is controversial when applied to 'mixed' talk…» (Coates, 1993: 15).

En esta investigación los indicios de las diferencias en el uso de la lengua según los géneros han aparecido, sobre todo, en el alumnado de 4º EP; en el de 2º ESO, en cambio, las diferencias se han debilitado hasta casi desaparecer. (Cluster de Sociolingüística, 2012b: 47). Por consiguiente, según la investigación o el tema de investigación, existen resultados contradictorios entre los grupos de edad, por lo que se ha querido indagar algo más en los datos con intención de profundizar en el tema.

Para ello, se ha estudiado en cada modelo lingüístico si existe alguna diferencia en función del sexo, ya que de no hacerlo así bajo la influencia de esa variable los matices según el género podrían quedar ocultos. Examinando uno a uno los modelos A, B y D de 2º ESO, no se ha encontrado diferencia reseñable en función del sexo en cuanto al uso de la lengua, ni tampoco en la lista de variables que más suelen influir en ello. Pero, aunque el comportamiento lingüístico en función del sexo en el modelo D también suele presentar similares resultados, existe una pequeña diferencia entre chicos y chicas, siendo el uso del euskera de las chicas —uso escolar general por parte de los alumnos— más alto que el de los chicos. De todos modos, dado que la diferencia es tan pequeña, resulta difícil sacar alguna conclusión clara (Cluster de Sociolingüística, 2012b: 53).

¿Es posible que las diferentes subculturas en función del género que pueda haber en la socialización de los niños se vuelvan más ligeras en la socialización de los adolescentes? ¿O, al contrario, lo que prevalece es lo que anteriormente nos ha mencionado Coates? Esto es, que en el caso de los alumnos de 4º EP las relaciones son principalmente entre los del mismo sexo y, en 2º ESO son más comunes entre los alumnos de ambos sexos. En este punto no tenemos datos para hacer frente a estas dudas, pero que queden como hipótesis para futuras investigaciones.

CAPACIDAD DE ADECUACIÓN DE FORÁNEOS Y NATIVOS

En este punto se han tomado como objetivos del análisis los alumnos en cuya primera lengua el euskera no tiene ninguna presencia y están estudiando en el modelo D. El tema de estudio, por tanto, son los chicos y chicas cuyo primera lengua es el castellano u otra lengua que no sea el euskera. ¿Se puede afirmar que los alumnos que tienen una lengua foránea están pasando por la tercera socialización? Es decir, al haber nacido y sido educados en sociedades o familias con sistemas de referencia muy diferentes, ¿hasta qué punto están sufriendo una transculturación?

Es cierto que, en la actualidad, estos alumnos y alumnas, inmersos en el modelo del euskera, están completando una nueva socialización lingüística en la escuela. Los que tienen como primera lengua otra lengua foránea pueden entrar más fácilmente en la etiqueta de la tercera socialización. Las dudas, principalmente, surgen con los que tienen como primera lengua el euskera, sobre todo si su familia es nativa. Así pues, está más claro que los inmigrantes, o los descendientes de familias inmigrantes, deben adaptarse al nuevo entorno del euskera del sistema educativo; están obligados a aprender las nuevas normas, valores y costumbres y, por lo tanto, se encuentran al parecer inmersos en una socialización lingüística del tercer tipo.

Partiendo de esa idea, en todos los chicos y chicas de 4º EP han aparecido dos características reseñables y, cuando los análisis se han repetido sólo con los alumnos del modelo D, dichas características han sido más evidentes:

— Los alumnos y alumnas cuya primera lengua no es ni el euskera ni el castellano, sino otra lengua, usan algo más el euskera, por término medio, que los que tienen como primera lengua el castellano.

— Del mismo modo, el número de los que se comunican totalmente en euskera es siete puntos mayor entre los que tienen otra lengua, que entre los que tienen el castellano como primera lengua.

¿Por qué surgen estas diferencias en el comportamiento lingüístico entre esos dos subgrupos que tienen como primera lengua el castellano u otra lengua foránea? ¿Cómo son los

que tienen como primera lengua el castellano y cómo son los que tienen otra lengua? Dicho de otro modo, estos dos colectivos diferentes que han estudiado en el modelo D y se comunican totalmente en euskera, ¿tienen alguna característica básica diferente?

Para satisfacer nuestra curiosidad, hemos tomado como objetivo de nuestro nuevo análisis a un colectivo muy concreto: los alumnos que estudian en el modelo D y, en función de la variable uso general del idioma por parte de los alumnos, se comunican totalmente o casi totalmente en euskera; son 890 alumnos y alumnas en total. Se han clasificado en dos grupos iguales, en función de la primera lengua: por una parte, los que solo han tenido como primera lengua el castellano y, por otra, los que han tenido otra lengua foránea (789 y 101 alumnos, respectivamente). Haciéndolo de este modo, hemos podido saber que los que no tienen el castellano como primera lengua presentan las siguientes características en una proporción mayor —estadísticamente significativa— que los que tienen el castellano como primera lengua:

— *Características sociodemográficas:* los alumnos y alumnas y sus familias son foráneos; son de un nivel socioeconómico bajo.

— *Características sociolingüísticas:* hablan en euskera con más facilidad que en castellano; tienen una lealtad algo mayor al euskera que al castellano; en las actividades extraescolares utilizan el euskera; consumen medios de comunicación en euskera; se ubican en localidades en las que la proporción de euskaldunes es del 60% o mayor. Los dos grupos coinciden en que su lengua familiar no es el euskera.

Por otra parte, se han repetido los análisis entre 1.234 alumnos de 2ESO que cumplen esas características básicas y se ha confirmado la misma tendencia en esos chicos y chicas.

Podemos resumir estos resultados indicando que los que tienden a utilizar más el euskera —aquellos que tienen como primera lengua otra lengua diferente al castellano— se han socializado en un ambiente social más favorable al euskera, aunque el euskera no sea la lengua familiar ni la primera lengua. Esa es la causa de que utilicen más el euskera los alumnos y alumnas cuya primera lengua no es *ni el euskera ni el castellano,* que los que tienen como primera lengua el *castellano*. Además, esto ocurre partiendo ambos de las mismas condiciones básicas: familias no vasco-parlantes y modelo lingüístico D en la escuela.

De estos resultados se puede concluir lo siguiente: a pesar de que la primera lengua y la lengua familiar sea una lengua foránea, las familias y la sociedad inmediata que han encauzado la socialización lingüística del alumnado tienen una gran influencia en el uso escolar que hacen del euskera[7].

Pero existe otro dato que viene a completar y precisar la hipótesis mencionada, si bien es muy provisional: entre los que siempre utilizan el castellano en la escuela, la proporción —no el dato absoluto— de los que tienen *otra lengua* como primera lengua es mayor que los que tienen el castellano como primera lengua[8]. Así pues, el efecto indicado más arriba para el euskera se repetiría para la lengua foránea: de los que viven en un contexto familiar y social inmediato completamente inadecuado para el euskera, la proporción de los que siempre se comunican en castellano es mayor en los que tienen como primera lengua *otra lengua,* que en los que tienen el castellano como primera lengua (Cluster de Sociolingüística, 2012b: 14, 51-52).

Tal y como mencionábamos anteriormente: su socialización lingüística dependerá de cómo sea su tercera socialización. Al fin y al cabo, es posible que sea conveniente formular la hipótesis anterior de este modo más general: ya sean los alumnos y alumnas por nacimiento u origen nativos o foráneos, aquellos que se socializan de un modo intensivo en una familia y ambiente social más favorable a una lengua, tenderán a utilizar dicha lengua en la escuela.

ÚLTIMAS REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

En el trabajo de investigación Arrue hemos tomado como objeto de estudio el uso del euskera en el contexto educativo de la CAPV y para ello hemos tenido en cuenta a todos los alumnos de 4º EP y de 2º ESO. En ese empeño, el eje conceptual utilizado ha sido la socialización, buscando las similitudes y conexiones que tiene el que una persona se convierta en hablante de una lengua con la socialización.

1ª. Conclusión: socialización lingüística como rama de un mismo tronco

Dirigiéndonos hacia ese propósito, para llevar a cabo la dimensión cognitiva, identificativa y afectiva de la socialización en euskera, se han estudiado ciertas condiciones de los alumnos, concretamente: el ambiente lingüístico en la familia, en la escuela y en la localidad.

[7] Las familias de estos alumnos, si bien no son vasco parlantes, pueden ayudar en la función cognitiva a la socialización en euskera, por ejemplo, escogiendo un modelo lingüístico en euskara para los estudios. Asimismo, también pueden influir en la función afectiva y en la identificativa.

[8] Este colectivo estudiado es muy pequeño debido a que se ha elegido bajo unas condiciones muy estrictas: que la primera lengua de los alumnos no sea el euskera, que estudien en el modelo D y que en la escuela se comuniquen siempre en castellano.

Como consecuencia de este trabajo, hemos aceptado que son indivisibles nacer en un grupo humano —mediante la socialización— y convertirse en miembro de un grupo lingüístico —mediante la socialización lingüística—. La socialización general y la socialización lingüística son partes de un mismo árbol: la primera sería el tronco y, la segunda, la rama surgida de él. A esa conclusión se puede llegar examinando el concepto y los contenidos desde el punto de vista de la sociolingüística.

Se ha explicado la importancia de los agentes que toman parte en la socialización lingüística, y han quedado al descubierto la complejidad y las intrincadas relaciones del proceso que va de la socialización al uso. Por consiguiente, se puede concluir que el punto de vista de la socialización además de adecuado también sirve de ayuda para analizar y comprender el uso general escolar del alumnado.

2ª. Conclusión: la socialización el árbol, la socialización en euskera el bonsai

Partiendo de los datos de la investigación, el balance acerca de la socialización lingüística de los niños y adolescentes es, en general, agridulce. Esto es, ya sea el ambiente familiar erdaldun, ya sean las condiciones escolares (modelo lingüístico o ambiente erdaldun) o ya sea el ambiente erdaldun de la localidad, la socialización del euskera no es total, en la mayoría de los casos.

Dicho de otra manera, el proceso cognitivo, identificativo y afectivo de la socialización lingüística y la propia experiencia no han resultado lo suficientemente completos, y la combinación de agentes concretos da como resultado un hablante en euskera de nivel insuficiente.

También existen chicos y chicas que han sido educados en condiciones más adecuadas, y en esos casos el *uso general escolar por parte del alumnado* es mayor. Pero el número de este tipo de alumnos y alumnas es reducido, y constituyen una pequeña proporción del total de alumnos.

3ª. Conclusión: socialización lingüística, caudal de todos los afluentes

Un río ancho obtiene un caudal abundante con muchos afluentes de poca corriente de la misma cuenca. Esta imagen también sirve para comprender qué se necesita para que los alumnos y alumnas se socialicen en euskera y, gracias a ello, se comuniquen en euskera en la escuela. De hecho, para que la socialización lingüística obtenga buenos resultados, es condición indispensable que todos los agentes actúen en la misma dirección, para que la influencia de todos se vaya acumulando y alimentándose mutuamente. Los resultados nos han enseñado que el uso de la lengua solamente vendrá de la mano de una socialización lingüística que cumpla dichas condiciones.

En este estudio ha quedado clara la estrecha relación que la familia, la escuela y el entorno social inmediato tienen con el uso de la lengua. Esto es, cuando la familia, la escuela y los agentes socializantes de la sociedad son favorables al euskera en las tres funciones cognitiva, afectiva e identificativa—, el uso general escolar se acrecienta.

4ª. Conclusión: el destino del ciclo de la vida en duda

Además de ello, se ha visto con claridad que al pasar de la infancia a la adolescencia —al parecer, de la primera socialización a la segunda— existe la posibilidad de reducir el desgaste que sufre el uso del euskera —incluso de impedirlo—. Precisamente, según los resultados, cuando las condiciones que tienen los alumnos y alumnas de 2º ESO para socializarse en euskera son más adecuadas que las habituales —las mejores que existen en la actualidad—, no pierden tanto en los niveles de uso de 4º EP a 2º ESO; en la adolescencia mantienen más el uso elevado que han tenido en la infancia.

Anteriormente hemos mencionado, por otra parte, que al parecer en 4º EP el centro educativo es más autónomo en cuanto a las condiciones de la sociedad que en 2º ESO, y que ello influye en el comportamiento lingüístico del alumnado. La diferencia en el uso entre esos dos grupos de edad puede ser consecuencia de entornos de socialización diferentes. Entre los dos periodos del primer ciclo de la vida —infancia y adolescencia—, por lo tanto, el uso del euskera no tiene por qué retroceder si las condiciones de socialización lingüística son adecuadas y, por encima de la edad, permanentes.

5ª. Conclusión: *el buey pace donde yace*

Hemos visto que entre los alumnos y alumnas que tienen como primera lengua (L1) alguna lengua foránea —castellano u otra— y, al mismo tiempo, estudian en el modelo D, aquellos que al parecer tienen origen extranjero —los que tienen como L1 otra lengua diferente del castellano— utilizan algo más el euskera que los que tienen como L1 el castellano.

Se ha comprobado, sin embargo, que el origen no es, por sí mismo, lo que impulsa o limita un uso mayor. De hecho, los datos han dejado claro que los que utilizan más el euskera han tenido mejores condiciones de socialización en esa lengua. Además, los que se comunican completamente en castellano también son más entre los que tienen como L1 una lengua foránea que entre los que tienen como L1 el castellano. Esto es, el uso del euskera o del castellano aumenta en los alumnos del mismo perfil, en función de las condiciones que tengan unos y otros.

En suma, hayan nacido aquí o fuera de aquí: el uso de la lengua dependerá de cómo sea su socialización. Es decir, ya sean del euskera o del erdara, cuando esas condiciones de socialización son estrictas, el uso de la misma lengua aumenta.

6ª. Conclusión: no existe gran indicio en cuanto al sexo

Entendiendo la variable sexo como una posibilidad de asimilar el género, se ha examinado el uso de la lengua de chicos y chicas. Las chicas han manifestado una tendencia a utilizar algo más el euskera en 4º EP, pero la diferencia entre los dos sexos se ha difuminado en 2º ESO. La posibilidad de los resultados que ofrecen tanto los estudios locales como los internacionales es amplia y contradictoria, y en los resultados de esta investigación están reflejadas las dos tendencias contradictorias.

Con la intención de obtener alguna conclusión, este es el conjunto de ideas que ofrecemos a modo de hipótesis: a) Es posible que en ciertas características existan diferentes tipos de socialización en función del sexo/genero y, debido a ello, el uso de la lengua entre las chicas sea mayor. b) De todos modos, hay otras variables —familia, escuela, localidad— que tienen una influencia mucho mayor que el género en la socialización, y es probable que la gran influencia de estas oculte los pequeños comportamientos lingüísticos en los que puede influir el género. c) También es posible que, con la influencia de la edad de por medio, en la socialización de 4º EP haya una mayor diferencia entre chicas y chicos que en la socialización de los adolescentes de 2º ESO; en consecuencia, es probable que las pequeñas diferencias existentes en el uso de la lengua en la infancia se atenúen en la adolescencia, hasta casi desaparecer.

7ª Conclusión: la hipótesis se ha cumplido

La hipótesis mencionada anteriormente *Cuanto más completa sea la socialización del euskera en los alumnos y alumnas, mayor será el uso de dicha lengua* ha resultado adecuada a la luz de los datos de la presente investigación.

Por consiguiente, la clave es convertir en más apropiadas para el euskera las funciones o dimensiones propias de la socialización lingüística para aumentar el uso del euskera en la escuela. En ese recorrido son fundamentales los agentes de la escuela, de la familia y de la sociedad inmediata, debido a las condiciones de socialización establecidas por ellos.

Si se refuerza la socialización lingüística, es probable que el uso del euskera aumente no sólo en el ámbito escolar, sino también en otras áreas sociales. De ser así, se daría un paso más en la normalización de esta lengua.

REFERENCIAS

Berger, P. y Luckmann, Th. 1968: *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires. Amorrortu.

Coates, J. 1993: *Women, Men and Language.* London and New York. Longman.

Etxeberria, M. 2006: «Etxean zer ikusi, hura ikasi». In Azpeitiko Euskara Patronatoa: *Erabil.com* (http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1145837009).

Fernández Palomares, F. (coord.) 2003: *Sociología de la educación.* Madrid. Pearson Educación.

García Ferrando, M. (coord.) 2005: *Pensar nuestra sociedad global.* Valencia. Tirant lo Blanch (119-121).

Giddens, A. 2007: *Sociología*. Madrid. Alianza Ed.

Hernandez, J. M. 2000: «Gaztetxoen hizkuntzekiko diskurtsoak eta bizipenak». In Martínez de Luna, I. y Berrio-Otxoa, K. (Zuz.). *Etorkizuna Aurreikusten 99: Gaztetxoak eta euskara*. Gasteiz. Martínez de Luna (Argit.) (9-96).

Iurrebaso, I. 2012-3: «Euskararen erabilera zertan den. Premiazko diagnostiko bat datuen argitan». *Bat Soziolinguistika aldizkaria* 84 (103-120).

Kendall, A.K. 2006: «Haurren hizkuntza-jabekuntza». In Fasold, R. y Connor-Linton, J.: *Hizkuntza eta hizkuntzalaritza: hastapenak.* (Leioa) Bilbao. Universidad del País Vasco (223-254).

Martínez de Luna, I. 2009: «Zelako euskaldunak, halako kopuruak..., edo Soziologiaren erantzuna». In Alkorta, K. y Barrutia, E. (Arg.): *Transmisinoa eta erabilerea*. Bilbo. Mendebalde Euskal Kultur Alkartea (11-42).

Martínez de Luna, I., Suberbiola, P., y Basurto, A. 2009: *Ikasleen eskola giroko hizkuntza erabileraren azterketa.* Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco.

Ritzer, G. 2002: *Teoría sociológica moderna.* México, etc. McGrawHill.

Rocher, G. 1980: *Introducción a la sociología general.* Barcelona, Herder.

Cluster de Sociolingüística 2012a: *Ebaluazio Diagnostikoa 2011: ikasleen hizkuntza erabileraren datuak. LMH4ko eta DBH2ko ikasleak (EAE). Emaitza nagusien txostena.* Andoain. Gipuzkoa (informe interno).

— 2012b: *Txosten osagarria: erregresio bidezko azterketa arakatzaileak.* Andoain. Gipuzkoa (informe interno).

Tannen, D. 2006: «Hizkuntza eta kultura». In Fasold, R. y Connor-Linton, J.: *Hizkuntza eta hizkuntzalaritza: hastapenak.* (Leioa) Bilbao. Universidad del País Vasco (367-398).

PROMOCIÓN DEL USO LINGÜÍSTICO EN EL ÁMBITO ESCOLAR: LECCIONES DESDE CATALUÑA[1]

F. XAVIER VILA

Centro Universitario de Sociolingüística y Comunicación (CUSC). Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Antes de nada, me gustaría daros las gracias. Hace casi cinco (5) años que tuve el primer contacto con el Proyecto Arrue y el Cluster de Sociolingüística. Para entonces, ya conocía el esfuerzo de este pueblo por la supervivencia y la normalización del euskera. Pero, en mi última visita, tuve la oportunidad de conocer de primera mano la calidad científica del trabajo que se está llevando a cabo, y lo cierto es que me quedé sorprendido y maravillado ante la magnitud de los proyectos que se me describieron.

Hoy, cinco años después, me habéis brindando una segunda oportunidad para conocer el alcance de la investigación, y, una vez más, he observado que no sólo no habéis reducido el ritmo y la calidad del trabajo, sino que los habéis intensificado. Poco a poco, y gracias al trabajo continuo, estáis dando a conocer la investigación sobre la sociolingüística vasca en el plano internacional. Me alegro mucho por ello, y os felicito por el trabajo que habéis realizado. Me congratulo de estar aquí, para, en la medida de lo posible, aprender y colaborar con vosotros, y para sumarme a vuestro propósito[2].

Y ahora, si no os importa, voy a proseguir en catalán.
En primer lugar, quisiera deciros que los catalanes y los vascos tenemos un rasgo común: nos preocupan prácticamente las mismas cosas. No todo el mundo se inquieta por estas cuestiones. En la publicación de este estudio, el Informe Arrue, se plantean varias preguntas. ¿Por qué es como es el uso lingüístico del alumnado en el ámbito escolar? ¿Cómo afectan el ambiente familiar, la procedencia y los idiomas autóctonos? Y, sobre todo, ¿cuál es la forma más eficaz de promover el uso del euskera en las escuelas? ¿Cuáles son los límites? Son cuestiones que nos preocupan tanto a los vascos como a los catalanes, porque sabemos que nuestros idiomas se encuentran en una situación complicada. Pero, como decía, no todos tienen estas inquietudes.

El informe me ha parecido muy interesante y muy bien elaborado. Mi felicitación a sus autores. Sin embargo, estos días he tenido ocasión de charlar con varias personas, y, por lo visto, algunos tienen una visión muy pesimista. Permitidme deciros que yo no comparto su visión, porque, en mi opinión, el trabajo que están realizando las escuelas del País Vasco es mucho mejor de lo que os podéis imaginar. Desde fuera, y una vez leído el informe, creo sinceramente que vuestra política lingüística educativa tiene muchos aspectos positivos, y que merecen ser resaltados.

Para que me entendáis mejor, os propongo un ejercicio muy sencillo, que hace poco yo mismo realicé: haced de extranjeros durante un día. Coged los esquís e id, por ejemplo, a Cautarés, Gascuña (en francés, Cauterets). Al igual que me pasó a mí, os sorprendería ver cuánta gente habla en euskera. Hace unas semanas, hice un rápido recuento: aproximadamente el 30% de la gente que se encontraba en las pistas de esquí, estaba hablando en euskera. Eran, sobre todo, familias de clase media que estaban disfrutando del día, sin hacer militancia alguna. Todas aquellas personas hablaban en euskera, se divertían en euskera, discutían en euskera —había de todo, por supuesto—, porque se trataba de su vida cotidiana. He ahí un indicador, para que veáis hasta qué punto habéis conseguido sacar al euskera de la dinámica de las lenguas minoritarias. Pero no olvidemos que en esa comarca en la que escuché hablar en euskera hay una lengua gravemente amenazada: el gascón occitano. En teoría, en Cauterets se habla en gascón, pero, si buscáis el gascón, encontraréis el euskera. Es una señal muy buena para el euskera, y muy mala para el occitano.

[1] Informe presentado en la jornada del Cluster de Sociolingüística Vasca. / Jornada de Sociolingüística Vasca, Kursaal, San Sebastián, 31/01/2013.

[2] En el texto original, los párrafos anteriores se encuentran en euskera. *(Nota del traductor).*

INVESTIGACIÓN DEL CUSC SOBRE LA EDUCACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA Y EL PROYECTO RESOL

Si queréis, podemos seguir hablando sobre ese asunto; en cualquier caso, el motivo que me trae es otro: ver cómo podemos colaborar desde el CUSC[3], mi centro de investigación, en el análisis de los resultados de la política educativa de vuestro país. En el CUSC, llevamos mucho tiempo trabajando en lo que denominamos «educación sociolingüística». Se trata de una línea de investigación que estudia diversos procesos del lenguaje en varios entornos escolares: en el aprendizaje, el uso y la transformación de las representaciones mentales. Hemos realizado investigaciones en casi todos los niveles. Entre otros, hemos analizado las colonias de extranjeros, y hemos podido saber que, los japoneses que viven en Cataluña han mantenido su repertorio lingüístico en sus propias instituciones educativas. Además, hemos analizado los altibajos del uso lingüístico desde Educación Infantil hasta el final de Educación Primaria. También hemos estudiado los idiomas de la universidad, así como la situación del idioma en Educación Secundaria y Educación Infantil. Entre todos estos trabajos, la investigación más interesante aquí y ahora es la denominada RESOL[4]. Estas siglas esconden un juego de palabras: el nombre proviene de la palabra *resocialització* (en castellano, *resocialización),* pero, en catalán, *resol* significa *resolver*. Por lo tanto, el nombre del proyecto tiene su historia.

Hace aproximadamente diez años, nuestros profesores —especialmente, en Educación Secundaria— y todos aquellos que trabajaban en el ámbito educativo, decían: «La escuela ha fracasado; ha fracasado porque los niños que pasan de Educación Primaria a Secundaria no siguen hablando en catalán, abandonan el catalán, dejan de usar el catalán». Era una especie de proclama entre los trabajadores del ámbito educativo. Por lo tanto, y dado que somos gente humilde y modesta, y nos gusta hacer las cosas como es debido, pensamos: «Bueno, analicémoslo. Vamos a ver qué pasa». Así, iniciamos un proyecto, el proyecto RESOL, un estudio panel a largo plazo. Para hacer el seguimiento, escogimos el alumnado de 6º curso de Educación Primaria. De momento, disponemos de datos de hasta 4º de ESO, y durante este año y el siguiente, obtendremos datos del alumnado de Bachiller y de los módulos de formación. Algunos de esos jóvenes entrarán en el mercado laboral, y perderemos su rastro, pero, aun así, tendremos una perspectiva muy interesante sobre su evolución educativa.

Para responder a las tres preguntas siguientes, me basaré en los datos del proyecto RESOL. Creo que serán útiles para comparar con lo que sucede en el País Vasco, y concretamente, con el Proyecto Arrue.

— Primera pregunta: ¿Cómo influye la escuela, el principal organismo social que acoge niños, en los usos interpersonales? ¿Fomenta la escuela la presencia del catalán? ¿Cómo lo hace?

— Segunda pregunta: ¿Fomenta la escuela el consumo de la cultura en catalán? ¿Cómo lo hace?

— Tercera pregunta: ¿Cómo afecta el hecho de pasar de Educación Primaria a Secundaria? ¿Cómo se explica el cambio que experimentan a medida que van creciendo?

RESOL es un proyecto multidimensional, basado en diversos enfoques metodológicos, que analiza diferentes variables. En general, se centra en prácticas, conocimientos y dimensiones psicosociales, incluyendo opiniones, conductas y la autoconfianza lingüística. Para la recogida de datos, hemos empleado varios métodos. Por un lado, tenemos los datos demoscópicos que utilizaré a continuación: las competencias lingüísticas, los usos interpersonales, el consumo cultural, las opiniones y la autoconfianza. En este sentido, y en términos de prácticas lingüísticas, RESOL tiene varios objetos de estudio: el uso de la lengua en la familia, es decir, la primera lengua, la que se utiliza para comunicarse con los hermanos y los padres; el uso interpersonal de la lengua oral; esto es, la red social, las personas que se relacionan con los niños, y los usos comunicativos del entorno escolar; y el consumo cultural. Sin embargo, debo hacer una observación con respecto a la investigación. Por lo que hemos podido averiguar en la experiencia de Cataluña, al menos en nuestra sociedad no existen grandes diferencias entre el uso interpersonal de la lengua dentro y fuera del aula. ¿Qué quiere decir esto? Que si dos niños habitualmente hablan en catalán fuera del aula, también en el aula hablarán en catalán; y si lo hacen en castellano, en el aula también lo harán en castellano. De todas formas, hay una diferencia; concretamente, cuando desarrollan las actividades escolares controladas por el docente. Entonces, la pregunta no es «¿en qué lengua te expresas con tus compañeros de clase?», sino «¿en qué lengua te expresas cuando estás bajo la vigilancia del profesor, cuando presentas un trabajo o cuando discutes con alguien?». En este sentido, la lengua *pública* que se habla con los compañeros de clase es una variante de la lengua que se utiliza con el profesorado, y esto no puede considerarse como uso espontáneo de la lengua. Hace mucho tiempo que nos percatamos de ese detalle; por eso, hemos puesto menos interés en la pregunta «¿Qué lengua empleas con tus compañeros de clase?», porque nos parece una cuestión ambigua y difícil de analizar.

[3] http://www.ub.edu/cusc/

[4] Más información: http://www.ub.edu/cusc/sleducativa/projecte/resocialitzacio-i-llengues-resol-els-efectes-linguistics-del-pas-de-la-educacio-primaria-a-secundaria-en-contextos-plurilingues/

Además de los datos demoscópicos, en el proyecto RESOL también hemos llevado a cabo pruebas orales grabadas en video que se aplicaron a una submuestra de la muestra general. En esta prueba, los niños realizan una actividad académica y una actividad interpersonal, tanto en catalán como en castellano. Las pruebas están diseñadas de modo que sean totalmente paralelas. Con respecto al léxico, por ejemplo, analizamos detalladamente el léxico específico que deben utilizar tanto en un idioma como en el otro, para que los resultados sean comparables. Por último, el proyecto contiene grupos de debate sobre lenguas, identidades y costumbres culturales. De entre todos estos resultados, hoy nos centraremos en los datos demoscópicos.

Permitidme indicaros un par de detalles con respecto a la población analizada. Cuando iniciamos el estudio, nos planteamos el problema de la población objeto de estudio. En primer lugar, rechazamos la idea de hacer un estudio censal, porque conllevaría estudiar, como mínimo, a 60.000 personas. Como comprenderéis, con los recursos de investigación disponibles, era imposible analizar a tanta gente. Pero una muestra aleatoria nos habría planteado otro gran problema, porque queríamos hacer el seguimiento de la misma población, para que los cambios de un año a otro no causaran asimetrías incontrolables. El objetivo era realizar una investigación panel; esto es, el seguimiento de la misma población. Sin embargo, el hecho de elegir personas aleatorias de todo el territorio y realizar su seguimiento durante varios años también conllevaría un gran coste. Y entonces, ¿cómo diablos lo hicimos? Decidimos elegir ciertos municipios en atención a su perfil sociolingüístico y realizar el seguimiento de todos los niños de 6º curso de Educación Primaria (ver la 1ª imagen). Decidimos hacer el seguimiento del alumnado de los siguientes municipios: Mataró, una ciudad de más de 100.000 habitantes; Sant Just Desvern, un pueblo en las afueras de Barcelona, de clase alta y media; Sant Joan Despí, un pueblo al lado de Barcelona, de clase obrera; una parte de la comarca de La Noguera; el centro de la Franja de Aragón (se denomina así al conjunto de municipios catalonohablantes del este de Aragón); y una muestra de los municipios Inca y Palma de Mallorca. Ahora voy a hablar sobre Mallorca, aunque los datos de Inca y Palma no son significativos, ya que no son más que dos estudios de caso (no analizan toda la población). Por otro lado, en algunas tablas se incluyen datos de Vic. Antes no he mencionado esta ciudad, porque no corresponde al proyecto RESOL. De todos modos, disponemos de datos de un proyecto anterior, que en algunos casos nos serán útiles.

A la hora de escoger los municipios, tuvimos en cuenta diversos criterios, tales como el tamaño del municipio, su tipología social, la adscripción del territorio, y la población autóctona e inmigrante. Por consiguiente, elegimos municipios muy variados. Todos los municipios analizados tienen sus propias peculiaridades y pueden llegar a ser muy diferentes entre sí. Tomemos como ejemplo el lugar de nacimiento. Como sabéis, en los últimos diez-quince años, la población de Cataluña ha aumentado significativamente, y hoy en día tiene más de millón y medio de habitantes. Para nosotros, el mundo ha cambiado mucho. Hace diez años, yo jamás había visto a un ecuatoriano, y, en la actualidad, en varios municipios de Cataluña, los ecuatorianos representan el 5% de la población. Lo que quiero decir es que se ha producido un gran cambio, y que es importante tener en cuenta que en los territorios de lengua catalana (TLC, Territoris de Llengua Catalana) hay gente que ha nacido en otros lugares, en el estado español o en otros países del mundo. Así que, como podéis ver, los porcentajes de los informadores que han nacido fuera de los territorios de lengua catalana son muy diferentes. En la Franja, por ejemplo, el porcentaje es del 20%: en teoría, se trata de una zona rural aislada, y el 20% lo conforman ciudadanos rumanos, ucranianos y aragoneses castellanohablantes. Observad los datos de Manlleu: el 18%, aproximadamente, es marroquí y latinoamericano. Estos porcentajes son bastante altos en todos los lugares, o por lo menos lo eran cuando hicimos la muestra, antes de que llegara la crisis... En este momento, tal vez deberíamos hablar de nuevas inmigraciones, de

Figura 1. COMPOSICIÓN DEMOGRÁFICA DE LOS MUNICIPIOS INCLUIDOS EN EL PROYECTO RESOL (VIC INCLUIDO)

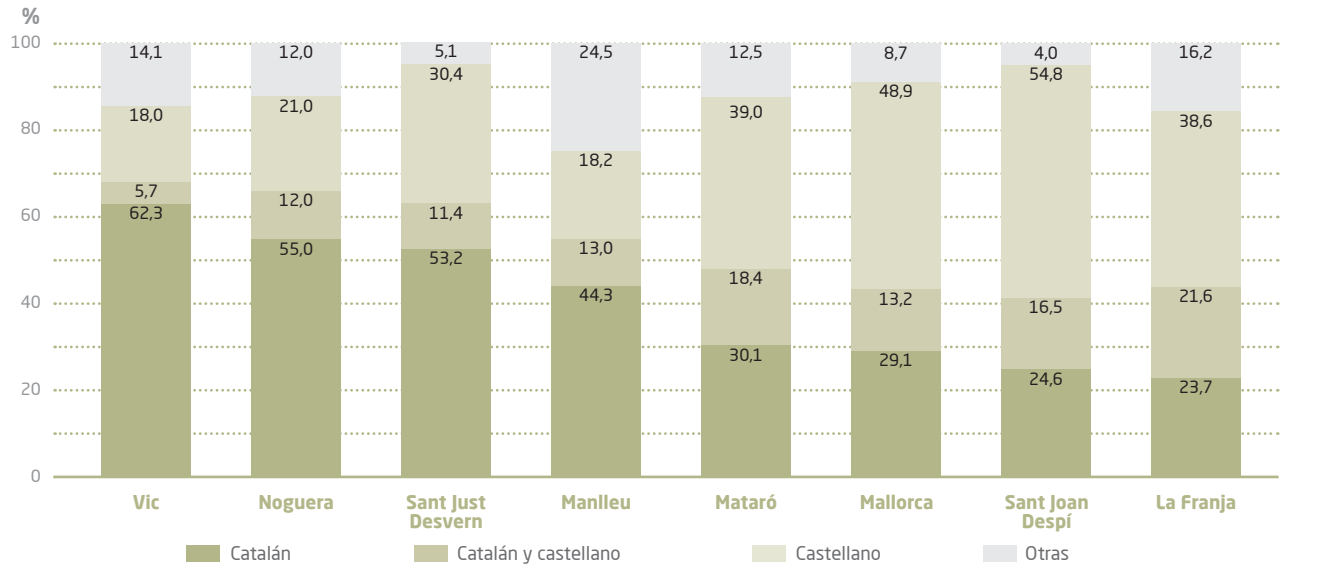
Territorio	Datos de 2009		Proyecto RESOL, 2007-08	
	Población	Población que ha nacido fuera del estado español	Informadores, de 6º curso de Educación Primaria	Informadores, personas que han nacido fuera del TLC
Vic	39.844	22,8%	342	15,9%
Noguera	40.213	16,7%	169	16,6%
Sant Just Desvern	15.811	14,7%	158	7,9%
Manlleu	20.647	21%	192	18,2%
Mataró	121.722	16,5%	1.017	15,7%
Sant Joan Despí	32.030	10%	247	15,7%
La Franja (Llitera y Baix Cinca)	28.230	9,6%	208	20,3%

nuevas emigraciones o de nuevas reemigraciones. Los datos indican que la gente se está marchando, pero todavía no sabemos cómo afectará esto a nuestra realidad sociolingüística. En cualquier caso, ahora no podemos detenernos en ese tema.

Si en vez de en la procedencia geográfica de las personas observamos su primera lengua (2ª imagen), veremos que las diferencias siguen siendo significativas. En Vic, por ejemplo, la primera lengua del 62% de los alumnos de 2º curso de Bachillerato es el catalán, del 5,7% el catalán y el castellano, del 18% el castellano, y del 14% restante otra lengua u otras combinaciones (especialmente la lengua amazigh de Marruecos). Sin embargo, en otros casos, como el de Sant Joan Despí, el catalán es la primera lengua de tan sólo el 24% de la población, las dos lenguas son la primera lengua del 16%, y el castellano del 55%.

Los datos expuestos siempre dan lugar a la interpretación, por lo que nunca sabremos hasta qué punto son exactos y fiables. En este caso, he de reconocer que, por varios motivos, son los bilingües de primera categoría quienes más dudas nos generan; esto es, quienes dicen haber aprendido el catalán y el castellano en casa. El porcentaje de estas personas puede estar inflado, ya que la primera lengua de parte de ellas puede ser el castellano. De hecho, por alguna razón —«en la guardería me hablaban en catalán», «mis vecinos me hablaban en catalán», etc.—, esas personas se consideran bilingües de primera categoría. Según un estudio al respecto, las personas cuya primera lengua es el catalán y las personas cuya primera lengua es el castellano no entienden lo mismo por «hablar un idioma». ¿Qué significa esto? Tal vez lo entendamos mejor con un ejemplo. Entre los catalanohablantes es muy común usar también el castellano para contar chistes: «Va un tio a una botiga i demana: "Muy buenas, ¿que tienen alpargatas?". I el botiguer li contesta: "Sí, muy buenas"».[5] Una vez visto como alterna los dos idiomas, haced esta pregunta a la persona que ha contado el chiste: ¿En qué idioma habláis vosotros dos?». Normalmente, te responderá: «En catalán». Y si le preguntas de nuevo: «¿Seguro? ¿Siempre?». Probablemente, te respondería: «Claro que sí; ¿no nos has oído?». La percepción de lo que significa utilizar una lengua u otra está influida por el hecho de que los catalanohablantes han interiorizado una serie de normas según las cuales la alternancia de códico se da por descontada, como si no contase. Mi madre, por ejemplo, me dice este tipo de cosas: «Ahir a TV3 John Wayne va dir: "Alto, forastero"».[6] Pero, ¡John Wayne nunca ha hablado castellano en TV3! Yo siempre he hablado en catalán con mi madre y ella no se da cuenta que me está repitiendo en castellano lo mismo que han dicho en TV3 en catalán. Los catalanohablantes tienen ese mecanismo discursivo muy interiorizado —sobre todo los jóvenes— y ni siquiera se dan cuenta de ello. Por el contrario, el mecanismo por el que no se repara en la alternancia de códigos no funciona de la misma manera entre los castellanohablantes. Éstos no están tan acostumbrados a combinar diferentes lenguas, por lo cual la más mínima alternancia es importante para ellos. Por eso, es muy habitual que digan que hablan en catalán y en castellano en ciertas situaciones en las que, de hecho, solo han hecho una pequeña alternancia al catalán, situaciones en las que los catalanohablantes dirían que solo se

Figura 2. **PRIMERA LENGUA EN LOS MUNICIPIOS DEL PROYECTO RESOL (VIC INCLUIDO)**



[5] «Va un tío a una tienda y pregunta: «Muy buenas, ¿que tienen alpargatas?». Y el comerciante le responde: «Sí, muy buenas»». *(Nota del traductor).*

[6] «Ayer, en TV3, John Wayne dijo: «Alto, forastero»». *(Nota del traductor).*

ha hablado en castellano. Esto no significa que unos u otros estén mintiendo, sino que perciben la realidad de manera diferente, y éste es un dato muy importante. En mi opinión, esto no invalida los datos cuantitativos, pero sugiere que siempre los deberíamos analizar con más detenimiento. De hecho, también los datos de observación se deben analizar con cautela, porque no es lo mismo hablar ante alguien que te está vigilando o hablar mientras nadie te observa.

RESULTADOS DEL PROYECTO RESOL

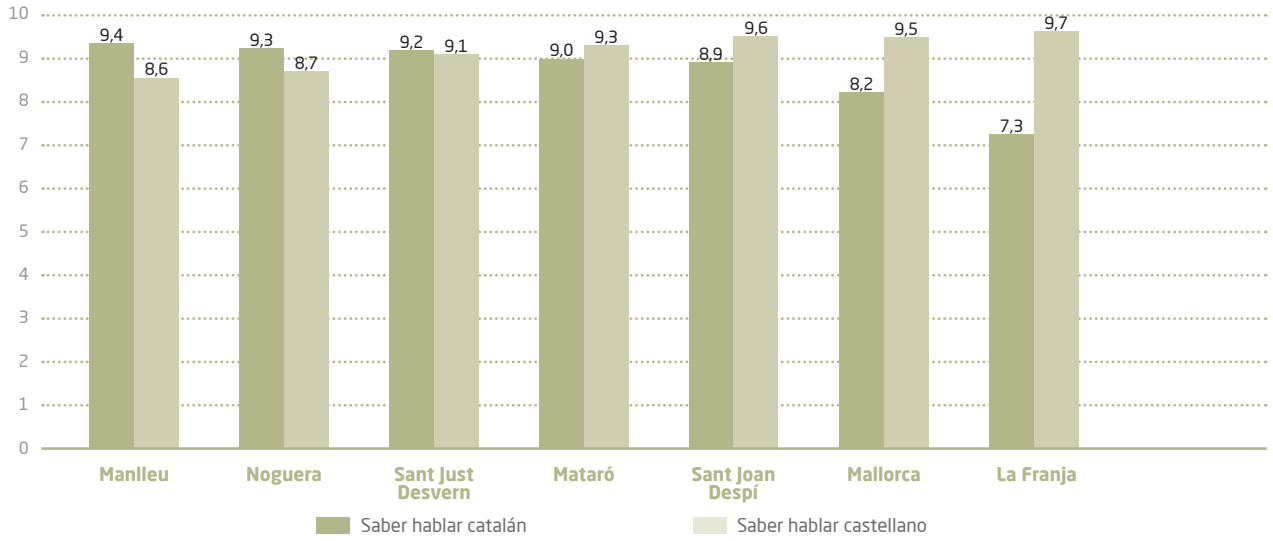
¿Cuáles son los resultados de nuestros modelos educativos en materia de competencia lingüística? He aquí los datos de 6º curso de Educación Primaria. Les pedimos a los alumnos que indicaran el grado de conocimiento del catalán y del castellano, en una escala del cero al diez. Los niños del sistema escolar español tienen muy interiorizada esta escala, porque están acostumbrados a usarla. Esto no quiere decir que las escalas reflejen con precisión las competencias lingüísticas, ni la fluidez oral o la precisión léxica de los estudiantes; pero se trata de una valoración, una autovaloración, que nos servirá para llevar a cabo trabajos cuantitativos.

Y, ¿qué significa la 3ª imagen? En Cataluña donde en teoría el catalán es la principal lengua de comunicación de la escuela, como se puede observar, los resultados obtenidos tanto por el catalán como por el castellano son como mínimo de notable alto: 8,9; 9; 8,7; 8,6; 9,4; 9,6; 9,3; 9,1; 8,7... En Mallorca, en el sistema educativo se utilizan las dos lenguas, y, los niños no están divididos por lenguas (hasta ahora, al menos, ya que ha llegado un presidente con ideas innovadoras). Por lo tanto, en las Islas Baleares los niños reciben la mitad de las clases (como mínimo) en catalán. El resultado es obvio: el nivel de conocimiento del castellano de estos niños no es superior al manifestado por los de Cataluña. Los datos de Sant Just Desvern o Mataró (el 30% de la población es catalanohablante), por ejemplo, no son superiores a los de Mallorca. Los alumnos de Mallorca, en cambio, no dominan el catalán tan bien como los de Cataluña.
Por último, en cuanto a la Franja, su sistema escolar no ha cambiado demasiado desde la época de Franco: el catalán es una lengua optativa y los alumnos tienen la oportunidad de aprenderla, si se portan bien, si se le antoja al director de la escuela, si a la misma hora no hay clases de papiroflexia, y si el Ayuntamiento no lo prohíbe. Más del 80% de los niños de la Franja estudia la asignatura catalán, pero, como se puede ver, el nivel de conocimiento es significativamente menor. Pero, ¿por qué? Si nos fijamos en el origen de las familias de los niños, lo veremos con más claridad (figura 4).

Cada chimenea de este gráfico corresponde a un municipio, y los estudiantes están agrupados en función de su lugar de nacimiento: los niños que han nacido en territorios de lengua catalana y cuyos padres también corresponden a territorios de lengua catalana (hijos e hijas de catalanes de toda la vida); hijos e hijas de parejas mixtas que han nacido en territorios de lengua catalana (parejas compuestas por catalanes y andaluces, catalanes y gallegos, valencianos y marroquíes...); niños que han nacido en territorios de lengua catalana y cuyos padres proceden de fuera de los territorios de lengua catalana; y por último, niños que han nacido fuera de los territorios de lengua catalana.

Creo que se puede distinguir fácilmente que, en cuanto al conocimiento del catalán y del castellano, el modelo lingüístico de Cataluña consigue igualar los niveles de competencia, por lo menos en las primeras tres categorías. Los niños nacidos fuera de los territorios de lengua catalana, es decir,

Figura 3. **NIVEL DE CONOCIMIENTO DEL CATALÁN Y DEL CASTELLANO EN LOS MUNICIPIOS DEL PROYECTO RESOL. 6º CURSO DE EP**



los que han comenzado a estudiar en otro lugar y se han adentrado en el sistema educativo catalán más tarde, no obtienen un nivel de conocimiento tan bueno como el de los autóctonos, ni en catalán ni en castellano, pero esto es un fenómeno universal. Sin duda, y esto ocurre en todo el mundo, los extranjeros suelen tener cuando menos acento.

Pero, ¿qué ocurre en los sistemas educativos de las Islas Baleares y la Franja? En general, los resultados del nivel de conocimiento del catalán son mucho más bajos. En la Franja, los niños nacidos fuera de los territorios de lengua catalana no saben catalán; los niños nacidos en territorios de lengua catalana y cuyos padres son de origen foráneo apenas llegan al notable (7,2); el resultado de los niños uno de cuyos padres corresponde a territorios de lengua catalana es del 7,6; y por último, los niños autóctonos cuyos padres también son autóctonos autoevalúan su nivel de conocimiento con una nota más baja. Pero, como se ha mencionado anteriormente, se debe tener en cuenta que estos datos indican la percepción del nivel de conocimiento, porque no son pruebas experimentales. De todas formas, la diferencia entre Cataluña y el resto de los territorios es muy grande. Y como revelan los datos, son las escuelas catalanas quienes ofrecen el mejor nivel de conocimiento del catalán.

Figura 4. NIVEL DE CONOCIMIENTO DEL CATALÁN Y DEL CASTELLANO EN LOS MUNICIPIOS DEL PROYECTO RESOL, EN FUNCIÓN DE LA PROCEDENCIA DE LA FAMILIA. 6º CURSO DE EP.

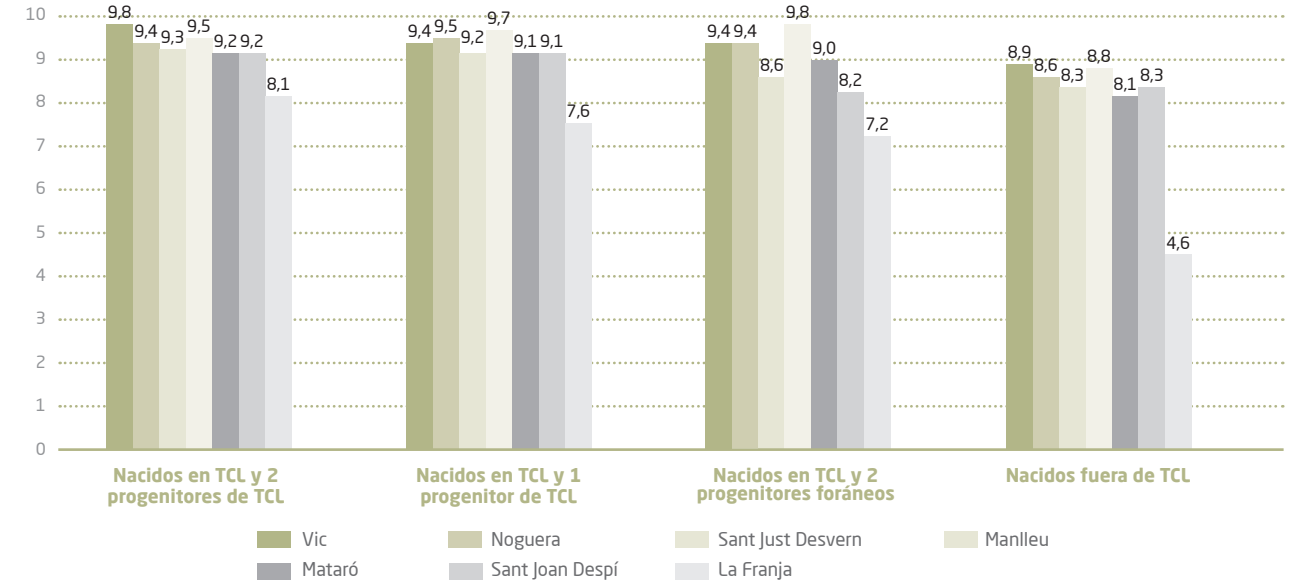
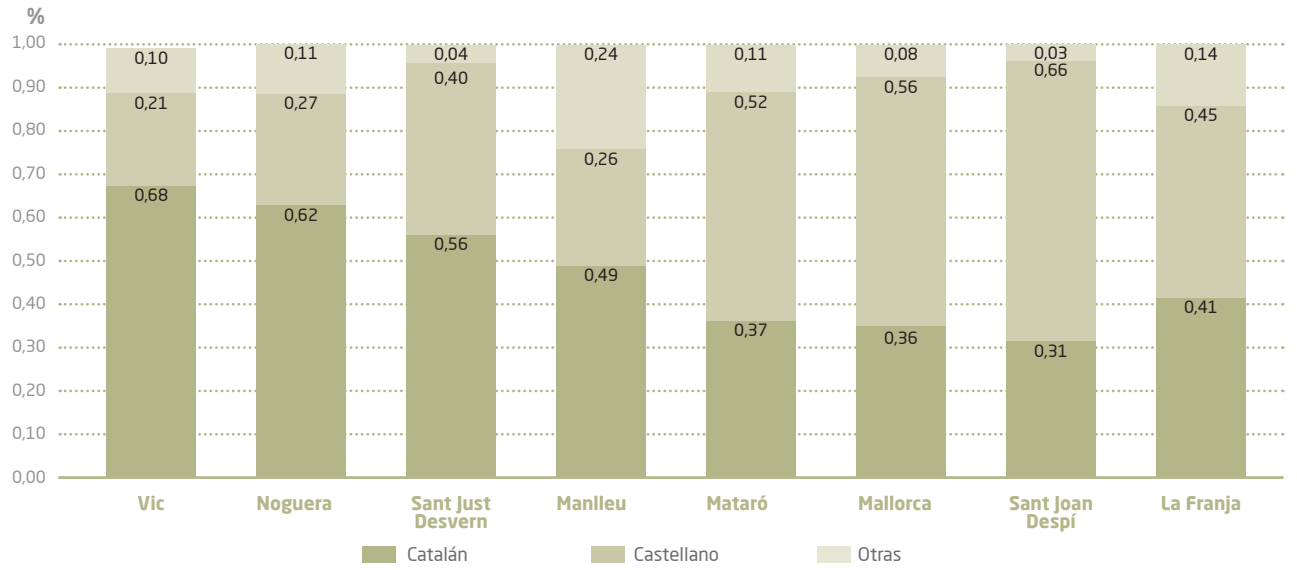


Figura 5. USO LINGÜÍSTICO DE LOS ALUMNOS CON SUS PADRES, EN LOS MUNICIPIOS DEL PROYECTO RESOL (VIC INCLUIDO). 6º CURSO DE EP



Una vez analizados los resultados del nivel de conocimiento superficialmente, centrémonos en la primera pregunta planteada. ¿De qué manera fomenta la escuela el uso lingüístico interpersonal? Para responder a esta pregunta analizaremos los usos interpersonales de la lengua entre alumnos de 6º curso de Educación Primaria, y los compararemos con el uso lingüístico en casa y entre amigos. Ved, por ejemplo, lo que sucede en Vic comparando las figuras 5 y 6. Cuando hicimos la encuesta, el 68% de los niños hablaba en catalán con sus padres, y el porcentaje era mucho mayor entre los niños que hablaban en catalán con sus hermanos. Ese tal vez sea un caso extremo. De todos modos, observad lo que ocurre, por ejemplo, en Sant Joan Despí y en la Franja: los porcentajes de los usos respectivos son muy parecidos.

En algunos municipios hay diferencias importantes en relación con otras lenguas. En Vic y Manlleu, el uso de otras lenguas —especialmente la lengua amazigh de Marruecos y el árabe— es mucho mayor con los padres que con los hermanos (desciende del 10% al 4% y del 24% al 10%, respectivamente, a favor del catalán). Por el contrario, en la Franja, donde la inmigración es más reciente, el uso de otras lenguas se ha reducido del 14% al 9%, a favor del castellano.

Como hemos visto, están sucediendo dinámicas de cambio en las propias familias. De hecho, si comparáramos la primera lengua de los niños y la lengua que actualmente utilizan con sus padres, también reconoceríamos estas dinámicas, especialmente entre extranjeros. Estos niños no hablan con sus padres como cuando vivían en su país de

Figura 6. **USO LINGÜÍSTICO CON LOS HERMANOS, EN LOS MUNICIPIOS DEL PROYECTO RESOL (VIC INCLUIDO). 6º CURSO DE EP.**

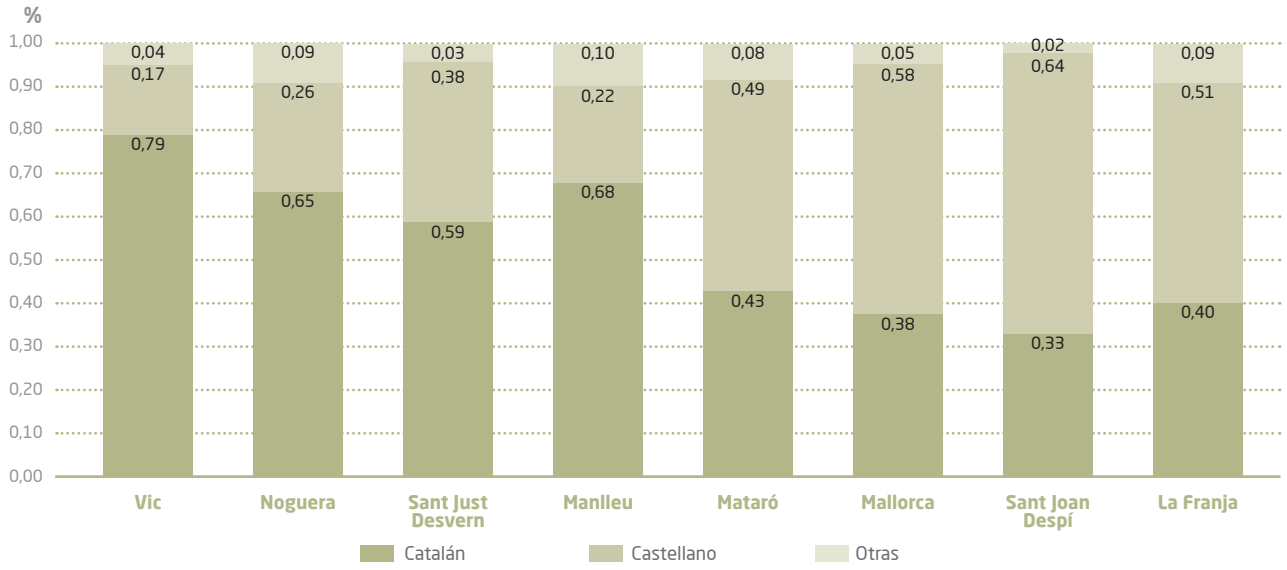
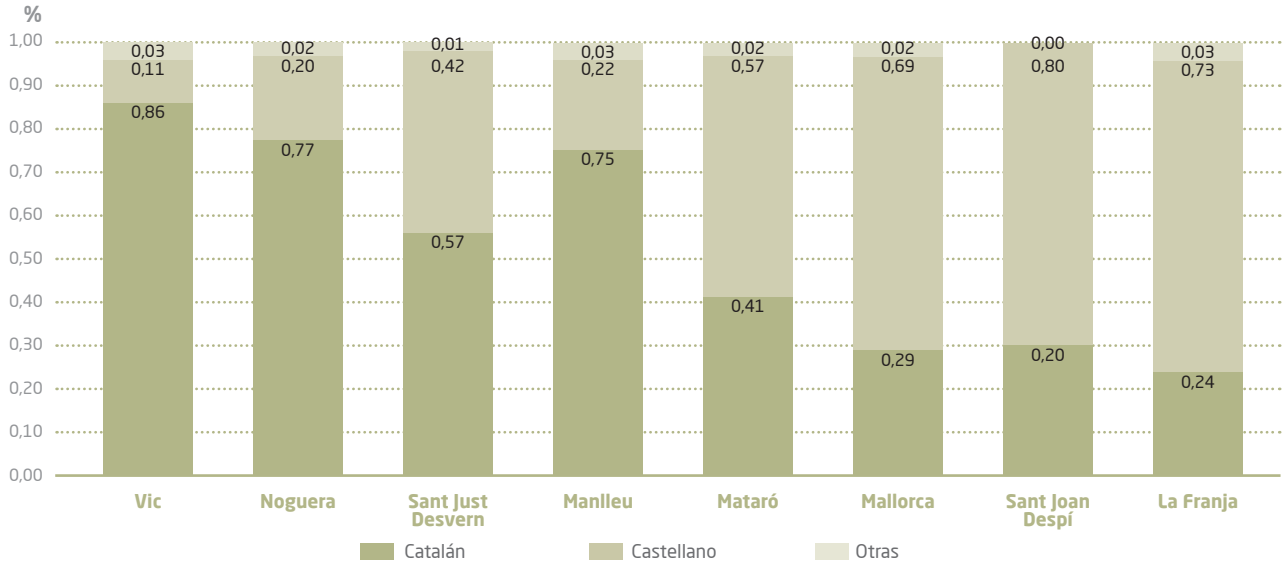


Figura 7. **USO LINGÜÍSTICO CON LOS AMIGOS, EN LOS MUNICIPIOS DEL PROYECTO RESOL (VIC INCLUIDO). 6º CURSO DE EP.**

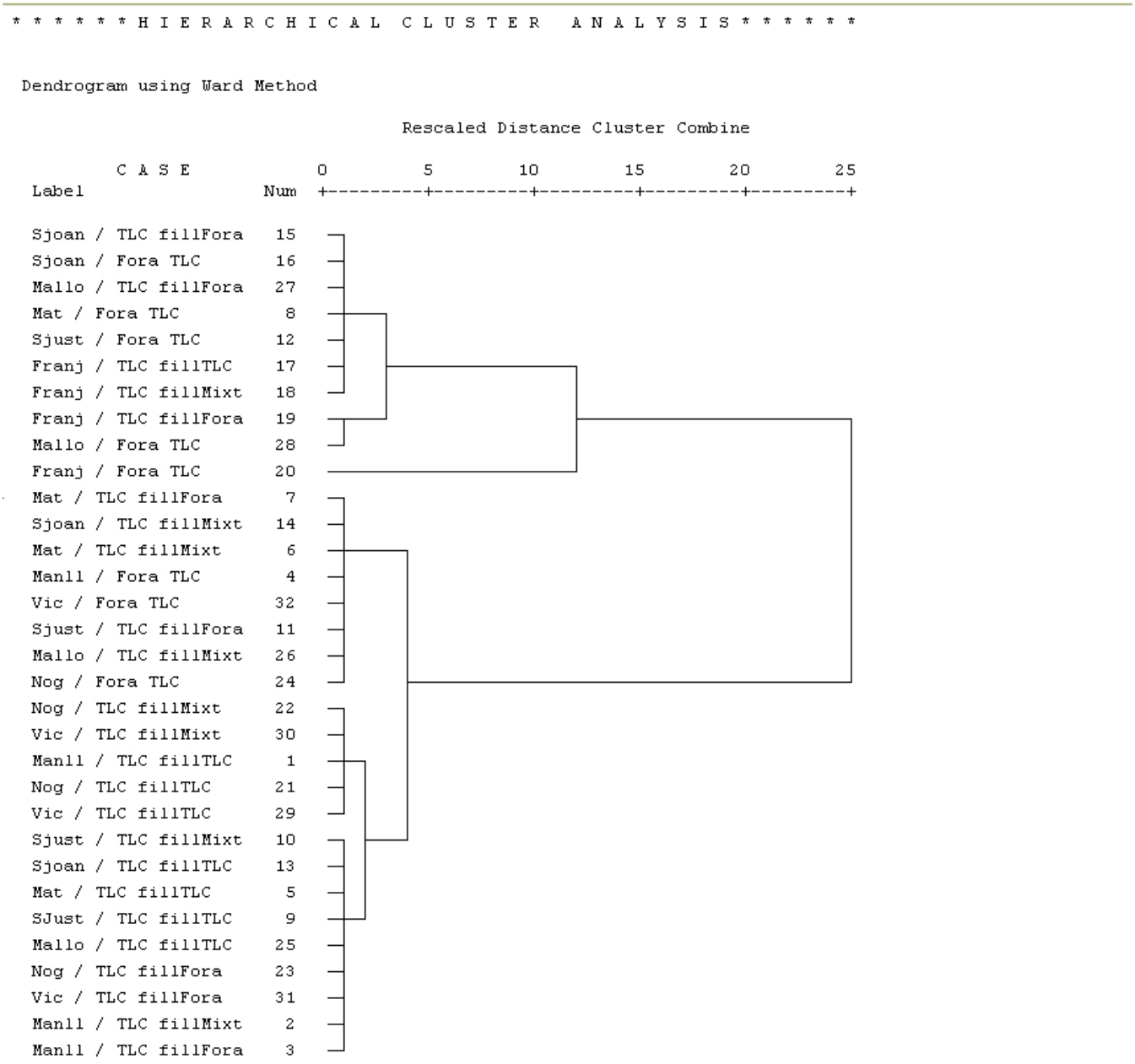


procedencia. Los cambios se producen sobre todo cuando los niños llegan a la adolescencia; de hecho, es éste el colectivo más cambiante.

¿Qué ocurre con los amigos? Eso es lo que nos muestra la figura 7.

En este caso también ha bajado mucho el uso de otras lenguas. No desaparecen del todo, pero en comparación con el porcentaje de estudiantes que utiliza otra lengua para comunicarse sus padres, su uso desciende de manera considerable. En la red social —hablamos sobre estudiantes de sexto de Primaria—, a un profesor de Vic o Manlleu le parece muy llamativo que dos niños hablen entre sí en la lengua amazigh de Marruecos, y dice: «todos ellos hablan en la lengua amazigh», y te cuenta que hay niños catalanes que aprenden a hablar en ese idioma, y te cuenta... Según los datos disponibles, si bien hay niños que utilizan esa lengua con sus amigos —nadie dice que no se use—, en relación con padres y hermanos la caída es muy grande. En cuanto al catalán y al castellano, podemos ver una especie de decantación. En Vic y la Noguera, por ejemplo, cada vez más niños hablan en catalán con sus amigos; a pesar de tener el mismo modelo escolar (en teoría, al menos), en Sant Joan Despí, Vic y la Noguera el uso del catalán se ha reducido mucho, en relación con la lengua utilizada con sus padres. Por últimos, en otros lugares los datos siguen siendo los mismos, como en el caso de Sant Just Desvern.

Figura 8. **CONGLOMERADOS DE COLECTIVOS EN FUNCIÓN DE SU PROCEDENCIA, EN LOS MUNICIPIOS DEL PROYECTO RESOL. 6º CURSO DE EP.**



En realidad, todo esto indica que existen dinámicas locales, muchas dinámicas locales. Hay varios factores que afectan: por un lado, el origen de los niños, ya que no se comportan del mismo modo los niños cuya primera lengua es el catalán o los niños cuya primera lengua es el castellano; y por otro, tampoco se comportan de la misma manera los niños cuyos padres han nacido en territorio de lengua catalana, los niños cuyo padre o madre ha nacido en territorio de lengua catalana, los niños cuyos padres han nacido fuera de territorio de lengua catalana, o los niños que no han nacido en territorio de lengua catalana. Si hacemos conglomerados —figura 8—, veremos que en algunos municipios tienen mayor tendencia a usar el castellano, especialmente entre ciertos colectivos; en otros municipios, en cambio, tienen mayor tendencia a hablar en catalán.

En otras palabras: en el caso de ciertas lenguas minorizadas, las tendencias sociolingüísticas son muy claras, ya que todo va en la misma dirección, es decir, hay un proceso de cambio lingüístico, y todo va en la misma dirección. En el caso del catalán, en cambio, ahora tenemos dinámicas contradictorias, muy contradictorias: ocurre una cosa en algunos lugares, y otra en otros.

Observad en la figura 9 lo que sucede si utilizamos las estadísticas de asociación, es decir, herramientas estadísticas que indican la relación entre los diferentes factores. Por lo general, la procedencia suele estar estrechamente vinculada con la lengua que se habla con los padres, mucho más que con el idioma que se habla con los hermanos. Sin embargo, la lengua que se usa con los hermanos está más relacionado con la procedencia que el idioma que se habla con los amigos. Cuanto más nos alejamos del ámbito familiar, menos afecta la procedencia de la familia.

En este punto también existen grandes diferencias. En Manlleu, por ejemplo, todos los miembros de la familia actúan en función de su origen, pero con los amigos es muy importante utilizar la lengua local. Sin embargo, comparad con lo que ocurre en Mallorca: en la isla la diferencia entre las lenguas utilizadas con la familia y con los amigos es mucho menor. De hecho, estos datos recuerdan que, tradicionalmente, en Islas Baleares, donde a los españoles no catalanes o valencianos se les llama *forasteros* —como en el Far West— o «peninsulares», como consecuencia de la distancia importante entre los autóctonos y los peninsulares. A pesar de usar ambos idiomas en la escuela, parece ser que en Mallorca esos dos colectivos están mucho más diferenciados que en Manlleu.

Ha llegado el momento de responder a la primera pregunta: ¿Afecta la escuela en el uso interpersonal de la lengua? Y la respuesta es que la lengua utilizada en la escuela no condiciona la lengua entre iguales. En los municipios analizados, la composición demolingüística de los niños presagia razonablemente bien la selección de la lengua utilizada entre iguales, sea cual sea la lengua de comunicación de la escuela. No lo he analizado demasiado, pero en Sant Joan Despí, donde, en teoría, se imparten clases en catalán, los niños se decantan más por el castellano para hablar con sus amigos. Los usos familiares bilingües, por ejemplo, se vuelven a dividir. Por lo tanto, en los lugares donde predominan las personas castellanohablantes, se observa una tendencia a utilizar el castellano, y en los lugares donde predominan los catalanohablantes, en cambio, existe una tendencia a hablar en catalán. Por último, hay que añadir que el nivel de conocimiento reconocido es predictor secundario grado del uso lingüístico, quizás porque no es un método lo suficientemente preciso como para hacer los cálculos oportunos.

En cualquier caso, se puede decir —y es muy importante tener esto en cuenta— que las escuelas actúan como contrapeso *relativo;* esto es, afectan al uso lingüístico y hacen de contrapeso relativo de la lengua española. Recordemos qué sucede en la Franja: los niños hablan en castellano con sus amigos mucho más que con sus padres. ¿Por qué? Porque los castellanohablantes no aprenden catalán y porque los catalanohablantes utilizan su lengua con muchas dudas. Por eso, hay que ser cautelosos a la hora de difundir mensajes pesimistas sobre la escuela. Siendo la escuela el principal contrapeso, si desanimamos a los profesores diciéndoles que no hacen bien su trabajo... ¡Hombre, eso es como pe-

Figura 9. ESTADÍSTICAS DE ASOCIACIÓN (Y VALORES): USO DEL CATALÁN CON LOS PADRES, HERMANOS Y AMIGOS, EN FUNCIÓN DEL ORIGEN GEOGRÁFICO DE LA FAMILIA Y ANALIZADO POR TERRITORIOS.

Territorio	Padres	Hermanos	Amigos
Noguera	0,61	0,57	0,27
Sant Just Desvern	0,48	0,31	0,35
Manlleu	0,74	0,42	0,21
Mataró	0,51	0,47	0,37
Mallorca (no es significativo)	0,66	0,53	0,50
Sant Joan Despí	0,42	0,34	0,27
La Franja	0,55	0,39	0,39

garse un tiro en un pie! mejor que no pase nada de eso. Sin lugar a dudas, se deben examinar los posibles contrapesos, pero la escuela, precisamente, hay que cuidarla.

Segunda pregunta: ¿fomentan las escuelas el consumo de la cultura en catalán? ¿Cómo? Una vez más, recurriré a los datos recogidos en el proyecto RESOL sobre los alumnos de 6º curso de EP.

Comencemos por la lectura. En cuanto a los libros que leen los niños de sexto por iniciativa propia, las lenguas se distribuyen de la siguiente manera: en la parte baja de la figura 10 se encuentra el catalán y encima está el castellano, mientras que las otras lenguas y combinaciones están en la delgada línea superior. Alguien puede preguntar: ¿Qué pasa, que los niños catalanes leen en la lengua amazigh de Marruecos? Pues no; esas cifras se refieren, particularmente, al inglés. Sin embargo, como bien sabéis, la lectura no-obligatoria no es universal, sino que está sujeta a ciertos factores. Algunos leen y otros no, y la clase social, por ejemplo, es un factor importante. Cuando llevé a cabo la encuesta, en algún lugar me dijeron —y lo cito textualmente, en el mismo lenguaje y con el mismo el tono—: «Profe, ¿valen *Los siete cerditos y el lobo?*». Y yo le respondí: «Ei, però que tens onze anys o dotze anys, estàs a punt de passar a secundària»[7]. Y el alumno me dijo: «Ejque no he leído más».

Figura 10. LENGUA DE LOS ÚLTIMOS LIBROS LEÍDOS FUERA DE LA ESCUELA, EN LOS MUNICIPIOS DEL PROYECTO RESOL

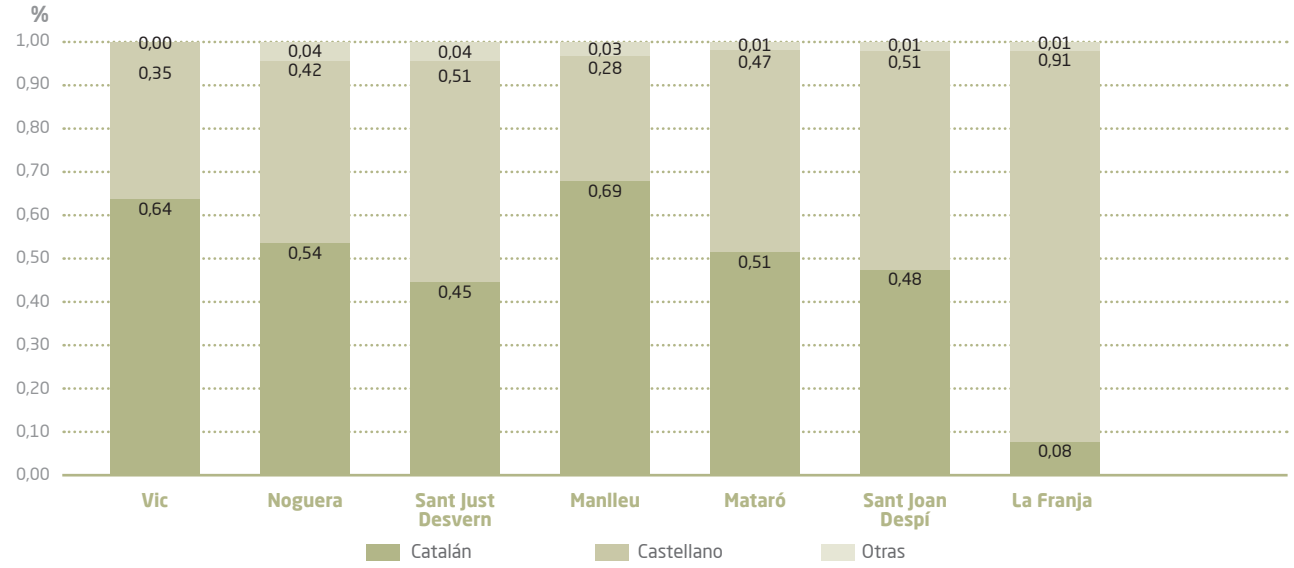
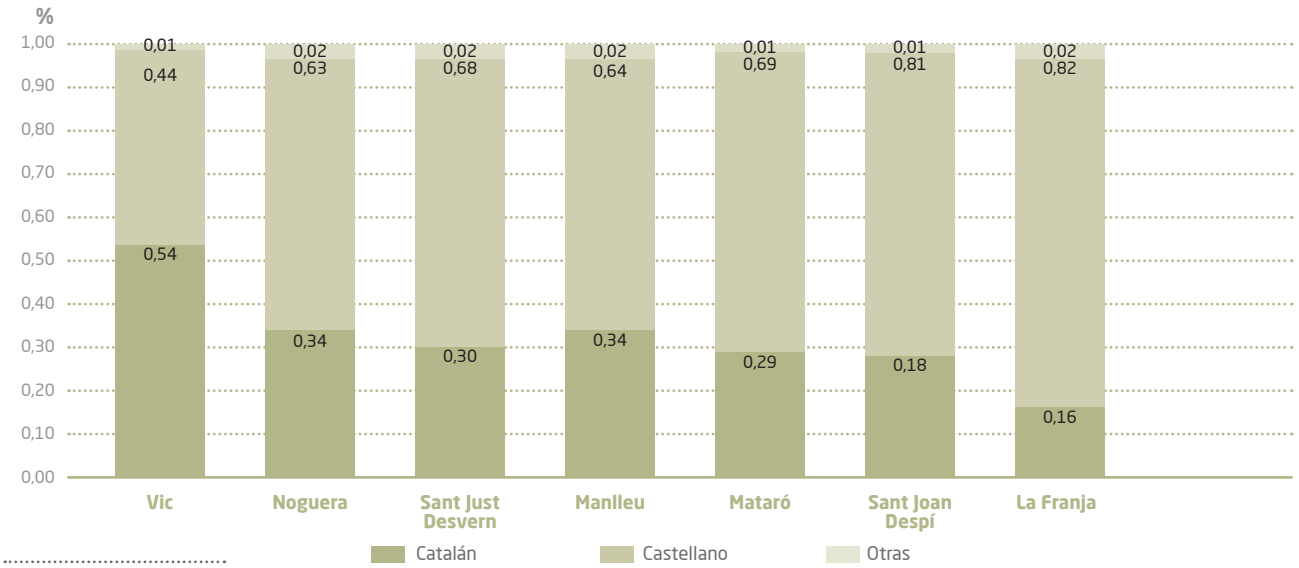


Figura 11. LENGUA DE LAS ÚLTIMAS EMISIONES TELEVISIVAS, EN LOS MUNICIPIOS DEL PROYECTO RESOL. 6º CURSO DE EP.



[7] «Oye, que tienes once o doce años; que estás a punto de pasar a secundaria». *(Nota del traductor).*

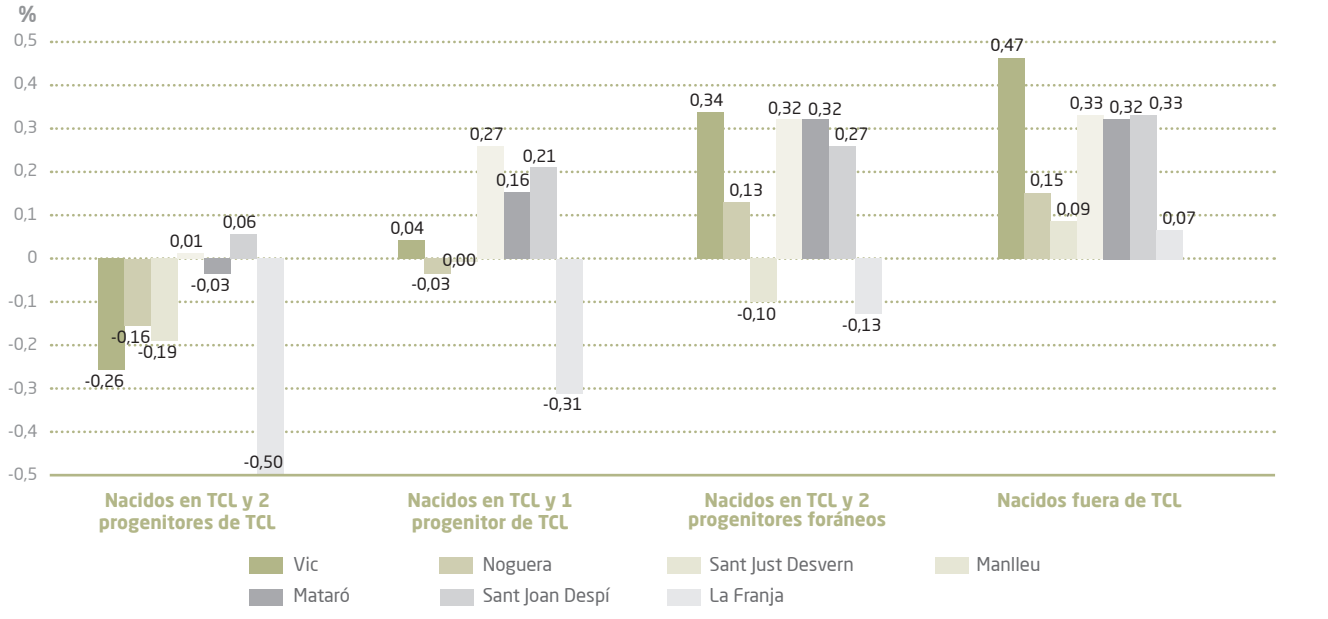
Los niños consumen la televisión de manera muy diferente, ya que como es algo más universal, todo el mundo ve la televisión. De todas formas, la oferta es mucho mayor en castellano. En catalán hay más cadenas de televisión que en vasco, pero el consumo es significativamente mayor en castellano que en catalán. Esto no significa que no haya presencia del catalán, sí que la hay, y muy grande, además. Pero la del castellano es mucho mayor, mientras que la de otras lenguas es muy escasa. Llegados a este punto, debemos tener en cuenta que las televisiones locales doblan las producciones extranjeras, y normalmente, las hacen en castellano. Por ello, y tal y como me dijo alguien recientemente, los niños se identifican con las realidades españolas, ya que es eso lo que ven en la televisión. Resulta paradójico que los alemanes de la Segunda Guerra Mundial, los indios americanos o las películas de superhéroes ayuden a castellanizar a los niños, pero bueno... la televisión afecta directamente en los resultados.

Sin embargo, y esto es muy interesante, en cuanto a las tendencias lingüísticas a la hora de ver la televisión, la demografía lingüística es un mucho mejor indicador que el modelo lingüístico de la escuela. Pero la demografía no lo es todo. En la Franja y en Sant Joan Despí el consumo televisivo es muy similar, pero el porcentaje de niños que hablan en catalán con sus padres es mayor en el primer municipio que en el segundo. De alguna manera, la posición social del catalán en la vida de los adolescentes —especialmente en la escuela— ha ayudado a mantener espectadores en San Joan Despí, mientras que en la Franja, el hecho de no hablar en catalán fuera del ámbito familiar ha reducido el atractivo de la televisión en esa lengua.

Resulta interesante destacar que, en el caso del consumo cultural, existe cierto lugar de encuentro lingüístico. Si relacionamos los usos lingüísticos con los padres y el consumo cultural de los libros (12ª imagen), veremos que los catalanohablantes utilizan más el catalán para comunicarse con la familia que para leer libros, por lo cual existen carencias importantes. En la Franja, los niños no leen en catalán, y, por consiguiente, se producen carencias en todas las categorías. En cambio, los niños de otros colectivos (aquellos que han nacido en Cataluña y tienen padres extranjeros, y los niños nacidos fuera de territorio de lengua catalana) también han empezado a usar el catalán. En este sentido, existe un pequeño punto de encuentro, aunque sea muy desequilibrado; de hecho, los hijos catalanohablantes de los autóctonos nacidos en Cataluña utilizan mucho el castellano, más que el catalán por parte del otro extremo. El uso de la lengua castellana está mucho más generalizado, según se ha podido comprobar en los datos expuestos.

Por lo tanto, respondamos a la segunda pregunta: entre los niños que están a punto de entrar en la adolescencia, el consumo cultural en catalán es pequeño en comparación con la importancia del catalán como primera lengua. El consumo cultural está relacionado con la primera lengua y el ámbito local, pero la demolingüística no explica por completo el consumo cultural. Además, el uso del catalán es mucho mayor para leer que para ver la televisión. En este punto, podemos suponer que la escuela sí afecta de alguna manera, es decir, la escuela ayuda a crear actividades culturales, especialmente en catalán. Existe cierta convergencia entre el uso de segundas lenguas, sea el catalán o sea el castellano.

Figura 12. LENGUA DEL ÚLTIMO LIBRO LEÍDO EN RELACIÓN CON LA LENGUA UTILIZADA CON LOS PADRES, EN LOS MUNICIPIOS DEL PROYECTO RESOL Y EN FUNCIÓN DE LA PROCEDENCIA DE LA FAMILIA. 6º CURSO DE EP. ÍNDICES.



Veamos la tercera pregunta: ¿Cómo evolucionan los usos lingüísticos durante el proceso de escolarización?

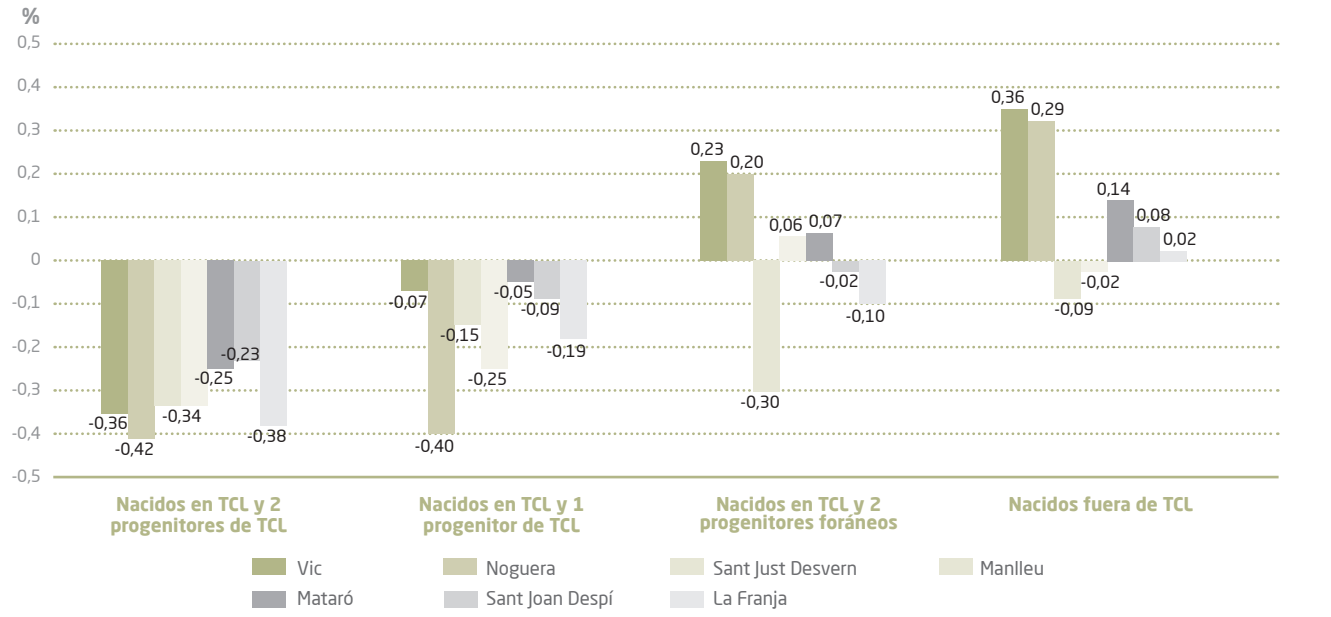
Esta pregunta se refiere a la evolución, por lo cual utilizaremos los datos de 6º curso de EP, 1º de ESO y 4º de ESO. Las comparaciones entre los grupos de edad deben abordarse con precaución y deben interpretarse con cautela. A la hora de hacer un análisis comparativo entre los dos grupos de edad hay que tener en cuenta que existen, como mínimo, cuatro hipótesis:

1. Primera hipótesis: Lo que dicen los más jóvenes y los más mayores es diferente, *porque los más jóvenes están innovando*. Innovar puede significar hablar más en la lengua X, porque esta generación, por alguna razón, habla más en la lengua X. En otras palabras: estos niños, cuando crezcan, continuarán hablando más en la lengua X, porque su generación no es como la generación anterior, con respecto a este aspecto. Por ejemplo, puede ocurrir que la generación más joven sepa más catalán y lo usen más que las generaciones anteriores. O al contrario: que haya más hablantes de otras lenguas y se use menos el catalán. Conforme los niños crecen, estas características no necesariamente tienen que cambiar, y por lo tanto, los mantendrán durante todo el proceso de crecimiento. Ambos son ejemplos del *cambio generacional,* y están vinculados con la hipótesis del tiempo aparente, es decir, llevamos con nosotros ciertas conductas en el tiempo, y por consiguiente, lo que hacen nuestros abuelos hoy en día refleja la conducta de la antigua población.

2. Segunda hipótesis: *el cambio en función de la edad,* es decir, el cambio de acuerdo a la edad de cada momento. Este modelo se utiliza para detectar diferencias entre las generaciones más jóvenes y las mayores, ya que no todos los niños de la misma edad tienen el mismo comportamiento social. En nuestra sociedad, por ejemplo, los adolescentes tienen un comportamiento verbal más agresivo en comparación con niños más pequeños, y la construcción social del adolescente implica un cambio de actitud. En otras palabras: cuando crezcan los más jóvenes, éstos no mantendrán el mismo comportamiento de los jóvenes, sino que adquirirán conductas correspondientes a personas mayores. El cambio será más significativo a medida que vayan creciendo, ya que actuarán de otro modo.

3. Tercera hipótesis: el origen de la diferencia entre los mayores y los más jóvenes se fundamenta en *factores exógenos resultado de los diferentes momentos históricos;* de hecho, cuando los más jóvenes lleguen a la edad de los mayores las coordenadas históricas serán distintas. Por ejemplo, cuando iniciamos el proyecto RESOL nos dimos cuenta de que los niños consumen menos televisión en catalán cuando pasan de Educación Primaria a Educación Secundaria. Pensamos que esto se debía a la escasa programación en catalán destinada a los adolescentes. Poco después, se creó un nuevo canal de televisión, dirigido principalmente a los adolescentes; por lo tanto, lo más probable era que aumentara el consumo televisivo en catalán, no por la evolución individual, sino por el cambio en la oferta. Desafortunadamente, en el 2012 cerraron el canal de televisión a causa de los recortes, y como sospechábamos, el número de adolescentes que consumen televisión en catalán ha disminuido, debido a la menor oferta. Esta hipótesis está estrechamente relacionada con la primera, pero no es exactamente la primera.

Figura 13. LENGUA EN QUE MIRARON LOS ÚLTIMOS PROGRAMAS EN RELACIÓN CON LA LENGUA UTILIZADA CON LOS PADRES, EN LOS MUNICIPIOS DEL PROYECTO RESOL Y EN FUNCIÓN DE LA PROCEDENCIA DE LA FAMILIA. 6º CURSO DE EP. ÍNDICES.



4. Finalmente, y a pesar de que todas la hipótesis son *a priori* distintas, en la práctica, es cierto que los tres fenómenos pueden ocurrir simultáneamente. De hecho, es probable que al mismo tiempo haya un cambio generacional, un cambio en función de la edad y/o un cambio en las coordenadas históricas. Esto es muy difícil de analizar, ya que si no tenemos una muestra a largo plazo, no podemos saber qué está pasando hasta que pasen unos años y sepamos la respuesta.

En nuestro caso, hemos analizado los mismos niños durante toda su trayectoria (es decir, no tenemos dos muestras independientes, sino una, realizada en dos momentos consecutivos), por lo cual no podemos hablar de diferencias entre generaciones: en todo caso, hemos detectado cambios en función de la edad y/o el momento histórico[8]. Entonces, ¿qué demuestran los datos del proyecto RESOL con respecto a los usos lingüísticos?

En primer lugar, analizaremos la lengua utilizada en el aula (figura 14). Tened en cuenta que, en teoría, el idioma de la enseñanza catalana es el catalán. Según los datos de los niños de sexto de primaria, en Mataró, el 68 % de los estudiantes sólo hablaba en catalán con sus profesores, y el 75 % del profesorado hablaba sólo en catalán con sus alumnos. Un año después, se dieron cambios importantes. El porcentaje de los que utilizaban sólo el catalán descendió en casi diez puntos, mientras que los usos bilingües (es decir, los niños que respondieron «ahora, desde que estoy en Educación Secundaria, hablo en catalán y castellano con mis profesores») aumentaron en siete puntos. Asimismo, el porcentaje de los niños que respondieron «no, hablo sólo en castellano» aumentó, aunque sólo un 1,5%. ¿Y qué hicieron los profesores de Educación Secundaria? El número de profesores que utilizaban sólo el catalán se redujo, y el de los que hablaban en ambos idiomas aumentó. En este caso, el porcentaje de los profesores que hablaban sólo en castellano

Figura 14. DIFERENCIAS EN LA LENGUA DE ESCOLARIZACIÓN ENTRE 6º CURSO DE EP Y 1º DE ESO. MATARÓ. PORCENTAJES.

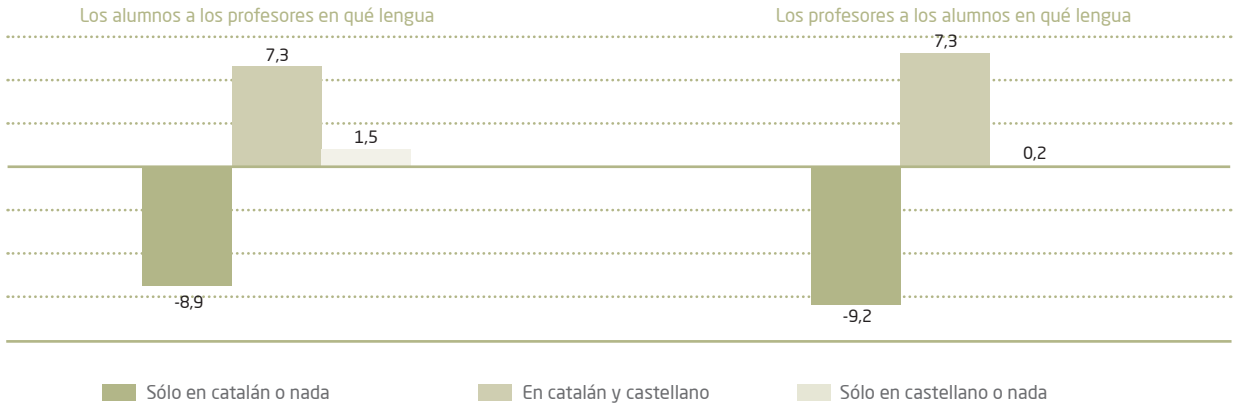
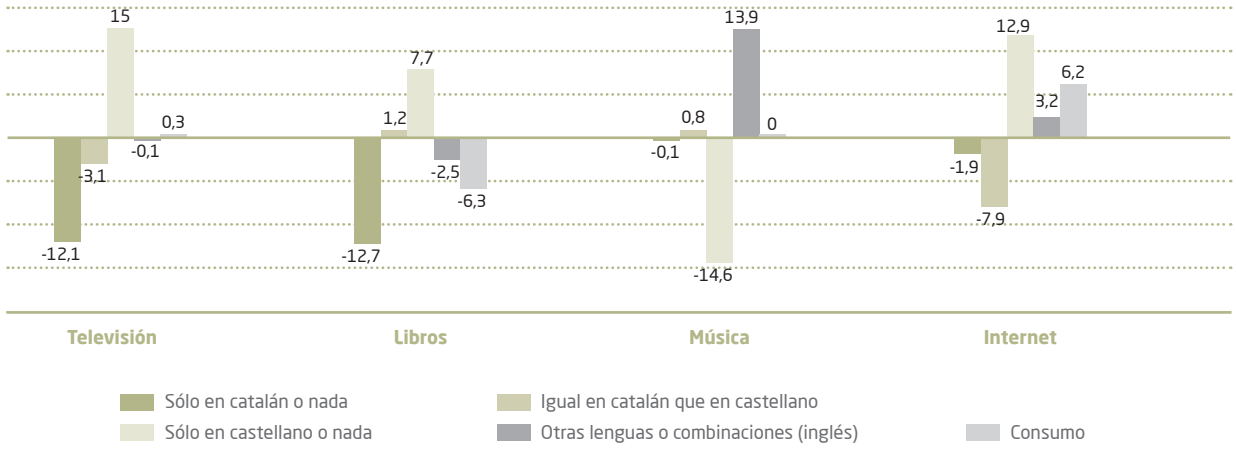


Figura 15. DIFERENCIAS EN LA LENGUA UTILIZADA PARA EL CONSUMO CULTURAL ENTRE ESTUDIANTES DE 6º CURSO DE EP Y 1º DE ESO. MATARÓ. PORCENTAJES.



[8] Hay una quinta opción: que el origen de los cambios sea resultado de las diferencias del muestreo. Para controlar esto, deberíamos comparar las carencias detectadas en la obtención de datos.

creció muy poco, porque cada alumno tiene más de un profesor, y es muy difícil que todos los profesores hablen sólo en castellano. De hecho, parece ser que en Cataluña no hay escuelas que enseñen sólo en español. Las escuelas privadas o las subvencionadas no imparten clases sólo en español, porque no hay demanda. Sin embargo, algunos modelos son multilingües. Esto incomoda a algunos partidos políticos, pero, de hecho, hace poco, algunas asociaciones de escuelas privadas declararon lo siguiente: «No, no estamos en condiciones de ofrecer clases en español, porque no las tenemos». En cualquier caso, el uso del catalán disminuye al pasar de Educación Primaria a Educación Secundaria, aunque siga siendo el principal idioma de comunicación.

Con respecto a la lengua utilizada para el consumo cultural, los datos de los niños de sexto nos indicaron que estos alumnos leen muchos libros en catalán. En el caso de la música, se escuchó muy poco en catalán, y mucho en inglés. En Internet, la presencia del catalán era muy reducida. ¿Qué ocurrió después de un año? Ved la 15ª imagen. En cuanto a la televisión, el consumo del catalán bajó considerablemente, mientras que el del castellano incrementó. Con respecto a los libros, el uso del catalán descendió, pero también la lectura, en general. En el caso de la música, el catalán no bajó, ya que no había espacio para ello, pero el castellano disminuyó considerablemente, mientras que el inglés aumentó. Y en Internet, aumentó el uso del castellano y del inglés, pero no tan significativamente.

Ahora, analicemos el uso oral interpersonal. Como recordaréis, en Mataró, el uso del catalán era de tan sólo el 33%, del catalán y del español el 16,6%, de sólo el castellano el 45% y de otros idiomas el 3,8%. ¿Qué ocurrió cuando los niños pasaron a Educación Secundaria? El uso del catalán, del catalán y del español, y de otros idiomas y combinaciones se redujo, y el del español, en cambio, aumentó un 3,9%. Pero no os confundáis con el gráfico, porque los cambios son muy pequeños; sobre todo, en comparación con los cambios observados en otras áreas.

Si analizamos los resultados en función de la primera lengua de los niños, los cambios son muy pequeños entre catalanohablantes, bilingües y castellanohablantes. Curiosamente, los mayores cambios se producen entre las personas que hablan otras lenguas. Para ser exactos, los que más cambiaron de comportamiento fueron los niños marroquíes. ¿Por qué? Tenemos nuestras sospechas, pero no podemos responder con firmeza a la pregunta. Por lo tanto, tendremos que realizar un análisis más exhaustivo.

Ahora, vamos a comparar estos resultados con los de Manlleu. De hecho, podemos estudiar un periodo más largo, ya que tenemos datos de alumnos de 6º curso de EP hasta 4º de ESO. En la 18ª imagen se recoge el uso lingüístico de la red social entre los niños de Manlleu —sus relaciones reales, no las de Internet—. Estos datos corresponden a alumnos de 6º curso de EP, y de 1º y 4º de ESO, y se dis-

Figura 16. DIFERENCIAS ENTRE LAS LENGUAS UTILIZADAS EN LAS REDES SOCIALES ENTRE ESTUDIANTES DE 6º DE EP Y 1º DE ESO. MATARÓ. PORCENTAJES.

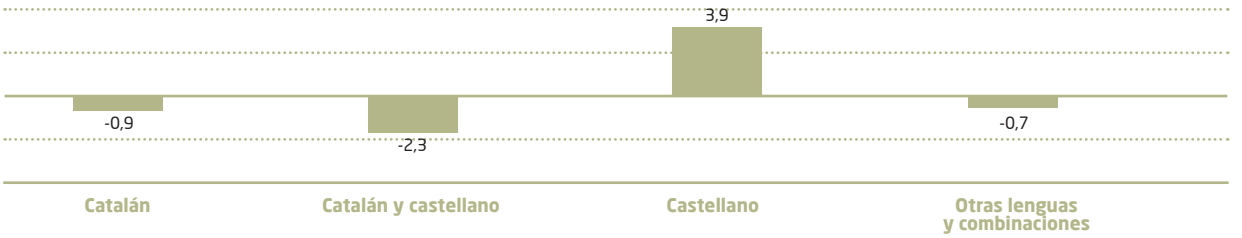
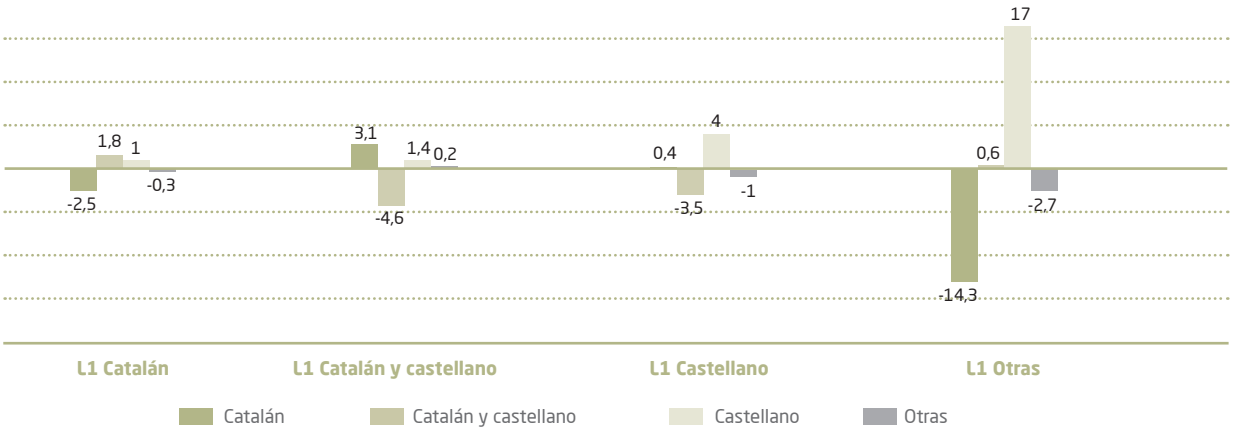


Figura 17. DIFERENCIAS ENTRE LAS LENGUAS UTILIZADAS EN LAS REDES SOCIALES ENTRE ESTUDIANTES DE 6º CURSO DE EP Y 1º DE ESO, EN FUNCIÓN DE SU PRIMERA LENGUA. MATARÓ. PORCENTAJES.



tinguen los nacidos en territorio de lengua catalana y los nacidos en Marruecos.

Los datos muestran pequeños cambios: el catalán ha bajado un poco, el castellano ha sufrido pequeños altibajos, el uso del castellano y el catalán ha tenido un pequeño incremento, y el resto de idiomas también han sufrido ciertos altibajos. El mayor cambio se ha producido en otras lenguas y combinaciones, entre los que han nacido tanto en territorio de lengua catalana como en otros lugares; de hecho, la tendencia es opuesta a la de Mataró. ¿Por qué? Es posible que algunos niños de origen marroquí —nacidos en o fuera de Cataluña— usen su primera lengua un poco más cuando llegan a la Enseñanza Secundaria, tal vez por el cierre étnico, por adquirir responsabilidades familiares... Deberíamos volver a analizar este asunto, pero el cambio es tan pequeño que no muestra ninguna tendencia significativa.

Probablemente estáis totalmente confundidos, porque la situación parece caótica, y es legítimo preguntarse qué demonios está pasando en Cataluña. ¿O es que cada uno hace lo que le da la gana? No exactamente, pero sí en cierto modo. Se han producido muchos cambios, y son diferentes en función del área. En general, el uso del catalán ha disminuido ligeramente, pero sólo ligeramente. De todos modos, poco a poco debemos responder a la tercera pregunta:

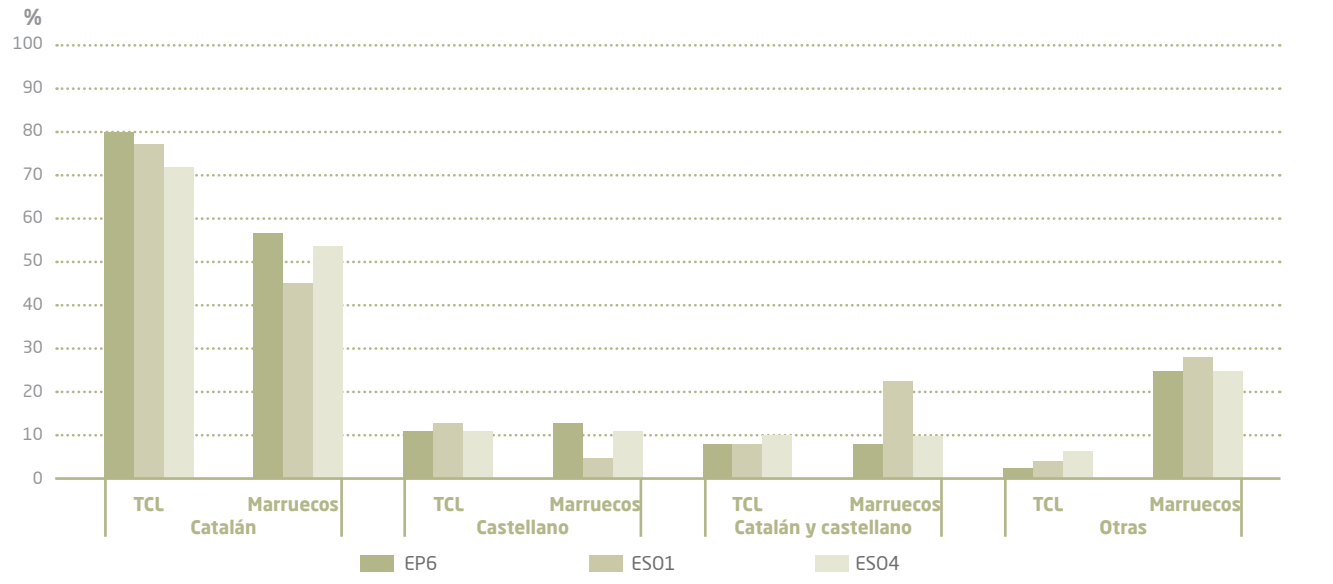
En primer lugar, y aunque no lo hayamos analizado profundamente, hay que decir que los niveles de competencia del catalán y del castellano no han sufrido demasiados altibajos, ya que los informadores se autoevalúan del mismo modo en 6º curso de EP y en 1º y 4º de ESO. De todos modos, los dos idiomas han disminuido un poco, tal vez porque los informadores son cada vez más pesimistas en cuanto a sus capacidades.

En términos de consumo cultural, en general, la lectura ha disminuido, mientras el uso de Internet se ha incrementado. En cuanto a los idiomas, el consumo cultural en catalán se ha reducido en la televisión y en los libros (y es éste, precisamente, nuestro punto fuerte). Por el contrario, el consumo de la televisión, libros e Internet en castellano ha crecido, así como el inglés, en el caso de la música. Al parecer, el crecimiento implica escuchar más música en inglés, y esto parece especialmente importante entre aquellos cuya primera lengua es el catalán. Esto podría ser un interesante objeto de estudio, y por supuesto, un ámbito de acción adecuado para las empresas y las políticas públicas.
En cuanto a la lengua escolar, el catalán sigue estando en cabeza. Es cierto que sigue siendo la principal lengua de comunicación de la escuela, pero cada vez son más los que dicen lo siguiente entre los que van al instituto: «No, no, algunos profesores me hablan en catalán, y otros en castellano».

Por último, y con respecto al uso interpersonal de la lengua, hay que dejar claro que no se producen muchos cambios. De todas formas, dependiendo del área, hay una pequeña tendencia a usar más el castellano. Sea como sea, la composición demolingüística se conserva y los usos están estrechamente vinculados con la primera lengua. Al parecer, a medida que se avanza en el ciclo formativo y se va cambiando de etapa, son especialmente los hablantes de otras lenguas quienes dejan de usar el catalán.

En resumen, al pasar de Educación Primaria a Educación Secundaria, el uso del catalán disminuye en el ámbito escolar —en el instituto se usa más el castellano que en Educación Primaria— y en el consumo cultural; por el contrario, esta disminución no es tan significativa en los usos interpersonales. En cualquier caso, tampoco se ha

Figura 18. DIFERENCIAS ENTRE LAS LENGUAS UTILIZADAS EN LAS REDES SOCIALES ENTRE ESTUDIANTES DE 6º CURSO DE EP Y 1º Y 4º DE ESO, EN FUNCIÓN DE LA PRIMERA LENGUA. MANLLEU. PORCENTAJES.



experimentado aumento alguno. El nivel de conocimiento del catalán declarado no es buen indicador de su uso: el origen familiar, en cambio, es mucho más importante. Se han observado diferentes dinámicas en función del tipo de uso: el uso interpersonal y el consumo televisivo o de libros, por ejemplo, son muy diferentes. Además, una persona puede seguir dinámicas que pueden parecer totalmente contradictorias. Existen diferentes tendencias, hasta llegar a ser contradictorias, en función del contexto local. Esto significa que los promedios nos engañan; o nos engañan, o no nos proporcionan información detallada: que esto ha disminuido, lo otro ha aumentado... En este momento, Cataluña es un territorio caleidoscópico, y cada color tiene su propia dinámica.

SÍNTESIS Y CIERRE FINAL

Creo que se me acaba el tiempo, así que voy a ir terminando. Permitidme resumir las preguntas realizadas al principio del informe:

La primera pregunta decía: «Como institución social principal, ¿influye la escuela de algún modo en los usos interpersonales? ¿Fomenta la presencia del catalán? ¿Cómo lo hace?». Según los datos del proyecto RESOL, se debe analizar el alcance de su influencia. En el sistema catalán actual, la escuela puede proporcionar y proporciona el conocimiento del catalán a los niños, conocimiento que no adquirirían por sí mismos. Por lo tanto, la escuela actúa como contrapeso lingüístico ante los efectos externos (especialmente, ante los medios de comunicación). Cuando algunos sectores solicitan modelos escolares «equilibrados», olvidan deliberadamente que la escuela no es una isla en el medio de la nada. Según hemos podido comprobar con los datos de la Franja y Mallorca, la escuela es un dique de contención a la castellanización de los medios de comunicación que se ha gestado en Madrid. Pero las escuelas no pueden cambiar los usos lingüísticos de los niños, no por lo menos en las condiciones actuales.

La segunda pregunta: «¿Las escuelas estimulan el consumo de la cultura en catalán? ¿Cómo lo hacen?». La respuesta es ambigua. De hecho, todo hace pensar que las escuelas catalanas fomentan la lectura en catalán. Por otra parte, no parecen tener un gran impacto en otras áreas como la música, la televisión e Internet.

Por último, la tercera pregunta era la siguiente: «¿Cómo influye lingüísticamente el hecho de pasar de Educación Primaria a Educación Secundaria?». Según nuestros datos, el uso del catalán disminuye en este proceso, pero, según la dimensión analizada, la regresión es distinta. De hecho, la mayor caída se produce en la lengua entre alumnos y profesores de la escuela. En cuanto al consumo cultural, el uso del catalán también disminuye, aunque en menor medida. El menor descenso se produce en el uso interpersonal. Las causas y las dinámicas de estos descensos varían en función del municipio, pero, al parecer, el colectivo con menor tendencia a usar el catalán es el formado por hablantes de otros idiomas. ¿Por qué? Puede que el ambiente de Educación Primaria promueva el uso del catalán en este colectivo; de hecho, fuera de la escuela estas personas son consideradas, por definición, como no catalanohablantes. Además, es posible que algunas personas de este colectivo sientan cierta reclusión étnica al llegar a la adolescencia.

Para finalizar. En Cataluña conviven los discursos esperanzadores (algunos incluso triunfalistas) y los discursos catastróficos. Alguna vez he oído a algún compañero decir que «todos los indicadores son negativos». Esa afirmación no es correcta: según varios indicadores disponibles, la situación es estable; a lo sumo, puede que haya algún ligero altibajo, pero no catastrófico. En términos concretos, y según indican los datos disponibles, en el proceso de transición de Primaria a Secundaria, el uso del castellano aumenta un poco, especialmente en el ámbito escolar, pero no en los contextos más privados. Eso no significa que los resultados sean buenos: tenemos un largo camino por recorrer antes de llegar a la conclusión de que no hay ninguna amenaza grave para el catalán. Afortunadamente, Cataluña no parece estar en la unidad de cuidados intensivos.

CIERRE

Con la esperanza de que mis reflexiones y datos hayan sido de alguna utilidad, demos paso al debate. Una vez más, gracias por vuestra atención [9].

MÁS INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO RESOL

Bretxa, V.; Vila i Moreno, F. X. 2012: «*Els canvis sociolingüístics en el pas de primària a secundària: el projecte RESOL a la ciutat de Mataró*», *in Treballs de Sociolingüística Catalana,* 22, 93-18.

Vila i Moreno, F. X. 2011: «*La recerca sociolingüística educativa escolar als països de llengua catalana: elements per a un balanç*», *in Treballs de Sociolingüística Catalana,* 21, 205-219.

[9] Este texto fue redactado en euskera en el original [Nota del(a) traductor(a)].

ESCUELA Y LENGUA: VINO JOVEN EN ODRE VIEJO

MIKEL ZALBIDE

Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco

1. INTRODUCCIÓN

La Ley del Euskera estableció un objetivo preciso al definir las destrezas que el alumnado debía adquirir con respecto al conocimiento y uso del euskera. En su artículo 17, la ley dispone lo siguiente en su redacción en castellano, lengua en que fue elaborado el texto: «El Gobierno adoptará aquellas medidas encaminadas a garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria, y asegurará el uso ambiental del euskera, haciendo del mismo un vehículo de expresión normal, tanto en las actividades internas como externas y en las actuaciones y documentos administrativos». En resumen, los alumnos y alumnas deben expresarse con fluidez en ambas lenguas, y el uso del euskera debe tener una presencia firme en el ámbito escolar. Eso es lo que dispone, entre otras cosas, la Ley de Normalización del Uso del Euskera.

La norma no pretendía ni pretende normalizar sólo el conocimiento del euskera, sino también su uso. Su propio nombre lo indica: la LNUE es una ley orientada a la normalización del uso del euskera, no sólo a su conocimiento. Es un dato que, al sopesar las virtualidades y limitaciones del texto, a menudo se olvida. El objetivo principal de la ley, en el ámbito educativo, no era el de enseñar euskera a los alumnos castellanohablantes. No era ése su objetivo exclusivo, ni el principal. Un objetivo igual de operativo que el anterior era el de reforzar el uso escolar del euskera entre el alumnado: alumnado de familias vascohablantes y de familias castellanohablantes. Este segundo aspecto apenas se menciona por lo común, aunque está igualmente recogido en dicho artículo. Es precisamente en este aspecto donde se encuentra el punto de partida del Proyecto *Arrue*. Las autoridades públicas deben velar por el uso del euskera en las relaciones entre el profesorado y el alumnado y, en cierta medida, también fuera del ámbito estrictamente escolar. La actividad encaminada a reforzar y garantizar ese uso del euskera ha de ser evaluada, del mismo modo que se evalúan las capacidades adquiridas por el alumnado.

No vayamos, con todo, a cegarnos con el artículo 17. La Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera no sólo consta del precepto que contiene ese doble objetivo. Puede que sea una de las disposiciones más rigurosas y ambiciosas, pero no es ciertamente la única. Ese doble objetivo se ha de cumplir atendiendo en todo caso al deseo y a la actitud de padres y madres, y ha de tomar en consideración la influencia del entorno sociolingüístico. Es lo que la ley establece, y es lo que se ha venido haciendo, en líneas generales, en este tercio de siglo. La experiencia para fortalecer el uso del euskera en el entorno escolar se ha desarrollado en las condiciones ambientales descritas, respetando en lo sustancial el criterio de personalidad de los derechos lingüísticos. Eso también ha de ser tenido en cuenta a la hora de evaluar las luces y sombras de los resultados.

Pasemos, pues, a las conclusiones. ¿Qué se ha hecho desde entonces? ¿Qué se ha conseguido? Se ha desplegado en general, creo que nadie lo pone en duda, un importante esfuerzo legislativo, organizativo y pedagógico. Un trabajo extenso, por un lado, y una labor delicada, por otro, en atención a la fragilidad del punto de partida y a la disparidad (en ocasiones vehemente contraposición) de las opiniones y planteamientos existentes a este respecto. Está claro, en todo caso, que estos últimos treinta años han supuesto un innegable avance hacia el cumplimiento de los objetivos fijados por la ley, venciendo a tal efecto no pocos obstáculos y dificultades. ¿A dónde hemos llegado, en lo que respecta al uso del euskera y del castellano, en el ámbito escolar? ¿Se ajusta la situación actual al objetivo inicialmente establecido? ¿Cuál es el logro escolar máximo del euskera? ¿Dónde están sus debilidades? ¿En qué situaciones de interacción verbal predomina en la escuela el euskera, y en qué otras el castellano? Atendiendo a la centralidad que la ley otorga al uso del euskera en el ámbito escolar, ¿hay algo que se deba mejorar o modificar para ajustarse a dicho objetivo? ¿Hacia dónde hay que encaminar, al efecto, el grueso de nuestros esfuerzos? ¿Qué tipo de iniciativas se deben apoyar para conseguir esas mejoras? Las preguntas se agolpan, ciertamente, y las respuestas no son todo lo claras y precisas que sería de desear.

Dada la relevancia de toda labor evaluativa en objetivos de esta naturaleza se decidió, en su momento, realizar una investigación sistemática de esas y otras cuestiones. ¿En qué idioma se expresan los estudiantes en el ámbito escolar? ¿Qué factores condicionan su práctica lingüística? El proyecto de investigación *Arrue* trata de proporcionar respuestas contrastadas a ese tipo de preguntas. Se va perfilando así, de manera gradual, una clarificación de los supuestos y correlatos en que pivota el uso escolar de las lenguas en presencia. Para ello se ha partido, como no podía ser de otra manera, de objetivos limitados y parciales, procediendo en una segunda fase a ampliar horizontes. En consecuencia de ello, ha llegado la hora de hacer públicas algunas de esas conclusiones. He aquí una buena ocasión para conocer el fruto del trabajo realizado hasta el presente y de promover una reflexión serena al respecto.

¿En qué medida ha fomentado y conseguido el sistema educativo de la CAPV que la lengua escolar de comunicación entre los alumnos y alumnas de nuestros centros educativos sea el euskera? ¿Qué puede hacer la escuela, aquí y ahora, para que la lengua contextualmente débil llegue a ser lengua de uso habitual entre los jóvenes escolares? ¿Cómo se debería analizar esta labor evaluativa, con sus claroscuros, desde un punto de vista teórico? Hemos avanzado, sin duda, en el intervalo transcurrido. Recuerdo aún cómo encarábamos el tema, hace unos treinta y cinco años, a la hora de explicar en público los fines de la normalización lingüística en el ámbito escolar. Lo hacíamos, es verdad, con entusiasmo y con un no disimulado optimismo. Con gran ilusión, pero con escasos conocimientos técnicos. No es que nuestros conocimientos al respecto, a día de hoy, sean como para dejar boquiabiertos a propios y extraños. Hay, con todo, una notable diferencia con respecto a aquella fase inicial: la información técnica de la que antes disponíamos para emprender una tarea de tal complejidad era ciertamente muy limitada. Teníamos a nuestro favor, según se ha dicho, una firme determinación y una desbordante ilusión. Estábamos dispuestos a intentarlo, pese a contar con poca información técnica. Poca y, en general, de valor no siempre reseñable.

No actuábamos, con todo, a ciegas. Acostumbrábamos a consultar la bibliografía técnica de quienes, sin duda, sabían más que nosotros al respecto y, adicionalmente, nos resultaban más asequibles por compartir elementos y rasgos de diversa naturaleza: estudiábamos con particular atención todo lo procedente de los *Paisos Catalans,* que ya para entonces habían realizado un considerable esfuerzo de reflexión y análisis. No es ningún secreto reconocer que L. V. Aracil, F. Vallverdú y Miquel Siguan fueron durante años, entre otros muchos, punto de referencia compartida. Compartíamos, si se permite el palabro, una perspectiva catalanocéntrica a la hora de abordar el complejo tema de la organización social del comportamiento lingüístico en general, y de su aplicación al campo educativo en particular. También en ese terreno práctico había, ciertamente, abundante materia de aprendizaje. El estudio *Quatre anys de catalá a la escola,* realizado por investigadores catalanes y publicado bajo el patrocinio de la Generalitat de Catalunya, fue para muchos de nosotros una importante fuente de inspiración y referencia. Además de lo publicado, estaba lo debatido en congresos, seminarios y demás eventos monográficos. ¿Quién no recuerda las jornadas anuales de Sitges, dirigidas por el profesor Miquel Siguán? El mundo catalán ha seguido siendo pionero. Lo es también en la actualidad, a pesar de que la transmisión de los conocimientos teóricos allí elaborados ha distado y dista, en ocasiones, de ser todo lo provechosa que cupiera esperar.

La documentación técnica (de Europa y del resto del mundo) distaba, por el contrario, de ser igualmente asequible. Sabíamos relativamente poco acerca de los esfuerzos de teorización realizados más allá de los Pirineos y de los resultados empíricos obtenidos al respecto. Desconocíamos en lo sustancial el grueso corpus de conocimiento elaborado al respecto, durante ciento treinta años, en los países de habla alemana. Tampoco sabíamos gran cosa, pese a la mayor proximidad de las fuentes, sobre lo elaborado en Francia. Tampoco era mayor nuestro conocimiento acerca de las publicaciones belgas y holandesas. Apenas sabíamos nada, finalmente, sobre la conceptualización de Mac Rae de 1975, derivada en parte del trabajo de Lucas (1907) y básica, por razones evidentes, para nuestro caso particular.

Lo poco que sabíamos del esfuerzo teorizador y empírico de Norteamérica nos había llegado, a su vez, de segunda o tercera mano. Si nos atenemos a lo publicado por entonces entre nosotros, poco sabíamos de las formulaciones teóricas y de las aplicaciones jurilingüísticas de Canadá: desconocíamos, en buena medida, las características teórico-prácticas atribuidas a los programas de inmersión por, entre otros, Wallace A. Lambert. Aportaciones significativas del director del *CIRB* de Quebec, William Mackey, circulaban igualmente en boca de unos pocos. Desconocíamos en gran medida la revolución teórico-conceptual de la sociología del lenguaje, convencionalmente iniciada en la Universidad de Bloomington en 1964 y generada sustancialmente en los Estados Unidos, con una importante reformulación de los conocimientos sociolingüísticos previos. Poco sabíamos de su principal impulsor, Joshua A. Fishman, y de su ingente aportación teórico-empírica. Tampoco conocíamos en profundidad los trabajos de Bernard Spolsky. Las significativas aportaciones de Jim Cummins, Fred Genesee y otros expertos más jóvenes llegaron a nuestro conocimiento en fecha posterior. Esa y no otra era, para muchos de nosotros, la situación de partida.

Hay sin embargo motivos para sostener que tampoco estábamos tan carentes de conocimiento relevante: la actual etapa institucional contó en su arranque con un plantel de intelectuales, corto en número pero sólido en perspectiva y alcance teórico, que arrojaron luz y entendimiento singular al tema en cuestión. La larga y fructífera trayectoria sociolingüística de J. M. Sánchez Carrión «Txepetx» empezaba

ya a ser conocida. Estábamos familiarizados con los planteamientos sociolingüísticos de diversos profesores universitarios (particularmente de Koldo Mitxelena y de María José Azurmendi), así como de las formulaciones jurilingüísticas del profesor José Antonio de Obieta. Iñaki Larrañaga, de la entidad Siadeco, venía ya realizando una ardua labor descriptiva y prospectiva en el campo de la investigación sociolingüística, y Mikel Lasa, con sus sistemáticos planteamientos de formulación bilingüe para el sistema educativo, era también un sólido pilar. Se disponía ya, además, del *Libro Blanco* de Euskaltzaindia, la Real Academia de la Lengua Vasca: una publicación que compilaba y actualizaba buena parte del saber sociolingüístico, con la colaboración de diversos especialistas del país. De modo que el bagaje disponible no era tan pequeño. La significación de esas personas fue, si no me equivoco, relevante a la hora de ir pergeñando las bases en que se sustenta el actual marco institucional de normalización lingüística.

Si en ese plantel de promotores de conocimiento sociolingüístico tuviésemos que señalar a una sola persona destacaríamos tal vez, por la particular influencia que ha ejercido entre unos y otros, a José María Sánchez Carrión «Txepetx». Creo que su primera obra *El estado actual del vascuence en la provincia de Navarra (1970). Factores de regresión. Relaciones de bilingüismo* ha constituido durante años (y, en cierto modo, lo es hoy) la referencia conceptual básica del entramado teórico. En aquella publicación de 1972 el investigador manejó información actual y contrastada, valiéndose de un marco conceptual que, a pesar del tiempo transcurrido, sigue vigente: el uso social del euskera y del castellano, la competencia lingüística de los hablantes en una u otra lengua y, por último, las actitudes de unos y otros en relación con las lenguas en contacto y con sus hablantes. Realizó con ello una valiosa aportación teórica: sus cimientos siguen vigentes tras cuatro largas décadas. De hecho, muchas de las preguntas nucleares del proyecto *Arrue* se integran en el marco básico de aquella publicación de 1972. También este proyecto analiza el comportamiento lingüístico de un colectivo bien definido: alumnos y alumnas de 4º nivel de Educación Primaria y de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Toma en consideración el uso lingüístico de esa población, de su competencia idiomática y de sus actitudes; al análisis descriptivo le añade, además, el dinámico y plantea, brevemente, sugerencias de carácter prescriptivo.

El uso de una u otra lengua y la competencia lingüística alcanzaron particular relevancia en la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera. El orden de prelación entre ambos conceptos es, en última instancia, claro: la ley pretende impulsar la «normalización del uso» (no «de la competencia»). Pese a las limitaciones y a las carencias arriba reseñadas, se abordó con resolución la tarea de aprendizaje y aplicación de los conceptos sociolingüísticos básicos que pudieran ayudar a desplegar con mayor provecho las medidas socioeducativas previstas en el nuevo marco legal. Se ha avanzado, sin duda, en ese empeño. No hemos llegado siempre al nivel de elaboración conceptual que sería de desear, pero estamos ya lejos de la magra situación de partida. Gracias a ello podemos ahora, en temas de lengua y sociedad, abordar los análisis teóricos y empíricos sin tener que acudir casi exclusivamente a fuentes externas. A ello se suma otro hecho relevante: la accesibilidad a las fuentes, externas e internas, es ahora mucho mayor e incomparablemente más rápida, y va camino de progresar sustancialmente. A la profunda revolución operada en el ámbito de la difusión de contenidos cognitivos por *Internet* hay que añadir, por otro lado, un dato doméstico particularmente significativo: contamos con la biblioteca especializada de HABE, uno de los mejores fondos bibliográficos europeos en temas de adquisición de lenguas y de sociolingüística o sociología del lenguaje. Las investigaciones en el ámbito universitario y especializado, *last but not least,* van en continuo progreso: se incluye ahí la colaboración (como en este caso) de la administración pública con centros de investigación especializada. Hay un último motivo para dibujar un panorama alentador en lo referente a la evolución de ese sector: el rico bagaje de una ya larga experiencia. Desconocíamos inicialmente qué efectos marginales podía conllevar una generalización del marco educativo bilingüe. Desconocíamos cómo afectaría esa generalización a la competencia idiomática del alumnado y cómo evolucionarían sus pautas de comportamiento lingüístico oral en el ámbito escolar. El tercio de siglo discurrido está arrojando luz sobre ese y otros temas, de modo que, aunque no hubiésemos avanzado entretanto en el plano del conocimiento teórico, dispondríamos al menos de un cuerpo de evidencia empírica incomparablemente mayor que el inicial.

En resumen, estamos en condiciones adecuadas para promover un trabajo de reflexión, empleando para ello información teórica y empírica relevante y pudiéndola contrastar con la experiencia práctica de toda una generación de profesionales de la docencia que ha estado volcada, profesional y emocionalmente, a ese quehacer. Ello nos permite discernir con mayor precisión qué resultados tiene, y qué resultados puede tener, un sistema educativo bilingüe generalizado en la consecución de un mayor nivel de competencia lingüística del alumnado y en el uso del euskera en el ámbito escolar. De todo eso es de lo que queremos hablar hoy, valorando sus virtualidades y logros por un lado y reconociendo, por otro, sus limitaciones y carencias.

2. DETERMINANTES SOCIOLÓGICOS INICIALES

En torno a 1975 la lengua vasca tenía seriamente restringida, en nueve de cada diez centros escolares de la *CAPV,* su acceso al aula. Es ese contexto socioeducativo preciso el que imperaba al cancelarse el anterior régimen político: un final de base biológica, pero henchido de esperanza para

amplios sectores sociales, ilusionados con los probables escenarios alternativos. Se tiende en ocasiones a soslayar o infravalorar muchos de los elementos sociológicos definitorios de aquella época. Pocas veces se señalan con suficiente realce, a la hora de explicar, criticar o justificar lo ocurrido posteriormente en el ámbito escolar, aquellos factores de orden social. Ese olvido dificulta una correcta comprensión del proceso y de los posteriores logros y limitaciones de la normalización lingüística en el ámbito escolar. No hay duda de que aquellos factores sociológicos tuvieron, en su momento, un peso sustancial. Lo han mantenido después y, en buena medida, lo siguen teniendo en nuestros días. No se debe, con todo, exagerar su incidencia: es igualmente cierto que este último tercio de siglo hemos asistido a cambios muy notables en el plano sociológico; no todo ha sido y es continuidad. Aquél pasado no explica todo el presente.

Con motivo del reciente trigésimo aniversario de la promulgación de la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera hemos escuchado, a personas particularmente autorizadas, apreciaciones lúcidas y, en general, consideraciones de entidad y alcance en torno a aquella ley. Pocos protagonistas han recalcado, empero, el particular contexto social en que la ley se puso en marcha: las condiciones ambientales en que se formuló, se discutió, se perfiló y, finalmente, se acordó de forma mayoritaria. Se trata de la única ley de carácter básico, si la memoria no nos falla, de todas las emanadas por el Parlamento Vasco. Al soslayar ese particular contexto social se da por sabido que el uso social de una lengua no cambia normalmente de modo repentino, de un año para otro. Por muy sabido que sea el hecho, no nos parece conveniente silenciarlo. Conviene partir de un análisis reposado de cuanto sucedió en el terreno sociolingüístico el cuarto de siglo previo a la promulgación de la LNUE. Intentemos un somero repaso: ¿Qué condicionantes sociales incidieron, en el periodo 1955-1980, en el uso lingüístico de la población de la CAPV, en la tipología de competencia lingüística de sus hablantes y en su espectro actitudinal?

2.1. EL USO SOCIAL DEL EUSKERA Y DEL CASTELLANO

La comunidad vascohablante llegó seriamente debilitada a la segunda mitad del siglo veinte. Retrocedió en su espacio de implantación físico-territorial prevalente, al igual que en el socio-funcional: eran cada vez menos las personas que se expresaban en euskera y, cuando así lo hacían, lo utilizaban en ámbitos de uso y redes de interacción cada vez más restringidos. El uso generalizado del euskera en la esfera cotidiana estaba limitado a determinadas zonas. El castellano era lengua hegemónica en el mundo urbano o semiurbano, mientras que el uso (en el plano oral, no de lecto-escritura) del euskera prevalecía en poblaciones de orden menor, particularmente en el mundo rural. Aun en esos «arnasguneak», en esos «nichos vitales» de uso prevalente del euskera, no pocos de sus habitantes estaban pasando de «vivir del caserío» a «vivir en el caserío». Simultáneamente se asistió a una incipiente inversión de tendencia: la población vascohablante comenzó, durante el cuarto de siglo anterior a la promulgación de la LNUE, a ganar presencia numérica en la ciudad: lo hizo tanto en Bizkaia como, sobre todo, en Gipuzkoa. Esa urbanización conllevó cambios sustanciales en su *modus vivendi:* el ámbito doméstico y familiar, el puesto de trabajo y los círculos de amistad, así como las consiguientes redes de interacción verbal, se vieron notablemente alteradas al pasar, padres e hijos, de un mundo principalmente rural a un entorno urbano. Pasaron a participar de lleno en las nuevas pautas socioculturales adscritas a la modernización, y ese cambio tuvo consecuencias lingüísticas significativas. Dentro de esa tendencia general, el euskera se mantuvo comparativamente firme en Gipuzkoa, territorio que se convirtió de forma progresiva en el principal baluarte de la comunidad lingüística vasca. Registraba un mayor porcentaje de vascohablantes y acumulaba una mayor concentración espacial de los mismos.

Esa remodelación tuvo lugar en el seno de un cambio social más extenso: el país asistió, de nuevo, a un período de intensa inmigración. A partir de 1950 llegaron a Bizkaia, a Álava y a Gipuzkoa contingentes significativos de población alófona: casi 700.000 personas. La mayoría de los inmigrantes, y muchos de sus descendientes, eran castellanohablantes monolingües. Esta corriente de inmigración debilitó notablemente el potencial demolingüístico de la comunidad de lengua vasca. Se asistió, por otro lado, a un aumento considerable de nacimientos. Esa alta natalidad, atribuible tanto a la ola migratoria como a las familias autóctonas, favoreció un rápido crecimiento demográfico de la población. A ello se añadió, finalmente, la evolución socioeconómica del país. Las tres Provincias, al igual que Navarra, crecieron significativamente en el plano económico, de la mano de un pujante sector industrial. Esa industrialización e inmigración simultáneas impulsaron una notoria expansión de ciudades y de poblaciones fabriles, frecuentemente cabeceras de comarca. En poco tiempo se construyeron gran cantidad de viviendas y numerosos bloques de pisos: de hecho se crearon barrios enteros. La vida urbana y el trabajo en la fábrica se impusieron en los planos sociocultural y económico. Ese ambiente urbano modernizado, con la vida laboral centrada en la fábrica y un perfil residencial asentado en barrios de nuevo cuño, trajo consigo una consecuencia sociolingüística de primer orden: la tradicional compartimentación socio-funcional del euskera y del castellano, fuente secular de un alto grado de transmisión intergeneracional, sufrió un serio revés. Esa compartimentación se debilitó considerablemente y, en algunos casos, quebró en el breve intervalo de una o dos generaciones. El castellano se expandió con fuerza en ámbitos de uso y redes de interacción verbal vehiculadas previamente en lengua vasca. Es por ello que el euskera, aun siendo lengua conocida por no pocos miembros de la población urbana, perdió

buena parte de los ámbitos y situaciones de uso prevalente. No todo fue pérdida. Las poblaciones de dimensión media o pequeña y el mundo rural, en los que el entramado sociocultural y el uso de la lengua vasca habían estado secularmente imbricadas, no desaparecieron. También allí se fueron abriendo nuevos espacios de uso al castellano, empezando por la radio y la televisión. Pero el euskera continuó socialmente activo: su configuración de dominio pivotaba principalmente en las numerosas familias vascohablantes y en sus círculos próximos de amistad (los más asiduos a efectos de interacción verbal). El euskera seguía siendo lengua hablada, con carácter prevalente, en casa y en la plaza, en la tienda y en el mercado, en el trabajo (particularmente en el próximo al domicilio) y en la taberna, en las celebraciones litúrgicas y en no pocos eventos festivos. Muchos de aquellos pueblos y caseríos mantuvieron vigente, o «recrearon», su configuración sociolingüística: pergeñaron una base socioeconómica que combinaba el modo de vida tradicional con el nuevo estilo de vida urbano y permitía al euskera seguir prevaleciendo en dominios de uso cotidiano y en redes de interacción directa, sobre todo en situaciones primordialmente informales: es decir, en la matriz básica de la transmisión intergeneracional de las lenguas. Gracias a la pervivencia o recreación de esa base, y dado que la inmigración y el urbanismo tenían ahí un impacto claramente menor, esos *nichos vitales* o *«arnasguneak»* continuaron alumbrando y consolidando nuevas generaciones de vascohablantes. Abundaban en ellos las familias numerosas y, dado que continuaba vigente la costumbre de que solo un hijo o hija heredase la casa familiar, el resto de hermanos «bajaba» frecuentemente a la ciudad y, en ocasiones, constituía un núcleo revitalizador de la lengua y de la cultura vascas.

Si bien mostraba signos de debilidad mayor, el euskera operaba también fuera de esos nichos vitales, particularmente en Bizkaia y en Gipuzkoa. En algunos casos se seguía «oyendo euskera» en la calle, mientras que numerosas familias, particularmente en barrios y caseríos circundantes, mantenían una base parcial de vida colectiva euskaldun. Ese uso restringido, primordialmente familiar, del euskera era perceptible en las propias capitales. Adicionalmente, ese uso restringido del euskera comenzó a repuntar en otros ámbitos de uso. Este resurgir urbano del euskera se dejó sentir en alguna medida en Bizkaia y se hizo patente, especialmente, en Gipuzkoa. No fue un hecho fortuito: se asistió ahí a un deliberado intento de fortalecer el uso del euskera, sin limitarlo al plano oral: fijó como uno de sus objetivos principales la alfabetización de la juventud. Partiendo de esa labor previa fue cobrando intensidad una nueva literatura: nueva en fondo y en forma. Se hizo un esfuerzo por difundir publicaciones periódicas de prensa y, sobre todo, por (re)crear la escuela vasca. Todas estas iniciativas pretendían abrir puertas a una «nueva sociedad» urbana, asentada en parte o (intencionalmente) en todo, en el euskera. El trabajo que tenía entre manos esta filosofía sociolingüística no era, por diversos motivos (entre ellos el espectro actitudinal de la población vasca en general), nada fácil. Ese espectro estaba muy fragmentado y, en cierta manera, polarizado. El punto de vista de los detractores del euskera estaba, además, particularmente enraizado en el medio urbano. De modo que fue en ese *Hintergrund* inhóspito donde, a partir de 1955, volvió a retomar su andadura el esfuerzo organizado en pro de la cultura y la lengua vascas.

2.2. ESPECTRO DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

La situación sociolingüística del país daba lugar a muy diferentes opiniones, actitudes, puntos de vista y juicios de valor en torno al lugar que correspondía a cada lengua en la vida social presente y particularmente futura, al igual que a sus hablantes. No solo había opiniones diferentes al respecto: en no pocos casos se trataba de planteamientos antitéticos. Vamos a formular cuatro prototipos actitudinales, a fin de compendiar la diversidad y complejidad de los planteamientos operantes en aquel contexto social.

a) *El euskera, fuente de peligro.* Una vez culminada la unificación del estado-nación en términos de plena vertebración político-operativa, el euskera representaba para no pocos individuos e instancias un serio obstáculo para lograr la consiguiente fusión sociocultural. No faltaba, por ello, quien estimaba perjudicial mantener el uso social de la lengua vasca y de su cultura asociada, particularmente en la vida urbana. Para quien así opinaba, el corolario era claro: cuanto más debilitado y residual estuviera el euskera, mejor. Es cierto que a partir de 1955 comenzaron, aquí y allá, a matizarse semejantes puntos de vista. Las lenguas distintas del castellano provocaban, con todo, cierto desasosiego. El castellano era, en lo esencial, el medio de comunicación natural y adecuado para cualquier habitante urbano moderno que como tal se preciase. Medio natural y, para muchos, el único conveniente.

b) *Actitud favorable a la lengua y cultura vascas, sin implicar un compromiso activo.* Había también en el país una moderada actitud favorable al euskera y a su cultura asociada: una vivencia difusa pero sensible en el orden sociocultural. No se prodigaba en manifestaciones explícitas y, en particular, no mostraba un firme propósito de asumir grandes compromisos en favor de la lengua contextualmente débil. Consideraba que la dimensión vasca era merecedora de un respeto: no debía ser objeto de sorna. El aprecio de la cultura y la lengua vascas formaba parte de su idiosincrasia. Valoraba una y otra positivamente, pero no asociaba a la misma una obligación moral de firme compromiso individual. Su agenda personal, en relación al modelo preferido de sociedad del futuro, no incluía una reafirmación explícita del uso social de la lengua vasca. Se estaba ciertamente a favor de «lo vasco» en general y del euskera en particular, pero

ese sentimiento favorable no incluía un deliberado ánimo de empeñar en ello su esfuerzo intelectual, su disponibilidad física, sus recursos económicos y su esfera afectiva. Este punto de vista encerraba un claro *Leitmotiv:* «La vida de las personas es más amplia y más profunda que su dimensión lingüística: es esa perspectiva amplia la que ha de primar. Si dentro de esa perspectiva global el euskera sale adelante, tanto mejor. Pero no queramos convertir uno de los elementos configuradores de la vida en sociedad, por atractivo que éste sea, en el vórtice y en la fuente inspiradora del cambio social en curso».

c) *Firme defensa de la autenticidad vasca*. Planteamiento comprometido de *language loyalty*. Dentro de un proceso sociocultural poco estudiado hasta la fecha aparecieron y se difundieron, en ese periodo 1955-1980, posicionamientos resueltamente favorables al euskera y a su cultura asociada. Parte del mundo euskaltzale o vasquista comenzó a testimoniar actitudes y comportamientos de creciente firmeza en favor de la lengua y la cultura vascas. Este sector vivía la lengua castellana como un elemento intruso. El euskera se estaba debilitando de forma drástica: la vigencia de su uso social estaba sufriendo un serio retroceso. La generalidad de elementos que habían sustentado la autenticidad etnocultural vasca, incluyendo naturalmente la lengua, daban señales inequívocas de dificultad o incapacidad para garantizar su continuidad intergeneracional. Para dicho sector euskaltzale o vasquista, de habla vasca o española, el castellano simbolizaba como nadie ese peligro de pérdida irremisible y esa incapacidad de regeneración. La innegable difusión social del castellano denotaba, ante todo, un daño que nunca se hubiera debido infligir a lo vasco «si las cosas hubieran discurrido por su cauce». La actitud de este mundo euskaltzale o vasquista pivotaba en una defensa firme de la autenticidad vasca. Su comportamiento iba asociado, de forma creciente, a un compromiso activo y explícito a favor de esa autenticidad.

d) *Enfoque bilingüe de la «vasqueidad».* No toda la ciudadanía comprometida a favor del euskera compartía un punto de vista tan riguroso como el arriba señalado. No todos los euskaltzales o vasquistas defendían, en especial, un proyecto de futura sociedad vasca monolingüe. La defensa activa del euskera no conllevaba, para ellos, un abandono (o coherción) del castellano. Preferían un *modus vivendi* asentado en ambas lenguas. Es lo que pensaban y, sobre todo, lo que de hecho aplicaban en su vida cotidiana. Para la mayoría de estos vasquistas de orientación bilingüe el castellano constituía un atributo valioso, una herramienta imprescindible para el encarar su futuro. Muchas de esas personas tenían mayor familiaridad con el castellano en los ámbitos de uso y en las relaciones de rol en los que prevalecen los estilos formales de lengua. El castellano les abría, adicionalmente, la puerta a la generalidad del estado y a no pocos lugares del mundo. Deseaban sinceramente que el euskera se mantuviese vivo, y estaban dispuestas a adoptar compromisos (a nivel personal y familiar) en favor del euskera: estaban dispuestos, por ejemplo, a alfabetizarse en euskera o a que sus hijos e hijas cursasen sus estudios en euskera. Pero ese y otros posibles compromisos no implicaban una estricta postergación del castellano.

Es difícil señalar cuál fue, de entre estos cuatro puntos de vista, el que más peso y vigencia tuvo en el periodo de 1955 a 1980. No hay, que sepamos, un estudio en profundidad sobre ese tema. Tampoco resulta fácil especificar cuándo se difundieron y cómo ganaron en prominencia, en ámbitos y lugares diversos, cada uno de esos esquemas actitudinales. No hay duda de que todos ellos operaron de forma activa, en uno u otro momento, en la sociedad vasca de aquel cuarto de siglo. Difícilmente se puede entender la evolución de determinados elementos sociales, acaecidos desde 1980 hasta nuestros días, sin tener presente ese punto de partida. Es difícil explicar, en concreto, la organización social del comportamiento lingüístico del alumnado de la Comunidad Autónoma al margen de esas consideraciones.

2.3. TIPOLOGÍA BILINGÜE DE LOS HABLANTES

El País Vasco había perdido ya, para el periodo 1975-1980, a la práctica totalidad de la población vascohablante monolingüe. Excepto entre niños y niñas de hasta seis u ocho años, y entre ancianos de lugares particularmente recónditos, era difícil encontrar habitantes que solo supiesen hablar euskera. Por el contrario, eran muchos los castellanohablantes monolingües. Dicho claramente, constituían la gran mayoría. Los vascoparlantes (personas que sabían hablar en euskera y en una u otra medida lo hablaban) eran, en general, bilingües. Algunos de ellos eran «vasco-bilingües»: se expresaban con mayor facilidad en euskera que en castellano. Esto ocurría con particular frecuencia en los *arnasguneak,* los *nichos vitales* o «breathing space»-s de J. A. Fishman. Por el contrario, otros hablantes tendían a ser bilingües «equilibrados»: se manejaban con similar fluidez en una y otra lengua, en los ámbitos y en los temas propios de la vida cotidiana. Finalmente, otros hablantes eran castellano-bilingües: sabían expresarse en euskera —y así lo hacían en caso de necesidad o conveniencia—, pero les resultaba más fácil comunicarse en castellano, lengua de uso preferente. Eran estos últimos los que predominaban numéricamente, tras el grupo principal de monolingües castellanos, en el ámbito urbano cada vez más extenso de Bizkaia y de Gipuzkoa. Esa y no otra era, en efecto, la configuración de dominio imperante entre los hablantes de aquella época en la CAV. La transmisión intergeneracional del euskera evidenció un balance negativo: además de ir desapareciendo los vascófonos monolingües, los vasco-bilingües fueron perdiendo peso porcentual, al tiempo que iba creciendo el número de bilingües castellanohablantes y de monolingües castellanos.

No obstante, y de forma simultánea, iba extendiéndose en la sociedad un fenómeno distinto. A partir de un determinado momento comenzaron a proliferar los *euskaldunberris:* personas de lengua materna castellana que, a partir de cierta edad, se esforzaron y lograron aprender euskera como lengua segunda. Esta innovación partió, como otras tantas, de las principales ciudades (o de su entorno) y, de ahí, se difundió a otras zonas. Estos euskaldunberris eran, con frecuencia, personas bilingües particularmente versátiles: no se limitaban, como la mayoría de los euskaldunes nativos, a hablar en euskera; se desenvolvían también, algunos con particular soltura, en el plano de la lectoescritura.

2.4. CONDICIONANTES DEMOGRÁFICAS, ECONOTÉCNICAS Y DE ORDENACIÓN TERRITORIAL

Comencemos por el principal evento demográfico de la época: la píldora anticonceptiva. Su aplicación no se extendió entre nosotros, de forma generalizada, hasta aproximadamente 1975. Este hecho, junto con la intensa inmigración acaecida desde 1955, influyó de forma determinante en el ámbito escolar: tanto en el número de escolares como en su entorno doméstico y residencial. Durante los años sesenta y setenta se asistió a un importante aumento y consolidación de la población estudiantil. Casas, calles, parques y zonas de esparcimiento rebosaban igualmente de niños y de jóvenes. El control de la natalidad, que comenzó a extenderse en Europa desde 1963, no alcanzó en una primera fase a todo el continente, particularmente al Sur. Es el caso de la Irlanda católica, al igual que Portugal, Italia, Grecia y España por un lado y, por motivos bien diferentes, el de Israel por otro, donde continuaron en vigor, de forma cuasi-exclusiva en ocasiones, los procedimientos naturales de control. Por todo ello comenzó, a partir de 1963, a disminuir la natalidad en la mayoría de los países industrializados, comparativamente laicos, de Europa pero no ocurrió lo mismo en el Sur del continente. Menos aún entre nosotros, donde a los recién nacidos de las familias autóctonas había que sumar los provenientes de la población inmigrante de los últimos 10, 15 o 20 años. Por todo ello el número de nacimientos, en lugar de descender, aumentó. A partir del incremento de la década de los 60, y tras permanecer relativamente estable durante casi diez años, la natalidad alcanzó su cúspide en la segunda mitad de la década de los 70. La Comunidad Autónoma Vasca llegó a registrar, en esa época, una cifra cercana a los 40.000 nacimientos anuales.

Las nuevas fórmulas contraconceptivas llegaron comparativamente tarde, pero finalmente llegaron. El descenso de natalidad, que en otros países se había ido propagado gradualmente durante veinticinco años, se experimentó aquí de forma repentina. La tendencia descendente se afianzó y, finalmente, de los 40.000 nacimientos anuales se pasó, de forma particularmente abrupta, a cifras cercanas a los 16.000. Esta caída influyó notoriamente en muchos aspectos de la vida social. Fue un hecho repentino y, en cierta medida, imprevisto; de hecho, en la época en la que se formuló la Ley de Normalización del Uso del Euskera no se previó un descenso tan drástico de la natalidad, ni tampoco se previó su gran impacto escolar: se pensaba que aquella tasa de natalidad de 40.000 nacimientos se mantendría «estable».

Centrémonos ahora en los sucesos de orden econotécnico. La vida rural de tipo tradicional sufrió un serio retroceso. El mundo laboral pasó a pivotar preponderantemente en la industria y, progresivamente, en el sector de servicios. Las actividades laborales propias del mundo rural, así como el modo de vida tradicional a él asociado, se habían mantenido de generación en generación y, a pesar de no pocas constricciones, habían garantizado al euskera una base objetiva de continuidad. Ese conjunto de innovaciones econotécnicas alteró significativamente las bases de transmisión intergeneracional. Cuando se abordó la discusión y aprobación de la LNUE la mayoría de las ciudades de la CAV, particularmente las de Bizkaia y Gipuzkoa, había experimentado recientemente el impacto mayor de dicho cambio. El haber puesto la Ley Básica de Normalización del Uso su punto de mira preferente en la escuela, a efectos de garantizar la continuidad intergeneracional de la lengua, puede estar relacionado con ese impacto. Relacionado con él, aunque no solo con él.

Conviene recordar finalmente, aunque solo sea de pasada, la tendencia entonces prevalente en el ámbito de ordenación territorial. La expansión del urbanismo y, con él, de la vida urbana fue notoria en el periodo que va de 1955 a 1980. Constituyó un fenómeno significativo en Bizkaia y en Gipuzkoa, pero también lo fue en Álava, particularmente en Vitoria-Gasteiz. Esa tendencia se afianzó igualmente en Navarra, sobre todo en Pamplona y en su entorno. La urbanización masiva modificó de forma importante el modo de vida de no pocos vascohablantes, en lo tocante a sus pautas de comunicación interpersonal. Llevó a los vascohablantes a convivir de forma próxima y continuada con la población castellanohablante, mayoritaria y monolingüe por lo general. Era un cambio definitivo y total: no se trataba, como hasta entonces, de acudir semanal o mensualmente al mercado ni de contactar en castellano, en ocasiones puntuales, con el médico o con el notario. Los nuevos habitantes urbanos vascohablantes tendrían que relacionarse en adelante con los castellanohablantes, inevitablemente en castellano, el 99 % de las ocasiones.

No todo era un proceso estrictamente unilateral. La población euskaldun urban(izad)a pudo en ocasiones contactar con otros vascohablantes del medio urbano y tratar de crear nichos de uso y promoción preferente para su lengua y su cultura. La aplicación más conocida a este respecto fue la creación, en esos entornos, de escuelas que impartieran la enseñanza en euskera. Ello contrarrestó, en parte, la

tendencia declinante del uso social del euskera. Se quiso con ello, por un lado, retener lo que estaba en riesgo de pérdida y, por otro, recuperar lo ya perdido. En ocasiones se buscó, incluso, conquistar espacios de uso inéditos. Este proceso generó, en determinados ámbitos, una onda de alfabetización en euskera, particularmente entre la generación joven: era la primera vez que, en la historia conocida de la lengua vasca, ocurría algo semejante. Personas e instancias cualificadas se esforzaron, además, en adecuar la lengua vasca para su uso en funciones más formales, en el plano escrito y en ámbitos de interacción más amplios. Particular importancia revistió el Congreso de Arantzazu de Euskaltzaindia, la Academia de la Lengua Vasca, al igual que otras iniciativas desplegadas antes y después de 1968 bajo su liderazgo académico. Esa cultura vasca moderna y urbana produjo, simultáneamente, novedades evidentes en el campo de la canción, el teatro y la literatura, tanto escrita como oral. Las actividades creativas de uno u otro cuño adquirieron así una impronta acusadamente nueva: nueva en forma y en significado. Los medios de difusión (no la prensa, pero sí determinados programas radiofónicos de Gipuzkoa y algunas publicaciones periódicas de Bizkaia y Gipuzkoa) comenzaron su andadura en euskera. Fue en ese caldo de cultivo donde surgió con particular ímpetu la iniciativa en pro de la escuela vasca, inicialmente articulada en torno a las «ikastolas» y expandida después, con intensidad y extensión variables, al resto de centros escolares. Esa iniciativa estaba bien engarzada en la vida social cuando, en 1982, se aprobó la LNUE. Lo que esa ley pretendía sancionar y legitimar contaba ya con un amplio refrendo social. Refrendo amplio aunque, por supuesto, no de la magnitud que ha alcanzado después. Conviene retener todo eso para poder entender cabalmente la evolución escolar registrada de 1982 al presente.

3. EL USO LINGÜÍSTICO EN EL ÁMBITO ESCOLAR: SUS FUENTES DE VARIABILIDAD

Volvamos al Proyecto Arrue. ¿Cómo han de interpretarse, desde la sociología del lenguaje, los resultados evidenciados por este estudio? Digamos, antes de entrar en detalles, que esta investigación no se sustenta en una muestra más o menos representativa, sino en el propio universo muestral. El proyecto Arrue contempla todo el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria y 2º de la ESO. No es usual entre nosotros disponer de investigaciones ajustadas a patrones científicos en que se analizan datos de casi 36.000 personas. Ha sido la evaluación de diagnóstico de *ISEI-IVEI* quien ha ofrecido tal oportunidad. Además de ser llamativo por su dimensión, el proyecto resulta innovador. Aunque los cuestionarios y los métodos analíticos habían sido en buena medida diseñados y aplicados con antelación, la dimensión de la muestra comporta otro nivel de fiabilidad. La participación de *ISEI-IVEI,* decidida en su momento por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación, ha sido fundamental. También ha sido significativo el asesoramiento técnico a la hora de orientar el método de la investigación.

¿Qué luz ha arrojado Arrue sobre el uso de la lengua en el entorno escolar, sobre la capacidad lingüística del alumnado y sobre sus actitudes? ¿Qué sabemos ahora acerca de la correlación entre unas y otras variables? ¿Qué luz ha arrojado, finalmente, en torno a los predictores derivados del análisis de regresión múltiple? Ahora disponemos de respuestas concretas para esas preguntas. Hemos podido leer la documentación técnica, por un lado, y los responsables técnicos de *Soziolinguistika Klusterra* y de *ISEI-IVEI* nos acaban de ofrecer una presentación de la misma. No vamos a resumir lo leído, ni a repetir de forma superficial lo que otros han explicado con claridad y detalle. Vamos a centrarnos simplemente en algunos puntos que parecen esenciales. Solo en unos pocos puntos. Los resultados de esta investigación vienen a confirmar, en cierta medida, perspectivas anteriores. Podríamos incidir en datos conocidos con anterioridad, formando así una lista un tanto prolija: se trata del «vino añejo en odre nuevo». Nos interesa más, sin embargo, incidir en este caso en otra lista de aportaciones: lista breve que, en general, no ha tenido una calurosa acogida en nuestra bibliografía técnica. Es el apartado del «vino joven en odre viejo»: incluye algunos datos «nuevos» que reflejan con cierta precisión lo que, desde una perspectiva sociolingüística, viene ocurriendo el ámbito escolar estas últimas décadas.

a) *La escuela, baluarte defensor del euskera.* Serán muchos los que consideran que esa valoración es excesiva; casi una provocación. Llevamos tiempo acostumbrados a oír lo contrario. Sin embargo es así como, en mi opinión, son las cosas. Es cierto que la presencia del euskera es débil en muchos centros y que lo es aún más en el patio de recreo, entre el alumnado que supera determinada edad. La presente investigación ofrece testimonio directo de esa debilidad. El resultado general es, con todo, bien distinto. No hay actualmente otro dominio de uso, particularmente en el entramado institucional, en que el euskera tenga un engarce tan firme y extenso. Alumnos y alumnas pasan la mayor parte de su horario escolar dentro, no fuera, del aula. Abstracción hecha de las pautas de uso lingüístico prevalentes en los «arnasguneak» o *nichos vitales,* es un hecho cierto que actualmente se usa más euskera en el aula que en el hogar. El proyecto Arrue evidencia esa realidad. En el ámbito doméstico, entre los familiares que se reúnen en torno a la mesa, aproximadamente un 10% habla únicamente en euskera (la situación es distinta en las relaciones interpersonales, sobre todo entre hermanos: el euskera tiene en ellas una presencia mayor). En la escuela, incluso los porcentajes más bajos son claramente superiores entre el alumnado de 4º de Educación Primaria, si bien la cifra desciende a niveles similares a los del hogar en 2º de la ESO.

Dentro del aula, los porcentajes de uso del euskera son significativamente más altos, tanto en Primaria como en Secundaria. Esas cifras aumentan en las interacciones alumno-profesor (en el peor de los casos, las cifras de los resultados obtenidos dentro del aula ascienden al 71% y al 61%, respectivamente). Quedan lejos los tiempos en que la escuela promovía la postergación general de la lengua contextualmente débil. En la actualidad, la escuela es un espacio que consolida y expande la capacidad comunicativa en euskera adquirida en casa o donde los alumnos y alumnas que no conocen de casa la lengua vasca la aprenden en uno u otro grado. Los resultados son obviamente diversos, y distan de alcanzar el ideal de una cultura y una lengua vascas consolidadas, pero merecen la debida atención. Hablamos a menudo, no sin razón, de todo aquello que la escuela podría conseguir y no consigue. Apenas nos fijamos, empero, en esa otra realidad tan real como la primera. Estos últimos años se ha comenzado a valorar más directamente este dato: han sido probablemente los técnicos de normalización lingüística de los *Berritzegunes* los primeros en medirlo, a través del «gela-argazkia» y de otras herramientas de evaluación disponibles en Ulibarri. Lo que al principio parecían datos peculiares y llamativos de su campo de estudio, vienen ahora confirmados por los resultados de Arrue.

b) *Influencia relevante del hogar, de la calle y de los círculos de amistad.* Arrue ha patentizado la diferencia existente entre, por un lado, el registro formal propio del aula, en las interacciones profesor/alumno, y, por otro, el registro informal de los y las jóvenes. Aun en los «arnasguneak», donde el alumno cursa sus estudios casi siempre en modelo D, una cosa es el uso principal del euskera dentro del aula y otra su uso fuera de ella. En general, el predominio del castellano es notorio en el consumo de cultura por parte de los/las jóvenes. Así sucede claramente con relación a la televisión, la literatura y la prensa, siendo menor el desequilibrio en lo relativo a la radio. También en las tecnologías de información y comunicación predomina el castellano, cuando no el inglés. Todo lo anterior evidencia que hay un salto entre el uso lingüístico que se impulsa en la escuela y el consumo cultural relacionado con muchas áreas periféricas o ajenas al ámbito educativo. La escuela no es un baluarte absolutamente hermético, sino un espacio de socialización sometido a muchas e intensas influencias externas. Las pautas de uso oral intraescolar tienen, por ello, un impacto limitado al salir del ámbito educativo. Arrue muestra con precisión la estrecha e intrincada relación que une la escuela con la familia, los círculos de amistad y la vida de barrio de los jóvenes. El estudio permite valorar la naturaleza y el grado de intensidad de dicha relación. ¿Qué peso cabe atribuir a la escuela en el fortalecimiento del uso oral en euskera de esos jóvenes? ¿Hasta qué punto se trata de una aportación intensa y amplia, comparable al vigor de los agentes de socialización y lingüificación, habituales o recientemente incorporados? ¿Qué es más influyente a la hora de determinar el uso lingüístico del alumnado: la lengua en la que se cursan los estudios o el lenguaje de comunicación con sus familiares, con el vecindario o con sus círculos de amistad? Supongamos que pudiéramos hacer un estudio comparativo (hoy inviable), seleccionando por un lado alumnos y alumnas que viven en un *nicho vital* euskaldun y que se relacionan siempre o principalmente en euskera con su familia, sus hermanos y hermanas, al igual que con sus amistades, pero que estudian en modelo A; y, por otro, alumnos y alumnas que, estudiando en modelo D, se relacionan en castellano (según es usual en la mayoría de los contextos urbanos) con sus hermanos y hermanas (y, en general, con sus familiares), al igual que en la calle, con sus amistades y con los demás habitantes de la ciudad. Si pudiesen compararse esas dos situaciones, se vería con claridad hasta qué punto influye la comunicación lingüística prevalente en el hogar, en el barrio y entre las amistades en la lengua de uso escolar.

c) *La variabilidad procedente de quién habla con quién.* En general, el uso de la lengua es variable en situaciones de contacto. Así lo es también entre el euskera y el castellano. Así sucede en la vida social en sentido amplio y, de forma similar, dentro del aula. En el ambiente escolar de la CAV también está plenamente vigente la diferenciación que establece el clásico *«who speaks what language to whom, and when».* La lengua que emplean los alumnos y las alumnas varía también, dependiendo del interlocutor (p. ej., si es otro compañero o compañera o si se trata de un profesor) y del lugar (dentro o fuera del aula). Los temas que se tratan son igualmente fuente de variabilidad, aun cuando el interlocutor y el lugar no varíen. Estos resultados que ha puesto de relieve Arrue confirman principios básicos de la sociología del lenguaje. Podemos decir que estas conclusiones pertenecen al grupo de «vino añejo en odre nuevo», si los contemplamos desde la perspectiva académica general. Sin embargo, en nuestro entorno resultan más novedosos. Hemos tendido a hablar del uso lingüístico con excesiva facilidad, como si se tratase de una variable uniforme, sin tener en cuenta los marcadores de contexto «quién, con quién, dónde y de qué». Arrue nos muestra que también esa fuente de variabilidad precisa de atención.

d) *La variabilidad en función de la edad.* Esta variable también es importante: los alumnos y alumnas de una determinada edad hablan de distinta forma que sus compañeros más adultos. ¿A qué se debe? A que el microcosmos escolar tiene más influencia sobre los más pequeños a la hora de establecer las normas (entre ellas, las normas de la comunicación oral) que entre los adolescentes. La escuela ha constituido y reforzado un sistema propio de recompensas en los primeros años de escolarización del alumnado. En la medida en que esto es así, con respecto a las normas principales de la comunicación oral, la

escuela puede establecer un modo de compartimentación entre la comunidad dentro del colegio y la sociedad fuera de él. Por ello, a pesar de que en casa, en el barrio o entre los amigos hablen en castellano, los alumnos y las alumnas hablan, hasta una determinada edad, en euskera en muchos colegios, cumpliendo normas establecidas explícitamente o *de facto* en la escuela. Sin embargo, a medida que los estudiantes se hacen mayores, la situación va cambiando y el poder normativo de la escuela va debilitándose. También ahí entran en funcionamiento los mecanismos de socialización. Al principio, en la infancia, los niños y las niñas son particularmente dependientes de sus madres y de sus padres, de sus hermanos y de las personas de su entorno más próximo, en lo que se refiere a hablar en una lengua o en otra. A partir de un determinado momento, la escuela adquiere una fuerza considerable, remodelando en algunos casos las pautas comunicativas de la familia. Es en este momento cuando la escuela adquiere particular importancia. El aula y el ambiente escolar fuera de ella tienen una influencia significativa en la formación de los juicios de valor de estos niños y niñas, en la adquisición de sus creencias y en las normas de comportamiento compartidas. Dicho de otro modo, es innegable que la escuela influye en la socialización de los niños de esas edades y, por tanto, también en su uso lingüístico. Esta influencia puede llegar a ser dominante en algunos aspectos, como por ejemplo en la comunicación oral. Sin embargo, a partir de un momento dado la situación comienza a cambiar. Poco a poco van cobrando fuerza otros factores de socialización más importantes para el alumnado, a la vez que la influencia de la familia y de la escuela se va debilitando considerablemente. Por último, llega un día en que el alumno o la alumna piensa más en lo que va a hacer cuando acabe el colegio que en las normas escolares explícitas. Se plantea, particularmente, qué va a hacer cuando sea mayor y deba buscar una profesión. Por tanto, modela sus prácticas lingüísticas de acuerdo con ese entorno social real, también cuando está en el colegio. Por ese motivo cada vez queda más libre de las pautas explícitas de comunicación oral establecidas en la escuela. Va distanciándose cada vez más de esas normas, al tiempo que acerca su itinerario personal a la órbita de las pautas de comunicación prevalentes entre sus compañeros. Es uno de los hechos que viene a confirmar *Arrue*. En resumen, la tendencia principal de los jóvenes es, también en el caso vasco, el de su creciente inserción social: algo que la sociología del siglo XX ha explicado una y otra vez.

e) *El género, variable poco relevante.* Sabemos que el género ha sido, desde hace tiempo, una fuente de variabilidad importante entre los vascohablantes. No hay más que recordar a los varones bilingües del Valle de Roncal frente a las mujeres que tan solo hablaban euskera. Si se pasa de la capacidad idiomática a la práctica lingüística está claro que, en la actualidad, en muchos *nichos vitales* euskaldunes de Gipuzkoa y, sobre todo, entre los habitantes de más de 40 años, las mujeres tienden a hablar en castellano en mayor medida. ¿Qué pasa en el ámbito escolar? Según los resultados del Proyecto Arrue, el género no es una fuente de variabilidad en la comunicación oral; no, al menos, especialmente relevante. En lo que respecta a hablar en castellano o en euskera, los resultados son similares para los niños y las niñas en un mismo lugar y tipo de situación comunicativa. Son similares, pero no iguales. El hecho de que no sea una de las principales fuentes de variabilidad no significa que no lo sea en absoluto. El proyecto Arrue ofrece, también para ese campo, datos claros e irrefutables. La compartimentación de uso lingüístico según género es, en el ámbito escolar actual, un campo de intervención y de dinamización limitado aunque, en cierta medida, debe ser tenido en cuenta.

f) *La importancia de los modelos, como fuente de variabilidad en la comunicación oral.* La importancia de los modelos A, B o D es evidente en relación a la lengua que usa el alumnado en la escuela. Los resultados de este estudio, sobre todo los de 4º curso de Educación Primaria, refrendan la relevancia de esa fuente de variabilidad. Los alumnos y las alumnas del modelo D hablan más a menudo en euskera, tanto dentro del aula como (en menor medida) fuera de ella; el alumnado de modelo A se encuentra en el extremo opuesto. Los alumnos de modelo B están a medio camino, aunque más cerca del modelo A a medida que van creciendo. Por tanto, es cierto que el modelo es un predictor importante en el uso de la lengua del alumnado de 4º nivel de Educación Primaria. Es cierto que los escolares de modelo D hablan más a menudo en euskera que los de modelo B, y que estos últimos emplean más el euskera que los de modelo A. Es verdad, pero no toda la verdad. La mayoría (más del 90%) de los niños y niñas que viven en familias vascohablantes y que se relacionan en euskera en el barrio, con sus amigos, etc., estudian en modelo D y esto, a su vez, influye de forma significativa en la intensidad de uso del euskera en el ambiente escolar. Si los alumnos y alumnas de los modelos A y B procediesen de familias vascohablantes en la misma proporción que los de modelo D, también ellos se comunicarían probablemente más a menudo en euskera. El hecho de que los alumnos y las alumnas del modelo D hablen más en euskera se debe sólo en parte al modelo de escolarización; a ello hay que añadir la importante influencia lingüística de la vida familiar, el barrio y la ciudad en la que residen. Quien desee comprender la realidad íntegra debe tener muy en cuenta también este hecho. El proyecto Arrue resulta práctico, también a ese respecto. La importancia de las horas que se pasan en el colegio en contacto con el euskera es evidente, y más aún entre los alumnos y las alumnas de 4º de Educación Primaria. No se puede negar la influencia que ejerce escolarizar a un niño o niña en euskera (con la mayor cantidad posible de horas de exposición al euskera) o escolarizarlo mediante una instrucción que se imparte principalmente en castellano. Sin embargo, este factor también debe en-

tenderse dentro de su justa medida. El modelo (es decir, la lengua en la que se cursan los estudios) es uno de los factores que llevan al alumnado a desarrollar su comunicación oral en una u otra lengua. No es el único factor y, quizás, tampoco el más importante. Esto es así, sobre todo, a partir de una determinada edad. También esta línea de investigación del proyecto *Arrue* proporciona vino joven en odre añejo.

g) *También la motivación* debe tenerse en cuenta, cuando viene afianzada por el uso. Su eficacia es, por el contrario, menor si únicamente se vincula al proceso de aprendizaje. Para pasar de aprender una lengua a utilizarla hay que dar un salto muy grande y, en lugar de suavizarse, este salto se hace mayor a medida que los alumnos avanzan en edad. Sin duda, las actitudes y la motivación, al igual que la mayoría de los componentes afectivos de todos los hablantes, tiene relación con el uso de la lengua. Sin embargo, está pendiente precisar con mayor claridad cuál es el grado de intensidad de dicha relación, su orientación y su alcance. Aunque en este ensayo no se ha conseguido una respuesta concluyente, es evidente que se han obtenido algunas conclusiones válidas. Los resultados de la regresión múltiple son ilustrativos. El análisis realizado, según métodos habituales, asigna a la motivación, y a las actitudes en su conjunto, un moderado valor predictivo en el uso lingüístico del alumnado de la CAV en el ámbito educativo.

h) *La aportación del proyecto Arrue, dentro del paradigma general de la sociolingüística.* El proyecto *Arrue* nos muestra algo bien atestiguado en la historia de la sociolingüística: la marcada configuración de dominio que, a efectos de uso lingüístico, se deriva de las pautas generales de socialización de las generaciones jóvenes y del patrón de uso prevalente del conjunto de la sociedad. La comunicación oral del alumnado no es algo que se crea por azar, no es consecuencia de la mera casualidad. Difícilmente podría serlo, toda vez que la lengua de comunicación oral de los hablantes tiene tan poco que ver con la simple elección del individuo y depende tanto del comportamiento individual condicionado por el contexto.

4. ¿HA MERECIDO LA PENA?

¿Merece la pena esforzarse en recuperar la lengua a través de la escolaridad? ¿Merece la pena evaluar sus resultados? Las respuestas que procede dar a tales preguntas, a la luz de los resultados de este trabajo, pueden resultar, para algunos, descorazonadores. Habrá quien piense: «¡tantas ilusión, tanto recurso, tanto tiempo,… para esto!» Entiendo que esa lectura no es correcta. Cuando nos referimos a la normalización del uso del euskera a través de la escolaridad, estamos hablando de un objetivo o meta fundamental de nuestra sociedad. Hablamos, también, de las posibilidades que dicho objetivo colectivo ofrece para su materialización. Aunque sólo fuera por eso, el intento realizado por toda una generación a lo largo de un tercio de siglo en la CAV (y, en otro orden, en todo el territorio de habla vasca) por recuperar el uso del euskera mediante el ámbito escolar merecería toda nuestra atención.

Guste o no, las conclusiones del estudio se corresponden en gran medida con la realidad escolar actual. No puede decirse que esa coincidencia sea un contratiempo sino, más bien, un indicio que permite afirmar que se ha hecho un buen trabajo. Analizar la realidad y mostrarla sobre una base amplia, contrastada y contrastable es el primer requisito de cualquier iniciativa de mejora.

No somos, además, los únicos que se hacen esas preguntas. «¿Merece la pena esforzarse en fortalecer una lengua seriamente debilitada? ¿Merece la pena molestarse en evaluar los resultados obtenidos en dicho empeño?» Es lo que le preguntaron al conocido sociolingüista J. A. Fishman cuando, hacia 1964, se hallaba culminando su gran *Language Loyalty in the United States,* tal vez la investigación más conocida que se ha realizado sobre la materia. El profesor Fishman coordinó, y en buena parte realizó, un pormenorizado examen de todo tipo de comunidades lingüísticas de los Estados Unidos. El resultado principal, desde una perspectiva de recuperación de la lengua contextualmente débil, no fue particularmente esperanzador. Parece ser que, ante tal panorama, compañeros académicos del gran sociolingüista le mostraron su extrañeza porque, siendo un experto universitario de solvencia incuestionable, pudiera invertir tanto tiempo y tanto esfuerzo intelectual en investigar aquellas «miserias». ¿No resultaría más provechoso investigar las pautas de uso lingüístico de comunidades lingüísticas más saneadas, modernas y potentes?». Ya sabemos cuál fue su respuesta: «La medicina es una ciencia culta, sólida e importante. Gracias a los conocimientos adquiridos mediante su práctica secular, es capaz de curar muchas enfermedades. Todos recurrimos a esos conocimientos cuando los necesitamos. ¿Cómo se ha logrado acumular tanta sabiduría y descubrir tantas y tan valiosas aplicaciones? ¿Estudiando a las personas sanas o, por el contrario, examinando a las enfermas (incluso moribundas) y, en la medida de lo posible, curando a unas y salvando a otras? La enfermedad es a menudo una fuente de información más valiosa que la salud. El predictor más importante de la salud, su principal fuente de explicación, se encuentra muchas veces en la falta de salud. Por ello, para la medicina que se vuelca en la búsqueda de la salud plena, el estudio de esas debilidades es fundamental. *Mutatis mutandis,* analizar las lenguas debilitadas no es tarea vergonzosa ni infructuosa: es fuente de avance científico y contribución a una sociedad sana». La opinión de Joshua A. Fishman tiene plena vigencia entre nosotros. De ahí que el proyecto Arrue adquiera una importancia singular.

5. NO TODOS (NI LA MAYORÍA DE) LOS ASPECTOS DE LA ESCUELA VASCA SON NEGATIVOS, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

La Escuela vasca ha aportado, a la recuperación de la lengua debilitada, beneficios que de pocas otras maneras se podrían haber conseguido. He aquí algunos de ellos, brevemente resumidos:

a) La escuela puede fortalecer la competencia lingüística en euskera del alumnado que ha aprendido esa lengua en el seno familiar. Puede ampliar y enriquecer esa competencia inicial, favoreciendo el tránsito de los registros informales propios de las relaciones familiares a otros más formales. Puede proyectar el uso oral de esa lengua al plano de la lecto-escritura. Permite el acceso a la norma unificada de la lengua vasca, generalizado el conocimiento de esa variedad, pensada para facilitar el entendimiento mutuo de la comunidad lingüística vasca, superando barreras dialectales. Se trata, a la vista está, de beneficios en absoluto insignificantes.

b) Gracias a la escuela el alumnado castellanohablante puede, además, aprender euskera en cierta medida. Decimos «en cierta medida» por tratarse de un conocimiento adquirido mediante el aprendizaje formal, dentro de las condiciones propias de toda escuela. Se trata de condiciones de interacción diferentes de aquellas otras que se imbrican más directamente en el uso cotidiano de la lengua, en ámbitos informales. No decimos nada nuevo: recordemos lo que tradicionalmente sucedía, y con frecuencia sucede hoy, con el aprendizaje del latín, del francés o del inglés. Si se estudia francés o inglés sólo en la escuela, cuando el joven o la joven viaja a París o a Londres no tiene a menudo facilidad para hacerse entender con cierta normalidad con las personas nativas. En términos generales, la escuela (por sí sola) no garantiza la adquisición fluida de una segunda lengua. No garantiza, por regla general, una adquisición plena. Permite en nuestro caso, sin embargo, convertir en bilingües a miles de estudiantes inicialmente monolingües castellanohablantes. Este bilingüismo puede tener diferentes limitaciones, pero también comporta importantes ventajas. Si el alumno considera conveniente, deseable o necesario integrarse en redes de interacción en euskera ajenas a la escuela, dispondrá de un nivel básico de conocimiento de la lengua y, a partir de ahí, le será más fácil avanzar en la adquisición plena de la misma. Esta es otra de las ventajas de la escuela vasca: aunque esté constreñida por ese «hasta cierto punto», su contribución no es desdeñable.

c) La escuela puede, adicionalmente, darle su lugar a la dimensión específicamente vasca del currículo escolar. La competencia autonómica en el establecimiento del currículo global de la CAV es de un 45%. Existe así pues una oportunidad real para formular, desde una perspectiva multidimensional, contenidos y procesos de aprendizaje que redunden en beneficio de más de un objetivo, entre ellos el de la normalización lingüística. Las próximas generaciones podrán, así, adquirir conocimientos sobre características y realidades múltiples de nuestro nuestra dimensión colectiva, imbricándola en pautas de mayor amplitud. Se han dado pasos en esa vía, pero está claro que puede hacerse bastante más. En todo caso, el sistema escolar ofrece una buena oportunidad.

d) *La escuela, cantera de intelectuales y líderes.* Es en la escuela donde, con frecuencia, empiezan a aparecer y a despuntar los grupos de referencia juvenil, esquemas de liderazgo interno y unas primeras redes de compañeros y compañeras investidas de cualidades especiales. Es un hecho bien constatado en la mayoría de las escuelas, incluidas las nuestras. También eso ha de tenerse en cuenta a la hora de establecer un balance. Toda comunidad lingüística con deseo de perduración intergeneracional debe tener sus propios pensadores, creadores, élites y líderes. No hay en el mundo comunidad de lingüística intergeneracionalmente activa que carezcan de ellos. Si ello es requisito necesario en las comunidades que tienen asegurada la transmisión intergeneracional de su lengua, en casos como el nuestro ese componente es, si cabe, aún más importante. La escuela puede contribuir también en este aspecto, y de hecho así lo hace, a pesar de no ser tal cometido función exclusiva suya.

En resumen, hemos señalado debilidades y carencias de la escuela. No hay que restarles importancia, menos aún conviene silenciarlas. Por otro lado hemos señalado algunas oportunidades, ventajas y capacidades que alberga la escuela: también ellas son igualmente notorias, y les debemos pareja atención. Antes de emitir juicios apresurados, deben valorarse unas y otras, no sólo unas u otras. La escuela no puede ser motor único de la normalización lingüística, ni desde el punto de vista del uso ni a efectos de adquisición del euskera como lengua segunda. La LNUE pecó probablemente de excesivo optimismo: fue demasiado optimista o, más exactamente, se centró excesivamente en la escuela. No obstante, aun no pudiendo ser motor exclusivo de dicha normalización la escuela constituye, en este siglo y en esta parte del mundo desarrollado, una herramienta indispensable para avanzar en esa dirección.

6. EL TRABAJO PENDIENTE: LA BÚSQUEDA DE UN NUEVO PARADIGMA

El estudio *Arrue* ha evidenciado la magnitud y naturaleza del trabajo a desarrollar. Hay que identificar con mayor

precisión los aspectos positivos y negativos del paradigma «primero aprender la lengua, luego utilizarla» vigente hasta el presente y, en la medida que corresponda, sustituirlo por otro más acorde con la naturaleza real de los hechos. Fuimos muchos, en el periodo de 1977 a 1982, quienes suscribimos confiados ese paradigma. Nos sustentábamos en parte en el desconocimiento de la naturaleza real de la relación entre aprendizaje y uso de L2. Actualmente es menos defendible que entonces el criterio de 1982, sustentado en «estudiar la lengua en la escuela, luego usarla». Para empezar, el sistema escolar actual es en algunos aspectos más débil que el de entonces, no más fuerte, a la hora de promover el aprendizaje del euskera como L2 (la transformación social operada en el periodo ha primado la relevancia de otros foros de adquisición de conocimientos y destrezas, también lingüísticas). Ello aconseja redefinir el paradigma que sirvió de fuente de referencia cuando se elaboró la ley. Insisto en lo de cambiar de «paradigma», no necesariamente en cambiar la propia ley. Es necesario remodelar y volver a reflexionar sobre muchos de los componentes centrales de este paradigma. ¿Qué debe cambiarse? Principalmente el punto de vista que tenemos sobre el proceso global de adquisición de las lenguas (L1 y L2) y sobre la adquisición de las lenguas (sólo) a través de la escuela. Aunque eso no esté escrito en parte alguna, somos muchos quienes hemos tenido en mente ese modelo de causa/efecto, al relacionar el aprendizaje de la L2 con su uso posterior. De ahí que se haya subrayado con insistencia la centralidad de la enseñanza generalizada de la lengua vasca, asumiendo de facto que ese trabajo le corresponde, sobre todo, a la escuela. <<Si la escuela hace bien su trabajo, el alumnado aprenderá euskera y, si lo aprende, lo utilizará». Así de claro y así de sencillo se veía ese paradigma, en 1982.

¿Qué nos enseña el mundo real, el de los hablantes de carne y hueso? Volvamos la vista hacia las experiencias europeas de la segunda mitad del siglo XX. Parte sustancial de la población del área mediterránea hubo de emigrar, hace 50 o 60 años, a la Europa central industrializada: a Alemania, a Francia, a Bélgica, a los Países Bajos, a Luxemburgo o a Suiza. Portugueses, españoles, italianos y griegos, también turcos, se desplazaron masivamente en busca de trabajo. Fueron allí y, en parte, allí se han quedado. Muchos de ellos (la inmensa mayoría) no sabían alemán, francés o la lengua mayoritaria del país de acogida cuando emigraron. ¿Qué ha sucedido con aquellos emigrantes? ¿Qué ha sucedido, particularmente, con los millones de emigrantes que se han quedado a vivir allí? ¿Se relacionan en la lengua de acogida (cuando lo necesitan o cuando desean)? ¿Cómo han aprendido esa segunda lengua? No disponemos de un examen demolingüístico exhaustivo. Abunda, sin embargo, la acumulación de experiencia directa, repetitiva en lo sustancial. ¿Qué ha sucedido con los conocidos inmigrantes españoles de París? ¿Qué ha pasado en Alemania con los numerosos inmigrantes españoles, italianos, griegos o (más recientemente) turcos? Seguramente habrá entre ellos quienes, al cabo de veinte años, apenas sepan alemán o quienes, aunque sepan algo, no lo hablen nunca. Sin embargo, los casos reales que conocemos muestran otra realidad. Al cabo de diez, quince o veinte años, la mayoría de los emigrantes saben hablar alemán en Alemania y francés en Francia. Puede que en familia o entre amigos sigan hablando en su lengua inicial (dependiendo con quién se hayan casado y dónde vivan), pero fuera de ahí se expresan por lo general en la lengua de acogida, en su L2. Es cierto que algunos la dominan mejor que otros y nadie discute que, generalmente, los hijos e hijas se expresan con mayor facilidad que los padres. Pero ni unos ni otros se extravían a diario en la calle, por no saber la lengua. La gran mayoría de ellos se desenvuelven en la lengua de acogida, propia o mayoritaria del país. Se desenvuelven con suficiencia tanto en los comercios como en los centros de trabajo. Ese es el panorama general, no el único pero sí el principal, después de diez, quince o veinte años de emigración.

¿Qué se ha hecho en esos países industrializados para que millones de personas (en parte analfabetas, o a medio alfabetizar, en su L1) hayan aprendido la lengua de acogida al cabo de esos diez, quince o veinte años? ¿Se hicieron acaso, al principio, grandes campañas de motivación, para animar a estos inmigrantes a aprender la lengua del país de acogida? ¿Fueron primero enviados a academias, a realizar cursos intensivos de alemán o de francés, para aprender la lengua «a conciencia»? ¿Solo cuando aprendieron plenamente esa segunda lengua (no antes) entraron a trabajar esos inmigrantes a las fábricas para, con ayuda de esa L2, incorporarse así a la vida laboral? Es obvio que no. Las cosas, por lo que sabemos, no sucedieron así. Es verdad que cada inmigrante tuvo un itinerario especial a la hora de aprender la L2, pero esos itinerarios coinciden en un punto sustancial: aprendieron la L2 a fuerza de práctica. Si se permite la metáfora, aprendieron a andar en bicicleta «dándole a los pedales». En la actualidad saben esa L2 porque comenzaron a utilizarla con sus compañeros de trabajo, con las personas que convivían y, más tarde, con la ciudadanía. La práctica es lo que les ha facilitado el conocimiento, tanto o más que a la inversa. Para comenzar a andar en bicicleta lo fundamental, por continuar con la metáfora, es «pedalear». Sin darle a los pedales no se aprende a andar en bici.

Es eso, precisamente, lo que más le cuesta ofrecer y lo que con mayor dificultad ofrece nuestra escuela: «dar a los pedales». Se puede explicar claramente qué es una bici, se puede dibujarla en la pizarra mientras se va indicando: «aquí tenéis los pedales, esto de aquí es el manillar, lo de la parte de atrás el sillín, estos dos elementos de abajo son las ruedas y eso otro los frenos», etc. Incluso se puede describir qué debe hacerse para andar en bici: «primero se pasa la pierna al otro lado, luego te sientas sobre el sillín, le das a uno de los pedales, suelta el freno y luego le das al otro pedal, ..». Es inútil. Después de dibujar todo eso en la pizarra y de explicarlo con todo detalle, dale una bicicleta a cada alumno, y dile que se siente en ella y ande. Ninguno de ellos es capaz de andar diez metros sin caerse, si no sabe de antes

andar en bici. Ese es el gran defecto de nuestro paradigma de 1982. La cadena que establece que «primero se aprende (en el colegio) y luego se anda/se utiliza» no es cierta. El principal modo de aprender todas las lenguas es la práctica, inicialmente a trompicones y luego regular. Es necesario que consigamos cuanto antes un paradigma que sitúe en su propio centro esta práctica o actividad en la L2, si queremos normalizar el uso del euskera (con la ayuda de la escuela, no por medio exclusivo de ella).

Habrá quien piense: «Qué exageración. ¿Acaso no ha servido la escuela para convertir generaciones enteras de personas jóvenes monolingües, de lengua materna castellana, en ciudadanos bilingües, vascohablantes? ¿No ha servido para expandir la comunicación oral en euskera en la vida social? ¿Acaso no cumple la escuela un cometido central en esa labor metafórica de «dar a los pedales»? Empecemos por la última pregunta. Efectivamente la escuela cumple, en parte, esa función. No es cierto que el euskera se imparta solamente como asignatura. Particularmente en el modelo D —y la mayoría del alumnado de la CAV estudia en ese modelo— la mayoría de las asignaturas se imparten en euskera. Por eso, dentro del aula se habla euskera durante muchas horas a lo largo de los años escolares. También en el modelo B, en un nivel intermedio, se hace uso del euskera en nuestras aulas. En conclusión, el hecho de estudiar en euskera las asignaturas amplía y refuerza el uso práctico del euskera. Es lo que sucede durante muchas horas al año, durante los años de escolarización. Pero vayamos al detalle: ¿Cuántas horas se vive en euskera, en el aula, dentro del cómputo total de horas anuales que un alumno-tipo permanece despierto? El aula de modelo D, el más potente, proporciona un número de horas limitado para la interacción comunicativa en euskera: el 15% o 16% de las horas anuales. El aula del modelo B garantiza menos horas de exposición al euskera (aproximadamente un 10%) y el aula del modelo A aún menos (en torno al 3%). Dicho en otras palabras: la mayor parte de las horas que un alumno-tipo de modelo D pasa despierto al cabo del año, se sustancian fuera del aula. El balance es aún más prominente entre los alumnos de modelos B y A. Es la lengua (euskera o castellano) que utilizan los alumnos fuera del aula, en sus círculos de amistad y en numerosos contextos interactivos durante el 84% o 85% de las horas que permanecen despiertos a lo largo del año la que en verdad configura su práctica lingüística: es ahí donde en mayor medida se esfuerzan en «dar a los pedales». Ese 15% o 16% de horas que, en el modelo D, pasan en el aula en contacto con el euskera es, ciertamente, notorio. Pero es claramente menor que el que invierten fuera de ella. En las horas de exposición escolar al euskera hay además, según se ha señalado, diferencias prominentes entre modelos. Si nos limitamos a las horas de contacto en el aula, en comparación con el modelo A, el modelo D promueve un grado de exposición del 500%. Sin embargo, si lo comparamos con todas las horas anuales que el alumnado pasa despierto —y ése es el principal elemento de comparación, en lo que se refiere al desarrollo integral de la competencia oral—, el modelo D ofrece un 13% más que el modelo A. Estamos acostumbrados a tener en cuenta ese 500% de diferencia entre uno y otro modelo. Rara vez se reconoce que esa marcada diferencia de exposición dentro del aula se reduce a un 13% al analizarla desde una perspectiva total. En cualquier caso, resulta evidente que el alumno o la alumna pasa la mayor parte de las horas de exposición al euskera o al castellano fuera del aula. Resulta por ello torpe la formulación clásica del aprendizaje de la L2 sustentada en el paradigma «primero, estudiar (en la escuela); después poner en práctica los conocimientos (en la escuela o fuera de ella)».

El tema no acaba ahí. Aun cuando las actividades dentro del aula se realizan en euskera (modelo D, en parte B), ¿de qué tipo de actividades hablamos? La edad es importante a este respecto: a partir de cierta edad, la actividad principal del aula consiste en escuchar o en leer. El alumnado escucha y lee durante la mayor parte de las horas que pasa dentro del aula. Es cierto que las nuevas tecnologías tienen un potencial intrínseco para cambiar esta distribución horaria y que, en parte, lo están haciendo ya. Sin embargo, el esquema tradicional de distribución de horas de exposición no se ha modificado de raíz. Ello implica que la comprensión auditiva se trabaja intensamente en el quehacer cotidiano del aula. También, en medida no desdeñable, la comprensión lectora. No es de extrañar, por ello, que nuestros alumnos y alumnas adquieren, sobre todo, las destrezas auditiva y lectora: justo aquellas en que «dan a los pedales». Análogamente, muestran un nivel de competencia marcadamente menor en aquellas destrezas que no trabajan: particularmente la competencia productiva oral, aquella en que dan menos «a los pedales».

A ello hay que añadir el tipo o registro de lengua vehiculado en el aula: aun cuando son emisores o receptores de la interacción verbal, la actividad del aula no se vehicula a menudo (en muchos casos, ni siquiera parece posible) en un estilo informal, cercano al habla cotidiana, mucho menos en un estilo íntimo. La práctica formal dentro del aula (sobre todo por parte del educador) suele estar más próxima a un estilo expositivo, «neutro». Por todo ello, el aula tiene inevitables limitaciones estructurales para poder ser un ámbito fuertemente promotor de la expresión oral espontánea del alumnado.

Teniendo en cuenta todo ello, los resultados que proporciona Arrue no resultan particularmente llamativos. Lo sorprendente hubiera sido que fueran marcadamente distintos. La escuela no puede por sí sola recuperar el uso generalizado de una lengua tan debilitada. Una entidad etnolingüística que ha venido retrocediendo intergeneracionalmente en número de hablantes, en concentración demográfica y, en general, ámbitos de uso socio-funcional necesita (si se desea avanzar en clave de recuperación, en la dirección y en la medida acordada por la sociedad) vías de carácter más global que las que ofrece la escuela. El proyecto Arrue evi-

dencia, entre otras cosas, la necesidad de un planteamiento más general. Es necesario sustituir el paradigma «aprendamos ahora, luego ya hablaremos» que todos —creo que sin excepción— hemos defendido y aceptado durante largo tiempo, adoptando la formulación que promueve «aprender practicando: a más práctica más aprendizaje», en el ámbito escolar y, por supuesto, fuera de él.

Si buscamos reforzar la lengua debilitada (básicamente, su comunidad de hablantes), tal y como establece nuestro marco legal, no basta con cambiar de paradigma. Procede igualmente plantear otro marco de prioridades, pues no resulta viable encauzar el proceso de euskaldunización exclusivamente a través de la escuela. En primer lugar, debemos preservar y cuidar como oro en paño los entornos físicos, las relaciones y redes de interacción, así como los roles que hasta la fecha se desarrollan fundamentalmente en euskera (por necesidad, por conveniencia o, simplemente, porque la ocasión así lo permite). Es preciso subrayar, una vez más, la gran trascendencia de los *nichos vitales* euskaldunes, los «arnasguneak», algunos de los cuales están empezando a dar muestras palpables de debilitamiento. No podemos ceñirnos exclusivamente a esos *nichos vitales*: conviene igualmente mantener y/o promover las redes de interacción en euskera que están vivas en el hábitat urbano actual, particularmente aquéllas en que destaca la práctica habitual en euskera. Mantenerlas y, en la medida de lo posible, crear otras, con el objeto de generar más oportunidades para comunicarse en euskera. Está por ver si todo ello se puede hacer sin ningún modelo de compartimentación o si, como creo, convendrá pergeñar, acordar y aplicar, con perspectiva de permanencia, una nueva compartimentación sociofuncional y geoterritorial. Sea como fuere, bien como ciudadanos y ciudadanas, bien como partícipes del ámbito educativo, tenemos todos el reto de mejorar las fórmulas sociales que nos ayuden a cumplir ambos objetivos. Es un cometido grande y complicado, algo que requiere altas dosis de creatividad. Difícil, pero no contraindicado; se trata, a fin de cuentas, de uno de los mejores cometidos que el ser humano puede asignarse a sí mismo, y proponer a su colectividad. El proyecto Arrue nos invita a ello. No es algo que deba tomarse a la ligera.

REFERENCIAS

Aldekoa, J. y Gardner, N. 2002: «Turning Knowledge of Basque into Use: Normalization Plans for Schools», in *The International Journal for Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 6, 339-354.

Aracil, L. V. 1982: *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana.

Azpeitialdeko apaizak. 1967-II-22: «Documento dirigido al Ministerio de Educación por un grupo de sacerdotes del Arciprestazgo de Azpeitia», in Aguirre Elustondo, 1969, 195-6.

Azurmendi, M-J., 1976: «Algunos aspectos sociolingüísticos del bilingüismo», in *Mundaiz,* nº. 5 (junio).

Branchadell, A., 2000: «La oposición a las políticas de catalanización y los límites de la intervención pública en materia lingüística», in *Grenzgänge* 14 (Thema: Neue Herausforderungen für die Katalanische Soziolinguistik), 65-79.

Cenoz, J. 1998: «Multilingual Education in the Basque Country», in *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (J. Cenoz and F. Genesee eds.) (1998: 175-191). Clevedon: Multilingual Matters.

Cooper, R. L. 1989: *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Davies, D. 2005: «Spread Welsh – persuade the children to use it», in *Western Mail,* 2 August, 14

Edwards, V. K. y L. Pritchard Newcombe 2003: *Evaluation of the Efficiency and Effectiveness of the Twf Project, which encourages Parents to Transmit the Language to their Children.* Cardiff: Welsh Language Board.

— 2005a: «When school is not enough: New initiatives in intergenerational language transmission in Wales», in *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education,* 8 (4), 298-312.

— 2005b: «Language transmission in the family in Wales: an example of innovative language planning», in *Language Planning and Language Problems* 29(2), 135-50

Eizmendi et al. 2007: «Hezitzaileek asko egin dezakete euskararen erabilera sustatzeko», in *Bat soziolinguistika aldizkaria*. 63, 117-129.

Elordui, A., 2006: «Eskolaren hizkuntza-eredua harreman-sareen trinkotzearen ikuspegitik», in *BAT soziolinguistika aldizkaria,* nº. 60, 141-60.

Erize, X. 2001: «El discurso contrario a la ‹normalización› de la lengua en Navarra», in *Revista Internacional de Estudios Vascos,* 46-2.

Euskaltzaindia 1977: *El Libro Blanco del Euskara*. Bilbao: Euskaltzaindia/Real Academia de la Lengua Vasca.

Ferguson, Ch.A. 1959: «Diglossia» in *Word* 15.

Fishman, J.A. 1976: *Bilingual Education: An International Sociological Perspective.* Rowley: Newbury House.

— 1983: «Aménagement et norme linguistiques en milieux linguistiques récement conscientisés», in Édith Bédard et Jaques Maurais (argk.) *La norme linguistique*. Québec: Gouvernement du Québec.

— 1989: *Language and Ethnicity in minority sociolinguistic perspective.* Clevedon: Multilingual Matters.

— 1990: «Eskolaren Mugak Hizkuntzak Biziberritzeko Saioan», in *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua* (1, 181-188).

— 1991: *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages.* Clevedon: Multilingual Matters.

— 2001: *Can threatened language be saved? Reversing Language Shift revisited: a 21st century perspective.* Clevedon: Multilingual Matters.

— 2006a: «Acquisition, Maintenance and Recovery of Heritage Languages», in Guadalupe Valdés, Joshua A. Fishman, Rebecca Chávez and William Pérez *Developing Minority Language Resources. The Case of Spanish in California,* 1-11.

Fishman, Joshua A. y John Lovas 1970: «Bilingual education in sociolinguistic perspective», in *TESOL Quarterly,* nº. 4. Fuente utilizada, B. Spolsky (ed.) 1972: *The Language Education of Minority Children,* 83-93.

Fishman et al, 1966: *Language Loyalty in the United States.* The Hague: Mouton.

— 1985: *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlín: Mouton.

Fundación FOESSA 1970: *Informe sociológico sobre la situación social de España*. Madrid: Euramérica.

Gardner, N. y M. Zalbide, 2005: «Basque acquisition planning», in *IJSL,* 55-72.

Gaur S.C.I., 1971: *Euskara gaur*. Donostia/San Sebastián, Lur Argitaletxea.

Hornberger, N. H. 1988: *Bilingual Education and Language Maintenance.* Providence, RI: Foris Publications.

— 2003. *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Reseach and Practice,* in Multilingual Settings. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. Hornberger, N, (2003).

Hornberger, N. H. y King, K. A. 1996: *Language Revitalization in the Andes: Can the schools reverse language shift?*, in Journal of Multilingual and Multicultural Development 17 (6), 427-41.

Iraola, JM. 1994: *Euskara eta Gazteak Lasarte-Orian.* Hizkuntz jokaerak. Lasarte-Oria: Ayuntamiento de Lasarte-Oria.

ISEI-IVEI 2005: *Euskararen B2 maila derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH 4)*. Bilbao: ISEI-IVEI.

Jauregi, P. 2003: *Euskara eta gazteak Lasarte-Orian (II). Hizkuntzazko jokaerak.* Ayuntamiento de Lasarte-Oria.

Kaplan, R. B. y Baldauf, R. B. 1997: *Language Planning from Practice to Theory.* Clevedon: Multilingual.

Kintana, X. y J. Tobar (ed.) 1975: *Euskaldun berriekin euskaraz*. Bilbao: Ekin.

Lambert, W. E. y Tucker, G. R. 1972: *Bilingual education of Children: the St. Lambert experiment.* Rowley: Newbury House.

Larresoro 1974: *Euskara batua zertan den.* Oñati: Jakin-Editorial Franciscana Aránzazu.

Lasa, M. 1978: «Euskal Herriko irakaskuntza elebiduna antolatzeko oinharrizko ideia batzu», in *JAKIN* 7: 47-60.

— 1980: «Objetivos lingüísticos de las escuelas bilingües», in *La Problemática del bilingüismo en el Estado español,* 103-11. Leioa: ICE de la Universidad del País Vasco.

Mackey, W. F. 1979: «L'irredentisme linguistique: une enquete temoin», in G. Manessy y P. Wald (eds.) *Plurilinguisme: Normes, situations, stratégies.* París: L'Harmattan.

— 1976: *Bilinguisme et contact des langues.* París: Klincksieck.

— 1983: «U.S. Language Status Policy and the Canadian Experience», in Juan Cobarrubias y Joshua A. Fishman (eds.) *Progress in language planning. International perspectives,* 173-206. Berlín: Mouton.

Mackey, W. F. y J. Ornstein 1977: *The Bilingual Education Movement. Essays on its Progress.* El Paso: The University of Texas at El Paso.

Macnamara, J. 1971: «Successes and failures in the movement for the restoration of Irish», in J. Rubin and B. H. Jernudd (eds.) *Can Language be Planned? Sociolinguistics Theory and Practice for Developing Nations* (65-94 or.) Honolulu, HI: East-West Center, University of Hawaii Press.

Mc Andrew, M., 2001: *Intégration des immigrants et diversité ethnoculturelle à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative.* Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

— 2002: «La loi 101 en milieu scolaire: impacts et résultats», in Bouchard, Pierre eta Richard Y. Bourhis 2002: «L'aménagement linguistique au Québec: 25 ans d'application de la Charte de la langue française», in *Revue d'Amenagement Linguistique,* hors serie, automne 2002, 69-83.

Mc Andrew, M., M. Pagé y M. Jodoin 1999: «Les enfants de la loi 101: identité(s), valeurs et comportements linguistiques», in P. Bouchard (ed.) *Langues et mutations identitaires et sociales*. Actes du colloque des 12 et 13 mai 1998, Université laval, 66e Congrès de l'ACFAS, «langues et sociétés», nº 38, 179-94.

Mc Andrew, Marie y J.-P. Proulx: «Éducation et ethnicité au Québec: un portrait d'ensemble», in M. Mc Andrew y F. Gagnon (eds.) *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées,* Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique. Montréal/París: L'Harmattan, 85-110.

Mc Andrew, M., C. Veltman, F. Lemire y J. Rossell 1999: *Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire.* Université de Montréal, Immigration et métropoles.

Mitxelena 1968: Arantzazuko batasun-txostena. Fuente: Larresoro 1974.

— 1982: «Normalización de la forma escrita de de una lengua: el caso vasco», in *Revista de Occidente,* nº. 10-11, 55-75.

Monteagudo, H. y X. Bouzada Fernández (ed.) 2002: *O procesos de normalización do idioma galego (1980-2000). Volumen II: Educación.* Santigo de Compostela: Consello da Cultura Galega.

Nelde, P., M. Strubell y G. Williams, 1996: *Euromosaic: Production and reproduction of minority language communities in the European Union.* Luxembourg: Commission of the European Communities.

Ninyoles, R. Ll. 1972, edición utilizada: 1980: *Idioma y poder social*. Madrid: Tecnos.

— 1977: *Cuatro Idiomas para un Estado.* Madrid: Editorial Cambio 16.

— 1981: «Tendencias fundamentales de la política lingüística. Opciones contextuales en el ámbito de la educación bilingüe», in *Revista de Educación,* nº 268, pp. 15-30.

Obieta, J.A. 1976: *Las lenguas minoritarias y el derecho.* Bilbao: Mensajero.

Oihartzabal, L. 1987: «Euskara eta Eskola: euskararen bir-hedapenean hainbat arazo» in *JAKIN* 42/43: 73-83.

Parlamento Vasco 1991: *Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera*. Vitoria-Gasteiz, Parlamento Vasco.

Pritchard Newcombe, L. 2007: *Social Context and Fluency in L2 Learnears. The case of Wales.* Clevedon, Multilingual Matters.

Sánchez Carrión, J. M. «Txepetx» 1972: *El estado actual del vascuence en la provincia de Navarra (1970*). Iruñea/Pamplona: Institución Príncipe de Viana.

— 1974: «Bilingüismo, Disglosia, Contacto de Lenguas», in *ASFVJU* VIII, 3-79 or.

— 1987: *Un futuro para nuestro pasado. Claves para la recuperación del euskara y teoría social de las lenguas.* Donostia/San Sebastián.

Segura, A. (coord.), P. Comes, S. Cucurella, A. Mayayo y F. Roca 2001: *Els llibres d'història, l'ensenyament de l'història y altres històries.* Informe nº. 22. Barcelona: Fundació Jaume Bófill.

Siadeco 1978a: *Bases para un futuro plan de actuación a favor de la normalización del euskara.* (Trabajo realizado bajo el auspicio de Euskaltzaindia y de la Caja Laboral).

— 1978b: *Estudio sociolingüístico del euskara* (Trabajo realizado bajo el auspicio de Euskaltzaindia y de la Caja Laboral).

Siguan, M. 1982: «Educación y pluralidad de lenguas en España», in *Revista de Occidente,* nº 10-11, 35-53.

— 1985: «Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares: una interpretación sociocultural», in *Miquel Siguan* (ed.), 211-35.

— 1990: «Lenguas y educación en el ámbito del Estado español», in *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua. Ponentziak eta Komunikazioak,* 197-210. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

— 1992: *España plurilingüe*. Madrid: Alianza.

Siguan, M. (ed.) 1983: *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español.* Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.

— 1985: *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares.* Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Spolsky, B. 1995: Conditions for language revitalization: A comparison of the cases of Hebrew and Maori. *Current Issues in Language and Society* 2 (3), 177-201.

Spolsky, B. (ed.) 1972: *The Language Education of Minority Children.* Rowley: Newbury House.

Vallverdú, F. 1972: *Ensayos sobre bilingüismo*. Barcelona: Ediciones Ariel.

Zalbide, M. 1990: «Euskal Eskola, Asmo Zahar Bide Berri», in *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua* (1. lib., 211-271). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

— 1991: «Hasi-masiak: eskola-giroko hizkuntza-erabileran eragiten duten faktoreen lehen azalpen-saioa», in Artola, I., Basterretxea, B., Berasategi, J. M., Olaziregi, I., Sierra, J. y Zalbide, M., *Eskola Hiztun Bila* (17-35). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

— 1994: Eskola-munduan erabiltzen den euskara: «egungo egoera eta zenbait hobekuntza-bide», in *EUSKERA*,1994.

— 1999: «Normalización Lingüística y Escolaridad: un Informe desde la Sala de Máquinas», in *Revista Internacional de los Estudios Vascos* 43, 2, 1998, 355-424.

— 2000: «Irakas-sistemaren Hizkuntz Normalkuntza: Nondik Norakoaren Ebaluazio-saio bat», in *Eleria* 5, 45-6.

— 2001: «Fishman-en HINBE edo RLS». Donostia/San Sebastián. Material del curso HIZNET (Especialista Universitario en Planificación Lingüística), ahora también disponible en el sitio web *erabili.com*.

— 2002a: «Ahuldutako hizkuntza indarberritzea: teoriak zer dio?», in *Ikastolen IX. Jardunaldi Pedagogikoak.* Donostia/San Sebastián.

— 2002b: «Ikasleek ba al dakite euskaraz? Erabiltzen al dute?», in *BAT Soziolinguistika aldizkaria,* nº. 42, 43-51.

— 2011: *Euskararen legeak hogeita bost urte : Eskola alorreko bilakaera : balioespen-saioa*. Bilbao: Euskaltzaindia/ Real Academia de la Lengua Vasca.

— Zalbide, M., N. Gardner, X. Erize y M-J. Azurmendi, 2006: «The Future of Basque in RLS Perspective», in Maria-Jose Azurmendi eta Iñaki Martinez de Luna (ed.) *The Case of Basque: Past, Present and Future.* Donostia/ San Sebastián: Clúster de Sociolingüística.

EL USO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO: REFLEXIONES Y PROPUESTAS

JOKIN AIESTARAN, JASONE CENOZ Y DURK GORTER
UPV/EHU - Universidad del País Vasco

El presente diagnóstico de evaluación supone una gran aportación a la trayectoria desarrollada en los últimos años por el Proyecto Arrue, que versa sobre el uso de la lengua, uno de los principales focos de atención y fuente de preocupación para quienes trabajan en el ámbito del euskera y de la normalización lingüística. El objeto de estudio del Proyecto Arrue es, concretamente, el uso lingüístico del alumnado en el ámbito escolar, pero es evidente que la cuestión tiene mayores implicaciones y que da pie a hondas reflexiones.

El tema del uso del euskera no es nuevo. La propia denominación de la ley más importante que se ha promulgado en el ámbito de la educación y de la promoción del euskera (Ley 10/1982, de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del euskera) señala que, tanto entonces como ahora, el objetivo último es la normalización del uso de la lengua. Cierto es, sin embargo, que, últimamente, la brecha cada vez más extensa entre el conocimiento y el uso del euskera es un asunto de plena actualidad en nuestra sociedad. El conocimiento del euskera es cada vez mayor, pero su uso no crece al mismo ritmo. ¿Por qué? ¿Qué factores se esconden tras ese fenómeno? ¿Qué se puede hacer para reducir esa brecha? ¿Qué papel debe desempeñar la escuela en ese cometido?

Resulta paradójico que esa inquietud se funde, en gran medida, en una experiencia exitosa. Porque, aunque podríamos hablar largo y tendido sobre los puntos fuertes y débiles del sistema educativo, es innegable que el incremento del conocimiento del euskera se debe, principalmente, al trabajo realizado por la escuela. Ello ha dado lugar a un nuevo escenario, o, por lo menos, ha añadido nuevos perfiles al tradicional del vascohablante. No tenemos más que fijarnos en los grupos de edad más jóvenes: en muchos casos, la primera lengua de estos jóvenes no es el euskera, se desenvuelven mejor en euskera en los ámbitos de uso formales que en los informales, y tienen pocas oportunidades de utilizar el euskera en su entorno. Esta nueva situación deberá ser gestionada por el sistema educativo, en la medida y en el ámbito que le correspondan, pero, como afirmaba Zalbide (2010: 1403) en su análisis de la evolución de la Ley del Euskera: «Ahora ya sabemos, lo cual no sucedía en el periodo comprendido entre 1977 y 1982, que la escuela no puede, por sí sola y de manera aislada, modificar sustancialmente la práctica oral de la nueva generación, y mucho menos invertirla, ni siquiera implementando el modelo más euskaldun».

¿Por qué es como es el uso lingüístico del alumnado en el ámbito escolar? La pregunta no tiene fácil respuesta. Tal y como se recoge en la introducción de este diagnóstico, el fenómeno del uso de la lengua es complejo y depende de muchas variables. En ese sentido, cabe destacar el esfuerzo del Proyecto Arrue por desarrollar un conjunto de instrumentos conceptuales y metodológicos rigurosos que permiten conocer y entender mejor dicha complejidad. Analicemos la contribución metodológica de la investigación.

EL PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Toda metodología tiene puntos fuertes y puntos débiles. Pero, antes de pasar a su estudio, conviene recordar que este análisis es un resultado concreto dentro de una línea de investigación que desea completar y enriquecer otras contribuciones previas y que puede servir —así lo esperamos— de sustento para futuros análisis.

Al atender a las características de la recogida de datos, lo más llamativo, a primera vista, es la dimensión de la muestra; de hecho, más que de una muestra, podríamos hablar de todo un universo, puesto que en la medición ha participado todo el alumnado de 4º de Primaria y de 2º de ESO de centros de financiación pública; en total, 35.844 estudiantes. Esta numerosa participación proporciona gran solidez a la investigación. Por otro lado, se han empleado muchas variables y análisis estadísticos para profundizar en los nexos entre el uso lingüístico y dichas variables. A medida que nos adentremos en el contenido, iremos desgranando algunos de esos vínculos; en cualquier caso, como primera conclusión metodológica, podemos adelantar que el diseño de la investigación favorece el desarrollo de un análisis riguroso, completo y diligente.

A la hora de trazar una investigación, se tienen que tomar muchas decisiones, algunas de ellas inevitables. En esta investigación, una de ellas podría ser el uso de un cuestionario tipo *self-report,* basado en las respuestas de los alumnos. Aun siendo más sencilla y efectiva para la aplicación de la metodología y, sobre todo, para la recopilación de datos, no está exenta de riesgos. Baker (2011: 29-33), al referirse a la competencia lingüística, menciona algunos de los problemas de dicha aproximación, que deberían también ser tomados en consideración en este diagnóstico. Por ejemplo, los encuestados, consciente o inconscientemente, a menudo tienden a dar una «buena imagen» de sí mismos; en el caso que nos ocupa, exagerando el uso del euskera. Por otra parte, en las preguntas personales, el conocimiento de uno mismo y la capacidad de autopercepción es un factor importante. Además, se podría pensar que el propio centro puede condicionar las respuestas de los alumnos; en un centro claramente comprometido en promocionar el euskera, por ejemplo, los alumnos se pueden ver tentados a escoger la respuesta «adecuada».

Una decisión discutible que afecta a una parte de la investigación es la del criterio empleado para conformar la variable dependiente utilizada en la correlación y la regresión múltiple. En la variable dependiente del *uso general escolar del alumnado* confluyen cuatro usos, cada uno de los cuales tiene un peso diferente: uso entre compañeros en el aula y en el recreo (40% y 25%, respectivamente), y uso con los profesores en el aula y fuera de ella (20% y 15%, respectivamente). En el mismo diagnóstico de evaluación, al explicar los parámetros de ponderación, se menciona que no hay una única y clara solución. De todas formas, más allá del peso otorgado a cada uso, la propia conciliación de las prácticas orales que tienen lugar en condiciones tan dispares puede ser cuestionable. Por ejemplo, parecen situaciones muy dispares el uso de la lengua en el recreo —según Aldekoa y Gardner (2002), un *acid test* para la medición del éxito de la planificación lingüística en la escuela— y el uso con respecto a los profesores, tan sometido a las relaciones de poder.

En términos generales, se trata de una investigación cuantitativa de gran poder descriptivo. Ésa es, precisamente, su mayor cualidad. La investigación es exploratoria, carente de hipótesis previas, y abarca muchas variables que influyen en el uso de la lengua. Muestra una panorámica amplia, una fotografía llena de matices. Por lo tanto, proporciona una sólida base para examinar los claroscuros de la foto, analizar ciertos aspectos de la investigación con más detenimiento, y profundizar en las razones de fondo de la práctica oral de los jóvenes. En ese sentido, siguiendo la línea de reflexión que la presente investigación sugiere, en el último apartado realizaremos una propuesta la intervención cualitativa.

REFLEXIONES SOBRE EL USO

Los abundantes datos proporcionados por el cuestionario nos permiten extraer una gran variedad de conclusiones. El análisis de los resultados desde el binomio escuela-sociedad puede ser un buen punto de partida, porque, a raíz de ese vínculo, las limitaciones y posibilidades del sistema educativo se aprecian con mayor claridad. En ese sentido, una de las principales conclusiones es que, en prácticamente todas las situaciones, la escuela actúa como contrapeso a favor del euskera y de su uso. Por ejemplo, el 60% de los alumnos de 4º de Primaria habla en el aula siempre o casi siempre en euskera, y el 25% lo hace siempre o casi siempre en castellano. Un dato todavía más revelador es que el 49% de los alumnos cuya primera lengua es el castellano habla con los compañeros de clase en euskera. En algunos casos, se podría decir que, en función de las condiciones sociolingüísticas del entorno, la escuela puede llegar a constituir una especie de fortaleza o cámara de aislamiento del euskera. Para muchos jóvenes de zonas castellanohablantes, la escuela se convierte en casi el único lugar donde emplean el euskera. El hecho de que la lengua sea, tal y como señalan Swain y Johnson (1997), un *school-only phenomenon,* puede también ser entendido como limitación del sistema educativo. No obstante, podríamos preguntarnos, para poner las cosas en su sitio, qué pasaría si la escuela no interviniera.

Otra de las conclusiones más relevantes de la investigación es que el uso del euskera desciende notablemente en 2º de ESO. Los datos nos muestran que, en 2º de ESO, el 28% de los alumnos utiliza siempre o casi siempre el euskera con los compañeros dentro del aula; en el caso de los alumnos cuya primera lengua es el castellano, esa proporción se reduce al 13%. Además, tanto en 4º de Primaria como en 2º de ESO, la mayoría del alumnado habla siempre o casi siempre en castellano con los compañeros en el recreo, pero en 2º de ESO la proporción es bastante más alta (59% y 75%, respectivamente). Esa tendencia se puede ver, asimismo, en la correlación entre las variables: en general, entre los alumnos de 2º de ESO, las variables sobre su uso en el entorno cercano (actividades extraescolares, con amigos y en el hogar) están estrechamente relacionadas con el uso en la escuela. En cambio, entre los alumnos de 4º de Primaria, la correlación no es tan estrecha. Asimismo, el modelo lingüístico y el uso están estrechamente relacionados en los dos cursos, pero la correlación es algo mayor en 4º de Primaria. Por lo tanto, la escuela deja poco a poco de ser una fortaleza para el euskera y, a medida que la influencia del mundo exterior va aumentando, el comportamiento de los alumnos se acerca al predominante en la sociedad. Por decirlo de alguna manera, tras una situación de *impasse,* las aguas vuelven a su cauce.

El objeto de análisis de nuestra proposición será, precisamente, el descenso en el uso del euskera entre los alumnos

de más edad con respecto a los alumnos más jóvenes. Dos de las variables que influyen de manera decisiva en el uso de la lengua son el modelo educativo y la proporción de vascohablantes del entorno donde se sitúa la escuela, y a ellas nos atendremos al diseñar nuestra intervención cualitativa. A continuación, haremos una breve alusión a otros factores que se han analizado en la investigación, y que pueden ayudar a explicar el descenso producido.

En cuanto a la primera lengua, un dato llamativo que se menciona indirectamente es que los alumnos cuya primera lengua es el euskera o el euskera y el castellano son más numerosos en 2º de ESO que en 4º de Primaria, aunque la diferencia es mínima (35% y 33%, respectivamente). Teniendo en cuenta la importancia que se suele conceder a la transmisión de la lengua, se podría esperar que, con el tiempo, la tendencia a transmitir el euskera como primera lengua fuera cada vez más fuerte; sin embargo, a la vista de los datos, no parece que esto sea así. Si relacionamos la primera lengua y la competencia, resulta significativo que el 74% de los alumnos de 4º de Primaria cuya primera lengua es el euskera se desenvuelvan mejor en euskera, pero que dicho porcentaje baje al 66% en el caso de los alumnos de 2º de ESO. Por lo tanto, a más edad, menor es la capacidad relativa para hablar en euskera. El dato es a todas luces significativo, porque la competencia lingüística es, junto con la densidad de vascohablantes, uno de los factores principales que influyen en el uso del euskera. De cualquier manera, como advertencia metodológica, no hay que descartar que la mencionada capacidad de autopercepción, más desarrollada en los alumnos de 2º de ESO, tenga cierta influencia sobre el resultado.

Por otro lado, la investigación corrobora la gran brecha existente entre los hábitos lingüísticos escolares y los hábitos en el consumo de los medios de comunicación y en la cultura. Los datos muestran que la gran mayoría de los alumnos consumen las páginas web, los programas de televisión y las películas en castellano; de 4º de Primaria a 2º de ESO, el porcentaje de los que los consumen en euskera desciende notablemente (en el caso de la televisión, por ejemplo, del 14% al 4%). En el ámbito de las nuevas tecnologías, los datos son más positivos, y el descenso es más suave: el 26% de los alumnos de 4º de Primaria chatea con los amigos en euskera, y ese porcentaje se reduce ligeramente en el caso de los alumnos de 2º de ESO (22%). De todas formas, se puede decir que la presencia del euskera en esas áreas es bastante limitada.

Por último, las impresiones sobre las lenguas arrojan interesantes conclusiones. Por ejemplo, con respecto a la catalogación del euskera como difícil/fácil, cabe destacar que son pocos los alumnos que consideran que el euskera es una lengua difícil, incluso entre aquellos cuya primera lengua es el castellano; en total, solo el 9% de los alumnos de 4º de Primaria y el 19% de los alumnos de 2º de ESO ha señalado que el euskera es difícil. Sea dicha lengua más sencilla o complicada para ellos, los resultados revelan que los alumnos, en general, consideran el euskera como parte inherente a sus vidas. La contraparte de esa realidad positiva la constituirían las impresiones sobre situaciones y actividades concretas. El único ámbito donde el euskera predomina es el de la enseñanza —para casi la mitad de los alumnos, el euskera es la lengua más adecuada para dicha actividad, y solo el 20% de los alumnos cree que es el castellano—. En cambio, en las situaciones o actividades que, de alguna manera, remiten al futuro o al valor práctico de la lengua, tales como la política, las TICs y el mundo laboral, la mayoría sostiene que el castellano les resulta más adecuado (59%, 66% y 56%, respectivamente), y concede un reducido espacio al euskera (7%, 7% y 9%).

LA PRÁCTICA ORAL DE LOS JÓVENES: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Tal y como revela la investigación, son varios los factores que explican el uso lingüístico del alumnado en el ámbito escolar y el cambio que se produce de 4º de Primaria a 2º de ESO. A esa edad, los jóvenes experimentan cambios en el uso de la lengua y en otros muchos aspectos: en el proceso de socialización, en la afirmación de la identidad, en la influencia cada vez mayor de los amigos, en la relación con los padres, etcétera. Pero, muchas veces, desconocemos cómo viven esos cambios los propios jóvenes. En el ámbito que nos ocupa, el de la lengua, ¿son conscientes de sus elecciones lingüísticas? ¿Qué importancia conceden a la calidad de su práctica? ¿Hasta qué punto diferencian las lenguas en su vida diaria?

En nuestra intervención cualitativa se quiere ceder la palabra a los jóvenes, para conocer su opinión sobre estos temas de primera mano, sin intermediarios. En primer lugar, con el fin de comprender las claves de fondo, para comprobar si las preguntas que formulamos son las adecuadas o si debemos hacer(nos) otras preguntas, y, de igual modo, con el objeto de activar la conciencia lingüística de los jóvenes; es decir, que sean conscientes de las elecciones lingüísticas que realizan, para que, posteriormente, decidan cómo actuar en ese ámbito.

La investigación etnográfica sería adecuada para ello, y se utilizarían distintos métodos para llevarla cabo (observación, *focus groups* o grupos de discusión, diarios...). En cuanto a la muestra, en un primer momento participarían alumnos que reúnan las siguientes características:

— Alumnos del modelo D.
— En una zona con una proporción de vascohablantes de entre el 30% y el 60%, en escuelas con muchos padres vascohablantes.
— Alumnos de 2º de ESO.

El criterio para seleccionar alumnos de dichas características ha sido que se aprecia «cierto riesgo» de que el uso del euskera disminuya entre esos alumnos y que, por ello, la intervención sobre ellos puede resultar más eficaz. Nos hemos decantado por los alumnos del modelo D, porque son los que mayor capacidad tienen de interactuar grupalmente en euskera y porque, al mismo, en ellos está «en juego» la elección euskera/castellano. A medida que se avanza en la edad, la tendencia a favor del castellano adquiere una fuerza mayor: en 4º de Primaria, el euskera predomina en el aula, y en el recreo se utilizan las dos lenguas de manera similar. En 2º de ESO, por el contrario, las dos lenguas están equilibradas, pero en el recreo predomina el castellano. En cuanto a la proporción de vascohablantes, en la zona más vascoparlante (> 60%) la diferencia en el uso del euskera es mínima de 4º de Primaria a 2º de ESO, y los alumnos de 2º de ESO también usan principalmente el euskera. En la zona de entre el 30% y el 60%, en cambio, la diferencia entre ambos cursos es muy sustancial: en 4º de Primaria, el 90% de los jóvenes habla más euskera que castellano en el aula y en 2º de ESO, en cambio, el 60%. En el recreo, los porcentajes de uso bajan del 64% al 45%. Por último, se han seleccionado los alumnos de 2º de ESO porque son ellos los que han experimentado el cambio que estamos analizando.

La intervención puede tener múltiples implicaciones para la actividad escolar. Sirve, por ejemplo, para reflexionar sobre la mejor forma de impulsar el uso del euskera en la escuela. Con frecuencia se sostiene que los jóvenes ven el euskera como una obligación, y que ese sentir puede afectar negativamente a su uso. En ese sentido, insistir en la idea de hablar en euskera puede resultar beneficioso a una edad determinada, pero contraproducente en otra. ¿Qué dicen los jóvenes al respecto? ¿Qué razones alegan para mostrar su postura contraria hacia el euskera, si es que la tuvieran? ¿Qué postura adoptan ante el discurso y ante la práctica lingüística de los adultos? ¿Cómo deberíamos desarrollar las estrategias orientadas a atraer a los jóvenes hacia el euskera?

Sería asimismo interesante conocer la práctica lingüística real de los jóvenes y tratar las lenguas desde la perspectiva de la comunicación multilingüe. Porque, aunque el plurilingüismo forma parte de nuestro vocabulario cotidiano, bien es cierto que en la escuela, en la práctica, a menudo se imponen ópticas monolingües tradicionales que abordan el tratamiento de las lenguas por separado y no profundizan en las relaciones existentes entre las lenguas que emplea una persona multilingüe. Convendría, por tanto, centrar la atención en la persona multilingüe, y no en las lenguas individuales. En ese sentido, ¿cómo emplean los jóvenes las lenguas en ámbitos informales? ¿Son conscientes de que mezclan las lenguas? ¿Cómo puede ello afectar a la calidad de las lenguas que utilizan? ¿Se consideran personas multilingües?

Siempre son más las preguntas que las respuestas. Como ha quedado claro en este diagnóstico de evaluación, el fenómeno del uso de la lengua es complejo y presenta muchos resquicios y particularidades. Debemos, por tanto, seguir avanzando y completando la fotografía, analizando todos y cada uno de sus matices y proponiendo distintas miradas.

AGRADECIMIENTO

Los autores desean agradecer la financiación del Donostia Research Group on Education and Multilingualism (DREAM) y de la Unidad de Formación e Investigación (UFI 11/54).

REFERENCIAS

Aldekoa, J. y Gardner, N. 2002: Turning knowledge of Basque into use: normalization plans for schools. *International Journal for Bilingual Education and Bilingualism* 5, 339–354 or.

Baker, C. 2011: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Bristol: Multilingual Matters (5ª edición).

Swain, M. y Johnson, R. K. 1997: *Immersion education: A category within bilingual education.* In R. K. Johnson y M. Swain (eds.), *Immersion education: International perspectives* (1-16 or.). Cambridge: Cambridge University Press.

Zalbide, M. 2010: *Euskararen legeak hogeita bost urte eskola alorreko bilakaera: balioespen saioa.* Bilbao: Euskaltzaindia.

LUCES Y SOMBRAS EN LA INVERSIÓN DEL DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO. A CAMINO LARGO, PASO CORTO

JASONE ALDEKOA
Profesora. Programa ULIBARRI

> «I feel like stopping after each paragraph and saying, now show me the data for that». (Fishman, 2005:12)

Sabemos por experiencia que no hay nada como un traje hecho a medida para presentarnos a la cita acordada, desenvolvernos con soltura y andar a gusto. ¿O no? Un buen sastre, antes de confeccionar o vender un traje *prêt-à-porter,* toma las medidas con suma precisión: «Por favor, póngase erguido, descálcese, estire los brazos, dé se la vuelta, quítese el abrigo, agáchese…». A mí, a decir verdad, estas pruebas me disgustan ¿Y a quién no? Máxime sabiendo que voy a salir de la tienda con las manos vacías, porque aún tienen que acortarlo o estrechar la cintura. Sin embargo, tiempo después, cuando nos ponemos el traje una y otra vez, no recordamos todas esas molestias.

Bien es sabido que una planificación lingüística con un mínimo de rigor, también se confecciona tailor-made, y que su proceso de elaboración consta de varias fases, tres de ellas fundamentales: la primera, la de tomar las «medidas», esto es, realizar el diagnóstico de la situación y diseñar la estrategia; la segunda, la de poner el proyecto en marcha y determinar la táctica a seguir; y, la tercera, la de valorar los éxitos y los fracasos conforme a los datos de los que se dispone y al trayecto previamente recorrido, para concluir si el problema ha sido solucionado, si el camino recorrido ha merecido la pena, y si va a tener o no continuidad, y, en caso afirmativo, de qué tipo (Kaplan y Baldauf, 1997; Zalbide, 2003, 2004a).

Es evidente que el proceso de normalización del euskera ha sido objeto de incontables diagnósticos, evaluaciones y mediciones, como ha venido a reconocer la comunidad internacional (Bourhis, 2003; Cenoz, 2009; Fishman, 1991; Thomas, 2001; Williams, 2010). Pese a lo incómodo y pesado que resulta someterse a todas esas evaluaciones, valoraciones, diagnósticos, recopilaciones de datos y mediciones en general, hemos podido comprobar que, cuando se realizan debidamente, proporcionan una gran cantidad de información y, además, derivan en nuevos planes o proyectos. Precisamente por haber actuado de ese modo y por seguir haciéndolo se nos reconoce la credibilidad que se nos atribuye tanto entre nuestra comunidad educativa como en la comunidad internacional.

LO BÁSICO: EL USO DEL EUSKERA

Situaré el punto de partida de la cuestión que nos ocupa en la Ley 10/1982, de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del euskera, aun sabiendo que con anterioridad también hubo momentos e iniciativas importantes. El objetivo de la ley básica, que ya ha cumplido su trigésimo aniversario, difícilmente puede dar lugar a malentendidos, cuando su finalidad está claramente definida en su propia denominación: invertir el desplazamiento lingüístico que se ha venido produciendo en el día a día de los vascoparlantes durante siglos. Además, si nos surgieran dudas conceptuales, nada mejor que acudir a la columna en castellano: *normalización del uso del euskara.*

Por tanto, el objetivo principal de la ley ha sido siempre el de «la integración plena del individuo en la Comunidad a través del conocimiento y uso del euskera» (BOPV, 16/12/1982). Eso que está tan claramente recogido desde el principio se detalla a continuación en el título de los capítulos posteriores: Del uso del euskera en la Administración Pública dentro del ámbito territorial de la Comunidad Autónoma del País Vasco (capítulo I), Del uso del euskera en la enseñanza (capítulo II), Del uso del euskera en los medios de comunicación social (capítulo III) y Del uso social (capítulo IV). En el presente artículo nos referiremos, por tanto, al uso del euskera; más concretamente, a cómo afecta al alumnado el contenido de los cuatro capítulos de los que consta la Ley.

La escuela es, por su propio carácter, uno de los agentes de socialización más importantes; para muchos, incluso, esencial de cara al mantenimiento y transformación del sistema social (Bilbao, 2002). Cumple dos objetivos principales en la formación del alumnado: por un lado, facilitar el desarrollo cognitivo, enseñándole al menos a leer y a escribir (alfabetización) y a contar, clasificar e interpretar (abstracción); por el otro, sirviéndose de su estructura, promover el desarrollo personal, social y emocional.

Antes de seguir adelante, quisiera señalar que, de entre todas las funciones que se le atribuyen a la educación, nosotros nos hemos centrado en la enseñanza de las lenguas.

El haber elegido ese ámbito, sin embargo, tampoco delimita demasiado la dimensión de nuestro cometido, porque sabemos perfectamente que la lengua o las lenguas salpican a todo el proceso educativo. Las lenguas son indispensables para el desarrollo personal y cognitivo del alumnado, como también lo son para la organización, el mantenimiento y la supervivencia del sistema. Dicho de otro modo: es imposible concebir una educación sin lengua; al menos, en un sistema educativo del tipo al que estamos acostumbrados. Por tal motivo, en el sistema educativo vasco, las competencias lingüísticas del alumnado han sido evaluadas desde un principio. (Sierra y Olaziregi, 1989).

En efecto, desde el principio se pudo observar que nuestro alumnado adquiría las competencias lingüísticas del euskera y del castellano, pero que eso no garantizaba el uso del euskera en el conjunto del ámbito escolar, decretado en el artículo 17 de la Ley Básica 10/1982 (Gobierno Vasco, 1990a). Para comprobarlo, nada mejor que remitirse a las conclusiones del balance de la época:

> «El esfuerzo de eskaldunización que la escuela ha realizado durante largos años no ha tenido la continuación deseada en la sociedad: ni en el mundo laboral, ni en la cultura, ni en la calle […]. Si bien el conocimiento del euskera está mejor visto y resulta más conveniente que antes, es mucho más provechoso emplear el castellano.
>
> […]
>
> Quizá no sea responsabilidad de la escuela el buscar soluciones a esas conductas sociales, al menos no exclusivamente de ella, pero no hay duda de que hay que buscar soluciones y llevarlas a la práctica». (117-118)

Es decir, que la enseñanza sí que instruía en euskera, pero no conseguía euskaldunizar a la juventud. En otros términos: los jóvenes adquirían competencias en euskera, pero no llegaban a emplear la lengua en su práctica oral; es decir, que el conocimiento del euskera no avalaba su uso natural. Esa fue, precisamente, la turbadora cuestión con la que se dio la bienvenida a la década de 1990.

DE CUANDO LA ESCUELA COMENZÓ A BUSCAR HABLANTES

La década de 1990 se inició con la celebración del Primer Congreso de la Escuela Pública Vasca (Gobierno Vasco, 1990b), y con la publicación del lema «Eskola Hiztun Bila» [La escuela en busca de hablantes] (Artola *et al.,* 1991). La demanda y la respuesta de la sociedad en el diseño general del plan de recuperación del euskera han sido, en nuestro caso, esenciales. Especialmente en el caso de la normalización del euskera a través de la educación, la participación social ha sido decisiva en la definición de las medidas a adoptar. Sin duda, merece ser destacado el empeño social por generalizar la competencia y la práctica oral del euskera del alumnado; es decir, por buscar una solución a la carencia mencionada al final del apartado anterior.

A comienzos de esa década, numerosos expertos, instituciones y agentes se percataron de dicha laguna y necesidad. A raíz de la preocupación generada por la falta de uso del euskera entre el alumnado vascoparlante, fueron abundantes las aportaciones y los esfuerzos individuales y colectivos, muchos y de gran calidad, pero no podemos detenernos en ellos; ni tan siquiera en los directamente vinculados a la enseñanza. Lo que sí debemos hacer es expresarles nuestro reconocimiento, porque fueron esos estudios, reflexiones, experiencias, campañas y seminarios los que gestaron el espíritu del Plan de Normalización Lingüística (en adelante, PNL) escolar de 1996 y asentaron sus bases.

Como ya hemos adelantado, los PNLs son planes lingüísticos para la promoción del uso –oral y escrito– del euskera en el ámbito de la enseñanza: planes para la promoción del uso del euskera en el entorno escolar. Naturalmente, para ello hay que adecuar el plan a las circunstancias de cada comunidad escolar.

Pero cuando a nosotros y nosotras, ahora sastres, nos llega el momento de tomar las «medidas», es decir, cuando queremos localizar el PNL en unas coordenadas espacio-temporales concretas, observamos que la tarea presenta dificultades. En primer lugar, porque la escuela es una institución compleja, que no se limita a aulas, pasillos y recreos. En segundo lugar, porque en las relaciones entre iguales de una comunidad escolar se utiliza más de una lengua y variante lingüística —oralmente o por escrito—, tanto para las relaciones como para la instrucción. Además, porque, aunque el horario escolar sea limitado, en la competencia lingüística del alumnado además de la enseñanza formal influyen de manera notable las experiencias de aprendizaje informal y el uso que se hace de la lengua entre iguales.

Por ello, los centros educativos que participan en el PNL realizan frecuentes y sistemáticas mediciones, recopilaciones de datos, valoraciones, memorias y diagnósticos. A tal fin, el Programa Ulibarri ha desarrollado un gran número de recursos; a saber, *Branka* (Erriondo e Isasi, 2000, 2008a, 2008b), *Mintzagrama* (Delgado y Matute, 2000; Erriondo e Isasi, 2009), *Medición del uso no formal* (Altuna, 1998; 2003) y *Gela-argazkia* [Fotografía del aula] (Zalbide, 2004). Gracias a esos recursos, la escuela misma se convierte en sastre y motor de la comunidad educativa, teniendo que ser capaz de coser y adecuar el traje a las medidas y necesidades de cada contexto y de cada momento. Pero, además, es la propia comunidad educativa la que valora la efectividad del plan y realiza el balance de los logros y de los fracasos. Por lo tanto, cada cuatro años, la comunidad educativa gestiona el proceso de planificación lingüística en su integridad.

Se han realizado varios estudios con el objeto de evaluar la efectividad del programa Ulibarri, que acaba de cumplir dieciséis años (Aldekoa y Gardner, 2002; Artola, 2010; Artola, Izagirre & Larrañaga, 2007; Erriondo e Isasi, 2011; Gobierno Vasco, 1990, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2010; Garaialde, 2008; Zalbide, 2007a, 2010). En general, se observa que los PNLs han tenido una evolución positiva. En otras palabras, el PNL es beneficioso, porque ha tenido consecuencias positivas en el conocimiento y en el uso oral individual, institucional y social del euskera. En términos generales, los resultados del seguimiento de diez años de los PNLs de una comarca coinciden con los datos de la muestra correspondiente a la CAV en su totalidad (Tabla 7.43, Aldekoa, 2012:297).

Además, es sabido que para que los logros se manifiesten de manera significativa y se extiendan a largo plazo a la mayoría de las personas de la comunidad escolar, es imprescindible la planificación lingüística sistemática debidamente razonada y consensuada en la comunidad (Aldekoa, 2004; Fishman, 1991; Knapp, 1988; Erriondo e Isasi, 2011). De igual modo, para garantizar la eficacia de dichas planificaciones a largo plazo, es necesario pormenorizarlas en tareas anuales y plasmarlas en planes a medio plazo (Gobierno Vasco, 2011a, 2011b).

Sin embargo, realizadas la planificación, sistematización, consensuación y el trabajo en equipo con consistencia y precisión, ¿cómo explicar que las intervenciones a corto plazo hayan influido en la práctica oral del alumnado y, sin embargo, esa influencia, a largo plazo, se diluya o desaparezca, al menos aparentemente? ¿A qué se debe tal efecto?¿A causa de la metodología que hemos empleado para nuestras reflexiones? ¿Porque no realizamos nuestro trabajo como es debido? ¿Porque la vía educativa no basta para que los y las escolares se aparten de la configuración linguística dominante? ¿O porque el proceso de inversión del desplazamiento lingüístico de la tendencia a hablar mayoritariamente en castellano en la vida diaria de la sociedad vasca, a saber, porque el emprender nuestro propio *Reversing language shift,* requiere un desarrollo más complejo y a más largo plazo de lo que imaginábamos?

A ese respecto, debo añadir que el profesorado y participantes del programa Ulibarri, tenemos una visión limitada; local, a lo sumo. Además, a pesar de los esfuerzos, con el transcurso del tiempo, nos da la impresión de que siempre estamos ante las mismas dificultades, de que seguimos estando en el punto cero, como obligados a cumplir el castigo de Sísifo. Observamos que, en el mejor de los casos, el alumnado recién llegado presenta las mismas necesidades lingüísticas que la cohorte anterior. Porque, en el peor de los casos, intuimos que nuestro alumnado sabe menos euskera, y hablan más castellano. En otras palabras: pese al trabajo realizado, los resultados nos remiten a las mismas conclusiones que fueron obtenidas en 1990: el sistema educativo enseña el euskera y la juventud adquiere competencias en euskera (Gobierno Vasco, 2005a), pero no lo convierte es su lengua natural propia para la práctica oral habitual.

Por ello, para que el esfuerzo de tantos y tantas profesionales, padres y madres y personal educativo adicional sea fructífero necesitamos datos que proporcionen una perspectiva a nuestro enfoque. Debemos comprender la complejidad del uso oral y habitual de la lengua minoritaria por parte del alumnado, y necesitamos desglosar tal complejidad en las muchas y muy diversas variables que intervienen, y favorecer la apertura de procesos que nos permitan analizar cada una de ellas en mayor profundidad. Por ello, son

Figura 1. EVOLUCIÓN DE LOS PNL 2000-2010. EVOLUCIÓN DE LA MUESTRA DE B06 EN EL PERIODO 2000-2010

		00-05	05-10	Total	Eje
ÁMBITO INSTITUCIONAL	Uso general	+	++	++	E
	Uso oral	+	++	++	E
	Uso escrito	=	+	+	E
ENTRE COMPAÑEROS/AS	Dirección	=	++	++	E
DE LA ESCUELA	Profesorado	=	=	=	E
	Personal no-docente	+	++	++	E
	Padres/Madres	+	++	++	D
FUERA DE LA ESCUELA	Alumnado En la escuela	-	=	-	D
	Fuera de la escuela	=	-	-	D

Fuente: *Aldekoa, 2012*

\+ Ligero incremento ++ Incremento notable = Sin cambios – Ligero descenso E Estático D Dinámico

de vital importancia los estudios e investigaciones relativas a la misión de la escuela en el mapa del fortalecimiento del euskera. En este mismo sentido y recurriendo a la metáfora de Isasi (Erriondo e Isasi, 2011), necesitamos medidas y perspectivas que nos indiquen si, a pesar de haber realizado el trayecto de popa a proa, seguimos anclados en el puerto o hemos empezado a alejarnos de la costa.

Por último, debemos reconocer que todas nuestras incertidumbres, sospechas y suposiciones, todas las hipótesis formuladas y las debilidades descritas han despertado nuestra curiosidad. Para hallar las soluciones de este complejo fenómeno, como ya bien sabemos, debemos empezar por medir y analizar el uso lingüístico de los y las escolares. Para confeccionar la bata escolar más apropiada, necesitamos las medidas más exactas. Esa fue, justamente, la resolución que allá por el año 2004, nos condujo a emprender la investigación Arrue.

USO ESCOLAR DEL EUSKERA POR PARTE DEL ALUMNADO: ARRUE

Todo cuanto el alumnado realiza en el ámbito escolar es responsabilidad del profesorado: en el aula, en los pasillos, a la salida, en el patio, etc. Intuimos, además, que los fenómenos que tienen lugar dentro del aula son bien distintos de los que ocurren fuera ella.

Ya hemos visto que nuestros esfuerzos sirven para realizar mejoras provisionales a corto plazo; sin embargo, dadas las limitaciones de los seguimientos que hacemos, desconocemos hasta qué punto tales resultados perduran en el tiempo. Tal y como hemos observado en la Figura 1, fuera del aula se observa una evolución muy similar a la que se produce dentro del aula. En general, la práctica oral extraescolar del euskera por parte del alumnado, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, se ve mermada, pero hay notables diferencias entre ambos niveles educativos. En el caso del alumnado de Educación Segundaria, el descenso se produce con mucha mayor aceleración que en el caso del de Educación Primaria. No sabemos con certeza cuán eficaz ha sido nuestro esfuerzo en relación al alumnado. A la luz de los pocos datos con los que contamos, queremos creer que, en general, los índices relativos al uso oral de los alumnos y alumnas en el entorno escolar son mayores que los índices de uso isotrópicos de niños y niñas y jóvenes en el ámbito municipal. Pero, como señalábamos anteriormente, el uso oral de los jóvenes tiene una relación significativa, no solo con las características sociolingüísticas del municipio en el que residen, sino también con el uso familiar, de toda la comunidad educativa, del personal de dirección y del uso general de la escuela. Por lo tanto, creemos que es más difícil intervenir en la práctica oral del alumnado en el entorno escolar y, especialmente, durante los momentos de recreo y de actividades extraescolares, que dentro del aula. Sospechas, incertidumbres y suposiciones que no son más que meras hipótesis.

Teniendo en cuenta las hipótesis, peticiones y experiencias del profesorado implicado en la normalización lingüística, y en estrecha colaboración con entidades consultivas y organizaciones de investigación, la Administración Educativa puso en marcha el Proyecto de Investigación Arrue con el objetivo de responder a la siguiente pregunta: «¿Por qué es como es el uso lingüístico del alumnado en el contexto escolar?» (Martinez de Luna, Suberbiola y Basurto, 2009: 11). Para poder estudiar la práctica oral del alumnado en el entorno escolar, en primer lugar necesitamos construir las herramientas de medición, y, luego, diseñar la metodología más adecuada. Tanto para uno como para otro menester, conviene conocer a fondo las características, los recursos, las aspiraciones y las necesidades de la comunidad educativa. Es decir, en todo el planteamiento, se debe aprovechar al máximo el impulso y motivación de la comunidad educativa.

En suma, digamos que, en calidad de clientes de la investigación, creemos que el Proyecto Arrue ha conseguido fusionar desde su comienzo las dos vertientes necesarias de la planificación lingüística de manera muy satisfactoria. Así nos lo parece. En la trayectoria del Proyecto Arrue, el Clúster de Sociolingüística ha invitado una y otra vez a la comunidad educativa a participar en el mismo; siempre ha tomado en consideración nuestras opiniones, sugerencias y peticiones. Así, en diciembre de 2007, antes de que los primeros resultados fueran publicados, Pablo Suberbiola nos formuló la siguiente pregunta: «En el ámbito educativo, ¿qué estudio responde mejor a las necesidades de la escuela? Dicho de otro modo: desde el punto de vista funcional y aplicado, ¿qué puede resultar más útil, sencillo y aplicable para el profesorado?»

El Proyecto Arrue recoge las aportaciones y sugerencias que fueron realizadas en ese momento de la investigación. También ahora, sabiendo que el informe ha realizado muchas y muy variadas aportaciones desde la perspectiva académica o de la política lingüística, en estas líneas trataremos de responder, sucintamente, a la misma petición. Agradecemos, como mínimo, tres de las aportaciones principales que el Proyecto de Investigación Arrue ha realizado desde la perspectiva funcional y aplicada a las necesidades de la escuela. La primera, proporcionar explicaciones detalladas y minuciosas a la complejidad del tema; es decir, tener una función descriptiva y previsora. La segunda, relacionada con las herramientas de medición, ofrecer a la escuela recursos que pueda usar para la autogestión de sus propios planes. Y la tercera, desde la función aplicada o prescriptiva, facilitar consejos y recomendaciones que sirvan para que la comunidad educativa pueda elaborar y diseñar sus propios planes de promoción del uso del euskera.

EL USO DEL EUSKERA EN EL AULA Y EN LOS MOMENTOS DE RECREO, ENTRE IGUALES Y CON EL PROFESORADO

Como hemos podido observar en el apartado anterior, muchas de nuestras intervenciones e inquietudes tienen por objeto influir en el uso lingüístico de los alumnos y alumnas. Desde hace tiempo sabemos, además, que el índice de uso en los momentos de recreo es un indicador decisivo de la efectividad de nuestros esfuerzos: *Achieving spontaneous, informal use of the minority language at breaktime seems to be implicitly regarded as the acid test of successful language planning at the school level* (Aldekoa y Gardner, 2002:341). Pero, pese a nuestros intentos por hallar explicaciones y soluciones para dichas dudas y dificultades, no hemos encontrado gran cosa ni en la literatura nacional, ni en la internacional, hasta que, en 2009, salió a la luz la publicación que recogía los resultados del Proyecto inicial de Investigación Arrue.

Gracias a las aportaciones de la publicación *Ikasleen eskola giroko hizkuntza erabileraren azterketa* (Martinez de Luna *et al.,* 2009), sabemos a qué modelo teórico recurren las personas expertas para analizar el uso lingüístico en las situaciones educativas informales. También hemos comprobado que inicialmente se definieron 111 variables, y posteriormente se concentraron en 25. Además, esos 25 indicadores se han clasificado según su correlación con el uso del euskera durante el tiempo de recreo, y nos muestran los 9 indicadores que mejor pronostican el uso en el patio y para las relaciones entre iguales. He ahí la respuesta a la petición que nos hacía Fishman al comienzo del capítulo.

Como puede comprobarse en la *Evaluación diagnóstica 2011: datos sobre el uso lingüístico del alumnado,* para esta investigación se han recopilado decenas de datos de casi 36.000 alumnos y alumnas (Gobierno Vasco y Cluster de sociolingüística, 2012). ¡Una cifra fácil de decir pero una muestra difícil de gestionar!

He ahí la réplica a la sugerencia de Fishman; he ahí los datos que aclaran nuestras dudas. Las descripciones de infinidad de variables efectuadas sobre una muestra de tal tamaño y los cálculos de los valores pesos de predictivos son los que le aportan al trabajo tanto el nombre como la autoridad suficiente como para extraer conclusiones, dar consejos y hacer recomendaciones en el apartado 5.

Ya hemos reconocido que nosotros y nosotras, los profesores y las profesoras, carecemos de la perspectiva necesaria: se trata, la mayoría de las veces, de un enfoque basado en una pequeña muestra. De cualquier manera, siendo conscientes de dicha carencia y como miembros de la administración, de la comunidad educativa y participantes del proyecto, somos partidarios de la investigación y la medición. Es a nosotros y a nosotras a quienes conviene saber si el marco teórico que nos guía y los procedimientos y dinámicas que estamos aplicando están teniendo influencia o no. Porque tal información, precisamente, es la que nos aporta la seguridad necesaria para intervenir de manera correcta en calidad de asesores y asesoras o de técnicos.

Según los expertos, tanto en la competencia lingüística como en el uso oral del alumnado, influyen otras muchas variables, a saber: las características sociolingüísticas del entorno del alumno o alumna, la lengua o lenguas habituales en la familia, el modelo lingüístico de la escuela y lo que sucede en las redes de relaciones de la comunidad escolar y del entorno cercano (Altuna, 2003; Decreto 175/2007; Esnaola, 2003; Esnaola & Egibar, 2007; Hornberger, 2007; Martinez de Luna et al., 2009; Sierra & Olaziregui, 1990). Pero, ¿en qué grado influyen? El informe Arrue de este año, analiza más profundamente y más rigurosamente dichos ámbitos de uso y las relaciones de rol que en ellos se dan. La tercera parte del informe está íntegramente dedicada a la práctica oral de los alumnos y las alumnas en el aula, por un lado, y en el patio, por otro. Tanto en un como en otro, con el profesorado como entre iguales. Pues los dos son importantes para la adquisición de la lengua, para su instrucción y para las relaciones. La cuarta parte del informe Arrue, ha analizado el uso en el entorno escolar según otras 17 ó 23 variables complementarias, como por ejemplo el uso en el ámbito familiar, el consumo cultural, el índice ISEC del alumno o alumna y de la comunidad educativa, así como las representaciones lingüísticas en el alumnado.

El responsable técnico de un centro escolar o de una sola comarca no podría llegar a esas conclusiones con certeza y rigurosidad. Por eso, para poder llevar a cabo investigaciones significativas y fiables, es vital que el Programa Ulibarri fomente la colaboración y realice el seguimiento de la colaboración entre el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), el Clúster de Sociolingüística, la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), la Universidad Vasca de Verano (UEU). Sobre todo, porque las personas expertas de dichas instituciones cuentan con los conocimientos técnicos y académicos necesarios que les permiten dotar a las investigaciones y a las descripciones de las experiencias, de los detalles necesarios y de los criterios académicos rigurosos. Es imprescindible que garanticemos el intercambio, la colaboración y el acuerdo entre todos los agentes implicados en la planificación lingüística si pretendemos que, a medio o largo plazo, se produzcan sinergias en los resultados escolares y sociales. Es conveniente, y a la vez necesario, reflexionar de vez en cuando sobre lo que hace cada uno de los agentes, ya que el conocimiento innovador y los primeros brotes de la conducta innovadora se construyen sobre la base de la experiencia y de los conocimientos previos. Tras 16 años de trayectoria de los PNL, los resultados más pobres se han obtenido en la socialización del euskera y en el uso espontáneo de la lengua, y para

poder intervenir tanto sobre el uso durante los tiempos de recreo como fuera del ámbito escolar, es necesario que todas las instituciones de la comunidad educativa trabajen de manera conjunta, tal y como señala el artículo 3 de la Ley 1/1993, de la Escuela Pública Vasca.

En este mismo sentido, desde su utilidad para la comunidad educativa, es de agradecer y reconocer al Proyecto la publicación de la bibliografía, de los recursos y de las herramientas que acabamos de mencionar.

LA APLICACIÓN INFORMÁTICA DE GELA-ARGAZKIA [FOTOGRAFÍA DE AULA]

Tal y como acabamos de decir, el Proyecto Arrue nos ha permitido conocer cuáles son los aspectos que mejor pueden pronosticar el uso lingüístico de los alumnos y alumnas. Ahora sabemos que el principal indicador del comportamiento del alumnado del grupo en el aula, en el patio y en otras situaciones extraescolares es la «configuración del dominio lingüístico del colectivo» (Martinez de Luna *et al.,* 2009:27). Con el fin de evaluar tal adaptación o *dominance configuration* del alumnado, y poder analizar la orientación y dimensión del desplazamiento lingüístico, el jefe del Servicio de Euskera de la Dirección de Innovación Educativa del Gobierno Vasco, Mikel Zalbide (2004, 2009) basándose en modelos internacionales, confeccionó un cuestionario que denominamos *Gela-argazkia* «fotografía de aula». A fin de procesar las respuestas del formulario realizadas en soporte papel, el Programa Ulibarri diseñó y facilitó a todos los centros educativos una aplicación informática que ha permitido a cada centro conocer la configuración de cada alumno o alumna y la configuración de dominio de todo el grupo, volcando la información de cada aula a tablas como la que se puede observar en la Figura 2.

La fotografía de aula traduce la dimensión del desplazamiento lingüístico o inversión del desplazamiento en cifras. Al prever los entornos de actividad y las relaciones de rol más importantes, muestra cuál es la configuración más relevante de ese alumnado y qué envergadura tiene. La aplicación ofrece, además, atendiendo al rango de edad y al grado de euskaldunización del municipio en el que se localiza el centro educativo, cálculos de promedios, para así situar nuestro colectivo en la perspectiva de toda la muestra. Se nos brinda, por tanto, una inmejorable oportunidad para confeccionar nuestra «bata escolar a medida». La fotografía de aula nos proporciona una serie de herramientas para diseñar, planificar y gestionar las intervenciones a desarrollar tanto desde el punto de vista de los espacios como de las relaciones de rol. Los instrumentos más adecuados para ello serían la planificación estratégica y operativa del centro educativo, así como el plan anual de actuación (Gobierno Vasco, 2011a, 2011b), puesto que son los que recogen los objetivos a largo plazo, las necesidades a cubrir a medio plazo y los objetivos y cometidos anuales específicos del centro educativo.

En relación al Programa Ulibarri, el Proyecto de Investigación Arrue nos ha permitido adecuar al programa las teorías, las investigaciones y las experiencias de planificación lingüística y publicarlas en euskera. Así mismo, los resultados de la investigación han logrado confirmar que,

Figura 2. RESULTADOS DE LA FOTOGRAFÍA DEL AULA, UN EJEMPLO

FUENTE DEL CAMBIO		ESPACIOS DE USO + ROLES RELACIONALES																
DECLARACIÓN	MEDIO	1 familia			2 barrio			3 escuela			4 medios de comunicación				5 deporte	6 religión		
		1,1	1,2	1,3	2,1	2,2	2,3	3,1	3,2	3,3	3,4	4,1	4,2	4,3	4,4	5,1	6,1	
HABLAR	OUTPUT	2,06	2,73	-	2,06	2,00	2,41	3,35	4,00	3,00	3,88	2,47	1,83	-	-	2,71	2,80	
	INPUT	2,00	2,53	1,65	1,75	2,12	2,06	3,75	4,12	3,29	4,18	2,47	1,83	1,47	1,87	2,71	2,80	
LEER	OUTPUT								D				1,83					
	INPUT								D				1,83		1,92		2,80	
ESCRIBIR	OUTPUT								D				1,83					
	INPUT								D				1,83					

Fuente: *Ulibarri.info.*

Nº de referencia: 14 **Intervalo de edad:** EP **Modelo lingüístico:** Modelo D **Nivel de de conocimiento de euskera del municipio (%):** 4 **Nº de clases:** 105 **Nº de alumnos y alumnas:** 1.260

si en algún ámbito se ha logrado invertir el desplazamiento lingüístico, dicho ámbito es el escolar (Azurmendi, Bachoc y Zabaleta, 2001; Gobierno Vasco, 2009, Gobierno Vasco y Clúster de Sociolingüística, 2012; Martinez de Luna *et al.,* 2009; Zalbide, 2007; 2010). De hecho, los esfuerzos realizados en los restantes ámbitos de actuación o áreas de influencia han resultado ser poco eficaces sobre nuestro alumnado, y, además, parece poco probable que la intervención educativa sea suficiente para invertir el desplazamiento lingüístico en todos los ámbitos sociofuncionales. Al menos, no en treinta años.

Por consiguiente, ¿qué deberíamos hacer los y las profesionales de la educación? ¿Qué camino debería seguir el programa Ulibarri? Antes de concluir, detengámonos en la tercera aportación principal del informe Arrue de este año.

CONSEJOS Y RECOMENDACIONES PARA FOMENTAR EL USO DEL EUSKERA

Desde un punto de vista funcional y aplicado para el personal docente y no docente, las conclusiones que se recogen en el capítulo 5 y los consejos y recomendaciones para fomentar el uso del euskera son tan valiosos como aplicables, a la vista de los resultados y análisis de la primera parte del informe. Dadas las razones y limitaciones previamente expresadas, quienes estamos en contacto directo con el alumnado necesitamos herramientas prácticas y útiles, al igual que modelos y consejos que nos ayuden a componer el patrón que utilizaremos para confeccionar nuestra «bata escolar».

Los y las docentes somos, por regla general, un personal creativo, emprendedor y dispuesto a satisfacer los derechos y adaptarse a las demandas del alumnado y de las familias. ¿Quién podría negarlo, a la vista de la trayectoria de la normalización lingüística escolar durante los últimos 30 años? Con todo, en nuestras reflexiones periódicas, en los seminarios de formación o coordinación, y en los momentos de diseño y planificación del proyecto, las aportaciones del personal experto y de las investigaciones, son de inestimable ayuda, porque nos detallan el camino y facilitan el trasvase de la teoría a la práctica.

En otras palabras, el informe Arrue ofrece una perspectiva más amplia y más profunda de las carencias y errores, de los objetivos y pautas, de las sospechas y opiniones que detectamos; se ha convertido en nuestra brújula. Mide, analiza y comprueba todo cuanto hemos observado por intuición y por experiencia. Nuestro objetivo es promover el uso del euskara en el alumnado, convertir el euskera en su lengua de uso habitual, y sabemos que, aun diseñando e implementando debidamente el proyecto y las estrategias, difícilmente vamos a conseguirlo (cuanto menos no a corto plazo) sin la ayuda de los restantes miembros de la comunidad socioeducativa. Por eso, en los momentos de incertidumbre, durante los días de poca inspiración y de falta de seguridad, no hay nada como recurrir a los consejos y recomendaciones que nos ofrece una teoría sólida. Eso es, precisamente, lo que pedimos a la anterior publicación, y eso es, precisamente, lo que pedimos a la presente.

Para concluir, señalemos que, en los proyectos de normalización plurianuales diseñados en 2010, sabíamos, directa o indirectamente, que era imprescindible intervenir en áreas como las actividades extraescolares (Baraibar y Boan, 2007), el uso familiar, el consumo de medios de comunicación y de cultura, y el uso entre los adultos que están en contacto con el alumnado. Muestra de ello son las propuestas que se diseñan para el alumnado en su entorno social más próximo (Artola, 2010, Arruti, 1993; Autores Varios, 2007, 2009, 2010, 2011a, 2011b; Aurrekotxea, Esparza y Larrea, 2005; Etxebarria-Ayesta, 1995, 2003; Gallaga, Ibarretxe y Rekalde, 2007; Perez-Urraza, 2007), las actividades vinculadas a las familias (Molinuebo, 2003), las propuestas para hacer el mejor aprovechamiento de Internet, de la televisión, de la prensa y de la radio en euskera (Gobierno Vasco, 2010) o los esfuerzos de formación por parte del profesorado (Zalbide, 2010).

Ahora, además, en vista de los datos y análisis del informe Arrue, sabemos que estábamos en lo cierto. Que escogimos el buen camino. Que no eran acciones insensatas. Ahora, gracias al Proyecto Arrue, podemos dar una respuesta firme a la petición inicial de Fishman. Claro que sí. Es indudable que la consecución del objetivo del uso natural de los alumnos y alumnas es un largo y arduo camino, pero mientras actuemos con sensatez, honestidad y precisión, no hay duda de que alcanzaremos nuestra meta.

REFERENCIAS

A.A. 2007: *Gorbeialdea. Mariren erresuma* [DVD]. Dedo multimedia, Donostia-San Sebastián, 2007.

— 2009a: *Gorbeialdea. Mariren urratsen atzetik.* Dedo multimedia, Donostia-San Sebastián.

— 2009b: AK 37. *Kanta galduen bila* [CD]. Instituto Arratia, Igorre.

— 2010: AK 37. *Kanta galduen bila II* [CD]. Instituto Arratia, Igorre.

— 2011a: *Umeen zentzune etxean entzune. Arratiako aitek eta amek abestutako bertako ume-kantak* [CD]. Ediciones IBD, Vitoria-Gasteiz, 2011.

— 2011b: AK 37. *Kanta galduen bila III* [CD]. Ediciones IBD, Vitoria-Gasteiz, 2011.

Aldekoa, J. 2004: «Erabilera indartzeko gaur egungo bideak noraino iristen dira?», in *Bat soziolinguistika aldizkaria,* 53, 140-142.

— 2012: *Euskararen normalizazioa hezkuntzan 2000-2010: Ulibarri programa. Euskarri teorikoa, metodologia eta faktore azalgarriak.* Tesis doctoral presentada en la UPV/EHU el 10 de febrero de 2012 [CD], Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Leioa.

Aldekoa, J., y Gardner, N. 2002: «Turning knowledge of Basque into use: normalization plans for schools». *International Journal for Bilingual Education and Bilingualism, 5,* (6), 339-354.

Altuna, O. 1998: «Euskararen kale erabilpena Euskal Herrian», in *Bat Soziolinguistika aldizkaria,* 28, 15-49.

— 2003: *Erabileraren neurketa ikastetxeko eremu informaletan.* Programa Ulibarri, 9, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Arruti, I. 1993: «Udaleko hizkuntza planifikazioa prestatzeko metodologi proposamena», in *I. jardunaldiak soziolinguistikaz.* Ayuntamiento de Bilbao, Bilbao; 219-231.

Artola, I. 2010: «Erraz esaten da 25 urte! 25 urte, saiakeran! 25, berrikuntzan! 25, ilusioari eusten eta berritzen!», in *Hik hasi, 152,* 15-17.

Artola, I., Basterretxea, B., Berasategi, J.M., Olaziregi, I., Sierra, J., y Zalbide, M. 1991: *Eskola hiztun bila,* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Artola, I., Izagirre, S., y Larrañaga, J. 2007: *Ulibarri programa. 2006-2007 ikasturtea: balantzea-memoria.* Materiales para el Programa Ulibarri. (Inédito).

Aurrekoetxea, G., Esparza, I., y Larrea, A. (Ed.) 2005: *Arratiako idazle aitzindarien antologia.* Asociación Cultural Zertu, Artea.

Azurmendi M.J., Bachoc. E., y Zabaleta. F. 2001: «Reversing Language Shift: The case of Basque», in J. A. Fishman (Ed.). *Can threatened languages be saved?* (234-259). Multilingual Matters, Clevedon; 234-259.

Baraibar, H., y Boan, K. 2007: «Eremu ez curricularraren garrantzia euskararen erabileran», in *Bat soziolinguistika aldizkaria,* 63, 39-47.

Bilbao, M. B. 2002: *Kultura erreferenteak oinarrizko hezkuntzako curriculumean. Euskal Herriko eskoletan.* Universidad del País Vasco, Bilbao.

Bourhis, R. Y. 2003: «Foreword», in *Euskararen Jarraipena III. Conclusions* (1-4). Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Cenoz, J. 2009: *Towards multilingual education. Basque educational research from an international perspective.* Multilingual Matters, Bristol.

Delgado, E., y Matute, G. 2000: «Mintzagrama aplikazio informatikoa» [CD-ROM], in *Neur-kareletik hizkuntza egoeraren popatik brankara –BRANKA*. Programa Ulibarri, 6, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Erriondo, L., y Isasi, X. 2000: *Neur-kareletik, hizkuntza egoeraren popatik brankara –BRANKA Programa Ulibarri,* 6. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz. La última versión de esta aplicación es de 2008. http://ulibarri.info/Datuak/Ikastetxea/014452/2009-2010/branka (publicado el 06.09.2011).

— 2008a: *Ikastetxeko Hizkuntza Normalkuntzarako Adierazle-sistema. BRANKA berria.* Universidad Vasca de Verano, Bilbao.

— 2008b: *Branka emaitzak: presentzia-erabilera taulak.* http://static.ulibarri.info/branka_emaitzak_presentzia_erabilera.pdf (publicado el 06.09.2011).

— 2009: *Mintzagrama: erabilera, analisiak eta interpretazioak.* Universidad Vasca de Verano, Bilbao.

— 2011: *Ulibarri programa. Hedapena eta ezaugarri demolinguistikoak.* Presentación realizada el 9 de marzo de 2011 en el G06 Berritzegune de Lasarte.

Esnaola, A., y Egibar, M. 2007: «Euskal ludikotasuna erabiliz, euskara indartu», in *Bat soziolinguistika aldizkaria,* 63, 67-72.

Esnaola, I. 2003: *Ahozkotasuna hezkuntzan abiatzeko gidaliburua.* Programa Ulibarri, 8, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Etxebarria-Ayesta, J.M. 1995: *Gorbeia inguruko etnoipuin eta esaundak.* Labayru Ikastegia-BBK, Bilbao.

— 2003: *Euskal urtea ohituraz betea.* Ibaizabal, Zornotza.

Fishman, J.A. 1990: «Euskal eskolaren mugak hizkuntzak biziberritzeko saioan», in *Euskal Eskola Publikoaren lehen kongresua,* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz; 181-188.

— 1991: *Reversing language shift. Theorical and empirical foundations of assistance to threatened languages.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

— 2005: «Language Loyalty, Language Planning and Language Revitalization. Recent Writings and Reflections from Joshua A. Fishman», in N. Hornberger, M. Pütz. (Ed.) Clevedon: Multilingual Matters, Clevedon

Gallaga, I., Ibarretxe, J., y Rekalde, J. 2007: *Hizkuntza normalkuntza planak 2000-2005.* Ponencia presentada en las Jornadas sobre Buenas Prácticas, celebradas el 2 y el 3 de septiembre de 2007 en la Escuela de Música de Galdakao. (Inédito).

Garaialde, I. 2008: *Ulibarri programaren 1. Ebaluazioa.* Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz. [Inédito].

Gobierno Vasco, Departamento de Cultura 2005: *Euskararen erabilera eta transmisioa. Olabide ikastolako (Vitoria-Gasteiz) ikasle ohien adibidea. 2004,* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

— 2005: *Euskararen erabilera eta transmisioa. Santo Tomas Lizeoko (Donostia-San Sebastián) ikasle ohien adibidea*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 2005.

— 2005: *III. Mapa Soziolinguistikoa. 2001,* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación; Cluster de Sociolingüística: *Evaluación diagnóstica 2011: informe de los datos principales sobre el uso de la lengua por parte de los alumnos.* Presentado el 31 de enero de 2012. [inédito en diciembre de 2011].

Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación 2011: *Ikastetxearen urteko plana eta urteko memoria egiteko gida,* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

— 2011: *Plangintza eskola eremuan,* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio de Euskera 1990a: *Euskal Irakaskuntza 1979-80/1989-90,* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

— 1990b: *Euskal eskola publikoaren lehen kongresua 1-2,* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación. ISEI/IVEI. 2005a: *Euskararen B2 maila derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH-4).* Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación: NOLEGA ATALA, 2010. *Datutegia*. http://ulibarri.info/Datuak/. (Publicado el 30.01.2011).

Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Consejo Asesor del Euskera: *Euskara 21. Itun berritu baterantz, gogoeta irekiaren ondorengo txostena,* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasetiz, 2009.

Hornberger, N.H. 2007: «Biliteracy, transnationalism, multimodality and identity: trajectories across time and place», in *Linguistic Education* (2007), doi: 10.1016/j-linged.2007.10.001.

Ibarretxe, J. 2004: *Ulibarri programa eta Hizkuntza Normalkuntza Proiektuak gure eskualdean 1996-2003.* Ponencia presentada el 3 de junio de 2004, en las I Jornadas de Arrigorriaga. http://www.ulibarri.info/dokumentu lagungarriak/2010-03-11.4419479561 (publicado el 10.06.2011).

Kaplan, R.B., y Baldauf, R.B. 1997: *Language planning, from practice to theory.* Multilingual Matters, Clevedon.

Knapp, A. F. 1988: «Die Notwendigkeit von Sprachplannung und ihre gesellschaftliche Funktion als Wissenschaftsdisziplin», in K.H. Wagner, W. Wildgen (ed.). *Studien zum Sprachkontakt, 1,* Milde Multiprint GmbH, Bremen; 69-81.

Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P. Junyent, C., Uranga, B., y Amorrortu, E. 2005: *Hizkuntzen mundua 12.* Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao.

Martinez de Luna, I., Isasi, X., y Altuna, O. 2006: «Use of the Basque language, key to language normalization», in M.J. Azurmendi, & I. Martínez de Luna (Ed.). *The case of Basque: past, present and future.* Cluster de Sociolingüística, Donostia-San Sebastián.

Martinez de Luna, I., Suberbiola, P., y Basurto, A. 2009: *Ikasleen eskola giroko hizkuntza erabileraren azterketa.* Programa Ulibarri 19, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Molinuebo, C. 2003: Ume elebidunen gurasoentzako gidaliburua, A.F. Ada & C. Baker, 2003. Informe sobre el libro *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Programa Ulibarri: http://www.ulibarri.info/dokumentu_lagungarriak/2010-07-01.6778218258 (publicado el 10.12.2012).

Perez-Urraza, K. 2007: *Ingurune hurbileko curriculum soziohistorikoa. Zeberio harana (1567-1967).* Universidad del País Vasco, Bilbao.

Sierra, J., y Olaziregi, I. 1998: *EIFE 2. Euskararen irakaskuntza: faktoreen eragina.* Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Thomas, N. 2001: «Introducción», in J.L. Alvarez-Enparantza: *Hacia una socio-lingüistica matemática.* Euskal Soziolinguistika Institutua Sortzen, Donostia-San Sebastián.

Williams, C.H. 2010: «Linguistic diversity and legislative regimes», in *Hizkuntza gutxituak administrazioan/Lenguas minoritarias en la administración. Jornadas celebradas el 28 y 29 de octubre de 2009 en Vitoria-Gasteiz,* Parlamento Vasco, Vitoria-Gasteiz; 21-50.

Zalbide, M. 2003: *Ahuldutako hizkuntza indarberritzea: teoriak zer dio?* Patronato de Euskera de Azpeitia. http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1056974834 (publicado el 07.07.2003).

— 2004a: *Joshua A. Fishman-en RLS edo HINBE (I). Hizkuntzaren soziologia jakintza alor gaztea, berria* Patronato de Euskera de Azpeitia. http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1081986375 (publicado el 27.04.2004)

— 2004b: *Joshua A. Fishman-en RLS edo HINBE.* Patronato de Euskera de Azpeitia. http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1086087086 (publicado el 08.06.2004).

— 2007: «Euskararen legeak 25 urte eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa», in *Euskara, 52, 2,* (2ª ed.), 1283-1517.

— 2009: *Aurrez aurreko jardunaren lekua HINBE-saioetan.* Patronato de Euskera de Azpeitia. http://www.erabili.com/zer_berri/muinetik/1247559905 (publicado el 15.07.2009).

— 2010: *Euskararen legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa.* Euskaltzaindia, Bilbao.

EL PROYECTO ARRUE. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2011: DATOS SOBRE EL USO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO

JOSU AMEZAGA

UPV/EHU - Universidad del País Vasco. Grupo de Investigación Nor

El informe que recoge los principales resultados del Proyecto Arrue con respecto al alumnado de 4º de Primaria y 2º de ESO proporciona información de gran utilidad. El estudio, fruto de siete años de trabajo ininterrumpido, ha sido elaborado a partir de los datos de una encuesta realizada a 36.000 estudiantes de centros públicos y concertados de la Comunidad Autónoma Vasca, y ofrece una sólida información para conocer el resultado del esfuerzo realizado en el sistema educativo para la normalización del euskera y para detectar aquellos ámbitos en los que conviene incidir. Gracias a estudios de este tipo, los conocimientos que hoy tenemos acerca del euskera y de la comunidad vascohablante son más amplios que nunca, y las posibilidades para actuar eficazmente en pos de la normalización del euskera son también mucho mayores. En ese sentido, no podemos sino elogiar el presente trabajo, que debiera constituir una herramienta fundamental para la política lingüística. A primera vista, se observa que el estudio presenta un panorama un tanto oscuro. El propio título evoca la inquietud que el uso del euskera genera en otros muchos ámbitos; no hay más que leer las opiniones vertidas sobre los resultados de la Encuesta Sociolingüística recientemente publicada (Viceconsejería de Política Lingüística y Oficina Pública de la Lengua Vasca, 2012) y de la Medición del Uso del Euskera en la Calle (Cluster de Sociolingüística, 2012). De todos los objetivos de la normalización lingüística, el que mayor atención va a precisar tanto a corto como a medio plazo es, sin la menor duda, éste que nos ocupa. Los datos configuran un panorama cuanto menos preocupante: especialmente en aquellas zonas donde el uso del euskera debiera aumentar (en zonas y entornos familiares castellanohablantes), tal uso se reduce drásticamente cuanto más se distancia de la relación formal docente-discente y las y los jóvenes adquieren mayor autonomía (ligada a la edad).

No obstante, el informe permite realizar una lectura más positiva y, a mi entender, más interesante: los datos revelan que, en aquellos ámbitos en los que se puede actuar y en los que, de hecho, se viene actuando, el cambio lingüístico a favor del euskera es factible. Hay que tener en cuenta cuál es el punto de partida: la nuestra es una sociedad donde todas y todos somos castellanohablantes y algunos vascohablantes —en mayor o menor medida, según la edad—, que atesora una lengua que pervive en una situación diglósica absoluta y que está catalogada por la UNESCO como lengua en peligro de extinción. En ese contexto, las y los escolares de la CAV emplean en su relación con sus docentes principalmente el euskera. Precisamente esa práctica viene a confirmar, en mi opinión, que la intervención es posible y beneficiosa. El informe analiza los tres principales espacios de socialización de niñas, niños y jóvenes: el hogar, la escuela y la calle —esta última, en sentido genérico—. Una política lingüística puede actuar sobre esos espacios de diversas maneras, y, a la vista de los datos, bien parece que el comportamiento lingüístico de infantes y jóvenes cambia a su paso por los mismos.

El presente estudio muestra y, en cierta medida, explica qué sucede en dichos espacios, y señala dónde están las lagunas y dónde se debería actuar. En ese sentido, escribo estas líneas desde mi voluntad por anteponer la lectura positiva a los aspectos que no lo son tanto.

TRES ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN: EL HOGAR, LA ESCUELA Y LA CALLE

Si bien el objetivo principal del estudio consiste en describir y explicar el uso del euskera en el ámbito escolar, ha reparado asimismo en otra serie de variables —que en ocasiones tienen carácter explicativo, y otras veces actúan como variables de contexto—, puesto que también ellas reflejan la realidad de la escuela, del hogar y de la calle (espacio de la infancia y adolescencia que no es ni escuela ni hogar), ofreciendo, así, una interesante secuencia.

Ni qué decir tiene que el hogar, la escuela y la calle constituyen los espacios de socialización fundamentales en las edades que nos ocupan —junto con los medios de comunicación, que han cobrado una gran importancia en las últimas décadas—. En sociología, se entiende por socialización el proceso por el cual el individuo se convierte en persona. En ese proceso, el individuo acoge los elementos culturales de su alrededor y adquiere ciertos elementos que le resultan imprescindibles para adaptarse a la sociedad; entre ellos,

con carácter primario, la lengua. Más adelante, surgen otros espacios (por ejemplo, el lugar de trabajo), pero el periodo analizado en este informe es el de la infancia y la adolescencia. Como decía, una política lingüística puede actuar sobre cada uno de esos espacios de muy diversas maneras; precisamente por eso, los resultados suelen ser muy dispares.

EL HOGAR

El primer espacio de socialización de los individuos es el hogar; más concretamente, la familia. Es ahí donde recibimos la lengua materna. En ese sentido, la Encuesta Sociolingüística de 2011 arroja un dato muy interesante: cuando los progenitores son bilingües, la mayoría de las niñas y niños recibe en el hogar el euskera (el 97% en la CAV, el 95% en Navarra, y el 87% en el País Vasco Norte); en la mayoría de los casos, exclusivamente el euskera. Cuando solo uno de los progenitores es vascoparlante, la mayoría de sus descendientes recibe también el euskera, pero en menor medida (71%, 67% y 56%, respectivamente); en general, junto con el castellano o francés.

Siempre que la situación lo permite, madres y padres transmiten el euskera y, además, optan por escolarizar a sus hijas e hijos en esa misma lengua, una apuesta fundamental cuando ninguno de los progenitores es vascoparlante. Los datos del informe revelan que casi dos tercios del colectivo analizado (entre el 59% y el 64%) estudian en el modelo D, y algo menos de un tercio (entre el 28% y el 29%) en el modelo B. No se ofrecen datos sobre la competencia lingüística de sus progenitores, pero, si nos remitimos al Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT), veremos que, en el grupo que recoge la edad más probable[1] de los progenitores de estas generaciones, el 30% es vascoparlante, el 20% receptor bilingüe, y el 50% monolingüe castellanoparlante (EUSTAT, 2006). Es evidente que madres y padres castellanohablantes han apostado por euskaldunizar a sus hijas e hijos mediante la escuela.

En cuanto al uso del euskera en el hogar, el informe señala que entre el 9 % y el 11% de las y los infantes y jóvenes analizados —según el curso— emplea en casa solo el euskera. Se podría pensar que es un nivel bajo, habida cuenta del porcentaje actual de vascohablantes. Pero la sociolingüística matemática de *Txillardegi* e Isasi mostró con claridad que uno de los factores decisivos en el uso de la lengua en una comunidad bilingüe es la presencia de monolingües *(Txillardegi,* 1994). Sabemos, en este sentido, que no todos los vascohablantes viven en hogares formados exclusivamente por bilingües. Según los últimos datos censales proporcionados por EUSTAT, solo el 40% de vascohablantes vive en hogares de este perfil (suponen el 15% de la población de la CAV); el resto vive con bilingües pasivos (o bilingües receptores) o monolingües castellanohablantes. Debo señalar que tales datos son del 2006, puesto que los correspondientes al 2011 aún no han sido analizados. Atendiendo a la edad, podemos deducir que el 12% de las y los estudiantes que en 2006 tenía entre 5 y 9 años —y que, al cabo de cinco años, han contestado a la encuesta Arrue— vivía en hogares donde todos los miembros eran vascohablantes. Cabría pensar que la configuración lingüística de esas familias apenas ha variado en los últimos años, por lo que, para realizar una comparación en términos adecuados, deberíamos decir que el 12% de las y los encuestados vive ahora exclusivamente con vascohablantes, y que entre el 9% y el 11% afirma que en su casa se habla solo el euskera. Conclusión: si bien la fidelidad de las y los vascohablantes hacia el euskera en el hogar no es absoluta, la proporción alcanza cotas ciertamente altas cuando concurren las condiciones adecuadas (cuando todos los miembros son bilingües). Y eso es importante, porque hay que tener en cuenta que todo vascohablante es capaz de emplear cualquiera de los dos idiomas, que —a tenor del informe y de la Encuesta Sociolingüística— la competencia en castellano es generalmente mayor que en euskera, y que vivimos en una situación diglósica.

Otro dato del informe que considero igualmente significativo es el que señala que las y los jóvenes hablan entre sí más euskera que sus progenitores: mientras que éstos emplean el euskera en un 12-14% de las ocasiones, hermanas y hermanos hablan en euskera en más del doble de ocasiones que aquellos (27-31 %). Obviamente, el nivel de conocimiento del euskera es muy dispar en un grupo y en el otro, pero el dato refleja la sustitución lingüística que está teniendo lugar en el ámbito doméstico.

El hogar, principal espacio de socialización primaria, desempeña un papel fundamental e incuestionable en la normalización lingüística. La cuestión, sin embargo, es cómo puede actuar la política lingüística sobre las conductas del ámbito doméstico. A la vista está que los modos de intervenir en el hogar son más sociales que institucionales; o, dicho de otro modo, que tales modos se materializan en valores y actitudes dominantes en la sociedad, y no a través de normas impuestas por las autoridades. Y, según se desprende de los datos, parece que este proceder está siendo eficaz. Es muy probable que los datos analizados (nivel de transmisión del euskera en la familia, escolarización dirigida al modelo en euskera, uso doméstico) se expliquen, en buena parte, por las motivaciones de madres y padres. Esas motivaciones pueden ser de muy diversa índole (afectivas, ideológico-políticas, pragmáticas…) y merecen ser estudiadas en profundidad, sobre todo las que se encuentran tras las actitudes que conducen a la sustitución lingüística.

[1] Se calcula que, de una generación a otra, transcurren aproximadamente 30 años, por lo que la edad probable de madres y padres de la población escolar aquí analizada rondaría los 40-45 años. Para ajustarnos a las franjas de edad de EUSTAT, hemos tomado como referencia los datos del grupo de 35-49 años.

Porque, veamos, ¿por qué razón deciden miles y miles de parejas euskaldunberris educar a sus hijas e hijos en una lengua materna que no es la suya renunciando a su vez a la transmisión de tantas y tantas vivencias íntimas y propias (relacionadas con la afectividad, expresividad, o memoria que rebieron en su propia infancia)? ¿Cómo se entiende que decenas de miles de madres y padres escolaricen a sus infantes en una lengua en la que ni tan siquiera van a poder ayudarles a hacer los deberes? Hay que tener en cuenta que, en la mayoría de los casos en que se pasa del castellano al euskera, el cambio no responde a necesidades de integración —caso frecuente entre las familias inmigrantes, y que vendría a explicar la sustitución lingüística impulsada desde el hogar—, y que tampoco se trata de la sustitución de una lengua carente de prestigio por otra de renombre. Por lo tanto, estas motivaciones y sus manifestaciones son merecedoras de una profunda reflexión. En cualquier caso, podemos adelantar algunas ideas: la primera, que una política lingüística normalizadora puede y debe influir en las motivaciones; la segunda, que las formas de influir en las motivaciones de madres y padres, de un lado, y en la de sus hijas e hijos, de otro, serán, a buen seguro, muy distintas. Más adelante retomaremos el tema.

LA ESCUELA

De los tres espacios de socialización que estamos analizando, el que más facilidades presenta para la intervención de la política lingüística es el de la escuela, por ser el más reglado y por funcionar mediante estructuras evidentes. A fin de cuentas, el hecho de que el personal docente sea vascohablante, de que el material didáctico esté elaborado en euskera o de que las relaciones en la escuela se deban mantener por norma en euskera tienen su origen en una voluntad política y en unos recursos disponibles. Más allá de las críticas y de las limitaciones —el de los modelos escolares que no transmiten efectivamente el euskera sigue siendo un tema candente—, es incuestionable que, a lo largo del último medio siglo, se ha realizado una encomiable labor por conferir a la escuela la función transmisora del euskera, primero por iniciativa popular, y luego, también desde las instituciones.

Los datos muestran que, en general, el uso del euskera alcanza sus mayores cotas en la escuela, y que, cuanto más reguladas están las relaciones —la que más, la de docente-estudiante, dentro del aula—, mayor es su empleo. Es más, en el análisis de la regresión múltiple, el principal factor explicativo del uso del euskera por parte de las y los estudiantes en la escuela viene a ser el aspecto más formal (el modelo lingüístico), que explica casi la mitad del uso entre los infantes de 4º de Primaria (9-10 años).

La escuela es también un factor esencial para la integración lingüística de niñas y niños provenientes de entornos o familias no-vascohablantes, porque, para muchos de ellos, se trata del único espacio, o uno de los pocos, donde pueden hablar euskera «con normalidad».

Cabe pensar, por tanto, que es en esta esfera donde la política lingüística obtiene mejores resultados.

Pero, volviendo al análisis de la regresión múltiple, parece que la escuela tiene sus limitaciones. En función de la edad, su peso varía, al igual que el de los demás espacios de socialización. Así, el hogar es para los pequeños el principal y —en los primeros años de vida— prácticamente único espacio; la escuela adquiere, más adelante, una mayor presencia. A partir de una edad, niñas y niños se adentran cada vez más en el tercer espacio («la calle»), el cual se ve reforzado en la socialización —seguramente, de un determinado momento en adelante—, hasta situarse, en ciertos aspectos, por encima de la escuela y del hogar. El fenómeno aparece claramente reflejado en el análisis de la regresión múltiple: si el factor explicativo principal del uso en el tramo 9-10 años es la escuela (explicativa del 45,7% de la variable dependiente), el factor principal de las y los jóvenes de entre 13-14 años son las actividades fuera de la escuela (explicativa del 58,4% del uso), reduciendo el peso de la escuela (en concreto, el modelo lingüístico) al 10,7%. En esa edad, en la adolescencia, las y los jóvenes entran en otro mundo y ello plantea nuevos retos a la política lingüística.

LA CALLE

Las actividades y situaciones vinculadas al espacio que en el informe ha sido definido como «calle» constituyen variables explicativas o contextuales. Como se ha señalado, la calle abarca los contextos que no forman parte ni del hogar ni de la escuela, en el caso de las y los jóvenes de entre 9-14 años. Algunos han sido evaluados y analizados en el informe, tales como las actividades organizadas (clases particulares, actividades extraescolares, colonias), los medios de comunicación e Internet. Pese al carácter parcial de la medición, los datos son muy reveladores.

Es evidente que las y los jóvenes, a medida que se van integrando en los espacios de socialización fuera de la escuela, emplean menos el euskera, sobre todo en el caso de quienes habitan en entornos no-vascohablantes. En ese trayecto hogar-escuela-calle se produce una clara sustitución lingüística o *language shift,* para disgusto de progenitores y docentes que tantos esfuerzos han prodigado a la euskaldunización de niñas y niños en el hogar y en la escuela[2]. Todos los datos del informe dan fe del cambio,

[2] Disgusto que, sin lugar a dudas, reside en lo más profundo del dolor por la lengua que con tanta maestría describe Enric Larreula (Larreula, 2002).

y probablemente sea este punto el que presente los motivos más sólidos para realizar una lectura negativa; con más razón, si cabe, teniendo en cuenta que el informe no revela qué sucede en las fases y edades posteriores, y, por lo tanto, ignoramos qué sucede con el uso a medida que esta población se va haciendo mayor, se va integrando en otros espacios (universidad, empresa, trabajo), se convierte en madres y padres, etcétera. Según la Encuesta Sociolingüística, a mayor edad, mayor es el uso del euskera; no obstante, hay que tener en cuenta que la Encuesta fue realizada a mayores de 16 años.

La sustitución lingüística se produce en todas las dimensiones de la lengua. Si, tal como lo hiciera *Txepetx* (Sánchez Carrión, 1987), tomamos las dimensiones del uso, del conocimiento y de la motivación, veremos que la primera de ellas (el uso) sufre un gran menoscabo al pasar de la niñez a la adolescencia. Esta reducción se observa, además, en todos los ámbitos: en la escuela y fuera de ella, en las relaciones formales y en las informales, con madres y padres, docentes, compañeras y compañeros de clase, amigas y amigos, medios de comunicación, etcétera. Y afecta a todas las tipologías de vascohablantes —aunque de muy distintas maneras—: a vascohablantes cuya lengua materna es el euskera, a vascohablantes cuya lengua materna no es el euskera, a quienes viven en entornos vascohablantes y a quienes viven en entornos castellanohablantes. El subapartado *Combinaciones de los usos en el entorno escolar* resume la tendencia general con gran acierto, y subraya que, entre la cohorte de 9-10 años, predomina el grupo de quienes hablan euskera en todas las situaciones del entorno escolar, mientras que, entre la de 13-14 años, son más quienes emplean siempre el castellano[3].

También en la segunda de las dimensiones citadas por *Txepetx* se produce la sustitución lingüística; es decir, en el ámbito del conocimiento. La encuesta no evalúa el conocimiento real, pero indaga en la autopercepción sobre la competencia y ofrece un dato revelador: como tendencia general, las y los jóvenes de entre 13-14 años dicen desenvolverse peor en euskera y mejor en castellano que el grupo de entre 9-10 años. Esa sustitución tiene lugar, al igual que el uso, en todos los sectores —aunque, también en este caso, a distintos niveles—, tanto entre vascohablantes cuya lengua materna es el euskera como entre vascohablantes cuya lengua materna no es el euskera.

En cuanto a la tercera dimensión, relativa a las motivaciones, el informe no proporciona muchos datos, a pesar de la exhaustividad que presenta, pero incluye elementos que se pueden encuadrar entre las motivaciones; como por ejemplo determinadas opiniones y actitudes sobre la lengua. En cualquier caso, los datos de los que disponemos no nos permiten concluir que, en esta dimensión, el euskera ha sufrido un retroceso en beneficio del castellano. Lo cierto es que al alumnado, en general, el euskera le parece más difícil que el castellano, y que prefiere el segundo al primero, pero la diferencia entre ambas lenguas se mantiene estable en los dos grupos. Resulta difícil extraer nítidas conclusiones sobre la evolución del euskera en función de la edad[4].

EL RETO FUTURO: GANAR LA CALLE

A tenor de todo lo expuesto, en el proceso de normalización del euskera la esfera donde más se debe intervenir ahora está fuera del hogar y de la escuela: concretamente, en la calle. Es ahí donde el informe detecta las principales limitaciones y los mayores problemas. A la política lingüística desarrollada por las instituciones de la CAV se le ha reprochado a menudo el haberse centrado en el ámbito escolar, dejando otros espacios en un segundo plano. Suscribiendo la crítica en términos generales y partiendo de la lectura de los datos del informe, considero que hay una serie de aspectos que debemos tener en cuenta.

El primero es que hay que entender correctamente lo que ocurre en los tres espacios de socialización ya mencionados. Cuando las aguas empiezan a agitarse con motivo del uso del euskera, a menudo se tiende a pensar que la escuela favorece la euskaldunización de las generaciones más jóvenes, pero que el contexto social adverso obstaculiza el uso del euskera en la calle; de alguna manera, como si la escuela fuera el lugar de aprendizaje y la calle el lugar de empleo, por asignar un espacio a cada una de las dos dimensiones citadas por *Txepetx*. La mayoría de las veces en las que se realizan mediciones sobre el uso del euskera —exceptuando el presente informe— no se atiende a su uso en el ámbito escolar. La Encuesta Sociolingüística, por ejemplo, evalúa el uso del euskera en la familia, en el círculo de amistades, en el lugar de trabajo y en el entorno formal —salvo el ámbito educativo—. Prescindir de la escuela es un gran error, porque niñas y niños pasan en ese espacio muchas horas al

[3] Para una correcta lectura de los datos, hay que tener en cuenta que la distinción de los modelos escolares de los dos grupos es diferente, y que los modelos de euskera tienen mayor peso entre las y los más pequeños: el 64% del alumnado de 4º de Primaria estudia en el modelo D, el 29% en el modelo B y el 7% en el modelo A. Por su parte, el 59% del alumnado de 2º de ESO estudia en el modelo D, el 28% en el modelo B y el 13% en el modelo A. Como hemos podido ver, la variable del modelo escolar tiene una gran relevancia al explicar el uso del euskera, por lo que habrá que tenerla muy en cuenta al realizar la lectura de los datos. De todas formas, no parece que baste por sí misma para justificar la sustituciónlingüística que se produce en el uso, en la percepción del conocimiento y en las opiniones y actitudes.

[4] Este tema merece ser tratado en profundidad. En general, no se entiende que, con la edad, la autopercepción de la competencia en euskera se reduzca y la de castellano aumente, y, sin embargo, no se observe ninguna diferencia en las opiniones sobre la dificultad de la misma y en las manifestaciones sobre las preferencias. El euskera y el castellano son, además de herramientas de comunicación cotidianas, asignaturas escolares, por lo que deberíamos saber qué han valorado exactamente las y los estudiantes al indicar en la encuesta sus actitudes (gustos) e opiniones (dificultades) ante las lenguas: si la práctica lingüística o la propia asignatura de Lengua.

día. También la Medición del Uso en la Calle analiza el uso del euskera en la calle, desatendiendo el del centro escolar. Esa perspectiva prescinde de un hecho fundamental, como es que en la escuela se emplea el euskera, sea en las relaciones cara a cara (con docentes y compañeras o compañeros de clase), sea en relaciones mediadas (mediante materiales didácticos), sea en relaciones con máquinas (interfaces). La escuela es, además de lugar donde aprender el euskera, un espacio donde emplear el euskera. Y, dicho sea de paso, un lugar en el que a día de hoy se utiliza más que nunca.

Por otro lado, la simplificada visión que sostiene que el euskera se aprende en la escuela y se usa en la calle descuida un segundo hecho, que el informe refleja a la perfección: la calle es un lugar en el que no solo se usa sino que también se aprende la lengua; pero, según los datos, más el castellano que el euskera. En ese sentido, la información sobre la autopercepción de la competencia lingüística es muy significativa. Como hemos observado, a mayor edad, más soltura adquieren las personas jóvenes en castellano que en euskera, en todos los sectores y entornos. Tampoco podemos pensar que la competencia en euskera que tienen con 9-10 años disminuye con 13-14 años; al contrario, seguramente mejorará o, cuanto menos, se mantendrá. Pensemos, más bien, que las necesidades lingüísticas de una edad y de otra son diferentes, y que las competencias que se adquieren en el hogar y en la escuela pueden ser más adecuadas en una edad que en otra, o en unos espacios que otros. En la escuela se pueden adquirir competencias para expresarse en euskera sobre matemáticas y geografía, o para mantener conversaciones funcionales, pero quizás no tanto para contar chistes o expresar emociones. Y esas últimas, en la calle, son fundamentales. La cuestión es la siguiente: en la adolescencia, ¿dónde se adquieren las competencias lingüísticas para nuevas necesidades comunicativas? Está claro que en la calle. Y, en menor medida, en el hogar y en la escuela.

Por lo tanto, la política lingüística debería apartarse del esquema «euskaldunizar, en la escuela; utilizar, en la calle» y trabajar el conocimiento del euskera, fomentar su uso y potenciar la motivación en todos los ámbitos.

La segunda observación está relacionada con la anterior, ya que, de los tres espacios que hemos analizado, el de la calle es el que más dificultades presenta para la intervención. Ya hemos indicado que el más sencillo es el del ámbito escolar —aunque la tarea no deja de ser ardua—; sobre todo, porque está sometido al control de la Administración. Influir en el hogar resulta más complejo y, como decíamos, es más fácil intervenir por las vías sociales que por las institucionales. La motivación, el apego, la conciencia y, en general, los factores relacionados con las elecciones conscientes de las y los adultos son factores vitales que hay que ganar para lograr que el hogar sea un agente para la normalización.
La calle es el más complejo de los tres espacios. Por un lado, porque no se trata de un espacio homogéneo; abarca situaciones y actuaciones de diversos tipos: algunas organizadas y bastante controladas por parte de un agente (por ejemplo, las colonias que se mencionan en el informe) y otras no estructuradas de manera formal (por ejemplo, el círculo de amigas y amigos). Por otro lado, como sabemos, este espacio es de suma importancia en la socialización de la adolescencia, y de aquí en adelante seguramente se le tendrá que prestar más atención como lugar para la normalización del euskera. Así, debería ser imprescindible influir en las actividades extraescolares que se mencionan en el informe, trabajando las motivaciones, las competencias lingüísticas —las competencias relacionadas con necesidades para esa situación concreta— y el uso en esos espacios. En algunos casos, hay para ello herramientas institucionales y sociales, en otros las herramientas son más débiles.

A medida que va minorando el peso de la escuela y aumentando el de la calle en su proceso de socialización, y especialmente en entornos castellanoparlantes, las y los adolescentes se encuentran en una situación en la que las competencias que ha adquirido en euskera les sirven en algunos contextos pero no tanto en otros en los que se están introduciendo. La o el vascoparlante adulto cuya lengua materna no es el euskera conoce perfectamente esa situación: ha estudiado euskera en el euskaltegi y ha obtenido todos los títulos habidos y por haber, y a pesar de todo se siente limitada o limitado, sea al emplear connotaciones, al expresar su origen a través del lenguaje, o al exteriorizar los sentimientos más profundos. Quien se encuentre en esta situación, con una lengua materna diferente al euskera pero con una gran motivación para su uso, hará un sobreesfuerzo para superar dichas limitaciones. Pero, ¿qué motivación necesita la o el vascoparlante adolescente cuya lengua materna no es el euskera para hacer ese mismo sobreesfuerzo, teniendo en cuenta, además, que su euskaldunización no responde a una elección consciente y propia, sino a la de su familia y la escuela?

En ese sentido, puede que las campañas de concienciación que funcionarían bien con madres y padres, y con el mundo adulto en general, no tengan tanto éxito en la adolescencia, esa etapa —la más traumática de todas— en la que las personas entran en la fase final de la construcción de la identidad y, en la que, seguramente, serán más sensibles a los modelos y referentes que a las motivaciones que se interiorizan a través del razonamiento. Ese campo de referentes —por ejemplo, el formado por la gente famosa u *olímpicos,* según definición de E. Morin (Morin, 1966)— puede convertirse en estratégico en la política lingüística; tanto como lo pueden ser los libros de texto en otra fase del proceso de euskaldunización.

Otras herramientas que en las últimas décadas han cobrado gran importancia en la socialización son los medios de comunicación, en los que, según mi parecer, se ha hecho bastante menos de lo que se podía haber hecho. Los medios de comunicación pueden actuar sobre las dimensiones de la motivación, del conocimiento y del uso. En la primera,

desarrollando el imaginario sobre la lengua, presentado el euskera como una lengua viva, multiplicando la referencialidad de las y los *olímpicos* vascos, etcétera[5].

Los medios de comunicación también pueden ayudar en el ámbito del conocimiento o *corpus;* por ejemplo, ayudando a ejercitar las competencias lingüísticas necesarias para adolescentes y jóvenes. Hemos escuchado o leído demasiadas veces eso de que «la televisión no es una herramienta para enseñar euskera»[6], lo cual no es sino una visión equivocada de la televisión y de la enseñanza-aprendizaje. No estamos queriendo decir que haya que impartir clases magistrales de euskera por televisión, porque aprender no es recibir clases. Lo que estamos diciendo es que la televisión ha sido, en todos los países, una herramienta para la sustitución lingüística: en algunos casos, para la estandarización (Italia); en otros, para el aprendizaje de lenguas extranjeras (lenguas europeas en el Magreb o inglés en el norte de Europa), etcétera. Y, con respecto a la población joven de entornos castellanohablantes, la televisión y los demás medios de comunicación —cada cual con sus características— pueden ofrecer la oportunidad de desarrollar nuevas competencias lingüísticas que les resultan necesarias y que la escuela no les puede proporcionar. En ese sentido, se han realizado varias experiencias radiofónicas, que habría que analizar y evaluar correctamente.

Por último, en cuanto al uso, conviene considerar los medios de comunicación como un espacio para el uso de la lengua. Además de las presenciales, las relaciones mediante herramientas tecnológicas e instituciones son cada vez más importantes en nuestras vidas, y en esas relaciones se hace uso de la lengua. En ese ámbito se sitúan también las relaciones que se entablan a través de los medios de comunicación, que pueden ser útiles para que las y los vascohablantes que viven dispersos en entornos castellanohablantes —que viene a ser el caso de la mayoría del sector de población analizado en el informe— puedan ponerse en contacto y se integren en el universo del euskera.

Desde la perspectiva de la política lingüística, creo que en los últimos treinta años los medios de comunicación no han recibido la debida atención; no se ha asumido correctamente el deber de las instituciones públicas de ayudar y fomentar los medios en euskera de iniciativa popular, el de regular los medios en castellano, y el de valerse de los medios públicos como un instrumento más de la política lingüística. Además, tengo la sensación de que, en cierto modo, hemos perdido una oportunidad para siempre. En efecto, en los últimos treinta años, el panorama de los medios de comunicación ha cambiado sustancialmente. Hemos pasado de tener pocos pero grandes medios de comunicación (en cuanto a la televisión, además, de la propiedad pública a la privada) a tener medios de todo tipo: público-privados, grandes-pequeños, locales-foráneos, de gran pantalla-de pantalla pequeña, fijos-portables, etcétera. A grandes rasgos, a la Administración le ha pasado con los medios de comunicación lo que al estado-nación con la economía: que ha perdido el control sobre ellos —no del todo, pero sí en buena parte—. En esas condiciones, poner los medios de comunicación al servicio de la política lingüística resulta bastante más difícil ahora que antes. Ya es tarde para emprender muchas de las iniciativas que se tenían que haber puesto en marcha. El atractivo que ETB1 tenía para niñas y niños arrojó, seguramente, resultados muy positivos, pero queda ya muy lejos. Y, en el panorama actual, volver a aquella situación hegemónica en el público infantil se antoja impensable. Lo que no se hizo entonces —por ejemplo, prestar más atención a las y los adolescentes analizados en el informe— difícilmente se podrá hacer ahora.

Por último, al abordar la sustitución lingüística que se produce al pasar de la escuela a la calle, hay que tener muy en cuenta los cambios que se están produciendo en los medios de comunicación y, en general, en las formas de comunicarse. Puesto que son las y los jóvenes quienes más se mueven en esos medios, habría que estudiar qué posibilidades ofrecen los nuevos escenarios y averiguar cómo puede intervenir la política lingüística. Tal y como apuntaba al principio del artículo, del informe se puede extraer una conclusión muy clara: cuando se actúa aprovechando las oportunidades, la política lingüística proporciona resultados espectaculares.

[5] En ese sentido, pensemos sobre lo siguiente: al emitir en la segunda cadena de Euskal Telebista de un programa de éxito entre el público joven (por ejemplo, *El conquistador del fin del mundo,* en el que la mayoría de sus participantes y de espectadores son vascohablantes) no solo se echa a perder una oportunidad para el euskera, sino que, a los ojos de la gente joven, se da valor al castellano y se deja en un segundo lugar al euskera.

[6] Y que tiene su origen en los mismos comienzos de ETB (Torrealday, 1985, pág. 41)..

REFERENCIAS

Clúster de Sociolingüística, 2012: *VI Medición del Uso de las Lenguas en la Calle*. Recuperado el 23 de enero de 2013, desde http://www.soziolinguistika.org/files/VI%20Kale%20Neurketa-%20Emaitzen%20txostena%20Gazteleraz.pdf.

EUSTAT, 2006: *Censo de población y vivienda 2006*. Berreskuratua urtarrilak 23, 2013, -(e)tik http://eu.eustat.es.

Larreula, E., 2002: *Dolor de llengua,* Tres i Quatre, Valencia. http://www.casadellibro.com/libro-dolor-de-llengua/8475026583/862830.

Morin, E., 1966: *El espíritu del tiempo: ensayo sobre la cultura de masas,* Taurus, Madrid.

Sanchez Carrión, J.M., 1987: *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del euskera y teoría de las lenguas,* Txepetx-Elkar, Donostia-San Sebastián.

Torrealday, J.M., 1985: *Euskal Telebista eta euskara,* Elkar, Donostia-San Sebastián.

Txillardegi, 1994: *Soziolinguistika matematikoa,* Universidad Vasca de Verano, Bilbao.

Viceconsejería de Política Lingüística y Oficina Pública de la Lengua Vasca, 2012: *Encuesta Sociolingüística 2011*. Vitoria-Gasteiz. Recuperado desde http://www.eke.org/eu/kultura/euskara/soziolinguistika/inkesta-soziolinguistikoa-2011.

REFLEXIONES SOBRE EL INFORME EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2011: DATOS SOBRE EL USO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO DEL PROYECTO ARRUE

EDUARDO APODAKA
UPV/EHU - Universidad del País Vasco

NOTAS PREVIAS

Tenemos entre manos un instrumento verdaderamente útil, tanto como para congratularse por ello. Si tiene continuación, podremos conocer los aciertos y errores de las inversiones que se realizan en este campo, al fin y al cabo para eso son las evaluaciones. Los datos, sin embargo, no son para muchas felicitaciones. No sé hasta qué punto los datos muestran o construyen la realidad, pero, desde luego, no son ni los más positivos, ni los más satisfactorios. Aun sin contar con una red tan amplia como la que se ha extendido en el Proyecto Arrue, las cifras han venido a corroborar la impresión negativa que me transmite la relación con el entorno más próximo. Esa impresión no reside tanto en el mayor o menor uso del euskera, sino en el recelo de que la inversión hecha haya sido en vano. Sospecho que la euskaldunización es poco más que el impulso confuso y desordenado de numerosos agentes; eficaz, pero no eficiente.

Por otro lado, he de confesar que, ante trabajos de esta índole, me asaltan bastantes dudas metodológicas e inquietudes epistemológicas. Una de ellas, ni la principal, ni la más banal, tiene que ver con los conceptos disposicionales: gustos, deseos, tendencias, actitudes, motivos, etc. En mi opinión, no se puede hacer gran cosa con conceptos absolutamente indexicales sin disponer de información detallada y minuciosa sobre el contexto. «*¿Te gusta…?*». ¿Acaso tienen las niñas y los niños una respuesta general y para todo contexto? ¿Qué si le gusta para qué? ¿Cuándo? ¿Con quién? ¿Cómo?[1]

Todo eso no es más que un ejemplo; lo que realmente me preocupa son las mediciones indirectas y por medio de personas: ¿es fiable la información que aportan los protagonistas? ¿Tan bien saben qué hacen y por qué lo hacen? Creo que los métodos, los relatos, las declaraciones y demás que la gente emplea para dar cuenta de sus comportamientos son importantísimos. Pero, a menudo, el contexto normativo de tales explicaciones es la propia «investigación». Tengo mis dudas sobre la capacidad de registrar del «investigado» que, además de dar cuenta de sus actitudes, debe concretar y cuantificar sus comportamientos. Y me surge una gran duda con respecto a la clasificación y categorización de dichos comportamientos: ¿podemos realmente especificar en todos los casos si una conversación ha sido desarrollada en español o en euskera? Buena parte del alumnado de la CAPV —como del resto de hablantes— no utilizan el euskera o el español, sino una mezcla de ambas lenguas; un *mixed language,* eso que se conoce como *euskañol*. Gracias a ello, el euskera ha hecho su aparición en la práctica oral de mucha gente, pero no está claro cómo se debería cuantificar: ¿es euskera o es español? ¿Habría que crear una categoría mixta? Sea como fuere, son mis dudas, no defectos del trabajo.

Una última nota previa: creo que estas investigaciones se basan en muchos conceptos, ideas o supuestos implícitos, y que ha llegado el momento de cambiar muchos de ellos. Mencionaré algunos, no todos.

LAS VINCULACIONES CON LA LENGUA AL DESCUBIERTO

Antes de entrar a comentar los datos, quisiera compartir las impresiones generales que me ha ido causando la lectura del Informe Arrue. Están recogidas en el título de este apartado; no son nuevas. De hecho, suelo tener tales impresiones muy a menudo, al observar el panorama lingüístico. Pero el informe me las ha avivado. Paso a señalarlas.

Cualquier hábito es fruto de un proceso de aprendizaje y de familiarización, y la lengua es un conjunto de hábitos mediante el cual se distinguen y se agrupan los cuerpos, mediante el cual nos convertimos en *personas* y formamos

[1] Por ejemplo, me parece significativo que, en la pregunta sobre la facilidad relativa para expresarse en euskera, la proporción de quienes afirman desenvolverse mejor en español entre quienes tienen como primera lengua el euskera pase del 8% al 16% de una franja de edad a otra. En 2º de ESO, son el doble quienes dicen expresarse mejor en español. ¿Cómo debemos interpretar ese dato? ¿Han perdido la capacidad para hablar en euskera? ¿O es que no han adquirido o encontrado los recursos lingüísticos pragmáticos y psicosociales necesarios para emplear el euskera a su edad? Son declaraciones hechas por el propio alumnado; es lo que siente o saben expresar…

colectivos. Los hábitos son competencias que necesitan ser ejercitadas; incluso las más habituales han precisado alguna vez una preparación extraordinaria.

Los seres humanos tenemos que actuar en grupo para sobrevivir; somos animales sociales, y la principal herramienta que la evolución nos ha proporcionado para asociarnos es una competencia que debe ser aprendida o activada: la lengua. A través de ella, organizamos el mundo, nos organizamos a nosotros mismos, y nos convertimos en miembros de una colectividad. Esa facultad se ejercita y se moldea constantemente; nos dedicamos continuamente a adaptar la lengua.

Todo ser humano tiene una vinculación afectiva con el entorno en el que se ha formado y un vínculo tanto funcional como emocional con el habla que comparte con los miembros de su entorno social. La lengua es una forma de ser de las personas. Esa es la relación más básica que tienen con la lengua, pero no la única, porque las personas, además de adaptarse al entorno, saben proyectar y construir ese ámbito. Y en entornos cercanos, en compañía de familiares, vecinos, amigos o compañeros de la escuela, representa cuáles son o cuáles pueden ser la lengua o los hábitos colectivos normativos, y se somete a ellos. La transmisión de la lengua y los valores, opiniones y normas sobre la misma —normas sobre el uso inclusive— van siempre de la mano; varían conjuntamente y se influyen mutuamente.

Por lo tanto, desde mi punto de vista, los principales vínculos con respecto a las lenguas son dos: el primero, el que recibimos según vamos naciendo en el mundo, el que nos activa el habla (eso que se ha llamado lengua madre o primera lengua, y que no siempre es una), y el segundo, a menudo tan vinculante como el primero, el «discurso» sobre el habla: el vínculo ideológico, plasmado en proyectos. En pocas palabras: por una parte, el vínculo vital funcional que tenemos con las lenguas que funcionan como membranas de unión del alma y del mundo (el vínculo *psicofuncional);* y por la otra, el valor vinculante que se otorga a una lengua por medio de las palabras, las opiniones y las actuaciones (la vinculación *discursiva).*

Hay que tener en cuenta que vivimos en varios entornos y que, para vincularnos a ellos y actuar como correctamente, necesitamos otros tantos vínculos psicofuncionales («aperturas psicológicas» tanto para vivir como para actuar), y que no dejamos de hacer «comentarios» y «valoraciones» sobre tales prácticas. Difícilmente hallaremos una sociedad en la que una sola lengua cumpla ese papel de membrana psicofuncional; la mayoría de las veces, cada círculo de relaciones crea y desarrolla su propia lengua, y, consciente o inconscientemente, discute y decide cuál es correcto, cuál es bueno y cuál malo, cuál es propio y cuál ajeno; en definitiva, cuál es su lengua normativa.

El uso de una lengua es una cuestión de apego, más concretamente: de apego hacia las lenguas que estructuran el ámbito de las relaciones y sus miembros. El vínculo se establece de dos maneras: de hecho o por convicción. El apego —he usado «vínculo» en el mismo sentido— se puede detallar en las normas: una opción es «lo hacemos así > lo tenemos que hacer así»; la otra es «lo tenemos que hacer así >l o hacemos así». Es decir, que lo que hacemos *de facto* pasa a convertirse «normativo», y lo que consideramos de jure lo realizamos *de facto*. En el caso del euskera, ambos vínculos son necesarios, y los jóvenes deberían aprender los dos. En nombre de una supuesta naturalidad, estamos dejando el «aparato ideológico o nómico» de lado, postergando el complemento discursivo que las prácticas antinormativas y, desde luego, las prácticas minoritarias necesitan para su «vinculación». En una situación así, ¿dónde le va a quedar al joven aquello que no ha aprendido de hecho y que no va a asimilar por convicción? Muy lejos[2].

EL FINAL DE LA INFANCIA

Es una opción formalizada la de escoger alumnado de entre 9-10 y 13-14 años para someterlos a este tipo de evaluaciones, porque son edades de grandes cambios. En ese breve lapso de tiempo, las relaciones, necesidades y deseos del alumnado tomarán otro rumbo: su mundo social será cada vez más amplio y, por lo tanto, necesitarán más recursos para llegar a ser *alguien*. Pero, por encima de todo, en ese nuevo mundo las niñas y los niños se desligarán del dominio de las personas adultas y se encontrarán ante un mundo que, supuestamente, ellas deben construir: entre iguales, entre coetáneos, creerán y tratarán de hacerse creer que viven en un mundo joven autónomo, y empezarán a definir sus necesidades y deseos. Una de esas cuestiones que tendrán que definir y regular es la lengua, el modo de hablar.

Veamos ese cambio en el capítulo de las «representaciones» (punto 2.1.10 del informe). La pregunta que sólo fue formulada al alumnado de 2º de ESO era: *¿Cuál les va mejor...?* Yo clasificaría las escenas en entornos conocidos y desconocidos para el alumnado, puesto que el lugar de trabajo y el paraninfo les resultan menos conocidos que la familia y el aula; por lo tanto, su respuesta no es más que el reflejo de su vivencia en entornos conocidos: un 20% emplea en la familia el euskera —al parecer, es la tendencia general; véanse en los anexos el 4º capítulo— y en el aula el 49% (en

[2] Obviamente, también podemos dar la vuelta a la reflexión sobre estos apegos o vínculos, que no son más que hipótesis explicativas. Si los jóvenes, de hecho o por convicción, se acostumbran o se educan en una lengua, se vincularán a ella y la sentirán muy suya. En ausencia de uno de esos factores, la fuerza vinculante del otro factor (según la aceptación que tenga en el entorno de relaciones) le llevará a conservar la lengua de una forma u otra.

el modelo D, el 58,8%). *¿Cuál les va mejor?* La lengua que de hecho está normalizada en el entorno. Indican lo que observan, porque todavía carecen de una ideología propia respecto a la lengua, pero están dispuestos a adaptarse a entornos desconocidos y saben que en esos ámbitos, en el mundo laboral o en las relaciones públicas, lo que impera es el español, y que el euskera queda relegado a un segundo plano, a entornos de vida como la escuela y la familia, a entornos de la niñez. ¿Quién va a mantener la lengua de la infancia? He respondido más arriba: aquella persona que en las prácticas vitales tenga un vínculo psicofuncional con la lengua de la niñez (porque la ha aprendido, porque es la lengua de los entornos de vida o porque, sin ser la de los entornos de vida, el discurso sobre la ella o la red de valores de la misma lo han atrapado y vinculado).

EL INCREÍBLE HOMBRE MENGUANTE

Es el título de una película de ciencia ficción de 1957. Narra la curiosa aventura de un hombre que, tras verse envuelto en una nube radiactiva, empieza a empequeñecer, hasta desaparecer de la vista. Así es como veo el uso del euskera en el proceso de crecimiento y educación: cada vez más pequeño, más invisible… A menudo, hasta llegar a desaparecer de la vista y del oído.

Los datos corroboran esa impresión; el intervalo entre las dos franjas de edad anuncia un cambio aún mayor, porque las y los pequeños hablan en euskera, cuando son más mayores lo hablan *gutxi gorabehera,* y siguen en español *en la gela y en el jolastoki, y para qué seguir hablando como la andereño, si yo no soy andereño y tú tampoco…* Pero, ¿cuál es la nube radiactiva que mengua el euskera?

Al cabo de cuatro años, el mundo del euskera se ha hecho evidentemente estrecho y pequeño, un mundo corto, reducido y escaso. Con el español y el inglés, sus oportunidades se han visto multiplicadas. ¿Qué ha quedado en euskera? ¿La radio? ¿La música? ¿No se están perdiendo incluso esas opciones?[3]

Puede que lo peor no sea advertir la pequeñez u poco valor del euskera, sino el sentirse «demasiado controlado». A ese respecto, todos los datos nos hablan claramente de la pérdida de control y poder de las personas adultas. El alumnado de 2º de ESO, cuando se ve menos controlado para ir al cine, escuchar la radio o hablar en la escuela, da la espalda a la «variable dependiente de los adultos». Porque no es nada psicofuncional en su entorno juvenil. El alumnado de 4º de Primaria que habla en euskera con las compañeras y compañeros de clase son el 36%, y el 17% lo hace en el recreo; en cambio, el 14% del alumnado de 2º de ESO emplea el euskera en el aula, y apenas el 11% en el recreo. A modo de hipótesis, me atrevo a afirmar que ese 11% se localiza entre el alumnado del modelo D de los pueblos euskaldunes. El porcentaje de los que hablan en español en 4º de Primaria asciende del 3% al 13% del aula al recreo, y en 2º de ESO la pérdida del control adulto va del 37% al 59%: la mayoría, ha dejado el euskera en el aula.

Pero, al parecer, también en el aula es necesaria la autoridad adulta: en 4º de Primaria, el 60% del alumnado habla siempre o casi siempre en euskera con las compañeras y compañeros de clase, y el 74% con el profesorado. En el caso del alumnado de 2º de ESO, tales porcentajes son del 28% y del 61%, respectivamente. En pocas palabras, el profesorado ejerce una gran influencia sobre el alumnado de 4º de Primaria, pero el cambio de comportamiento hacia el profesorado es más evidente en los de 2º de ESO. El profesorado de 2º de ESO ve distanciarse cada vez más a sus alumnas y alumnos; no tardarán en escapar de su control, entre otras razones porque la distancia entre el comportamiento entre compañeros de clase y el que deberían tener con el profesorado es una distancia agotadora e insalvable[4]. ¿De dónde van a sacar las fuerzas para emprender ese viaje, esa extenuante adaptación?

Estos datos se repiten una y otra vez con la misma tendencia: cuanto menor es el control de los adultos, más español se emplea. A ello hay que sumar la tendencia a hipercorregir el euskera: da la sensación de que nunca se emplea correctamente, de que nunca es libre, de que pocas veces sirve para reírse —y para jugar—, de que es imposible inventar nuevas expresiones fuera de las garras adultas. ¿Cuántas palabras han tenido que aprender las madres o padres de sus hijas e hijos para ser «X» (siendo X una palabra que designa algo «estimulante y distintivo», como por ejemplo *guay)?* ¿Y cuántas se aprendido en euskera en sentido contrario con el mismo objetivo?

A día de hoy, el euskera sigue siendo, para muchos, una atmósfera artificial. En ámbitos hipercontrolados (en la escuela o en actividades organizadas, por ejemplo) tal atmósfera es manejable sin grandes problemas. Pero ¡cómo cambian las cosas fuera del laboratorio!

[3] La radio en euskera, por ejemplo, baja casi 4 puntos de 4º de Primaria a 2º de ESO, el cine cerca de 9 puntos, y el orgullo de la música en euskera se derrite ante el sofocante calor del 40,9 en español y del 47,2 en otra lengua de 2º de ESO.

[4] Con respecto a la correlación entre los usos, en la página 31 del informe, por ejemplo, se observa claramente que en 4º de Primaria el binomio aula-profesor es el factor de uso —a falta de ambos, el uso del euskera desciende estrepitosamente—; en 2º de ESO, por el contrario, el aula pierde su influencia y el profesor se convierte en el factor principal, aunque también en menor medida.

HACIA LA UMBRÍA DEL EUSKERA

La pérdida del euskera es un proceso que se retroalimenta; es decir, que cuanto menos se emplea el euskera, menores son la capacidad y la utilidad del euskera, y menos competentes son los hablantes y la lengua. Lo cual se acrecienta con la opacidad del euskera, ya que muchos entornos de vida son opacos al euskera: ¿qué saben del euskera el alumnado del modelo A que vive en entornos hispanohablantes y cuya primera lengua es el español? ¿Y qué saben del euskera y qué euskera saben? En una palabra: el euskera es una asignatura escolar.

Para quienes el euskera es una mera asignatura, y, sobre todo, cuando en su entorno no es más que un «adorno simbólico», el euskera es opaco. ¿Qué lugar ocupan el euskera y la práctica del euskera en el entorno funcional de las niñas, los niños y jóvenes (en el familia, en la escuela, entre iguales, en el barrio o en los medios de comunicación)?

Naturalmente, la opacidad es una cuestión de grados. Supongamos que, a la luz de los datos de la investigación, la visibilidad del euskera queda garantizada cuando la proporción de euskaldunes de una población es superior al 30%, proporción que se podría establecer como umbral mínimo. En municipios que no llegan a ese porcentaje, parece ser que 10,8 de cada 100 del alumnado de 4º de Primaria y 22,2 de cada 100 de 2º de ESO estudian en el modelo A: la opacidad va en aumento. Es la parte sombría de la euskaldunización. En esas poblaciones, hablar en euskera en el recreo es una vivencia perdida (véase el gráfico 36 en la página 35 del informe), porque el euskera se habla, a lo sumo, en el aula y, sobre todo, con el profesorado (gráficos 39 y 42). El modelo A es la parte más opaca de la umbría (véanse los gráficos 61, 64, 67 y 70. Ni rastro del euskera).

¿Cuántos suma ese alumnado? En las poblaciones que están por debajo del umbral mínimo de vascohablantes suponen el 49,3% de 4º de Primaria y de 2º de ESO. La mitad del alumnado total de la CAPV vive en esos entornos hispanoparlantes. En esos municipios, el modelo D engloba a la mitad del alumnado, lo cual no es poco. Pero, como decía, me parece normal, absolutamente normal, que para ellos el euskera, y sobre todo hablar en euskera, sea un mero componente escolar, formalizado como asignatura o como modelo de relación artificial —y diferenciada—.

Esos jóvenes son muy normales. Al pasar de un círculo de relaciones a otro, lo hacen con pleno conocimiento pragmático; es decir, recurren a su instinto lingüístico y adaptan su registro a las normas sociales de la nueva situación. Pero eso sucede cuando el cambio de registro se produce del euskera al español; casi nunca al revés, porque no cuentan con la coyuntura y la capacidad necesarias para ello.

EL TRANQUILIZADOR FRACASO DE LA ESCUELA

La escuela ha tenido que cargar con tareas y proyectos considerados muy importantes. Las aulas tenían que formar, a través de la pedagogía y la didáctica, nuevas conciencias que cambiarían la sociedad de arriba a abajo. Según parece, la escuela ha fracasado: las y los jóvenes no han revolucionado la sociedad. Los valores definidos en los currículos se han quedado en él, y el euskera con ellos. La juventud no ha llegado a encarnarlos. Y mientras la escuela se dedica a realizar esos proyectos la sociedad se ocupa de los negocios de hoy y mañana, y, de vez en cuando, evalúa la marcha de los proyectos.

Perdonad la ironía, pero no puedo aceptar esa mentalidad; especialmente, cuando adquiere tintes escandalosos. Cuando oigo expresiones como *¡Esos jóvenes machistas!,* me pregunto qué ha hecho esa abstracción a la que llamamos sociedad para que no lo sean. Dejad la educación en manos de la escuela, como si no hubiera más agentes educativos y socializadores. Sé que no siempre es así, y sé que la promoción de la lengua y la cultura (euskalgintza) ha sido una excepción en muchos casos. Pero no en todos. Además, hay que admitir que, en el caso del euskera, no se va a armar ningún escándalo por el fracaso relativo de la escuela. Puede que me equivoque, pero, por la impresión que tengo del entorno, creo que la mayoría de la gente está satisfecha con el lugar y la función subalterna que le hemos otorgado al euskera. Que la lengua vasca está bien para emplearla en el aula y en el patio, que allí está bien cuidadita, y, sobre todo, que está bien para dirigirse a las niñas y los niños. Cuando dejamos a nuestras criaturas en la escuela, cuando mandamos allí a las y los jóvenes, el euskera les acompaña en la mochila.

¿Cuántas madres o padres han aprendido euskera junto con sus hijas e hijos? ¿Cuántas han cambiado sus hábitos lingüísticos bajo la influencia de sus hijas e hijos? Ojalá fueran muchas, pero tanto mis impresiones como los datos del informe me hacen pensar que son muy pocas. Para la mayoría, saber euskera es importante, y algún día, en algún momento y en algún lugar, incluso será útil, como el inglés. En los lugares donde no está presente, el euskera es, simplemente, una inversión para el exterior; no es que vaya a cambiar el entorno (la familia, el círculo de amistades, el barrio o el municipio). En ese sentido, muchos se sentirán aliviados al comprobar que la escuela vasca no los ha cambiado, no los ha euskaldunizado, que no hay peligro de que tal cosa ocurra. Los jóvenes, al madurar, se han adaptado con buen tino a la sociedad adulta.

LA ESCASA VALIDEZ ECOLÓGICA DE LOS EXPERIMENTOS DE EUSKALDUNIZACIÓN

He presentado la escuela como un laboratorio donde se ha realizado un experimento llamado *euskaldunización,* cuyos logros han sido más bien moderados. Hemos visto cómo, controlando diversas variables, se consigue actuar sobre algunas variables dependientes. Sin embargo, nos sorprendemos ante los límites ecológicos del experimento: ¡qué poca validez ecológica tiene! Y así leemos en el informe: *«En el uso del euskera entre los alumnado, cabe destacar que, en la zona más vascoparlante (>60%), entre los alumnado de 2º de ESO, predomina el uso del euskera, y que hay poca diferencia de 4º de Primaria a 2º de ESO, al contrario que en las otras dos zonas»* (página 44). Obviamente, la atmósfera controlada que hemos creado en el laboratorio de esas dos zonas nada tiene que ver con la atmósfera exterior. El experimento, en el mejor de los casos (modelo D), ha tratado de establecer una especie de *Goenkale* en la escuela; por ello, la validez ecológica que pueda tener se limita a zonas del tipo *Goenkale.*

Dicho de otra manera: cuando perdemos el control sobre las variables, no podemos influir en el uso del euskera. Dichas variables están bien descritas en la investigación; algunas son características del entorno (el porcentaje de vascohablantes del municipio, la primera lengua o la lengua del hogar[5]...), otras son las variables más manejables del centro escolar: el uso de la lengua por parte del profesorado, el modelo lingüístico de la escuela, el control adulto directo —en general, están bien detalladas en la tabla nº 12, «Correlaciones con las variables *uso general escolar del alumnado*» de la página 50—.

Ya sabemos qué afecta al uso del euskera. ¿Se puede generalizar el «entorno controlado»? ¿Puede ser la CAPV —ni menciono Euskal Herria— un gran laboratorio lingüístico? ¿Es posible planificar una atmósfera de variables controladas donde podamos intervenir en la variable dependiente (uso de la lengua) a nuestro antojo? Aunque tuviéramos claro el esquema operativo, nos quedarían por resolver algunas cuestiones políticas e ideológicas: en este experimento no hay un único planificador, las personas no son una variable dependiente mansa e inerte —quieren ser protagonistas, más incluso cuando se trata de jóvenes—, no se puede establecer un misma planificación en todos los lugares y en todas las situaciones, las inercias sociales no se modifican a golpe de disposiciones, etc. Dicho de otro modo, no hay suficiente consenso para poner ese esquema operativo en marcha. Ni tan siquiera en la escuela.

Por lo tanto, creo que deberíamos olvidarnos del esquema operativo que mencionaba. La euskaldunización no puede correr a cuenta de la escuela, y tampoco se puede extender el esquema escolar de «planificación y dirección» a otros ámbitos de la sociedad. La euskaldunización es, a día de hoy, un conflicto sociocognitivo, o si se prefiere, comunicativo, y aunque los agentes son con frecuencia individuos «militantes», la mayoría de las veces se trata de estructuras y campos sociales que actúan a la sombra; fuerzas que organizan prácticas y que las dotan de sentido[6].

El causante del cambio sociocultural no es una pedagogía general —idealmente basada en la seducción, la persuasión y la argumentación—, sino el conflicto sociocognitivo, esto es, un conflicto por crear, organizar, definir, difundir y hacer predominar prácticas de sentido legítimas. A menudo, tales conflictos se producen a través de la seducción, la persuasión o la argumentación que citaba, pero, la mayoría de las veces, tienen lugar en procesos sociales más «coercitivos»: la presión normalizadora del entorno social, los marcos de coacción legal, los procesos de conformación colectivos o individuales, etc. Muchas veces, las prácticas significativas se difunden sin intencionalidad, pero no por ello tienen menos sentido, si junto con el conflicto social se consigue triunfar en el conflicto sociocognitivo.

Los frentes del conflicto lingüístico no tienen por qué ser sangrientos, y tampoco es que siempre sean disputas entre lenguas; a menudo, el conflicto adquiere tintes de juego y diversión. Pero no podemos olvidar que no se trata de un simple juego entre individuos; no hay plena libertad de elección, no es sólo una cuestión personal. Por ello, creo que es fundamental determinar cuáles son las líneas del frente y saber qué ocurre en ellas.

LA CLAVE ESTÁ EN LOS LÍMITES: LA GUERRA SE GANARÁ EN EL FRENTE

La investigación nos proporciona una fotografía general: «Éste es el uso de lengua en la CAPV». Mi primera duda viene precisamente de ahí: ¿Qué «situación lingüística» o «

[5] El uso doméstico consta como una variable firme en la regresión múltiple; en el caso de los alumnado de 4º de Primaria, aparece en el puesto 11º, y en el caso de los de 2º de ESO, en el 3º. Se puede decir que en los hogares donde se emplea el euskera, el rechazo del alumnado al euskera se suaviza. Dicho de otro modo, hay entornos de práctica coherentes y, por lo tanto, hablantes consistentes; cuanto más homogéneos sean el hogar, la escuela y el municipio en cuanto a la lengua, mayor vínculo psicofuncional tendrán los hablantes con la práctica lingüística del entorno.

[6] Un ejemplo: el concepto de estrés lingüístico es una manera de difuminar el conflicto social resaltando sus consecuencias psicosociales. En una de las acepciones del concepto, la inquietud de la persona se nos presenta como el resultado de un «estilo de gestión de las relaciones». Pero si dijéramos que el estrés es fruto de la opresión lingüística, el significado de las prácticas y las maneras de enfrentarse a ellas cambiarían por completo..

comunicativa» es la CAPV? Ninguna. Los modelos generales pueden resultar útiles para determinadas cuestiones, pero no sé para qué sirve señalar, por ejemplo, el PIB per cápita de un país si no se acompaña de tasas de desigualdad y de descripciones de la geografía de la pobreza. Del uso de la lengua diría lo mismo. Los estudios generalizadores nos esconden las realidades locales —las realidades que vivimos y gestionamos directamente—; presuntamente, para ofrecernos una visión más amplia. Pero, en el asunto del uso de la lengua, lo más interesante son los casos, las situaciones concretas de los entornos de vida naturales, y no la abstracción general —sobre todo cuando, como en este caso, la «riqueza», el uso del euskera, se concentra a una determinada zona—.

Creo que debemos analizar la casuística, o, por emplear un término actual, la etnografía; concretamente, la etnografía de las prácticas comunicativas, porque nos informará sobre casos concretos y experiencias exitosas, que también las tenemos. Intuitivamente, diría que las más interesantes están en los límites.

En los municipios vascófonos, ¿cuánto alumnado cuya lengua familiar es el español y cursa en el modelo A habla euskera? ¿Cuándo y cómo lo hace? ¿Con quién y con qué sentimiento? He ahí uno de los frentes: el de la difusión del euskera. Un tema que debe ser examinado. Otro «frente de lucha»: en los municipios hispanófonos ¿cuánto alumnado del modelo A cuya lengua familiar es el español habla euskera? ¿Ninguno? Si hay algún caso debemos estudiarlo.

Y, al revés, ¿por qué en las localidades vascófonas las niñas o niños de familias vascófonas escolarizados en euskera no hablan euskera? ¿Cuándo no lo emplean? ¿Con quién? ¿Por qué? ¿Con qué sentimiento?... Esta es una tendencia a la regresión del euskera. Me parece que, sobre este tema, sabemos algo más que sobre el anterior. El convencimiento de que las prácticas lingüísticas en español serían barridas por la escuela vasca nos ha hecho marginar el análisis de la persistencia y obstinación de dichas prácticas. Pero sí que hemos examinado y destripado a las y los euskaldunes. Quizá, deberíamos girar el foco.

Pero, por encima de todo, es hora de aligerar la carga a la escuela, puesto que ella sola no puede normalizar el euskera. No se trata de «prestarle ayuda» convencidas de que esa es una de sus tareas: La escuela tiene que seguir haciendo su trabajo. Pero creo que la mayoría somos conscientes de que expandir el uso del euskera es un grave proceso de cambio de comportamientos. Procesos de ese tipo actúan como una espiral: crecen de dentro hacia fuera, pero también pueden encogerse de fuera hacia dentro —hemos visto que los jóvenes están en ese proceso de encogimiento descendente—. Hace falta un movimiento centrífugo que favorezca su crecimiento, y aun cuando se puede dar un determinado punto, difícilmente predecible, a partir del cual el proceso vaya a conseguir atraer la mayor parte de las energías sociales —a partir del cual además de ser la principal tendencia, el cambio se ha normalizado y se ha convertido en norma y hábito—, hasta ese momento, se precisa, en cierto modo, de energías endógenas, de la fuerza centrífuga de los agentes del núcleo de la espiral. Nos hemos esforzado con gran empeño en compactar esos agentes, en interiorizar y acumular fuerzas, pero con buen juicio se ha pensado siempre que el euskera tenía que jugar públicamente. Por otro lado, pese a tener forma y lógica de desarrollo en espiral, como en todos los casos en que se produce un cambio de tendencia, el anzuelo, «el compromiso», son las prácticas significativas. No hay otra vía: los «agentes del euskera» deben difundir esas prácticas del interior al exterior. Tenemos un público muy diverso a la espera de un buen espectáculo, y si resulta verdaderamente bueno, se verán tentados a ser actores del mismo. Evidentemente, el primer paso lo tendrá que dar quien más poder y recursos simbólicos y funcionales tenga. Si actuamos de ese modo, los datos que recabemos de la Investigación Arrue irán cambiando; de lo contrario, el esfuerzo que realiza la escuela seguirá sin ser eficiente.

APORTACIONES REALIZADAS POR EL PROGRAMA NOLEGA A LA INVESTIGACIÓN ARRUE 2012

IÑAKI ARTOLA, SANTOS IZAGIRRE E IÑAKI ITURAIN

NOLEGA. Programa de Desarrollo de la Ley de Normalización Lingüística

Los firmantes de este artículo llevamos entre veinte y treinta años desarrollando programas de intervención para fomentar el uso del euskera, en calidad de técnicos de NOLEGA; por lo tanto, los argumentos que empleemos en este escrito girarán en torno a dicha perspectiva. En pocas palabras: ¿qué se podría extraer de las conclusiones del Proyecto Arrue para los programas de intervención? ¿Y quién se encargaría de ello? ¿Dónde? ¿Cómo?...

LA INVESTIGACIÓN ARRUE DE 2012

El trabajo de investigación Arrue ha dado un paso más, y además importante, en el itinerario que está recorriendo desde 2004. En esta ocasión, ha analizado una muestra casi completa de alumnos de 4º de Primaria y 2º de ESO. Por lo tanto, se puede afirmar que los datos que manejamos son de una gran fiabilidad. Este trabajo de investigación ha corroborado lo que los técnicos y docentes que trabajamos por fomentar el uso del euskera veníamos intuyendo en nuestro trabajo diario, lo que estamos viendo y deduciendo en estos últimos años. Lo que antes eran meras sospechas, intuiciones y experimentaciones son ahora, gracias a este trabajo, realidades con fundamento científico. A primera vista, alguien podría decir que hace tiempo que veníamos observando las conclusiones que se recogen en el trabajo Arrue. Eso es cierto, pero también lo es que las sospechas, las intuiciones y las conclusiones de investigaciones realizadas a partir de muestras limitadas pueden tener un recorrido muy corto frente a otros de nivel similar y dirección contraria.

Dado que la investigación se ha centrado en el ámbito escolar, el Sistema Educativo deberá extraer sus propias conclusiones y tomar las medidas oportunas. Pero, en el caso del Proyecto Arrue, las conclusiones sobrepasan con creces los límites de la escuela: es toda la sociedad la que debe hacer una lectura y reflexión autocrítica a partir de los datos del informe. La investigación muestra claramente que la escuela sola no puede. Es más, señala que la escuela está bien encaminada, a pesar de que todavía tiene mucho que mejorar. Por lo tanto, la sociedad vasca tendrá que sacar sus conclusiones en torno a estos resultados de la investigación Arrue y responsabilizarse del problema.

ALGUNOS APUNTES

El análisis de la investigación nos aporta varios datos significativos. Nosotros queremos recalcar los siguientes, por considerar que habría que tomarlos en consideración en los programas de intervención para fomentar el uso del euskera:

1. Se está dando una disminución en la competencia oral relativa en euskera considerable de 4º de Primaria a 2º de ESO: unos 10 puntos. Lo que quiere decir que, a medida que el alumno se va haciendo mayor, el euskera va perdiendo su valor relativo para hacer frente a las necesidades de la vida diaria. Y eso está relacionado con la competencia, claro, pero quizá aún más con el proceso de enriquecimiento de las funciones lingüísticas propias de la edad y con las tendencias lingüísticas que prevalecen en la inserción social. Ese enriquecimiento se produce en los ámbitos naturales en los que se desarrolla la función lingüística. La escuela no puede recrear todos esos ámbitos funcionales, ni tampoco desarrollarlos. (2.1.7)

   Intervención: En toda iniciativa dirigida a niños y jóvenes, hay que tener muy en cuenta la perspectiva de la normalización lingüística. Todos los organismos, públicos y privados, deben prestar atención al objetivo del fomento del uso. De todas formas, de esta manera, llegaríamos, a lo sumo, a funciones y ámbitos que responden a estructuras y actividades organizadas. El ámbito informal no-organizado en el que se relacionan los alumnos siempre estará ahí. Y además, ahí debe seguir estando.

2. El apego a la lengua. ¿Es de tu agrado? A este capítulo le hemos prestado especial atención, porque conseguir que la escuela resulte atractiva sí está en manos de la misma. En nuestra opinión, la escuela tiene que fijarse el objetivo de resultar agradable para todos: profesores, alumnos y padres. De esta manera, si la escuela se convierte en un lugar grato, también lo será cuanto se estudie en ella: el

euskera, el castellano, el inglés… Las respuestas aportadas a nivel consciente parecen bastante positivas. El euskera tiene un nivel de apego reseñable: el 44% declara tener una adhesión al Euskera importante; el 19%, un apego regular, y el 25% normal. En ese sentido, hay que recalcar el mérito del profesorado. Se puede decir que, en buena parte, el objetivo se cumple. El castellano tiene un mayor apego, pero eso es completamente normal, habida cuenta del carácter de la muestra en cuanto a L1. En ESO, la adhesión hacia el euskera se reduce ligeramente, pero esa tendencia respondería al menor apego hacia las materias escolares, habitual en esas edades. También en el caso del castellano disminuye el apego. En cualquier caso, quisiéramos señalar que la presencia de las opciones «suficiente» y «normal» en este apartado de la investigación nos parece un tanto confusa. (2.1.8)

Intervención: La escuela debería velar con especial cuidado este ámbito. Que el euskera y la escuela resulten agradables no es algo accesorio o simplemente conveniente, sino que es un auténtico objetivo. El centrar ahí el objetivo es primordial y trae consigo el situar al alumno/persona como eje central de la docencia. Si el profesor dirige su mirada, no a la lengua ni incluso a los objetivos académicos, sino hacia el alumno, hacia la persona, ese cambio cualitativo influirá en la relación que el alumno tiene con la lengua o la materia. De todos modos, el apego o adhesión a la lengua no es una cuestión exclusiva de la escuela. El apego a la lengua que el alumnado muestra en la escuela es reflejo del afecto que hacia la lengua muestra la propia sociedad. Por lo tanto, la sociedad tiene que marcarse como objetivo el fomentar y velar por la adhesión hacia el euskera, y hacia todas las lenguas, en general.

3. Las representaciones en el imaginario: dificultad. El Proyecto Arrue nos proporciona lo que cabía esperar. En términos relativos, el euskera aparece en su imaginario como una lengua más difícil que el castellano, pero, en términos absolutos, no parece que le vean ninguna dificultad especial, teniendo en cuenta la muestra utilizada. Además, en comparación con el inglés, el euskera les parece mucho más fácil. (2.1.9)

4. Las representaciones en el imaginario: situaciones/actividades (ESO). De las seis situaciones/actividades que se han definido, el euskera está presente en tres: en la familia, en el ocio y en la escuela. La correspondiente a la familia es acorde a la muestra empleada. La correspondiente a la escuela se inclina, claramente, hacia el euskera. La escuela es un ámbito «protegido» para el euskera. Y el dato sobre el ocio no nos parece nada malo: el 33% en euskera, el 41% en castellano. Así, pues, el euskera tiene «cierta» presencia en las actividades extraescolares organizadas. El informe Arrue, sin embargo, hace hincapié en la ausencia del uso del euskera en el ámbito de dichas actividades. Seguramente, la discusión puede estar en el análisis de esa «cierta presencia». Además, no está muy claro si el ocio, representado con esa imagen (camping), incluye o no las actividades deportivas.

   En las otras tres situaciones/actividades, el euskera ocupa un lugar muy secundario: se trata de las nuevas tecnologías, del prestigio o del «llegar a ser alguien», y del mundo laboral. ¡Ahí está una de las claves! Ciertamente, las tres primeras situaciones (la familia, el ocio y la escuela) están ligadas al presente del alumno, y las otras tres (las tecnologías, el llegar a ser alguien y el empleo) representan el futuro. El joven se proyecta en el futuro, tiene en mente el futuro, sueña con él. El Proyecto Arrue de 2007 nos ofrecía una conclusión similar en base a las respuestas sobre otra serie de circunstancias. Las representaciones a nivel perceptivo tienen un gran poder sobre los comportamientos en los que derivan. Es la propia sociedad la que debe analizar y desarrollar las representaciones colectivas e individuales, y fomentar las que aportan un beneficio. Y, por supuesto, disponer medidas complementarias y favorecer los reposicionamientos. (2.1.10)

   Intervención: A este tema se le debería conceder un tratamiento específico en todos los organismos y medios de comunicación: alertando sobre la importancia de la cuestión, analizando las medidas sectoriales, afianzando las estrategias, diseñando protocolos de actuación, y programando e implementando actividades específicas. Creemos que es responsabilidad de todos invertir esas representaciones sociales. ¿Y qué puede hacer la escuela al respecto? Ser consciente del asunto, velar por su correcto tratamiento en los materiales didácticos, tenerlo en cuenta en los ejemplos y ejercicios, ofrecer modelos distintos a los de la percepción generalizada, llevar a la escuela a personajes de reconocido prestigio social… Lo importante es que el profesorado esté en esa onda. Al igual que para avanzar en el tema de la igualdad de género conviene que todo el profesorado esté implicado en el asunto, lo mismo ocurre con estas cuestiones. Al fin y al cabo, estamos hablando de la esencia de la educación; estamos ayudando a las personas a formarse en su integridad, a construir una identidad.

5. Según los datos sobre el uso lingüístico en los medios de comunicación, los relativos a la presencia del euskera en la televisión son realmente pobres. Esa situación, hoy en día, y a nuestro juicio, no tiene fácil solución, por dos razones: por un lado, porque hay que competir en términos de calidad; es decir, que si la televisión en euskera desea acaparar el número de espectadores de las demás televisiones, su oferta televisiva tendrá que ser del mismo tipo-nivel que las otras; por otro lado, porque, al parecer, las nuevas generaciones digitales están dejando cada vez más de lado la televisión.

Por último, hay un dato esperanzador relacionado con el consumo de la música: el euskera ocupa aproximadamente el 15% aún estando en competencia muy desigual con las dos lenguas mayoritarias. ¡Un dato nada despreciable! (2.1.11)

Intervención: Tratar de impulsar la afición por la música, facilitándoles el acceso a las plataformas digitales habilitados para ello. El objetivo es mantener esta función, e incluso intensificarla.

6. Nos parece interesante comparar las tablas que muestran las características de la primera lengua (gráficos 1-2) y las que muestran el uso de la lengua en el hogar (gráficos 15-16). Con cierta osadía por nuestra parte, hemos perfilado la siguiente conclusión: algunos de los que reciben el euskera en casa (el 33,5% de los alumnos de Primaria) no tienen, posteriormente, ocasión de emplear el euskera como lengua doméstica. En el mejor de los casos sí lo hablan entre hermanos, pero no como lengua del hogar —se registra a nuestro entender un descenso en torno a unos diez puntos—. Ello muestra, seguramente, la dirección que debe tomar la intervención de sensibilización para el entorno familiar. Además, en los gráficos 4-5 de este capítulo se observa que el proceso decreciente del uso lingüístico en el aula de los alumnos de 4º de Primaria y 2º de ESO también ocurre de manera paralela en el hogar, aunque más lentamente: con los padres, con los hermanos… (2.1.12)

   Intervención: El ámbito de los padres es crucial, pero debemos tener en cuenta que esos progenitores, antes de llegar a serlo, han sido niños, y luego jóvenes, ciudadanos, parejas, padres de un recién nacido…Todas esas fases previas marcan y prescriben el comportamiento que tendrán en cuanto al uso de la lengua cuando se conviertan en padres. Porque es en ese recorrido donde se cultivan los prejuicios, las creencias, las expectativas, los valores, y, cómo no, las competencias. Por lo tanto, será la elaboración personal que cada cual haga en esas fases la que determine su comportamiento como hablante y como padre-madre.

   ¿Qué se puede hacer en la escuela? Habitualmente, los profesores nos dirigimos a los padres para indicarles cuál sería el comportamiento lingüístico más adecuado: si son vascohablantes, de una manera;, si son castellanohablantes, de otra. En tales casos solemos tener más bien poco éxito, tanto en las convocatorias para los padres, como en los resultados prácticos sobre la conducta. Nos consta que ha habido experiencias notables en este área: Buruntzaldea, Oarsoaldea…

   Es fundamental cambiar la perspectiva hacia los padres. La cuestión no es el euskera, ni el uso. Los niños y niñas son el tema. Lo que nos une a padres y profesores son los niños/as y su futuro. Lo esencial, el centro de gravedad, son los niños/as . Es «nuestro proyecto», tanto de profesores como de padres. Por eso, tenemos que hablar con los padres, compartir nuestros temores e ilusiones, escuchar sus miedos y deseos, pedirles ayuda y ofrecerles la nuestra, trabajar conjuntamente… para que sean nuestros compañeros de viaje en este trayecto y en todos los retos de la educación. Porque la escuela no es un proyecto del profesorado, sino de los padres y madres. Son ellos los que dejan a sus hijos/as en manos de los profesores, para que los doten de los recursos que van a necesitar el día de mañana. También los padres y madres deben realizar una lectura comprometida sobre la escuela y estar dispuestos a trabajar conjuntamente.

7. Uso extraescolar: con respecto al gráfico nº 17, creemos que el haber incluido la opción «igual en ambas lenguas» invalida el resultado, porque es una especie de saco en el que cabe todo y todo lo confunde. (2.1.13)

   Intervención: Una de las conclusiones generales del Proyecto de Investigación Arrue sostiene la necesidad de aumentar el uso del euskera en actividades extraescolares organizadas. Estamos completamente de acuerdo. De todas formas, nos han padecido muy significativos los resultados del dibujo que representaba el «ocio» (un camping): el 33% en euskera, el 17% en las tres lenguas, el 41% en castellano y el 9% en inglés. Por lo que la cifra del euskera da a entender, en ese tipo de salidas, al parecer, se fomenta de manera «notable» el uso del euskera. No sabemos cuál habría sido el resultado si la inferencia del indicador hubiera direccionado hacia el «mundo del deporte». Intuimos que seguramente, estaría por debajo de ese 33%...

   Ese «igual en ambas lenguas» es muy engañoso. Esa opción es muy común en las actividades extraescolares, y su significado práctico parece ser: «se puede hacer en cualquiera de las dos lenguas». Es decir, que el monitor sabe euskera, aunque a veces cojea. Así que quien sabe euskera, pude hablar en euskera; pero, al mismo tiempo, quien no sabe euskera o no se siente cómodo hablándolo, puede recurrir al castellano. En definitiva: el euskera apenas se emplea en esas actividades, pero se contabiliza «igual en ambas lenguas».

   Es muy importante que los monitores de las actividades extraescolares hayan recibido previamente formación específica en el ámbito lingüístico: la metodología adecuada para fomentar el uso de la lengua, la importancia del rol que desempeñan como modelos lingüísticos, la coherencia como hablantes, el equilibrio entre la competición y la colaboración… Todo ello habría que inculcarlo en los propios centros de formación de estos recursos humanos, o , en su defecto, en posteriores actividades de formación con quienes trabajan en ese ámbito. Es un tema que a las entidades contratantes, con frecuencia, se les escapa; porque adjudican los trabajos mediante la subcontratación,

y porque, en los pliegos de condiciones se exige, como mucho, un certificado de competencia lingüística.

8. Uso: con los amigos, por Internet. Hemos prestado mucha atención a los gráficos 18-19. En nuestra opinión, la presencia que tiene el euskera en este ámbito es muy positiva: el 26% en Primaria y el 22%, en ESO. Sabemos que desde el punto de vista de la corrección y de la oralidad estas relaciones digitales no son herramientas muy valiosas, pero, desde el punto de vista comunicativo, son extraordinarias, por la fuerza que tienen para crear jergas vivas entre los jóvenes y por la capacidad que tienen para difundirlas. En efecto, esas vías de comunicación pertenecen a los jóvenes, a sus relaciones; están al margen del mundo de los adultos y son libres… Es de vital importancia que el euskera esté presente en esa rebeldía propia de los jóvenes, en esa voluntad de querer mejorar el mundo, en ese deseo de diferenciarse de los adultos. Los datos que el Informe Arrue revela a este respecto son, a nuestro parecer, muy buenos. Hay que tener en cuenta que el uso del euskera en el mundo digital en ESO está a la par del uso oral en el entorno formal (el aula) y por encima del uso en el entorno no-formal (el patio escolar). (2.1.14)

   Intervención: Este mundo digital les pertenece. Los adultos no tenemos sitio en él, y, además, no debemos tomarlo. Debemos que fomentar el uso de esas tecnologías, pero «con disimulo». Habilitar vías para que obtengan información, construir herramientas o traducirlas, acondicionar zonas de wi-fi libre... pero sin esforzarnos demasiado en impulsar su uso desde la actividad formal del aula. Quizá sí con los más pequeños, para que vayan familiarizándose con la herramienta. Quizá más adelante, como lugar de encuentro entre centros educativos… Pero, por lo demás, dejemos ese mundo para ellos. Los datos sobre el uso del euskera son buenos o muy buenos en ese entorno informal, en esa esfera que no exige emplear la lengua correctamente y que está libre de juicios, en ese mundo de comunicación abierta, amplia e inmediata.

9. Las tablas de los modelos lingüísticos muestran claramente que el Sistema Educativo de la CAPV ha obtenido un éxito notable en cuanto a la difusión del conocimiento; es decir, en cuanto a la masiva extensión de los modelos en euskera. Se han dispuesto recursos para ello, desde luego, pero, ¿dónde ha estado el verdadero motor del éxito? ¿Qué hemos aprendido de esta experiencia? Al fin al cabo, el «deseo de los padres» ha sido decisivo a la hora de elegir el modelo. ¿Y qué hay detrás de ese deseo? ¿Cuál ha sido la clave de este éxito? Seguramente, el comportamiento de los padres tiene su origen en la acumulación de ciertos elementos de nivel neurológico superior: porque era su deseo, porque creían en el futuro del euskera, porque sentían que formaba parte de sus identidades, porque por razones ideológicas querían hacerle un sitio al euskera en el futuro, porque le reconocían un valor cultural, o porque percibían en él un valor instrumental para el trabajo… Son las representaciones que la sociedad, en general, ha realizado en cada momento las que han llevado a los padres a adquirir ese comportamiento y a contribuir al éxito de la experiencia. (2.2)

   Otro tanto se puede decir acerca del trabajo que el profesorado ha realizado durante todos estos años por su euskaldunización o alfabetización. Miles de personas han recorrido este trayecto en muy poco tiempo. ¿Qué hemos aprendido de este éxito? ¿Qué llevó a estos profesores a no cejar en el empeño?

   Intervención: ¿Con qué se relaciona al euskera? ¿Qué te sugiere la palabra «euskera»?... Conviene analizar «la cadena de equivalencias»[1] que en cada momento está teniendo el euskera entre los ciudadanos. El análisis, además, puede pasar por la criba de la edad, o de la profesión, o de la procedencia... Así, nos mostrará direcciones de intervención mediante las políticas lingüísticas: qué intervención implementar, dónde… Esto no es algo extraordinario, no es ninguna invención; es la estrategia que el marketing emplea para que un producto tenga éxito y perdure en el tiempo. ¿Se parecen las cadenas de equivalencia que el euskera tiene para los ciudadanos y padres-madres a día de hoy, en el año 2013, y la que tenía en 1983? ¿En qué se corresponden? ¿En qué ha mejorado? ¿En qué ha empeorado?

[1] La cadena de equivalencia es un concepto estrechamente vinculado a las representaciones. El término ha sido acuñado por Lorea Agirre. En su ponencia «Gaur egun euskaldun izatea eraikuntza eta hautu kontziente bat da» (AED 10-2012), recalcó la necesidad de estudiar qué es lo que se asocia al euskera: «Cuando hablamos en euskera, ¿qué es lo que queremos transmitir al interlocutor? ¿Que somos diferentes? ¿Que hablamos de igual a igual, y que, por tanto, al emplear el euskera queremos abrirle una puerta?». Afirma, asimismo, que la cadena de equivalencia es también una construcción, y que tenemos la oportunidad de erigir la nuestra: «Podemos decidir cómo queremos que sea nuestra identidad lingüística y cómo queremos que los demás nos vean». A propósito de la equivalencia, planteaba una reflexión, a modo de pregunta: «¿Se puede ser hoy día feminista, ecologista o partícipe de la lucha por la justicia social, sin estar a favor de la normalización del euskera? ¿Y al revés?» Agirre propuso incluso una posible cadena de equivalencia de la palabra «euskera»: El euskera es una identidad, una forma de ser, de estar en este mundo. El euskera es importante porque lo es para mí y lo es para nosotros. El euskera no es una muralla, sino todo lo contrario: es una red. Es integrador. El euskera es un país libre. El euskera es una oportunidad. El euskera es cultura. El euskera es mundo. Es la lengua de la justicia social…

EL ALUMNADO ENTRE SÍ EN EL AULA

Hemos decidido conceder a este capítulo un tratamiento diferenciado. El dato más significativo que arroja la investigación corresponde a este ámbito; por eso, nos ha sorprendido el poco espacio que dedica la investigación a las conclusiones de este apartado.

En los casos en los que el porcentaje de vascohablantes de L1 es inferior al 60%, en el trayecto de 4º de Primaria a 2º de ESO, el uso de la lengua se invierte por completo. A medida que los alumnos van creciendo, resulta cada vez más difícil mantener el nivel del uso del euskera en el aula.

No es un dato nuevo, ni tampoco sorprendente. Es una constatación que ha estado en boca de todos los profesores por lo menos en los últimos veinte años. Incluso, la Ley de Normalización del Euskera de 1982 también preveía que, para euskaldunizar el entorno escolar y para garantizar su uso, el sistema requería medidas complementarias. Y así, en 1984, nació el Programa NOLEGA. Hoy día, a tenor de lo que señalan los profesores, los alumnos empiezan a postergar el euskera a una edad cada vez más temprana. Es decir, si hace unos años el cambio del euskera al castellano tenía lugar a los 13-14 años, ahora, se constata que esto, sucede mucho antes. El informe Arrue proporciona ese dato con total fiabilidad. Y ahí reside su valor. Ha confirmado nuestros temores: el cambio, en gran medida, se ha producido ya para 2º de ESO.

A nuestro juicio, esto es lo que ha sucedido en tránsito de Primaria a ESO:

— En primer lugar, han actuado los factores individuales. Algunos alumnos empiezan a sentirse incómodos en euskera: capacidad limitada, no es de su agrado, problemas de identificación, falta de modelos para nuevas funciones, aumento del valor de hablar en el otro idioma, falta de apego, sensación de inferioridad en esa lengua… Primero en el recreo y luego en cada vez más lugares, esos alumnos y alumnas de manera individual comienzan a hacer sus primeros pinitos en castellano.

— Los que así se sienten hacen causa común, tienden a unirse en cuadrilla, se sienten diferentes… En el caso de que se les castigue es peor, porque se reafirman en su comportamiento. Se crean así pequeños grupos que hablan en castellano.

— Esta actitud puede, además, tomar un cariz reivindicativo y atraer a otros que hasta entonces tendían a hablar en euskera. La tendencia se extiende a otras personas y, por último, otros subgrupos comienzan también a hablar en castellano.

— Son ya más los subgrupos castellanohablantes que los vascohablantes. Superan así la masa crítica[2] del grupo y el castellano se convierte en la lengua del grupo.

— Los individuos y subgrupos que se mantenían en el euskera sucumben ante la masa crítica; el castellano es ya la lengua del grupo grande; no pueden ya mantenerse en el euskera.

Ese proceso no se ha dado únicamente en el aula, sino también en el patio escolar, en el barrio, en la calle, en el hogar… ¿Cuándo y cómo ha ocurrido? No se puede fijar un determinado momento; ha sido un proceso. Y aunque el profesor se ha percatado de ello, no ha podido hacer gran cosa. En muchos casos, el profesorado ha realizado denodados esfuerzos por mantener el uso del euskera, organizando multitud de actividades. Pero le ha resultado imposible.

Básicamente, lo que ha ocurrido es que, en un momento concreto del proceso de crecimiento de las identidades del individuo y del colectivo, el euskera se ha ido debilitando y el castellano ha ido ocupando esos nuevos espacios. El euskera no ha podido retener el valor que hasta entonces si tenía. Ahora, el euskera no le sirve al alumnado para atender a las nuevas necesidades. En esa edad, se va construyendo la identidad: los valores, las referencias, los prejuicios, las expectativas, las creencias... Y, en ese sentido, el euskera ha perdido el lugar que ocupaba. El uso es un comportamiento, y un comportamiento es el resultado de todo cuanto se ha construido previamente. Es por esto en definitiva por lo que se han pasado al castellano.

Nuestros valores, creencias y expectativas de nivel neurológico superior, una vez construidos, pasan a dirigir nuestras deseos, actitudes y comportamientos, en tanto en cuanto no sean reemplazados por otros valores o creencias. Nos

[2] El concepto de masa crítica se basa en el análisis de Josu Mezo, publicado en el 2008, titulado *El Palo y la zanahoria: Política lingüística y Educación en Irlanda (1922-1939) y el País Vasco (1980-1998).* La comparación y reflexión que el autor realiza entre las políticas extensivas e intensivas nos parecen sumamente esclarecedora Creemos que el estudio que la publicación realiza a nivel macro sería totalmente aplicable al nivel micro; es decir, que en la transformación de un grupo o aula las intervenciones intensivas —y no extensivas— también pueden ser adecuadas para llegar hasta la masa crítica.

referimos a la evolución de los niveles neurológicos[3] de R. Dilts.

Intervención: ¿Se puede hacer algo en el aula? Creemos que sí, pero sin olvidar que la escuela y el aula no son más que una parte de toda una posible transformación.

El objetivo de las siguientes líneas es orientar en la buena dirección el trabajo que realizamos en la escuela, no sugerir una receta que responda a toda la cuestión:

— Los profesores deben conocer los mecanismos que regulan la evolución del individuo y del grupo, las estrategias de actuación…

— En el párrafo anterior hemos señalado que, para que la evolución se invierta, tiene que seguir exactamente el mismo proceso. El grupo no va a comenzar a hablar euskera de un día para otro; no hay pócimas para ello. La recuperación comenzará por unos pocos, por algunos grupitos de vascohablantes. Ahí radica la importancia de las comisiones de euskera de alumnos que están surgiendo en los centros dentro del Programa Ulibarri. Esos grupitos atraerán a otros y así diversos grupos hablarán euskera, y, por último, si superan la masa crítica, llegará a ser la lengua de todo el grupo. Entonces, aquellos que tengan una tendencia manifiesta hacia el castellano asimilarán también la lengua del grupo. El profesor puede cuidar y facilitar ese proceso, desde su consciencia, ofreciendo a los alumnos oportunidades para la reflexión y el reposicionamiento, pero no cabe duda de que el proceso es muy difícil, y que es del propio grupo.

— Trabajar y reforzar el carácter de grupo del aula. Ese es el camino que puede ser verdaderamente eficiente. El Proyecto Arrue de 2007 mostró claramente la influencia que los grupos ejercen sobre el uso de la lengua. Ya hemos mencionado que el uso es un comportamiento , y que un comportamiento, aunque sea individual, se asocia a menudo con la tendencia o actitud mayoritaria del grupo. Por lo tanto, ¿qué podemos hacer? ¡Convertir el aula en grupo! Hacer que nuestras aulas sean grupos de verdad, desde pequeñitos, grupos con identidad propia, con nombre y esencia, valores, objetivos, proyectos, normas… También el docente debe ser parte del grupo: compartir las preocupaciones, deseos e ilusiones, mostrar el apego a la lengua, expresar el amor por los alumnos… Así, esa aula o ese grupo llegará a asimilar una serie de valores: el respeto, la solidaridad, la igualdad, la amistad, el humor, las ganas de aprender, el respeto hacia las lenguas, el amor hacia el euskera... Y en ese aula o grupo irán apareciendo actitudes afines: comportamientos respetuosos, de igualdad, buen ambiente, ganas de trabajar, uso del euskera… Cuando en un grupo de esas características el comportamiento se desvía, es el propio grupo quien actuará como sistema de regulación. Los comportamientos no serán denunciados, pero el grupo recordará el valor que subyace al comportamiento habitual. Si fuera necesario, se harán replanteamientos, y así, al menos, se evitarán las desviaciones del comportamiento. Por eso consideramos beneficioso que los miembros del aula o del grupo —el profesor inclusive— se mantengan unidos durante un tiempo considerable. Sin embargo, en nuestros centros escolares, se tiende a deshacer los grupos y a formar otros nuevos. En esos momentos, debemos estar muy atentos, para no dejar de trabajar en ese sentido. Tendremos que dedicar nuestro tiempo y nuestra atención a la construcción de la nueva identidad del aula o grupo: valores, normas, deseos…

— Como consecuencia de lo anterior, hay que formar a los profesores para que aprendan a trabajar en grupo, para que sepan crearlos y dinamizarlos.

— En todos estos procesos es imprescindible ofrecer un lugar primordial a la expresión oral, utilizar metodologías de interacción. Se deberá incrementar sustancialmente la comunicación profesor-alumno y alumno-profesor en el aula: dándoles a los alumnos espacios para que se expresen oralmente, revisando el rol del profesor… Ese es el camino, un camino que cuenta además con la garantía de progresar en el proceso de adquisición de la competencia y de las demás destrezas lingüísticas.

En resumen: el objetivo no es que los alumnos empleen el euskera. No se trata de un objetivo del nivel del comportamiento. El objetivo es mucho mayor, más profundo dentro del alumno, y que tendrá una influencia autónoma en su comportamiento. El objetivo es que los alumnos quieran usar el euskera.

EL PROFESORADO ENTRE SÍ

También en este apartado el Proyecto Arrue aporta datos de relieve. Basándonos en ellos, formulamos aquí algunas preguntas: ¿A quién atañe el uso lingüístico escolar? ¿Cuál es el rol del profesor en la escuela? ¿Qué papel juega como

[3] R. Dilts y los niveles neurológicos. Los niveles neurológicos del pensamiento es una aportacion realizada por Robert Dilts a partir de los niveles lógicos ideados por Gregory Batenson. La rama de la psicología denominada PNL observa esa correlación interdependiente de niveles para comprender el modo en el que organizamos el pensamiento y en definitiva las conductas. El análisis de estos niveles neurológicos nos ayudará a entender los comportamientos. La intervención no se realiza para cambiar dichas creencias, pensamientos, valores…, sino para contribuir, en la medida de lo posible, a que el individuo sea consciente de los elementos que están actuando en el y ofrecerle estímulos que favorezcan su reposicionamiento. Todos los cambios que se produzcan en el nivel superior tendrán consecuencias en los niveles inferiores; por el contrario, los cambios que se produzcan en un nivel inferior no tienen por qué provocar cambio alguno en los niveles superiores.

modelo ante los alumnos? ¿En qué sentido? A la vista de los resultados de la Investigación Arrue, parece que tales preguntas no tienen respuestas unánimes. Es más, se aprecia claramente que las respuestas presentan más contradicciones en ESO que en Primaria (véase el gráfico nº 42). Si, dentro de nuestro proyecto está el que los alumnos resulten formados en las lenguas para el futuro, creemos firmemente que habría que prestar especial atención a este ámbito.

Intervención: Deberíamos insertar en esta sección todo lo indicado en el apartado relativo al alumnado, palabra por palabra. El profesorado debe pasar de ser un conjunto de profesores a ser un verdadero equipo de profesores; reforzar su carácter de grupo: tener un proyecto, un nombre, una identidad, unos valores, unas intenciones, unos objetivos… incluyendo aquí los objetivos definidos en el apartado anterior. De no ser así realmente va a resultar complicado. Hay que recordar que también en este ámbito unos tendrán que empezar, ser los primeros, aunar a más compañeros hasta llegar a alcanzar una masa crítica. Y recordar que para este viaje el mejor compañero va a ser la ilusión.

LA ILUSIÓN DEL PROFESORADO

La ilusión del profesorado es otro de los factores fundamentales que debemos diagnosticar y cuidar. La ilusión es una fuerza atrayente y beneficiosa que nos ayuda a avanzar. Es el motor de nuestro comportamiento; influye en nuestra felicidad, en nuestro ánimo, en nuestra creatividad, y lleva consigo unos ideales. Es también el antídoto de otros estados anímicos tales como la tristeza, la desesperación, la frustración y la depresión. ¿Cómo están nuestros profesores hoy? ¿Cómo están en relación al euskera? ¿Y en relación al uso?

Una ilusión excesiva, la ilusión «ilusa», puede resultar útil en un determinado momento, pero, a la larga, llega a ser un inconveniente y se convierte en desilusión. Las ilusiones son necesarias, porque actúan como motores; sin embargo, deben ser razonables. Además de grandes ilusiones, necesitamos pequeñas ilusiones. Según los expertos, en temas basados en grandes ilusiones con resultados a largo plazo, se deben crear estaciones intermedias basadas en microilusiones. En vez de estar ávidos de los resultados de una gran ilusión, deberíamos aprender a disfrutar de los fragmentos de ilusión que nos ofrece la vida cotidiana y aprender a valorarlos… De esa forma, saboreando los resultados cualitativos de cada momento, nos aseguraremos de que vamos en la buena dirección.

En ocasiones, ponemos nuestras mayores ilusiones sobre objetivos que no están a nuestro alcance. En tales casos, los expertos aconsejan labrarse el camino de las ilusiones autónomas; es decir, ilusionarse con lo que está en nuestras manos, no con la totalidad.

¿Se han seguido esas recomendaciones en el caso del uso del euskera? ¿Eran razonables las ilusiones que los profesores depositamos en el ámbito del uso lingüístico? ¿Eran de largo plazo o de corto plazo? ¿Tenemos alguna microilusión? ¿Son autónomas nuestras ilusiones? En conclusión, ¿cómo están hoy las ilusiones, los motores del profesorado? ¿Qué hay de las ilusiones de los profesores que tanto se han esforzado en este ámbito durante años y años? El Proyecto Arrue, hasta ahora, no ha podido entrar a analizar estos aspectos. Y menos aún la correlación que este ítem pueda tener con el uso lingüístico.

Nuestras ilusiones pueden recibir embates realmente nocivos, desagradables, porque destrozan nuestras ilusiones, porque lastiman nuestra motivación… Tales estímulos, si no conseguimos hacerles frente, pueden llegar a desactivar nuestras ilusiones, a paralizar nuestro motor. Debemos estar alerta. Ante situaciones de ese tipo, debemos trabajar las capacidades para situarnos en un estado mental positivo: posturas constructivas, creativas… individuales y colectivas. Además, los estímulos positivos que necesitamos, que debemos crear, tienen que ser más fuertes que los opuestos, para poder neutralizarlos.

La enseñanza del euskera ha sido, y sigue siendo, una enorme ánfora cargada de ilusiones. Pero, hoy día, debemos atender a las ilusiones del profesorado y reformularlas: convertirlas en ilusiones razonables, disfrutar de lo bueno que nos ofrece el día a día, valorar todo cuanto se ha realizado, ser reconocidos, disfrutar del camino, quizá actuar de un modo distinto al que se venía haciendo, redirigir las miradas… Las ilusiones, además de definirlas correctamente, hay que cuidarlas y alimentarlas: observarlas de vez en cuando, reforzarlas, analizar qué energía y recursos les estamos destinando…

¿A quién corresponde ilusionar a la escuela y al profesorado? Únicamente el colaborar y entretejer conjuntamente un proyecto que aúne la escuela y la sociedad traerá la recuperación de esa ilusión, la colaboración entre la escuela y los padres, la correcta evaluación del trabajo del profesado, la recuperación por parte del profesor de su autoestima, la participación de los padres en los proyectos escolares, la construcción de un proyecto firme y atractivo basado en valores, vincular el proyecto de la lengua a la ilusión y la responsabilidad de toda la sociedad, el ser y sentirse parte de una comunidad… Ahí es donde reside, en nuestra opinión, la clave de una escuela ilusionante que toda sociedad con ilusión necesita.

De todas formas, la ilusión también tiene un componente autónomo que reside en el propio individuo, que cada persona alimenta, que no depende de nadie…: Esta ilusión es la que faculta a la persona a observar y aceptar la realidad y en base a esto a dirigir la mirada hacia el futuro creativo. No

es un don en todos innato, pero todos podemos mejorarlo y desarrollarlo.

La ilusión es un pequeño viaje que hacemos al futuro, una emoción positiva con la que visualizamos y sentimos el porvenir… También puede ser una manera de pre-escribir el futuro, una profecía que se va a cumplir. La ilusión nos sitúa en el camino de la responsabilidad para con el futuro.

Por el contrario, las preocupaciones e inquietudes, además de resultar desagradables, generan temor, tristeza y amargura. Cuando estamos preocupados, nos volcamos en los sentimientos negativos, en detrimento de la proyección hacia el futuro.

Por lo tanto, la mejor y más provechosa ilusión será precisamente el seguir teniendo ilusiones.

EL PROYECTO ARRUE: LECCIONES DEL DIAGNÓSTICO DE EVALUACIÓN DEL AÑO 2011[1]

MIREN AZKARATE
UPV/EHU - Universidad del País Vasco

Al contrario que en la década de 1980, hoy en día es habitual establecer distinciones entre las lenguas minorizadas de Europa. Indudablemente la Carta Europea de las Lenguas Minoritarias —que recoge también las lenguas regionales— supuso un avance importante en la protección de las lenguas minoritarias, pero, aun así, no ha traído avances significativos en la revitalización de muchas de ellas. He ahí la razón por la que a día de hoy se siguen organizando tantos congresos que tratan sobre la Planificación Lingüística, en los que un buen número de lenguas de Italia, Alemania, Polonia y la Federación Rusa siguen figurando dentro de las llamadas contested languages (lenguas amenazadas). Por el contrario, entre las comunidades que han logrado revitalizar sus lenguas se encuentran los sami, los vascos y los galeses[2]. Y echando la vista atrás, es comprensible que se viertan ese tipo de afirmaciones sobre el euskera. Lo cierto es que en la geografía del euskera existen grandes diferencias, pero, en general, solo se toma en consideración la Comunidad Autónoma Vasca (yo también me referiré a la situación y los datos de la CAV).

Nuestra intención primera era la de recuperar el euskera, y en gran medida dirigimos nuestros esfuerzos a la transmisión de la lengua: a garantizar la transmisión de la lengua en los hogares de vascoparlantes y, en general, a conseguir más hablantes por medio de las escuelas (sin dejar de lado, ni menospreciar la euskaldunización de adultos). Y, además de conseguir más hablantes, abrir nuevos ámbitos de uso para el euskera: la administración, los medios de comunicación, el ocio… En pocas palabras, partiendo de la escala para la regeneración de lenguas minorizadas *(Graded Intergenerational Disruption Scale,* GIDS) propuesta por Fishman (1991: 87-109), nos hemos esforzado en identificar las medidas más eficientes y viables y priorizar las mismas (Aizpurua, 2002: 153). A día de hoy, decimos con orgullo que los padres eligen el modelo D, sobre todo en Educación Infantil y Educación Primaria. Y que los niños escolarizados en el modelo A no alcanzan ni el 10%. En el segundo ciclo de la ESO y en Bachillerato se incrementa considerablemente la influencia del modelo A, aunque el modelo D se sigue imponiendo (sin tener en cuenta la Formación Profesional).

Junto con todo ello, también comenzamos a realizar encuestas y mapas sociolingüísticos: midiendo la competencia lingüística primero, y la competencia y el uso después. Era evidente que el número de bilingües estaba creciendo en los tres territorios y que dicho crecimiento se producía especialmente entre los jóvenes, sobre todo entre los menores de 15 años. Hoy en día cerca del 75% de los jóvenes en dicha edad es bilingüe. Además, contamos con radio, televisión y medios de comunicación escritos en euskera. Se ha hecho un gran esfuerzo para posicionar el euskera en las TIC, en la red. Una vez elaborado y puesto en marcha el *Plan General de Promoción del Uso del Euskera,* abordamos los planes municipales. También elaboramos planes parciales para cada área y creamos convocatorias de ayudas para agentes privados. Todo ello ayuda a explicar por qué el euskera no se encuentra hoy en día dentro de los llamados *contested languages*. En general, parece ser que se hizo lo que había que hacer[3].

En cuanto al uso, nos hemos encontrado con una situación que no esperábamos. Debo admitir, inocente de mí, que pensaba que al aprender el euskera en la escuela, los alumnos lo utilizarían también en otros ámbitos. No tenía la más remota idea de lo complejo que es dominar y emplear un segundo idioma, de todos los aspectos influyen en ello. Ni se me pasó por la cabeza que para aquellos cuya lengua del hogar es el castellano, el euskera que estudian en la escuela no dejaría de ser L2, que difícilmente sería una lengua equiparada a su primera lengua. Teníamos plena confianza en que la escuela sería la que crearía los bilingües del futuro. Lo cierto es que ya en 1991 sabíamos que la escuela estaba buscando hablantes («Eskola hiztun bila»). Pero, en general, diría que ha sido en los últimos 15 años cuando ha cobrado fuerza entre nosotros la preocupación por el uso del euskera: reivindicamos que había llegado el momento de «dar el

[1] La autora agradece la financiación recibida para este proyecto: EHU-US10/10; Jaurlaritza-IT665-13; Europar Komisioa-EC FP7/SSH-2013-1 AThEME (613465).

[2] Eso mismo subraya también Zalbide (2010: 183).

[3] Sobre todo en cuanto al entorno escolar. En el trabajo de Zalbide (2010) podremos encontrar un profundo y oportuno balance.

salto del conocimiento al uso» (Gobierno Vasco, 2005: 38) y reconocimos que «la siguiente cuestión que teníamos que abordar era la del uso». «El primer reto que nos sale al paso en ese camino es el relativo al uso del euskera, y hacia ese desafío deberán orientarse los presupuestos, en esa dirección se deberá promover la cooperación, en esa perspectiva se deberán situar los referentes modélicos. (…) Incrementar poco a poco pero sin cesar el uso del euskera (en casa, en la calle, en la Administración, en la esfera laboral, en la del ocio) y preservar la calidad del idioma: he ahí los objetivos básicos para el avance del euskera» (Gobierno Vasco, 2005: 19). Para entonces, teníamos muy claro que a la escuela no se le pueden pedir milagros (Gobierno Vasco, 1993: 19), «sabemos por experiencia que el proceso de revitalización del euskera es mucho más dinámico, y que los factores ajenos a la escuela son claramente más decisivos» (Consejo Asesor del Euskera, 2009: 52). En general, han sido cada vez más en nuestro entorno los que han admitido que la escuela tiene sus limitaciones, incluso el modelo D (entre otros, Aizpurua, 2002; Zalbide 1998, 2000, 2010[4]; Maia, 2012). Y sobre todo a medida que hemos ido elaborando las Encuestas y los Mapas Sociolingüísticos y publicando los datos cada cinco años, ha ido incrementándose la preocupación en torno al uso de la lengua. Muchos de nosotros compartimos las palabras que escribió Iñaki Martinez de Luna en el anuario *Argia* del año 2012: «el deseo de normalizar el euskera que teníamos hace unas décadas lo estamos materializando muy lentamente y eso nos está produciendo una gran inquietud».

El informe «Diagnóstico de Evaluación 2011: datos sobre el uso de la lengua por parte de los alumnos es» una buena oportunidad para reflexionar sobre lo que hemos dicho y reivindicado hasta ahora, para comprobar, a la luz de algunos datos del informe, si efectivamente se ratifican los datos que hemos proporcionado hasta ahora. Y sobre todo, para establecer las prioridades del futuro. He querido reflejar en estas líneas las reflexiones y las preocupaciones que me han surgido una vez leído el informe. Es verdad que se trata de datos de uso referidos a alumnos de 4º de EP y de 2º de la ESO, pero creo que son muy reveladores en vista de ciertos análisis y estudios realizados en Política Lingüística y Educación. De hecho, las características de esos alumnos coinciden con los datos vertidos por la última Encuesta y el último Mapa. En primer lugar, más de la mitad de estos alumnos vive en pueblos y ciudades en los que los bilingües son menos del 40%. Ese es el entorno en el que viven hoy en día los bilingües (Baztarrika 2009: 197). En cuanto al modelo lingüístico, la mayoría estudia en centros escolares de modelo D o B. Solo el 13% de los estudiantes de 2º de la ESO estudia en el modelo A. Pero la primera lengua de la mayoría de los alumnos es el castellano, y dos de cada tres habla solo o mayoritariamente castellano en casa. Cabe mencionar de todas formas la diferencia entre la primera lengua y el uso: la primera lengua del 33% de los alumnos de 4º de EP y del 35% de alumnos de 2º de la ESO es el euskera o el euskera y el castellano; pero el 70% de los alumnos de 4º de EP utilizan en casa solo o mayoritariamente el castellano, y para el 74% de los alumnos de 2º de la ESO el castellano es la lengua predominante en casa (volveré a retomar este tema más adelante). Al mismo tiempo, la variable *uso en casa* tiene un peso evidente a la hora de predecir la variable dependiente *uso en la escuela en 2º de la ESO*. Tal como se podría esperar teniendo en cuenta los dos anteriores datos, estos alumnos tienen más facilidad para hablar castellano que euskera (la diferencia es de casi 12 puntos entre los alumnos de 4º de EP y los de 2º de la ESO). No es de extrañar, por lo tanto, incluso sin considerar el uso fuera de la escuela, que el 59% solo o casi siempre hable en castellano en el recreo, ¡y el 75% en el caso de los alumnos de 2º de la ESO! No hay duda de que la escuela también deberá buscar hablantes dentro; la escuela no les proporciona la facilidad de uso que les proporciona la casa o la calle.

Pero ¿qué hemos comentado en nuestros documentos sobre el uso? ¿Qué hemos previsto con relación a la sociedad del futuro? Por un lado, hemos tenido claro que para el uso de la lengua es fundamental la densidad de hablantes, y junto con ello, la facilidad para hablarla (Gobierno Vasco 2005: 70; 2008: 54[5]). En cuanto al primer factor, hemos dicho que más de la mitad de los bilingües vive en la segunda zona sociolingüística (aquella en que la población bilingüe representa entre el 20% y el 50% de la población). Sabemos también —tal y como se recoge también en este informe— que muchos de esos jóvenes no se manejan bien con el euskera (más adelante mencionaré esa limitación). Por ello, no resulta sorprendente el diagnóstico cuando se han cumplido 25 años de la Ley del Euskera: «El número de vascoparlantes se ha incrementado en la CAV, sobre todo entre los jóvenes. Dicho incremento de jóvenes se lo debemos a la escuela, en unas tres de cada cuatro ocasiones. Pero, el nivel de competencia para hablar euskera de muchos de esos hablantes es limitado… Más que incrementarse, a lo mejor, han disminuido en cuanto a la práctica oral: en lugar de avanzar, hemos retrocedido en algunos casos en cuanto a la productividad de la formación palabras o en la fértil creación de giros». (Zalbide, 2010: 166)

A pesar de todo ello, hemos sido positivos al prever cómo podría ser la realidad lingüística de dentro de 20-25 años: «todos los ciudadanos y ciudadanas menores de 50 años serán vascohablantes, como mínimo en grado pasivo, y, merced a esa generalización, el euskera se extenderá a nuevos ámbitos geográficos y funcionales. El uso del euskera, en consecuencia, crecerá de manera clara, excepto, probablemente, en las zonas actualmente más castellanohablantes.

[4] El lector podrá encontrar en el trabajo de Zalbide (2010: 202-203) las aportaciones de varios expertos (Fishman, Spolsky y Hornberger, entre otros) sobre la necesidad de insertar los logros escolares en la vida social, en el marco del esfuerzo por revitalizar la lengua.

[5] En lo que a ello respecta, no ha habido ninguna variación con respecto a los datos de la *V Encuesta Sociolingüística.*

Ese crecimiento del uso será más evidente en los ámbitos lingüísticos formales» (Consejo Asesor del Euskera, 2009: 40). Los siguientes años no han hecho más que ratificar lo que auguraban las previsiones del Consejo Asesor del Euskera, entre otros, las palabras de Iñaki Martinez de Luna (2012) (1) (2) en relación a los datos vertidos en la V Encuesta Sociolingüística y la Medición del Uso en las Calles de Euskal Herria y las de SIADECO en la introducción del documento Plan General del Euskera de San Sebastián 2011-2015 (3). Previsiones ratificadas asimismo en la última Encuesta Sociolingüística de 2011: En la CAV, como en el resto de territorios, el euskera se utiliza más en todos los ámbitos excepto en el hogar. En este último ámbito apenas ha variado el uso del euskera, oscilando alrededor del 17% durante los últimos 20 años. (…) Fuera del hogar, se utiliza el euskera con los amigos (21,8%), compañeros de trabajo (24,5%), empleados de los servicios municipales (24,8%), y de los servicios sanitarios (19,8%). En todos los casos, se constata un aumento del porcentaje de personas que utilizan el euskera tanto o más que el castellano (Gobierno Vasco, 2013: 107, 110). En seguida retomaré esta cuestión, pues es fundamental.

Antes de tratar la diferencia entre el ámbito formal y el no formal, quisiera recalcar otra cuestión. Aunque todavía algunos discursos sugieran lo contrario, en los últimos años hemos aceptado que el euskera y el castellano no van a ser simétricos tampoco en el futuro, y que las diferencias entre territorios irán aumentando con el tiempo. De todas formas, nos pusimos como objetivo que el euskera fuera primera lengua en algunas funciones[8]. Es importante lo dicho: en algunas funciones, no en todas; y tampoco por parte de todos los ciudadanos. Sería una utopía, tal y como recalca Zalbide, pensar que pudiéramos realizar todas las funciones en las dos lenguas, que pudiéramos emplear las lenguas indistintamente con unos y con otros y para cualquier circunstancia[9]. Por lo tanto, como las dos lenguas no podrán ocupar un mismo espacio sociofuncional, he aquí la cuestión fundamental para el futuro del euskera: ¿Qué lugar le corresponde al euskera? ¿Y cuál al castellano? (Zalbide, 2010: 197). O dicho de otro modo ¿qué necesita el euskera para garantizar su futuro? La respuesta no deja lugar a dudas (o por lo menos una parte de la respuesta): cumplir las funciones informales. La formulación de Fishman nos sirve como base en la definición del esfuerzo por revitalización de una lengua minorizada: cuando tenemos entre manos una tarea semejante, el objetivo suele ser pasar de cumplir las funciones no formales a cumplir las funciones formales. Pero a menudo se nos olvida el problema de no cumplir las funciones informales, aunque los dos problemas estén estrechamente unidos (Fishman, 2001: 11).

Y siguiendo con las funciones informales, evidentemente es muy decisivo el lugar de adquisición del euskera, si se aprende en casa o en la escuela, es decir, dónde se produce la transmisión. Hemos mencionado en numerosas ocasiones hasta qué punto es importante la transmisión en el hogar, en el ámbito familiar (entre otros Fishman, 1991: 77; Aizpurua 2002: 145; Baztarrika, 2009: 59, 182; Zalbide, 2010: 198). Según los datos de la V Encuesta Sociolingüística, vamos por buen camino en este tema, aunque todavía hay mucho que mejorar[10]. Aún y todo, no podemos olvidar lo que recoge el Informe de Evaluación 2011: la primera lengua de la mayoría de los estudiantes es el castellano. Tampoco podemos olvidar que la escuela lleva treinta años euskaldunizando niños y niñas y que más de una vez nos hemos preguntado cómo actuarán cuando se conviertan en padres y madres quienes han adquirido el euskera en la escuela: «cara al futuro inmediato se nos plantean grandes interrogantes acerca de cuál será la lengua de uso social y, sobre todo, de uso familiar del nuevo colectivo de bilingües que emerge con tanta fuerza en nuestra sociedad así como acerca de cuál será su comportamiento en lo que se refiere a la transmisión familiar del euskera. Se trata de preguntas para las cuales, hoy por hoy, carecemos de respuestas adecuadas» (Gobierno Vasco, 2001: 18-19). Tampoco sé seguro si hoy día tenemos las respuestas adecuadas; pero sé seguro que, al contrario, tenemos preocupaciones, a la vista de los datos del presente informe: aunque la primera lengua de la mayoría de los alumnos es el castellano, hay dos puntos de diferencia entre los alumnos de 2º de la ESO y los de 4º de EP (60% 2º de la ESO y 62% los de 4º de EP. Aunque, siendo fieles a la realidad, esta vez hay cuatro puntos de diferencia a favor de los alumnos de 4º de EP en el uso del euskera en

[6] El incremento del uso del euskera está por debajo y muy lejos del incremento de los que saben euskera, y la distancia entre esas dos dimensiones es cada vez mayor. 2. De todas formas, en los sitios en los que los políticos y las entidades públicas han intervenido se han dado pasos adelante, como por ejemplo en ciertos ámbitos formales, entre los niños y jóvenes y, sobre todo, en la CAV. 3. Por el contrario, en los ámbitos informales sin intervención se ha avanzado poco (entre amigos o en la calle) o nada (en el seno de la familia).

[7] El avance del uso del euskera se ha notado más en los ámbitos estructurados, formales e institucionales con mayor impacto de las medidas de normalización que en los ámbitos no formales y no estructurados. En ese sentido, Baztarrika (2009:201) dijo: «el uso ha aumentado en el ámbito público, en el ámbito de influencia de las normas los poderes públicos, pero no en el ámbito más privado, ya que en el salón o en la cocina de casa no se usa».

[8] «Debemos aceptar sin temor que el objetivo consiste en que todos los ciudadanos sean capaces de usar el euskera y que éste sea el primer idioma para determinadas funciones —no para todas, ni tampoco por parte de todos los ciudadanos—. Debemos aceptar sin temor que las jerarquías que se establecen entre los idiomas a la hora de cumplir ciertas funciones y ocupar determinados ámbitos de uso pueden ser distintas en cada territorio. (Gobierno Vasco, 2005: 40). Algo similar se recoge también en la reflexión sobre la política lingüística del siglo XXI (Consejo Asesor del Euskera, 2009: 28).

[9] «No hay en el mundo un solo ejemplo conocido, y los expertos que han analizado las idas y venidas de la lengua manifiestan unánimemente que el bilingüismo social de redundancia funcional es inviable en la perspectiva intergeneracional (Zalbide 2010:198).

[10] El 97 % de los hijos de padres bilingües reciben el euskera en casa; y el 71 % si uno de los padres no sabe euskera (Gobierno Vasco, 2012:15).

casa). Ese dato nos da qué pensar, tal y como manifiesta el ponente: «Se podría pensar que los padres de los alumnos de 4º de EP son en promedio cuatro años más jóvenes que los de los alumnos de 2º de la ESO. En este análisis no se ha recogido ningún dato sobre la competencia lingüística de los padres, pero en vista de estos datos sobre la primera lengua no parece que esté aumentando notablemente entre las generaciones de padres más jóvenes el colectivo de padres que transmiten el euskera como primera lengua». Esa cuestión es decisiva; aunque la escuela convierta a chicos y chicas en bilingües, si luego en la juventud forman familias castellanoparlantes, la siguiente generación tendrá que empezar de cero en su euskaldunización en la escuela (Fishman, 2001: 11[11]; Zalbide, 2010:198).

A esta reflexión sobre la transmisión debemos sumar otra: los niños y niñas que reciben el euskera en casa, aprenden castellano en la escuela cuando tienen unos tres o cuatro años —la escuela es uno de los núcleos de castellanización masivos, según Zalbide—, y además los niños y niñas forman grupos de amigos no vascoparlantes a medida que van creciendo (Zalbide, 2010:199). Conclusión: es vital que se formen redes de relaciones fuertes fuera de la escuela y que se desarrollen en euskera. ¿Qué se necesita para eso?

En primer lugar, promover la facilidad de uso. Es sabido que muchos alumnos se desenvuelven mejor en castellano que en euskera. Y sobre todo que necesitan unos registros informales, familiares y afectuosos. He ahí, a mi parecer, una de las tareas más importantes. En 2005 realizamos un diagnóstico directo «cuando dijimos que debíamos prestar más atención a los ámbitos de uso no formales» (Gobierno Vasco, 2005:39), así como cuando reivindicamos que una de las principales líneas de trabajo de la política lingüística del siglo XXI era «pasar de la corrección formal como único criterio al de la calidad comunicativa y expresiva» (Consejo Asesor del Euskera, 2009:50). He ahí la conclusión de Zabalbide (2010: 181) después de haber acumulado 25 años de experiencia: «el principal obstáculo reside en la oralidad». Si sabemos lo que tenemos que hacer, entonces nos toca acometer ya el trabajo (o seguir con más fuerza que hasta ahora). Vamos a necesitar la colaboración de muchos agentes; pero ahí están la Fundación Mintzola, creada para la promoción de la oralidad; las Bertso Eskola; el trabajo que ya hace una docena de años que hicieron Andoni Egaña, Kike Amonarriz y Joxerra Garzia… Necesitamos una reflexión exhaustiva sobre cómo se enseña, qué aspectos de la lengua se trabaja, etc. Pero en mi opinión estamos ante uno de los retos más importantes de los años venideros.

En segundo lugar, debemos promover que los alumnos usen el euskera para sus relaciones en funciones no formales. Ciertamente, sabemos cuál es la situación. Sin ir más lejos, de acuerdo con los datos de esta Evaluación 2011, el 50% de los alumnos de 4º de EP y el 63% de los alumnos y alumnas de 2º de la ESO habla castellano siempre o la mayoría de las veces fuera de la escuela. El 76% de 2º de la ESO habla castellano con los amigos en Internet, aunque el 59% estudie en el modelo D. Por lo que respecta a esta cuestión, hemos tomado a Fishman (2001: 14) como ejemplo una vez más: es imprescindible confluir el esfuerzo realizado en la escuela con el de casa-familia-barrio-comunidad[12]. El Consejo Asesor del Euskera (2004) también hizo una reflexión en esa línea —dar pasos para la confluencia de los planes para fortalecer el uso del euskera en los centros escolares y de los modelos municipales del Plan General de Promoción del Uso del Euskera— y la reflexión de 2009 también sigue la misma línea: «De todas formas, habrá que hacer un esfuerzo especial en zonas castellanohablantes, para garantizar el uso del euskera en actividades ajenas a la escuela. Para ello, es preciso promover protocolos de colaboración entre la escuela y las asociaciones de barrio, pueblo y ciudad, a fin de ofrecer al alumnado circuitos adecuados para que siga utilizando el euskera en ámbitos informales» (Consejo Asesor del Euskera, 2009: 48-49). Hay que tener muy en cuenta las zonas castellanoparlantes, sin ninguna duda, puesto que la mitad de los bilingües viven en zonas en las que los vascoparlantes son el 40% o menos. Y tal y como se puede inferir del presente informe, en los pueblos en los que los vascoparlantes representan entre el 30% y el 60%, el 52% del alumnado de 4º de EP habla mayoritariamente castellano en el recreo y el 71% en el caso de los alumnos de 2º de la ESO. Por lo tanto, está claro que va ganando peso a medida que se avanza en la escolarización. Dicho lo cual, debemos tomar en consideración también la afirmación de Zalbide en cuanto al análisis de los resultados de los 25 años de trayectoria del sistema educativo: «Se le deben ofrecer a la euskaldunización dentro de la escuela lugares de actuación y redes de relaciones complementarios y necesarios: en el deporte, en el tiempo libre organizado, en la oferta de servicios para jóvenes y, sobre todo, en iniciativas colectivas que convierten a los chicos y jóvenes en ciudadanos en el barrio, en la calle y en la vida social» (Zalbide, 2010: 180). El informe de evaluación 2011 muestra que estamos en lo cierto en este tema: la variable sintética *uso en actividades organizadas ajenas a la escuela* está estrechamente relacionada con el uso de los alumnos en la escuela, sobre todo los de 2º de la ESO. Y en general, «las variables sobre la lengua de la realidad diaria próxima de los alumnos (uso en

[11] «If Th is not successfully (intergenerationally) maintained at the n-P level (and mother tongue transmission is an informal, spontaneous, intimate n-P function), it will then have no mother tongue speakers within one generation who can use it for n-P functions. In that case, it can still discharge certain P functions, but they will have to be acquired anew generation after generation via exposure to a P institution that is under Th-control».

[12] *«School language efforts are often not linked to home-family-neighborhood-community functions. Threatened languages cannot afford functionally diffuse or free-floating efforts»* (Fishman 2001: 14)

actividades ajenas a la escuela, con amigos y en casa) está estrechamente relacionada con el uso en la escuela de alumnos de 2º de la ESO». Así pues, está claro que los objetivos de nuestros documentos son correctos. Una vez más, he aquí la clave: ¿cómo hacer que todos los agentes trabajen en equipo —ayuntamientos, asociaciones vecinales, centros escolares y barrios, casas de cultura, asociaciones de euskera, asociaciones de tiempo libre, asociaciones deportivas…—? A pesar de las dificultades, siempre hemos tenido delante las palabras de Fishmanen (2001: 14): *post- and out-of-school functions for threatened language must also be increasingly assured for adolescents and young adults (e.g. clubs, sports teams, hobby group, etc.), otherwise these young post-scholars will have no further use for their threatened language until their own pre-parental period, by which time they may well have to relearn it.*

En tercer lugar, la escuela tiene más capacidad, ofrece una red más fuerte a los alumnos de Educación Primaria. Mientras son pequeños, la escuela puede ayudarles a fortalecer su actividad en euskera. Prueba de ello es que en este Informe de Evaluación la variable dependiente sintética *uso general en la escuela de los alumnos* tiene la mayor correlación con la variable independiente *modelo lingüístico*. De todas formas, no podemos olvidar que las costumbres lingüísticas entre amigos, la costumbre de utilizar una u otra lengua con los amigos se adquieren de niño y que los niños pasan muchas más horas fuera de la escuela que en la escuela. En esa franja de edad y en preescolar también necesitaremos proyectos que relacionen escuela-casa-barrio. Uno de ellos es PARKETARRAK, un proyecto promovido por el Ayuntamiento de San Sebastián, que busca, con la complicidad y la participación de los padres y la intermediación de una asociación de tiempo libre, que los niños jueguen en euskera en el parque. En las casas de cultura o en otro tipo de locales también podemos crear ese tipo de actividades para que los chicos puedan hablar euskera.

Con todo, tanto en las actividades dirigidas a los jóvenes como a los niños, en vez de elaborar planes y proyectos generales, es necesario elaborar planes y proyectos que se adecuen a las necesidades, capacidades y deseos de cada pueblo e incluso de cada barrio. En Política Lingüística hemos tomado en consideración zonas sociolingüísticas y hemos adecuado los planes en función a ellas. Debemos actuar de la misma manera con relación a las actuaciones ajenas a la escuela.

Un último apunte. Cuando se decidió establecer tres modelos lingüísticos, no contábamos con mucha experiencia en la adquisición de la primera y segunda lenguas; no creo que los términos L1 y L2 fueran muy conocidos entre nosotros. Hemos avanzado mucho en ese sentido. Además, en los últimos años hemos añadido otra línea, la de la neurolingüística. Son testigos de ello el centro BCBL (Basque Center on Cognition, Brain and Language) y el grupo de investigación consolidado de la UPV La Mente Bilingüe. A la vista de los trabajos de Laka, Santesteban, Erdocia y Zawiszewski (2012), creo que se extraerán lecciones interesantes teniendo en cuenta la cantidad de niños y niñas que llegan a las escuelas y que estudiarán euskera como L2, es decir, que serán *nonnative bilinguals*. Cuando nuestro objetivo es la competencia comunicativa, debemos tomar en cuenta dónde estarán las dificultades de fortalecer la competencia lingüística de los alumnos, qué áreas serán más fáciles… para decidir qué metodología puede ser la más adecuada y para saber la clase de materiales nos conviene crear.

Para que el euskera avance «necesitamos hablantes de gran elocuencia, jóvenes que fuera de la escuela en su día a día hablen en euskera sin ninguna vergüenza» (Zalbide, 2010: 178). Hablar sin vergüenza requiere primero facilidad para hablar, añadiría yo. Y la clave para lograrlo está, en gran medida, fuera de la escuela (es bastante revelador la correlación existente entre las 27 variables independientes y la variable dependiente sintética uso en la escuela). Ahí es donde se decidirá el futuro. Mi intención con estas palabras ha sido la de poner en relieve algunos de los aspectos a tener en cuenta para la consecución de los mencionados hablantes elocuentes.

REFERENCIAS

Aizpurua, X. 2002: «Euskara: bizirik irautetik biziberritzera»: *Hizkuntza Biziberritzeko Saioak. Experiencias de inversión del cambio lingüístico. Récupération de la Perte Linguistique. Reversing Language Shift. Eremu urriko Hizkuntzei buruzko VII. Nazioarteko Biltzarra. VII Conferencia Internacional de Lenguas Minoritarias. VII Conférence Internationale des Langues Minoritaires. 7th International Conferencia on Minority Languages 1999*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2002, 129-168 (http://www.kultura.ejgv.euskadi.net/r46-17894/es/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/EREMU.PDF).

Baztarrika, P. 2009: *Babeli gorazarre*, Irun: Alberdania.

Consejo Asesor del Euskera 2004: *Confluencia de los planes para fortalecer el uso del euskera en los centros escolares y de los modelos municipales del Plan General de Promoción del Uso del Euskera*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco (http://www.euskara.euskadi.net/r59-738/es/contenidos/informacion/7041/es_2447/adjuntos/confluencia%20de%20los%20planes.pdf).

— 2009: *Bases para la política lingüística de principios del siglo XXI. Hacia un nuevo pacto*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco (http://www.euskara.euskadi.net/r59-738/es/contenidos/informacion/7041/es_2447/adjuntos/PonenciaBase.pdf).

Fishman, J. 1991: *Reversing Language Shift*. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.

— 2001: «Why is it so Hard to Save a Threatened Language?»: *Can threatened languages be saved?* Fishman, Joshua. (ed), Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney: Multilingual Matters, 1-22.

Gobierno Vasco 2001: *La continuidad del euskera III*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco (http://www.euskara.euskadi.net/r59-738/es/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/SOZIO/GAZTELAN/PRESENTA.PDF).

— 2005: *Futuro de la política lingüística. Proyecto 2005-2009 de la Viceconsejería de Política Lingüística*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco (http://www.euskara.euskadi.net/r59-738/es/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/hp_aurrera_es.pdf).

— 2008: *IV Encuesta Sociolingüística 2006*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

— 2012: *V Encuesta Sociolingüística 2011* (http://www.euskara.euskadi.net/r59-738/es/contenidos/noticia/eae_inkestaren_laburpena_2011/es_argitalp/adjuntos/CAV_Resumen_de_la_encuesta_2011.pdf).

Laka, I., Santesteban, M., Erdocia, K., Zawiszewsi, A. 2012: «The Basque Language in the Minds of Native and Nonnative Bilinguals» *The Challenge of a Bilingual Society in the Basque Country* (P. Salaburu & X. Alberdi, eds). Current Research Series nº 9, Center for Basque Studies. Reno: University of Reno – UPV/EHU, 157-171.

Maia, J. 2012: «Linguistic School Models in the Basque Country» *The Challenge of a Bilingual Society in the Basque Country* (P. Salaburu & X. Alberdi, eds). Current Research Series nº 9, Center for Basque Studies. Reno: University of Reno – UPV/EHU, 137-155.

Martinez de Luna, I. 2012: «Euskara gehiago erabiltzeko bide orria», Anuario Argia 2012.

Siadeco 2011: *Plan General del Euskera de San Sebastián*. Ayuntamiento de San Sebastián (http://www.euskaraz.net/Plan_Orokorra/Donostiako_Euskararen_Plan_Orokorra_laburpena_2011_2015.pdf).

Zalbide, M. 1998: «Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas». 15 años de la Ley del Euskera en la Educación, Administración y Medios de Comunicación. RIEV 43,2, 355-424.

— 2000: «Irakas-sistemaren Hizkuntza Normalkuntza: nondik norakoaren ebaluazio-saio bat» (The Linguistic Normalization of the educational system: an evaluation of its particular aspects).Euskararen Normalkuntzarako Legea aztergai (Reflecting on the Law on Normalization of the Basque language). Eleria 5, 45-61.

— 2010: *Euskararen legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa,* Bilbao: Euskaltzaindia.

EL PROYECTO ARRUE. INVESTIGACIÓN SOBRE EL USO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO EN EL ENTORNO ESCOLAR. INFORME DE LAS PRINCIPALES CONCLUSIONES

XABIER BENGOETXEA
Técnico de Normalizacion Lingüística

INTRODUCCIÓN

Es realmente encomiable disponer de una investigación de este tipo, de grandes dimensiones y fruto de un enorme esfuerzo. No se trata de un estudio puntual realizado de un día para otro; el Proyecto Arrue ha recorrido un largo camino, y es precisamente en ese trayecto donde debemos localizar la presente investigación. La ingente cantidad de datos que se han recopilado para examinar el uso lingüístico del alumnado (de diversa procedencia, modelos, zonas sociolingüísticas y niveles), las múltiples variables que han sido analizadas, las comparaciones realizadas y las correlaciones establecidas nos ofrecen una fiel fotografía del uso del euskera de los alumnos y de diversas variables que intervienen en el uso lingüístico.

Investigaciones de estas características son esenciales para quienes trabajamos en el ámbito escolar; valiosas aportaciones que se deben tener muy en cuenta. Si queremos incidir en el uso lingüístico del alumnado —y ése viene a ser, precisamente, uno de nuestros objetivos—, tenemos que saber qué variables intervienen en el uso, analizar cómo influye cada una de ellas, entender hasta qué punto podemos influir, determinar qué variables debemos priorizar, y estudiar profunda y detenidamente todos esos aspectos. Por eso, la información que este informe nos proporciona sobre el uso lingüístico del alumnado es muy ilustrativa. Arroja una nueva luz sobre problemas antiguos, examinando el uso lingüístico escolar; estudiando las cuestiones que inciden en ese uso, y la manera en que lo hacen. Conocer los resultados es fundamental para luego poder actuar adecuadamente; de lo contrario, andaríamos a tientas, tropezando una y otra vez; con muy buena voluntad, pero sin rumbo, a ciegas, sin poder prever los efectos. Porque, a menudo, actuamos por intuición, con la mejor de las intenciones, pero sin saber con certeza qué efectos tendrán nuestras acciones. El Proyecto Arrue disecciona minuciosamente diversas variables que intervienen en el uso lingüístico y presenta reveladoras conclusiones. Ahora, nos toca aplicarlas en nuestro trabajo diario, en nuestras planificaciones, y extraer nuestras propias conclusiones.

Por otro lado, me parece remarcable el hecho de que se trate de un estudio de carácter interinstitucional. El Proyecto Arrue se ha desarrollado —y se está desarrollando— gracias a la colaboración de diversas entidades. La cooperación es primordial en investigaciones de esta envergadura y calado. La participación de las instituciones del ámbito escolar resulta también fundamental para, más adelante, abordar los retos de manera coordinada.

El informe que recoge los resultados de la investigación es muy preciso e ilustrativo. Los múltiples datos estadísticos analizados, las correlaciones entre las variables, los vínculos y demás aspectos están descritos nítida y didácticamente. También las conclusiones son muy claras y concretas. No voy a entrar a analizar los datos capítulo a capítulo, ni a extraer conclusiones, puesto que los que se recogen son rotundos y reveladores. Me ceñiré a formular las preguntas que me han venido a la mente al leer el informe, a interpretar los datos y las conclusiones que presenta, y a detenerme en algunos puntos que me han llamado la atención.

LA ESCUELA: UN AGENTE IMPORTANTE, PERO LIMITADO

En un momento dado llegamos a pensar que la escuela conseguiría euskaldunizar al alumnado. Que gracias a la enseñanza del euskera y en euskera, la lengua vasca se iría afianzando en la sociedad. Que su conocimiento contribuiría a aumentar su uso. Que los alumnos difundirían lo aprendido en la escuela a otros ámbitos de la vida. Pero hace ya tiempo que nos percatamos de que esos propósitos respondían más a sueños y anhelos que a una sólida planificación. Lo cual no quiere decir que la escuela no cumpla una importante función con respecto al conocimiento y al uso del euskera; es loable todo lo que la escuela ha hecho en los últimos treinta años. Dejando de lado los modelos, las diferencias y las carencias, la escuela ha conseguido tanto alfabetizar a alumnos vascohablantes como proporcionar bases bastante sólidas en el conocimiento del euskera a un elevado número de alumnos castellanohablantes, principalmente por medio del modelo de inmersión (Zalbide, 2010). También ha influido en el uso, aunque en menor medida, por las razones que más adelante trataremos.

Nuestro sistema educativo cuenta con distintos modelos lingüísticos. Ya conocemos la capacidad de incidencia de cada uno de ellos (ISEI-IVEI, 2007 y 2011); el que mejor capacita al alumnado en cuanto al euskera es el modelo D. Esa capacidad relativa favorece su uso, cuando otras variables se lo permiten. El Proyecto Aurre así lo confirma. El modelo lingüístico del centro escolar tiene una alta correlación con el uso lingüístico escolar. Tanto en un curso como en el otro, es un indicador muy revelador. Claro que esa variable está ligada a otras muchas: el modelo D concentra a la mayoría de los alumnos cuya primera lengua es el euskera, quienes más alta capacidad relativa tienen para hablar en euskera; es el modelo prevalente en entornos vascohablantes, etc. En esa correlación, la variable del modelo lingüístico tiene un gran peso.

Junto al modelo lingüístico, hay otra variable muy destacada en los dos cursos escolares, que está en manos de la escuela: el uso lingüístico del profesorado entre sí. No todos los modelos D son iguales. Hay grandes diferencias de unos centros escolares a otros, en cuanto a la solidez en el uso lingüístico de sus respectivos agentes. En lo tocante al uso del euskera, los profesores somos modelos a seguir para los alumnos, tanto para lo bueno como para lo malo. Porque, a través de nuestra práctica, además de ofrecer un input, transmitimos unas valoraciones, unas actitudes, un prestigio, etc. Cuanto más sólido y consistente sea el uso del euskera entre el profesorado, cuanto más definidas estén las normas escolares sobre el uso de la lengua, mayor capacidad tendrá para incidir en el uso del alumnado. Para muchos estudiantes, la escuela es una de las pocas referencias que tienen con respecto al euskera. Cuanto más firme se vuelva la escuela en su calidad de nicho vital más fuerte será el *input* que ofrezca. Cuanto mayor vida y más variables tenga el euskera, más recursos estaremos ofreciendo a los alumnos para que conozcan y empleen la lengua. Además de servir de ejemplo, estaremos prestigiando el euskera. No transmitimos el mismo mensaje cuando nos expresamos en un lenguaje lleno de interferencias y cambios de código, cuando empleamos otras lenguas que no son el euskera, o cuando el euskera que utilizamos es una lengua generalizada, habitual y de calidad en el centro escolar. Nuestro comportamiento, nuestra actitud y nuestro uso lingüístico envían continuamente, sin que nos demos cuenta, mensajes sobre las representaciones que tenemos acerca de esa lengua, sobre nuestro apego, sobre la importancia que le concedemos y sobre el lugar que ocupa en nuestras vidas. No sólo se trata de educar en un euskera estándar y culto, sino que también hay que prestar atención a la naturaleza de la transmisión, prestigiando el euskera y mostrándole nuestro afecto. Una lengua no se transmite limitándose a enseñar el código lingüístico. Todo influye. Esta variable que estoy citando tiene un gran peso en el uso lingüístico escolar del alumnado, como bien se desprende del Proyecto Arrue.

Cuando la escuela define con precisión las normas sobre el uso de la lengua y cuando el ambiente lingüístico que rodea a los alumnos se vuelve más consistente, el alumnado va interiorizando las normas para expresarse en euskera. De todos modos, a medida que los alumnos se van haciendo mayores, la burbuja de la escuela va perdiendo su capacidad de incidencia. Cuanto menor es el nivel escolar de los alumnos, más estrecha y directa es su relación con la escuela y con el profesorado, y mayores son las posibilidades de encauzar el proceder de los alumnos y de poder intervenir. En edades tempranas, los profesores proyectan una mayor sombra sobre los alumnos; sin embargo, a medida que se van haciendo mayores, esa sombra se va difuminando y los alumnos se exponen a más variables. El uso lingüístico escolar de los alumnos de 4º de Primaria es mayor que el de los de 2º de ESO. Aunque a esos alumnos se les presupone un mayor conocimiento de la lengua, su empleo disminuye. A medida que van creciendo, los alumnos van asimilando las normas sociales y del entorno próximo, y se van adaptando a ellas; además, el entorno doméstico y escolar van perdiendo su fuerza, y el vínculo de esos alumnos con las amplias redes de relaciones de la sociedad se estrecha. Cuanto mayores son, menor capacidad de incidir tiene la escuela. El alumno, en su infancia, pasa gran parte de su tiempo en la escuela y en casa; sus referentes, prácticamente los únicos, son los padres y el profesor. A medida que transcurre el tiempo, su círculo va acogiendo nuevos referentes. En el proceso de percepción intervienen más variables. A medida que los alumnos crecen, la capacidad de incidir de la sociedad se vuelve más fuerte.

EL USO LINGÜÍSTICO EN LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES ORGANIZADAS

Es una variable muy destacada «a la hora de explicar el uso escolar general del alumnado; en la mayoría de los casos, de 4º de Primaria, y en todos los casos de 2º de ESO» (Informe Arrue, 2012). Es la variable que mayor capacidad de incidir tiene de entre todas las que han sido analizadas en el uso lingüístico del alumnado. El alumno, además de recibir la preparación formal escolar, se somete a la influencia de otros ámbitos más informales, tanto para afianzar sus conocimientos, como para formarse en registros menos formales. Esas variables extraescolares tienen un peso mayor que muchas variables escolares. Los factores extraescolares se erigen, por lo tanto, en agentes principales del uso escolar. El conocimiento que la escuela proporciona al alumnado a través de la enseñanza no tiene la fuerza suficiente como para garantizar el uso generalizado de la lengua, si no cuenta con el apoyo de las redes de relaciones cercanas, de los grupos de amistades y de las actividades extraescolares. Esas redes de relaciones que se forman en las actividades extraescolares, con su frecuencia, con su registro propio y sus costumbres, constituyen la base más firme para el posterior uso de la lengua en la escuela. Si las actividades extraescolares no apoyan y secundan la labor de la escuela,

todo cuanto realice el sistema educativo será muy limitado en lo tocante al fomento del uso del euskera. En lo que a esa variable se refiere, la capacidad de incidir de la escuela es reducida. Puede intervenir en las actividades que la propia escuela organiza, formando a los educadores —mediante programas del tipo de «Hezitzaileek asko egin dezakete»—, pero muchas de las actividades en las que los alumnos participan quedan fuera del área de influencia de la escuela. Incidir ahí es más difícil.

LAS LIMITACIONES DE LA ESCUELA PARA INTERVENIR EN EL USO DE LA LENGUA

Así reza la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera de 1982 a propósito de la finalidad de euskaldunizar a los alumnos: «El Gobierno adoptará aquellas medidas encaminadas a garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria». ¿Puede la escuela cumplir ese objetivo por sí sola? ¿Cómo se debe entender el concepto del conocimiento práctico suficiente?

Ya hemos mencionado que la escuela incide, especialmente, en aspectos tales como el conocimiento del euskera, la capacidad para comunicarse en euskera y el registro formal del alumnado.

Las limitaciones que tiene para influir en el uso del euskera son ya conocidas. Recordemos que los alumnos pasan la mayor parte de las horas del día fuera de la escuela. Un alumno que cursa en el modelo D pasa el 14 % de las horas en que está despierto estudiando en euskera; el que cursa en el modelo B, el 8 %; y en el modelo A el 3 % (Zalbide, 2010). Dentro de ese lapso, ¿cuánto tiempo pasa hablando en euskera y cuánto escuchando las indicaciones del profesor? ¿Qué acepciones se trabajan en el aula? ¿Resulta práctico ese rígido lenguaje académico para charlar con los amigos y para expresar sentimientos y vivencias? Nos podemos plantear un sinfín de preguntas. Está claro que también ahí intervienen muchas variables: el modelo lingüístico, la actitud modélica del profesor, la propia manera de enseñar la lengua… Dependiendo de cómo sean esos factores, el conocimiento lingüístico del alumno, las destrezas que desarrolle y las capacidades lingüísticas que adquiera serán muy distintas. Pero si no tiene la oportunidad de llevar a la práctica lo que ha aprendido y asimilado, difícilmente hablará en euskera en el ámbito escolar. El conocimiento y el uso van de la mano. No se puede emplear una lengua que no se conoce, pero, si no se emplea, el conocimiento no aumenta; es más: se va debilitando, marchitando, menguando. Es el uso constante el que le otorga fuerza para regenerarse, y confiere a la persona los automatismos para la improvisación y los hábitos arraigados. Si una lengua no se emplea en la práctica oral de la vida cotidiana, en la red de relaciones habituales, se va debilitando y descomponiendo. Como bien dijera J. Fishman, la iniciativa escolar no basta para asegurar un uso generalizado. Lo que se aprende en la escuela debe contar con el apoyo de refuerzos y redes de relaciones sólidas extraescolares, para crear los hábitos y automatismos necesarios para interiorizar, reforzar y usar la lengua en otros ámbitos. He ahí el quid de la cuestión. Eso es, precisamente, lo que viene a afirmar el Proyecto Arrue: que las variables extraescolares inciden incluso en el uso escolar.

LA IMPORTANCIA DE LA TRANSMISIÓN. INQUIETUDES VARIAS

La transmisión es fundamental para la supervivencia de una lengua. Si una lengua no se transmite de padres a hijos, corre el riesgo de extinguirse. La transmisión más adecuada y económica es la que se produce en el entorno familiar. Además de la lengua en sí, trasmite los sentimientos ligados a la ella, las vivencias, el apego, la importancia que le conceden, las costumbres… Toda una etnocultura. Una lengua viva, de diversos registros, repleta de significados…

El segundo pilar fundamental para la transmisión de la lengua es la escuela, puesto que, a través de ella, se enseña y se transmite. Es una de las principales funciones que se le ha encomendado. Pero la transmisión escolar no puede sustituir la transmisión primaria. La escuela puede realizar un gran trabajo en la transmisión lingüística, y, de hecho, lo hace, pero tiene que enfrentarse a mayores dificultades. Le resultará más complicado transmitir el código lingüístico y los sentimientos y vivencias asociados a él; entre otros, en el caso de la configuración del profesorado.

¿Qué lengua van a transmitir a sus hijos esas generaciones de padres que se han euskaldunizado en la escuela? Si no les transmiten el euskera como primera lengua, la escuela tendrá que recorrer el mismo camino realizado con los padres, retomar el proceso (Fishman, 1990). Por tanto, es esencial que los alumnos que han sido escolarizados en euskera apuesten por el euskera en su transmisión lingüística familiar. ¿Nos garantizan las representaciones sobre el euskera y los apegos que recoge el Proyecto Arrue que, efectivamente, actuarán de ese modo? Resulta ciertamente llamativo que el porcentaje de alumnos cuya primera lengua es el euskera sea menor en 4º de Primaria que en 2º de ESO. Y no sólo de alumnos cuya primera lengua es el euskera, sino también de quienes han recibido tanto el euskera como el castellano. Las conclusiones de otras investigaciones arrojan ese mismo resultado. Es curioso lo que pasa en el ámbito doméstico. En los entornos formales, el uso del euskera ha aumentado, pero no en los entornos más naturales, íntimos y afectivos, como son la familia y el ámbito no-formal. Se podría pensar que los padres de los alumnos de 4º de Primaria, al tener cuatro años menos,

tienen un mayor conocimiento del euskera, puesto que se escolarizaron antes de 1990. Nada más lejos de la realidad. Es muy probable que, en la transmisión de la lengua, algo tengan que ver factores como la descompartimentación de las lenguas en el hogar —véanse los datos sobre el uso en la familia, en este mismo proyecto—, la composición de la pareja, etc. A la luz de esas cifras, y aunque se precisen más datos y análisis, podemos decir que la escuela no tiene, por el momento, la fuerza suficiente como para incidir en la transmisión primaria. O que la influencia de la escuela se ve neutralizada por el poder de la sociedad.

También es significativo el uso lingüístico en el hogar. Una vez más, y esta investigación no es una excepción, hay que subrayar las grandes diferencias que se observan entre el uso lingüístico de los padres cuando se dirigen a sus hijos y entre el uso que hacen entre ellos. Habría que tener muy en cuenta cómo afecta ese comportamiento a la percepción, al prestigio, al apego y a los demás aspectos que se transmiten a los hijos.

LAS REPRESENTACIONES Y LA PREFERENCIA

Para el alumnado, el enclave principal del euskera es la escuela, como bien se observa en las representaciones de los alumnos de 2º de ESO. En otras situaciones y actividades conceden al euskera un espacio muy reducido y funcionan en castellano. Probablemente, esa representación tenga mucho que ver con lo que observan y perciben en su entorno próximo. La percepción que los alumnos tienen acerca de la utilidad del euskera es, a fin de cuentas, reflejo de la propia realidad. Veamos, por ejemplo, la convergencia entre las representaciones de la primera lengua y la familia. El 20,4 % del alumnado de ESO tiene como primera lengua el euskera. El 19,9 % de los alumnos de 2º de ESO sostiene que el euskera se asocia mejor a la situación familiar. Tanto en la escuela como en el círculo de amistades, el euskera tiene una presencia notable, pero en otros tres aspectos (la política, los TICs y el empleo) el porcentaje de quienes los vinculan sobre todo al euskera es muy reducido, bastante menos que el porcentaje de alumnos cuya primera lengua es el euskera. Los alumnos, incluso los que tienen como primera lengua el euskera, no le conceden un lugar destacable en las actividades extraescolares o ajenas al círculo de amistades de la escuela. Lo que, claro está, también incide en su actitud lingüística. Detrás de todo eso hay un sistema de recompensa social. Los alumnos captan el discurso social y entienden qué es lo que realmente premia. En su imaginario, le otorgan al euskera un valor instrumental muy escaso. Asocian el euskera al estudio. Apenas tiene conexión con otros aspectos de la vida de esos jóvenes. No lo vinculan con sus intereses, ilusiones y acontecimientos. Evidentemente, no siempre sucede tal cosa, y hay alumnos que viven en euskera; pero, en esos supuestos, la mayoría de las veces, les afecta más su entorno próximo que la escuela.

Las representaciones que tienen sobre el euskera influirán, seguramente, en la preferencia de la lengua. Y en el uso.

EL CONSUMO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y DE LA CULTURA

Hay una variable que interviene en el uso escolar del euskera del alumnado que, en mi opinión, habría que tener muy en cuenta: se trata del consumo de los medios de comunicación y de la cultura.

Los alumnos de hoy día nacen y crecen en un entorno mediático. La constante presencia de los mensajes, la variedad de la oferta cultural y el amplio uso de las redes sociales se están convirtiendo en importantes agentes para la socialización.

Hoy en día, la cultura mediática se distribuye, en gran medida, en las lenguas más fuertes. La mayoría de las veces, cuantos más hablantes tenga una lengua y más vigorosa sea, mayor peso cultural tiene. Los alumnos pueden acceder a las producciones culturales en varias lenguas. El mundo se ha globalizado, y no resulta difícil obtener los contenidos en la lengua deseada. El incremento de las cadenas de televisión, la disponibilidad de numerosos grupos musicales, el acceso a Internet, las redes sociales… Esa globalización, a menudo, perjudica a las lenguas pequeñas, que tienen un menor bagaje cultural, por motivos evidentes. No hay más que ver cuántas cadenas de televisión tenemos en euskera, y cuántas en castellano y en otras lenguas. Cuántos grupos de música escuchan en euskera y cuántos en otras lenguas. El consumo cultural del alumnado fuera del entorno escolar se canaliza, fundamentalmente, en otra lengua que no es el euskera; especialmente, en castellano. Ven la televisión en castellano, escuchan música en castellano e inglés, y navegan en Internet y en las redes sociales en castellano. En tales esferas, la presencia del euskera es, en general, minúscula.

¿Cómo puede afectar todo ello al uso del euskera del alumnado en el ámbito escolar?

Antes de nada, es importante señalar cuánto tiempo pasan los alumnos fuera de la escuela. En gran parte de ese tiempo están expuestos a los medios de comunicación. Muchos de los contenidos que reciben a través de esos medios, por no decir todos, están en castellano. Todo eso tiene que influir en varios aspectos, a la fuerza.

— En primer lugar, en el input que reciben. Como hemos dicho, pasan el mismo tiempo en la escuela que consumiendo medios de comunicación. Reciben de ellos el suficiente input como para mermar cuanto han recibido en la escuela.

— Los contenidos, conceptos, temas y demás de la escuela los reciben, por lo general, en euskera. A menudo, no suelen ser de su interés. Se trabajan mediante un determinado lenguaje. Los deben trabajar por obligación, porque así lo exige el currículum. Sin embargo, cuando hacen uso de los medios de comunicación, lo hacen por iniciativa propia, porque les apetece, porque les interesa, y se rodean de contenidos que realmente quieren trabajar o disfrutar. Por los motivos que sean, son terreno del castellano.

— Las referencias culturales. Las referencias culturales de los medios de comunicación están elaboradas, por lo general. en lenguas distintas al euskera; principalmente, en la cultura del castellano y en la anglosajona. Lo que sin duda influye en la terminología y expresiones necesarias para el desarrollo del tema que deban tratar. ¿Acaso no utilizan tales expresiones y términos foráneos incluso cuando hablan en euskera? Viven inmersos en mundos referenciales no-vascohablantes. Sus elementos de socialización no son vascohablantes. Lo que, una vez más, necesariamente tiene que afectar a la práctica oral libre cotidiana, fuera del ámbito de influencia de los profesores. Pero, además de influir sobre la práctica oral, tiene también otros efectos notables; a saber, qué perciben de la utilidad cultural del euskera, con qué hilo cultural tejen su identidad, qué efectos puede tener eso en sus representaciones del euskera, en el prestigio, en el apego, etc. ¿Cómo conseguir que esos alumnos sientan un apego hacia la cultura vasca, si sus vivencias culturales, su consumo cultural, su mundo referencial se alimenta de otras lenguas?

El reto de la escuela y de la sociedad consiste en tener una presencia más firme en los medios de comunicación. Tienen que emplear herramientas y recursos culturales sólidos, alimentarlos y favorecer el apego: la cultura en euskera tiene que ser accesible y seductora para el alumnado, y para ello hay que trabajarla y difundirla.

La escuela es una herramienta cultural importante, pero, una vez más, la sociedad merma su capacidad de intervención. Eso es, precisamente, lo que nos muestran los datos del Proyecto Arrue. La sociedad tendrá que complementar la actividad cultural de la escuela con una oferta digna, abundante y atractiva. De lo contrario, los alumnos seguirán alimentándose de otros mundos referenciales y la tendencia influirá en el uso, en sus referentes culturales, en la terminología que emplean para tratar los contenidos, en el vocabulario y en el mundo expresivo, debilitando e incluso anulando todo cuanto la escuela les ha aportado.

Puede que el hecho de que el apego a la lengua sea mayor en 4º de Primaria que en 2º de ESO tenga algo que ver. Cuanto mayores son los alumnos, más repercute en ellos la sociedad —mediante las redes de relaciones, la oferta cultural, etc.—.

LA INCIDENCIA DE OTROS FACTORES

A pesar de que nos hemos detenido en unas determinadas variables, el informe incluye otras muchas a las que también hay que prestar atención. Quisiera señalar unas pocas, brevemente.

La proporción de vascohablantes del municipio. Las cifras son muy similares en ambos cursos. Es evidente que la variable tiene su importancia, porque cuanto más vascohablante sea la realidad sociolingüística que rodea al alumno, más oportunidades tendrá para poner en práctica lo que ha aprendido, para fomentar los hábitos de uso y para consolidar la percepción que tenga sobre su utilidad. Y todo ello influirá, a su vez, en el uso lingüístico escolar.

El uso del euskera en el hogar. En el caso de los alumnos de 2º de ESO tiene un peso considerable, pero no tanto sobre los de 4º de Primaria. En el caso de los primeros, las normas sociales del entorno y su comportamiento lingüístico convergen en mayor medida. Se podría pensar, como ya hemos dicho, que tales alumnos han recibido, al menos en parte, la transmisión de valores, de comportamientos y de conductas hacia la lengua. Todo ello tiene un peso más significativo en los alumnos de 2º de ESO. Se podría pensar que en los más jóvenes no están tan afianzados.

Facilidad relativa para expresarse. Es importante en los dos cursos, aunque más en el caso de los alumnos de 4º de Primaria. Ya hemos dicho que los alumnos más jóvenes se adaptan más y mejor a las normas lingüísticas de la escuela. A la hora de usar el euskera, la facilidad relativa resulta más decisiva que el apego a la lengua u otras variables similares. En cuanto al uso lingüístico escolar, la percepción que tienen del euskera y de su utilidad, el apego y variables de ese tipo son más efectivas en el caso de los alumnos de 2º de ESO que los de 4º de Primaria, aunque también la facilidad relativa es una variable importante para ellos. En virtud de esa interpretación, la escuela debería extraer sus propias conclusiones al analizar las variables que intervienen en cada curso y examinar la relación entre ellas.

CON MIRAS AL FUTURO

Hemos analizado diversas variables consideradas en el Proyecto Arrue. Algunas son dependientes y otras independientes con respecto a la escuela. La escuela puede incidir en la sociedad, pero con una capacidad limitada. Sin el respaldo y el refuerzo de la sociedad, los alumnos difícilmente llegarán a ser hablantes competentes, completos y conscientes. La sociedad, además de influir en la competencia lingüística y en la competencia comunicativa, transmite incesantemente percepciones, comportamientos y valores sobre la lengua. Todo eso influye, y mucho, en el uso lingüístico del entorno escolar.

¿Qué puede aportar la escuela a ese respecto? ¿Dónde y cómo puede intervenir para fomentar el uso escolar del euskera del alumnado? ¿Qué más puede hacer, además de lo que ya viene haciendo?

Algunas de las respuestas las podemos encontrar, precisamente, en el informe que recoge los principales resultados del Proyecto Arrue. Con el fin de impulsar el uso del euskera, las conclusiones generales definen los principales ámbitos de intervención. En ese sentido, quisiera realizar unos apuntes, breve y concisamente.

En primer lugar, debemos ser conscientes de que el uso de la lengua es un fenómeno social muy complejo; hay que tenerlo muy en cuenta a la hora de realizar cualquier planteamiento. En el uso de la lengua intervienen muchos factores enlazados entre sí; resulta difícil determinar dónde empieza la capacidad de influencia de cada, y hasta qué punto está ligada a otras variables. Son muchas las variables que intervienen en el uso y todas están relacionadas. Es decir, que si se incide en una de ellas, las demás también recibirán esa influencia, aunque sea indirectamente.

De todos modos, es fundamental examinar y analizar las correlaciones y uniones de esas variables.

— La escuela puede influir en algunas variables directamente. En otras, su capacidad de influencia es muy reducida.

— La escuela debe ser consciente de sus propias limitaciones. Estudios de este tipo resultan esclarecedoras en ese sentido.

— La escuela tiene que identificar las variables que están bajo su ámbito de influencia y poner en marcha planes para intervenir en ellas.

— Hay que optimizar los modelos. Que el entorno escolar sea un nicho vital lo más resistente posible. No se puede limitar a las horas lectivas, puesto que, fuera de ellas, en la vida escolar, se tejen muchas redes de relaciones, y también a ellas tiene que llegar el conocimiento y uso del euskera.

El uso lingüístico del profesorado entre sí. La preparación lingüística, la consciencia de actuar como modelo, dar prestigio a la lengua, atenerse a las normas de uso… La escuela debe ser un lugar lo más vascohablante posible. El profesor es una importante referencia para el alumno.

Desarrollar la capacidad comunicativa de los alumnos y su facilidad relativa, adecuando el currículum y las metodologías de enseñanza, para ofrecerles habilidades que les van a ser muy útiles para sus vidas.

El currículum vasco o la dimensión vasca del currículum. Debe trabajar las bases para el apego y la consciencia de ser parte de una comunidad. Debe dar a conocer la creación cultural de esa comunidad cultural y disponer recursos para la participación. Debe fomentar el conocimiento y el uso de medios de comunicación en euskera y el consumo cultural.

Sería conveniente abordar las representaciones, las posturas lingüísticas y las bases para el apego, para que los alumnos puedan hacer una elección lo más consciente posible.

— Además de la escuela, se deberían conocer las variables extraescolares que influyen en el uso del entorno escolar. Y comprender su importancia. Y reflexionar sobre ellas y compartir dicha reflexión con todos los estamentos de la escuela.

— Revelar a los padres cuán importante resulta intervenir en las variables que quizá estén en sus manos; mostrarles cómo influyen en el uso lingüístico escolar de sus hijos mediante el uso de la lengua en el hogar, las actitudes que transmiten, sus percepciones y apegos, etc.

— Coordinarse con otras entidades de la sociedad en las actividades del entorno próximo de los alumnos, sobre todo en las extraescolares, para adoptar las medidas necesarias para asegurar el uso del euskera.

Para incidir en el uso lingüístico escolar del alumnado, hay que reactivar éstas y otras variables. La escuela tiene que ser fuerte, pero debe contar con el apoyo social. Los niños en edad escolar están cada vez más expuestos a la influencia de la sociedad. Participan en muchas actividades extraescolares y, a medida que la incidencia de la familia disminuye, esas actividades cobran más fuerza. Hoy en día, los monitores, acompañantes, especialistas, asistentes y demás influyen sobremanera en las capacidades, opiniones, valores y actitudes lingüísticas de los jóvenes; a menudo, además, con gran éxito. Pero todos esos agentes son ajenos a la escuela y a la familia. La lengua que emplean es esencial para determinar el uso lingüístico escolar de esos jóvenes; es uno de los agentes más influyentes. Eso es, precisamente, lo que el Proyecto Arrue nos viene a recordar.

Este informe sobre el uso lingüístico del alumnado nos ofrece a quienes trabajamos en el ámbito escolar muchos elementos para el estudio. Nos muestra la realidad desde una nueva perspectiva, corroborando algunos aspectos que ya conocíamos y ligando y midiendo elementos nuevos y más concretos. Debería convertirse en un referente importante para encauzar nuestras reflexiones y organizar iniciativas. Que así sea.

REFERENCIAS

Fishman, J. A. 1990: «Limitaciones de la eficacia escolar para invertir el desplazamiento lingüístico», in Primer Congreso de la Escuela Pública Vasca (1,181-188). Servicio Central de Publicaciones, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 1990.

ISEI-IVEI. 2007: Euskararen B1 maila lehen hezkuntzan. http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/B1_EUSKARA_definitivo.pdf

— 2011: Evaluación diagnóstica, 2011. Informe general de resultados, 2º ESO. http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED11/informe%20variables/ED11_2ESO_%20Informe_variables.pdf.

Zalbide, M. 2010: *Euskararen legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa,* Euskaltzaindia, Bilbao.

ARRUE: DATOS QUE SUGIEREN ALGUNAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN

IÑAKI BIAIN

Profesor. Asesor de Normalización Lingüística en el Berritzegune de Irun

INTRODUCCIÓN

El proyecto Arrue *(proyecto para investigar el uso de las lenguas por parte del alumnado en el entorno escolar[1])* está resultando muy fructífero. El informe de resultados[2] de esta última fase (trabajo de investigación llevado a cabo junto con la Evaluación de Diagnóstico de 2011) también es muy sustancioso. Nos ofrece un gran número de datos relevantes. Resulta interesante leer y analizar esos datos uno a uno; y más interesante aún comparar entre sí esos datos y resultados.

En el presente artículo, voy a hacer una lectura de esos resultados, y analizar aquellos datos que más me han parecido más llamativos. Además, basándome en esos datos y resultados, voy a plantear ciertas preguntas, comentarios, hipótesis e interpretaciones, y también alguna que otra conclusión.

1. LEYENDO LOS DATOS: EL USO DE LA LENGUA POR PARTE DEL ALUMNADO Y LAS VARIABLES RELACIONADAS CON ÉL

El informe de resultados describe clara y detalladamente los usos de la lengua del alumnado de 4º de EP y de 2º de la ESO, cuáles son las variables correlacionadas con el uso del euskera y cuáles de esas variables tienen mayor capacidad para explicar ese uso.

En resumen, esta es la situación que muestra:

Se observa una gran diferencia en cuanto al uso del euskera entre el alumnado de 4º de EP y el de 2º de la ESO. La mayor diferencia se observa en el uso entre el alumnado dentro del aula: la mayoría del alumnado de 4º de EP habla con sus compañeros y compañeras en euskera dentro del aula, mientras que la mayoría de los de 2º de ESO lo hace en castellano.

Las variables con mayor capacidad para explicar el uso del euskera son las siguientes:

— En 4º de EP: El uso en las actividades extraescolares organizadas, la competencia oral relativa y el uso de la lengua entre el profesorado; y, sobre todo, el modelo lingüístico escolar.

— En 2º de la ESO: el uso en las actividades extraescolares organizadas es la variable más significativa, y el modelo lingüístico y el uso entre el profesorado también son relevantes. Además, en la ESO resulta significativa una variable que no es relevante en 4º de EP: El uso de la lengua en casa.

A continuación, voy a mencionar algunos datos y relaciones que me resultan llamativos:

1.1. DESCRIBIENDO EL USO DE LA LENGUA POR EL ALUMNADO EN EL ENTORNO ESCOLAR

Como ya se ha dicho, hay una gran diferencia en los usos de la lengua entre el alumnado de 4º de EP y el de 2º de la ESO; sobre todo en el uso del euskera entre compañeros/as dentro del aula. Como se puede leer en las conclusiones del informe, el uso «se invierte».

1. El tipo de uso lingüístico predominante dentro del aula con los compañeros y compañeras no sólo cambia sino que incluso se invierte de uno a otro de tales niveles educativos. La mayoría del alumnado de 4º de EP habla en euskera con los compañeros y compañeras en el aula (el 60% siempre en euskera o más en euskera que en castellano), mientras que en 2º de ESO la mayoría utiliza el castellano (el 60% siempre en castellano o más en castellano que en euskera).

[1] Para más información sobre el proyecto Arrue: http://www.soziolinguistika.org/Arrueproiektua.

[2] HHEE (2012): *Arrue proiektua. Evaluación diagnóstica 2011: datos sobre el uso lingüístico del alumnado.* Cluster de Sociolingüística y Gobierno Vasco. <http://www.soziolinguistika.org/arrue/2011txostena>.

2. La mayoría del alumnado se comunica con los compañeros y compañeras en el patio de recreo siempre en castellano o más en castellano que en euskera en ambos niveles educativos analizados; sin embargo, la proporción difiere entre los dos niveles: en 4º de EP el 59% hablan siempre en castellano o más en castellano que en euskera, en cambio, en 2º de ESO suman hasta el 75% del alumnado.

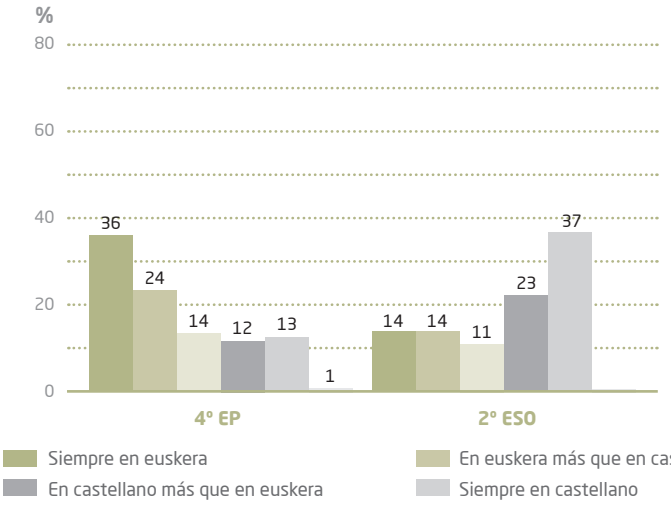
3. Respecto a los profesores y profesoras, el comportamiento más habitual en ambos niveles educativos es que los alumnos y alumnas se dirijan a este colectivo en euskera tanto dentro como fuera del aula.(página 61[3]).

Este vuelco se aprecia claramente en los gráficos 1 y 2:

Ese dato viene a corroborar lo que otros trabajos previos del proyecto Arrue[4] nos mostraban: los usos lingüísticos de los jóvenes se aproximan progresivamente a las normas o hábitos de uso preponderantes en su entorno social habitual. Y no solo lo corrobora, sino que nos ofrece información más precisa y una descripción más detallada. Específica, por ejemplo, las tipologías de usuario más habituales. En estas tipologías también se observan diferencias significativas entre los perfiles de uso entre el alumnado de 4º de EP y el de 2º de ESO (ver tabla 1):

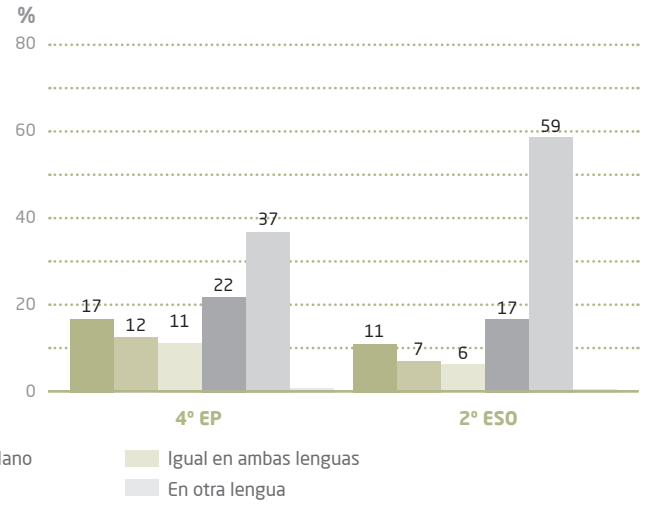
— El perfil más habitual en 4º de EP (24,4% del alumnado) es éste: alumnos y alumnas que hablan en euskera en todos los contextos escolares (con todos sus interlocutores, dentro y fuera del aula). El siguiente perfil más común (16,6%) es éste: alumnos y alumnas que hablan euskera en la mayoría de los contextos escolares (salvo con sus compañeros/as en el patio).

Gráfico 1. USO DEL EUSKERA Y OTRAS LENGUAS CON SUS COMPAÑERAS/OS EN EL AULA Y FUERA DEL AULA. CON LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL AULA



Fuente: Proyecto ARRUE. Evaluación Diagnóstica 2011. Informe de los principales resultados. Gráfico 26

Gráfico 2. USO DEL EUSKERA Y OTRAS LENGUAS CON SUS COMPAÑERAS/OS EN EL AULA Y FUERA DEL AULA. CON LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL PATIO



Fuente: Proyecto ARRUE. Evaluación Diagnóstica 2011. Informe de los principales resultados. Gráfico 27

Tabla 1. USOS LINGÜÍSTICOS DEL ALUMNADO, PERFILES DE USO DE LAS LENGUAS

Con sus compañeros/as		Con sus profesores/as		4º de EP	2º de la ESO
En el patio	En el aula	En el aula	Fuera del aula		
Eusk	Eusk	Eusk	Eusk	24,4*	16,3*
Cast	Eusk	Eusk	Eusk	16,6*	6,0
Cast	Cast	Cast	Cast	9,6	23,3*
Las dos	Eusk	Eusk	Eusk	6,5	2,5
Cast	Cast	Eusk	Eusk	6,0	17,5*

[3] *Proyecto Arrue. Evaluación Diagnóstica 2011. Informe de los principales resultados,* 5. apartado, 'Conclusiones generales'.

[4] HHEE (2009): *Ikasleen eskola-giroko hizkuntza-erabileraren azterketa, Arrue Programa. 2003-04 ikasturtetik 2006-07 ikasturtera egindako azterketa-lana.* Gasteiz: Gobierno Vasco.

— Los perfiles de usuario del alumnado de 2º de la ESO son muy diferentes. Son mayoría (23,3%) quienes hablan castellano en todos los contextos. En el siguiente grupo están quienes hablan en castellano con sus compañeras/os y en euskera con sus profesores/as (17,5%) y casi a la par quienes hablan euskera en todas las ocasiones (16,3%).

En las relaciones con sus profesores/as, sin embargo, son mayoría quienes usan el euskera, y no se aprecia tanta diferencia entre 4º de EP y 2º de ESO. Ni entre la comunicación dentro del aula (en EP, el 74% habla siempre o la mayoría de las veces euskera y en la ESO el 64%), y fuera de ella (64% en EP y 52% en la ESO).

1.2. VARIABLES RELACIONADAS CON EL USO

El *informe de los principales resultados* en el apartado[5] *análisis de correlación* concluye:

> «Entre el alumnado de 4º de EP el *Modelo lingüístico* es la variable que muestra el nivel de correlación más elevado (cursar los estudios en modelo lingüístico A, B o D) y entre el alumnado de 2º de ESO la variable *Uso en las actividades extraescolares organizadas* [Sint]. En general, las variables que muestran la lengua habitual del entorno cotidiano del alumnado (en las actividades extraescolares, con los amigos y amigas y en casa) mantienen una estrecha correlación con el uso escolar en el caso de los alumnos y alumnas de 2º de ESO y dicha correlación es ligeramente más débil para las y los de 4º de EP. La correlación del modelo lingüístico aunque es fuerte en ambos niveles educativos, es mayor en el caso del alumnado de 4º de EP».

En el apartado *Conclusiones generales* dice así[6]:

> «Los usos lingüísticos entre los alumnos y alumnas (no tanto los usos entre alumnado y profesorado) tienen mucha relación con la realidad lingüística que viven tales alumnos y alumnas fuera de la escuela —en el seno familiar y otros ámbitos de la sociedad—, hasta el punto de que tales usos varían conforme a lo hacen esas realidades».

> «Aunque según los datos de uso lingüístico se podría concluir que en de 4º de EP la escuela tiene en general cierta autonomía con respecto a la sociedad, en 2º de ESO las relaciones con la realidad exterior son considerablemente más estrechas y, en consecuencia, el uso del euskera entre los alumnos y alumnas es inferior en 2º de ESO que en 4º de EP. Por tanto, los datos muestran una tendencia desde el alumnado más joven al alumnado más adulto hacia la convergencia con la norma social de uso lingüístico predominante en el entorno (...)».

> «Se han analizado asimismo las relaciones del *uso global del alumnado en el centro educativo* con otras variables. Entre el alumnado de 4º de EP, el *modelo lingüístico* es la variable que presenta mayor relación (esto es, pertenecer al modelo A, B o D). Sin embargo, entre el alum-

Tabla 2. **CORRELACIONES CON LA VARIABLE USO GLOBAL DEL ALUMNADO EN LA ESCUELA**

4º EP	R	2ª ESO	R
Modelo lingüístico	,679	Uso en las actividades extraescolares organizadas [Sint]	,763
Uso en las actividades extraescolares organizadas [Sint]	,627	Uso en casa [Sint]	,697
Uso al chatear con los amigos y amigas	,592	Uso al chatear con los amigos y amigas	,687
Competencia oral relativa	,574	Competencia oral relativa	,652
Uso en casa [Sint]	,568	Modelo lingüístico	,630
Preferencia lingüística euskera/castellano [Sint]	,545	Preferencia lingüística euskera/castellano [Sint]	,622
Consumo cultural y de medios de comunicación [Sint]	,530	Primera lengua	,616
Difícil/fácil euskera/castellano [Sint]	,526	Consumo cultural y de medios de comunicación [Sint]	,604
Primera lengua	,524	Proporción de euskaldunes en el municipio	,598
Uso del profesorado entre sí	,522	Difícil/fácil euskera/castellano [Sint]	,539
Proporción de euskaldunes en el	,494	Uso del profesorado entre sí	,529

[5] *Proyecto Arrue. Evaluación Diagnóstica 2011. Informe de los principales resultados,* apartado 4.2. 'Análisis de correlación'.

[6] *Proyecto Arrue. Evaluación Diagnóstica 2011. Informe de los principales resultados,* apartado 5 'Conclusiones generales'

nado de 2º de ESO, el *uso lingüístico en las actividades extraescolares organizadas* es la variable con mayor relación entre las analizadas».

Estas conclusiones subrayan la relación evidente entre el ambiente lingüístico preponderante es sus redes de relación social y en sus ámbitos de acción habituales y sus usos de la lengua en el entorno escolar.

Las variables que tienen mayor correlación con el uso del euskera en el entorno escolar son: en 4º de EP, *el modelo lingüístico;* y en 2º de la ESO, *el uso en actividades organizadas ajenas a la escuela*. Las demás variables analizadas también tienen correlación, mayor o menor, como se puede observar en la siguiente tabla 2[7].

En el *análisis de la regresión múltiple* son esas mismas variables las que muestran mayor capacidad para explicar el uso de la lengua por parte del alumnado en el entorno escolar (ver tabla 3).

1.2.1. Factores relacionados con la escuela

Como se puede ver en la anterior tabla el *modelo lingüístico* y el uso entre el profesorado son las variables más significativas.

1.2.1.1. La influencia del modelo lingüístico en el uso del euskera

Como ya he dicho, se trata de una variable con un alto nivel de correlación y explicación. Los datos de la tabla 4 muestran claramente la diferencia en el uso del euskera entre el alumnado, en función del modelo lingüístico:

No resulta sorprendente que la variable *modelo lingüístico* aparezca como influyente. Pero sí resulta llamativo el descenso que se observa en el alumnado del modelo B en la tendencia a hablar euskera dentro del aula entre 4º de EP y 2º de la ESO (de 4 a 1) (ver tabla 4).

También resulta llamativa la diferencia que se observa entre los modelos B y D en las relaciones con sus profesores/as,

Tabla 3. **VARIABLES QUE MUESTRAN MAYOR CORRELACIÓN**

4º de EP	2º de la ESO
El modelo lingüístico	El uso en las actividades extraescolares organizadas [Sint]
El uso en las actividades extraescolares organizadas [Sint]	El modelo lingüístico
Competencia oral relativa	El uso en el casa
El uso de la lengua entre el profesorado	El uso de la lengua entre el profesorado

Tabla 4. **PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE AFIRMA HABLAR EUSKERA SIEMPRE O LA MAYORÍA DE LAS VECES (EN LOS DIFERENTES MODELOS LINGÜÍSTICOS)**

Entre compañeros	En el aula[8]			En el patio[9]		
	D	B	A	D	B	A
4º de EP	79	32	3	41	7	1
2º de la ESO	44	8*	1	29	4	1

Taula 5. **USO DEL EUSKERA CON EL PROFESORADO, EN EL AULA Y FUERA DE ELLA**

Irakasleekin	En el aula[10]			En el patio[11]		
	D	B	A	D	B	A
4º de EP	90	54	3	81	41	2
2º de la ESO	86	41	1	75	27	1

[7] *Proyecto Arrue. Evaluación Diagnóstica 2011. Informe de los principales resultados,* apartado 4.2. 'Análisis de correlación'. No se ha recogido la tabla completa, sino las variables más significativas.

[8] Resumen de los datos de los gráficos 59, 60 y 61 del informe.

[9] Resumen de los datos de los gráficos 62, 63 y 64 del informe.

[10] Resumen de los datos de los gráficos 65, 66 y 67 del informe.

[11] Resumen de los datos de los gráficos 62, 63 y 64 del informe.

incluso dentro del aula: en el modelo D, la gran mayoría del alumnado habla con sus profesores/as siempre o la mayoría de las veces euskera (en EP el 90% y en la ESO el 86%). En el modelo B, por el contrario, solo el 54% y el 41%. En el uso con sus profesores/as fuera del aula también es notable esa diferencia entre el modelo B y D: En el modelo D, el 81% y el 75% (en EP y en la ESO, respectivamente); y en el modelo B, el 41% y 27% (ver tabla 5).

¿A qué se debe tal diferencia en el uso del euskera[12] entre los modelos B y D? Las razones que se han solido dar son el tiempo de exposición al euskera, y, como consecuencia de ello, la competencia comunicativa que han adquirido.

Pero, ¿no habrá alguna otra razón? Algunos trabajos de investigación relativizan la influencia del tiempo de exposición, argumentando que está comprobado que con tiempos de exposición similares se consiguen niveles de competencia y uso muy diferentes.

Sin negar la influencia del tiempo de exposición, creo que influyen también otra serie de factores. Uno de ellos es que el euskera sea o no la lengua principal de comunicación en el entorno escolar. Es decir, el valor funcional que tiene el euskera en ese espacio-tiempo. Y, unido a ello, la representación que construye el alumnado (mediante sus vivencias en el entorno escolar) sobre el valor funcional de la lengua.

Ciertamente, si la comunicación dentro de la escuela se realiza en euskera, el alumnado percibirá la escuela como un espacio significativo para el uso de dicha lengua. Y percibirá que tiene sentido hablar euskera en ese entorno. Pero si en la escuela (también) se entremezclan el uso del euskera y el del castellano (y, es más, si en las funciones primordiales predomina el uso del castellano, como sucede en ocasiones), la representación que construirá el alumnado será muy diferente; ya que se reforzará la imagen de valor limitado del euskera (y, a menudo, la imagen de lengua de segundo nivel).

Diría que más que el tiempo que se le dedica al euskera en la escuela, las claves son qué hacemos durante ese tiempo y, sobre todo, cómo actuamos. Es más, diría que si se quiere promover con eficacia el uso del euskera el entorno escolar debe cumplir (al menos) estas dos condiciones:

1. El euskera debe ser la lengua principal de comunicación en la escuela: no solo en las actividades de enseñanza/aprendizaje, sino también en las demás interacciones (y así debe vivirlo el alumnado).

2. En las situaciones de comunicación que se producen en la escuela, el alumnado debe desempeñar un rol activo: debe tener la oportunidad de participar, pero participar de verdad. Es decir, debemos priorizar estrategias y metodologías que fomenten el protagonismo del alumnado, su participación activa y la interacción entre compañeros/as (y con sus profesores/as).

1.2.1.2. Uso entre el profesorado

El *análisis de correlación* nos muestra qué relación tiene esta variable con el uso de la lengua entre el alumnado en el entorno escolar. Y *la regresión múltiple* la sitúa entre las cuatro variables con mayor capacidad para explicar el uso del euskera (es la cuarta variable más influyente tanto en 4º de EP como en 2º de ESO).

Es interesante la interpretación que se hace en el informe de resultados:

> «También cabe destacar la correlación de la variable *uso del profesorado entre sí* con la variable dependiente, en ambos niveles educativos; en 4º de EP, por ejemplo, es más elevada que la de la variable *proporción de euskaldunes en el municipio*. Dicha variable podría representar el ambiente lingüístico que viven los alumnos y alumnas en los centros educativos. Es evidente que estudiar en un modelo lingüístico u otro tiene estrecha correlación con el uso escolar del alumnado, pero la elevada correlación de esta variable nos indica que el uso del profesorado entre sí, ya sea de un modo u otro, también influye en el uso del alumnado en el centro[13].
>
> El *uso del profesorado entre sí* es otra variable destacada en los análisis, tanto en 4º de EP como en 2º de ESO. Podría considerarse que esa variable refleja el entorno

Tabla 6. **¿EN QUÉ LENGUA HABLAN TUS PROFESORES Y PROFESORAS ENTRE SÍ?**

%	Siempre en euskera	Más en euskera	En los dos igual	Más en castellano	Siempre en castellano	En otra lengua
4º de EP	52,1	18,6	12,9	7,3	8,7	0,4
2º de la ESO	33,7	26,1	18,7	10,0	10,9	0,6

[12] Y también en el conocimiento del euskera, como veremos más adelante.

[13] *Proyecto Arrue. Evaluación Diagnóstica 2011, Informe de los principales resultados,* apartado 4.2. 'Análisis de correlación'.

lingüístico del centro educativo e indica en qué medida se cuida el uso del euskera. La posición destacada de esta variable pone de manifiesto que la escuela, además de servirse de los modelos lingüísticos, también dispone de otros mecanismos para incidir en el comportamiento lingüístico del alumnado[14]».

¿Cómo es el uso del euskera entre el profesorado? El informe, en base a las respuestas proporcionadas por los alumnos, nos proporciona los datos que vemos en la tabla 6.

Es evidente que el uso del euskera entre el profesorado es mayor que el uso entre el alumnado (según las respuestas de los alumnos, el 70,7% del profesorado de EP habla siempre o la mayoría de las veces euskera con sus compañeras/os y en el caso del profesorado de la ESO el 59,8%. Mientras que el 60% del alumnado de EP y el 28% del de la ESO habla siempre o la mayoría de las veces en euskera con sus compañeros/as en el aula) Pero, estos datos nos muestran que también entre el profesorado hay una diferencia notable en el uso del euskera entre 4º de EP y el de 2º de ESO. (Por tanto esa diferencia no solo se observa entre el alumnado).

1.2.2. Factores ajenos a la escuela (influencia del ambiente lingüístico)

Como ya he dicho, las variables externas a la escuela están estrechamente relacionadas con los usos lingüísticos del alumnado (sobre todo, con el uso entre compañeros/as), eso muestran los datos del informe Arrue. Recordemos la mención recogida más arriba:

> «Los usos lingüísticos entre los alumnos y alumnas (no tanto los usos entre alumnado y profesorado) tienen mucha relación con la realidad lingüística que viven tales alumnos y alumnas fuera de la escuela —en el seno familiar y otros ámbitos de la sociedad—, hasta el punto de que tales usos varían conforme a lo hacen esas realidades».

Las variables más significativas del ambiente lingüístico del alumnado fuera de la escuela son las siguientes:

1.2.2.1. El uso del euskera en actividades extraescolares organizadas (actividades extraescolares, colonias y campamentos y clases particulares)

Esta variable muestra gran capacidad a la hora de explicar *El uso global del alumnado en el centro educativo,* sobre todo en la ESO. (En 4º ESO, es la variable más explicativa; y en 2ºde EP la segunda, tras el modelo lingüístico).

De las tres variables que componen esta «variable sintética»[15] son *la lengua de las actividades extraescolares* y *la lengua de las colonias y campamentos* las que mayor correlación muestran con el uso de la lengua en la escuela.

De todas formas, no son tantos quienes que hablan euskera en esas actividades (siempre o la mayoría de las veces en euskera, el 31,8% en EP y el 20,8% en la ESO) (ver tabla 7).

Tabla 7. **USO DE LAS LENGUAS EN LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES**

%	Siempre en euskera	Más en euskera	En los dos igual	Más en castellano	Siempre en castellano	En otra lengua
4º de EP	21,5	10,3	10,4	11,8	38,4	7,5
2º de la ESO	12,7	8,1	8,8	11,7	51,6	7,2

Tabla 8. **USO DE LAS LENGUAS EN LAS CLASES PARTICULARES**

%	Siempre en euskera	Más en euskera	En los dos igual	Más en castellano	Siempre en castellano	En otra lengua
4º de EP	26,0	10,1	11,7	8,4	25,8	18,1
2º de la ESO	14,9	7,8	9,0	9,6	42,0	16,6

[14] *Proyecto Arrue. Evaluación Diagnóstica 2011. Informe de los principales resultados,* apartado 5.1. 'Conclusiones generales sobre el uso lingüístico'.

[15] Han reunido en una sola variable 'sintética' *—el uso en actividades organizadas ajenas a la escuela—* las tres variables relacionadas con el entorno exterior a la escuela *—la lengua de colonias y campamentos, la lengua de actividades extraescolares y la lengua de clases particulares—.*

Como se puede ver, no son muchos más que quienes hablan siempre en euskera en sus «relaciones espontáneas» (En el recreo con sus compañeros/as siempre o la mayoría de las veces en euskera: 28,8% en EP y 18,1% en la ESO. *Chatear por internet en euskera con los amigos —últimamente—:* 25,8% en EP y 22,3% en la ESO).

En las actividades extraescolares también se observa una gran diferencia en el uso del euskera entre el alumnado de 2ºde EP y 4º de ESO (del 31,8% al 20,8%; un tercio menos). ARRUE no puede explicarnos el porqué de ese descenso: ¿depende de una opción de los jóvenes o de una disminución de la oferta? Diría que las dos razones están relacionadas entre sí (sin atreverme a estimar qué peso tiene cada una).

Por otro lado, parece que el uso del euskera aumenta en las actividades ajenas a la escuela que tienen cierta relación con el entorno escolar: *clases particulares y colonias y campamentos* (en ese último, porque seguramente el alumnado han tenido en cuenta las «estancias» organizadas por la propia escuela).

Está claro: los usos lingüísticos del alumnado de 2º ESO en las actividades extraescolares organizadas están estrechamente relacionado con los usos de la lengua para las relaciones con los amigos en la escuela. Pero, ¿podemos afirmar que los primeros es determinan los segundos? ¿Existe una causa-efecto entre los dos o son dos manifestaciones de un mismo comportamiento? (ver tabla 8 y 9).

1.2.2.2. El uso de la lengua en casa

Esta variable muestra una correlación notable con los usos lingüísticos del alumnado en la escuela, tanto en EP, como en la ESO; pero solo muestra un nivel explicativo significativo en la ESO. El informe dice así[16]:

> *«El uso de la lengua en casa* por parte del alumnado de 2º de la ESO adquiere un peso importante (tercera variable en el modelo, mientras que en 4º de EP su aportación es muy escasa. Dicho de otro modo, en líneas generales, *el uso en el casa* del alumnado proporciona mayor nivel de explicación acerca del *uso global del alumnado en el centro educativo* A en 2º de la ESO que en 4º de EP».

¿Cómo debemos interpretar esa diferencia? ¿Son quizás quienes usan el euskera en casa los que siguen hablando euskera en la escuela?

A la hora de describir el uso en casa, el informe muestra algunos datos importantes:

En el *uso de la lengua en casa* también se percibe la diferencia entre EP y la ESO, y además en las diversas situaciones comunicativas del hogar que se han analizado. Ese dato me ha resultado muy llamativo, ya que la proporción del alumnado cuya primera lengua es el euskera es parecida en los dos cursos (es más, entre los de la ESO es algo mayor).

Por otro lado, parece que el nivel de uso varía en función de la situación comunicativa del hogar, es decir, que en algunas situaciones se habla más euskera y en otras menos. O eso es lo que nos muestran los datos:

— En las situaciones en las que participan todos los miembros de la familia, quienes hablan euskera (siempre o la mayoría de las vece) no llegan al 20% (18,8% en EP y 16,7% en la ESO).

Tabla 9. **USO DE LAS LENGUAS EN LAS COLONIAS Y CAMPAMENTOS**

%	Siempre en euskera	Más en euskera	En los dos igual	Más en castellano	Siempre en castellano	En otra lengua
4º de EP	29,3	13,0	13,1	10,5	31,0	3,1
2º de la ESO	16,0	12,3	13,5	9,6	40,2	5,3

Tabla 10. **LENGUA QUE SE HABLA ENCASA CUANDO ESTÁN JUNTOS TODOS LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA**

%	Siempre en euskera	Más en euskera	En los dos igual	Más en castellano	Siempre en castellano	En otra lengua
4º de EP	11	7,8	8,2	15,6	54,1	3,2
2º de la ESO	8,8	7,9	5,5	17,3	57,4	3,2

[16] *Prooyecto Arrue. Evaluación Diagnóstica 2011. Informe de los principales resultados.* Apartado 4.3.3. 'Análisis de regresión múltiple en 4º de EP y 2º de ESO'

— El uso del euskera entre padres/madres, sin embargo, es significativamente menor: 13,5% en EP y 11,9% en la ESO.

— Y el uso entre hermanos y hermanas notablemente mayor: 30,8% en EP y 26,6% en la ESO (probablemente algunos de estos tienen algún progenitor que no es vascoparlante) (ver tablas 10, 11, 12 y 13).

Esa diferencia que Arrue muestra entre distintas situaciones dentro de la familia también se evidencia en otros estudios. Así cuando algunos centros que participan en el Programa Ulibarri han utilizado el cuestionario denominado Gela-argazkia[17] han encontrado datos similares: hay diferencia en el uso del euskera entre las diferentes situaciones del entorno familiar, incluso en cuando los dos progenitores son vascoparlantes. Al parecer, algunos padres y/o madres hablan en euskera con sus hijos/as, pero no entre ellos/as. Ese dato nos plantea algunas preguntas: ¿Por qué sucede esto? ¿Actúan de la misma manera en otras situaciones: en la calle, por ejemplo, en las relaciones con otros padres/madres y adultos vascoparlantes? ¿Los jóvenes que ven en sus progenitores esos hábitos de uso de la lengua qué tipo de representaciones están construyendo sobre el valor funcional y el valor social de la lengua? ¿Influirá ese modelo de uso en el comportamiento lingüístico de las y los jóvenes?

1.2.2.3. Primera lengua de alumnos y alumnas

Aunque no sea una de las variables más significativas identificadas por la regresión múltiple, la voy a analizar brevemente, ya que me ha parecido llamativa la diferencia en el uso del euskera que se percibe de EP a la ESO. No resulta sorprendente que esa diferencia sea notable entre el alumnado cuya primera lengua (L1) es el castellano; pero sí que esa diferencia sea significativa también en el alumnado cuya primera lengua (L1) es el euskera (del 92% al 66% de primaria a secundaria en el uso dentro del aula, y del 73% al 53% fuera del aula)[18].

Tabla 11. LENGUA EN LA QUE HABLAN ENTRE EL PADRE Y LA MADRE

%	En euskera siempre o la mayoría de las veces		En castellano siempre o la mayoría de las veces	En otra lengua
4º de EP	13,5		82,4	4,1
2º de la ESO	11,9		84,5	3,5

Tabla 12. LENGUA EN LA QUE HABLAN CON HERMANOS Y HERMANAS

%	En euskera siempre o la mayoría de las veces		En castellano siempre o la mayoría de las veces	En otra lengua
4º de EP	30,8		66,8	2,4
2º de la ESO	26,6		70,6	2,7

Tabla 13. PRIMERA LENGUA DE LOS ALUMNOS

%	Euskera	Las dos	Castellano	Otra
4º de EP	19,8	13,7	62	4,5
2º de la ESO	20,4	15,0	60,2	4,4

[17] «Gela-argazkia»: una de las herramientas de diagnóstico que utilizamos en el Programa Ulibarri. Analiza la actividad verbal del alumnado, describe cuál es el uso de la lengua que hacen en sus espacios de interacción y redes de relación habituales.

[18] Eta are deigarriagoa egin zait jaitsiera nabarmenagoa ematen duela gela barneko erabileran (% 28ko jaitsiera), jolaslekukoan baino (% 22ko jaitsiera).

El informe no muestra si hay diferentes tendencias en función de la proporción de vascoparlantes de la población. Pero a la vista de que en las poblaciones vascoparlantes —en general— la diferencia de EP a la ESO es mucho más pequeña (los datos están en el siguiente apartado) podríamos formular la siguiente hipótesis: esa tendencia a usar menos el euskera a medida que van creciendo no se aprecia en el alumnado de L1 euskera de las poblaciones vascoparlantes; es notable en poblaciones con una proporción intermedia de vascoparlantes, y mayor todavía en poblaciones castellanoparlantes. Al parecer, parte del alumnado cuya L1 es el euskera también muestra en cierto grado esa «tendencia a la convergencia».

1.2.2.4. La proporción de vascoparlantes en el municipio

Tal y como muestra el análisis de correlación, *la proporción de vascoparlantes en el municipio* está estrechamente relacionada con *el uso global del alumnado en el centro escolar.* De todas formas, esa variable no es una de las que la regresión múltiple identifica como una de las cuatro variables significativas (está en el quinto lugar, tanto en EP, como en la ESO); pero, sirve para explicar en parte (aunque no sea grande) los usos lingüísticos del alumnado.

Si observamos las tablas de datos, apreciamos lo siguiente: cuantos menos vascoparlantes hay en una población, más notable es la disminución que se da de 4ºEP a 2º de ESO en el uso con compañeros/as, tanto en el patio como dentro del aula.

En cambio, se observa que en las poblaciones con alta proporción de vascoparlantes el uso entre compañeros es también alto; tanto en el aula como en el recreo. Y no se advierte gran diferencia en el uso de la lengua entre el alumnado de 2º de EP y 4º ESO.

Cuando la proporción de vascoparlantes es intermedia, sin embargo, es notable la diferencia de 4º de EP y 2º de ESO en el uso del euskera entre el alumnado en el entorno escolar desciende, sobre todo el uso en el recreo (ver tablas 16 y 17).

Tabla 14. PORCENTAJE DEL ALUMNADO QUE MANIFIESTA HABLAR EUSKERA SIEMPRE O LA MAYORÍA DE LAS VECES CON SUS COMPAÑEROS/AS, EN FUNCIÓN DE SU PRIMERA LENGUA

Con compañeros/as %	En el aula[19]			En el recreo[20]		
	L1 euskera	L1 las dos	L1 castellano	L1 euskera	L1 las dos	L1 castellano
4º de EP	92	75	49	73	38	14
2º de la ESO	66	40	13	57	22	4

Tabla 15. PORCENTAJE DEL ALUMNADO QUE MANIFIESTA HABLAR EUSKERA SIEMPRE O LA MAYORÍA DE LAS VECES CON SUS PROFESORES/AS, EN FUNCIÓN DE SU PRIMERA LENGUA

Con profesores/as %	En el aula[21]			Fuera del aula[22]		
	L1 euskera	L1 las dos	L1 castellano	L1 euskera	L1 las dos	L1 castellano
4º de EP	93	85	66	92	77	54
2º de la ESO	91	78	49	88	70	39

Tabla 16. LOS QUE AFIRMAN HABLAR EUSKERA SIEMPRE O LA MAYORÍA DE LAS VECES. ENTRE COMPAÑEROS

Entre compañeros	En el aula[23]			En el recreo[24]		
	=>60%	=30% <>60%	=<30	=>0% 6	=30% <>60%	=<30
4º de EP	89	66	46	78	32	11
2º de la ESO	78	32*	10*	72	18	1

[19] Resumen de los datos de los gráficos 43, 44 y 45 del informe.

[20] Resumen de los datos de los gráficos 47, 48 y 49 del informe.

[21] Resumen de los datos de los gráficos 51, 52 y 53 del informe.

[22] Resumen de los datos de los gráficos 55, 56 y 57 del informe.

[23] Resumen de los datos de los gráficos 31, 32 y 22 del informe.

[24] Resumen de los datos de los gráficos 34, 35 y 36 del informe.

1.3. OTROS DATOS LLAMATIVOS

A continuación, analizaremos dos variables que, aunque no están entre las de mayor capacidad explicativa, pueden aportar información complementaria para entender este complejo fenómeno *(los usos lingüísticos del alumnado),* esas variables son: *la competencia oral relativa* y *el uso de la lengua con sus profesores/as.*

1.3.1. La competencia oral relativa

Al analizar esta variable también se observa diferencia clara entre el alumnado de 4º de EP y el de 2º de la ESO. Además, resulta interesante analizarla estableciendo comparando *la competencia oral relativa* del alumnado según su *la primera lengua*.

Los datos muestran que la *competencia oral relativa* del alumnado de2º de ESO (o la percepción que este alumnado tienen de la facilidad para hablar) es menor que la del alumnado de 2º de EP. En EP el 21,1% del alumnado dice que habla «más fácil» euskera y el 24,2% «en la dos por igual». En la ESO, en cambio, solo son el 18,5% y el 16,9%, respectivamente. Mientras que l grupo de quienes manifiestan desenvolverse mejor en castellano ha registrado una «subida» de 10 puntos de 4º de EP a 2º de ESO.

Asimismo, me ha parecido llamativo poner frente a frente *la facilidad relativa* y *la primera lengua del alumnado,* y ver qué diferencia hay entre EP y la ESO. Ya que,

> «En 4º de EP, el porcentaje del alumnado que se desenvuelve mejor en euskera es algo mayor que el de alumnado cuya primera lengua es el euskera (21,1% y 19,8%, respectivamente). En la ESO, en cambio, es algo más bajo (18,5% y 20,4%).
>
> Con el castellano ocurre lo contrario: En 4º de EP, son menos los que se desenvuelven mejor en castellano que aquellos cuya primera lengua es el castellano (54,8% frente a 62%). En la ESO, en cambio, son más (64,5% frente a 60,2%)». (Ver tablas 18 y 19).

Resulta llamativo especialmente teniendo en cuenta que la mayoría de ese alumnado estudia en el modelo D (64% en EP y 59% en la ESO).

Al parecer, uno de cada diez alumnos de 2º de la ESO cuya primera lengua es el euskera afirma hablar más fácilmente en castellano, aunque haya cursado todos sus estudios en el modelo D.

Tabla 17. **LOSLOS QUE AFIRMAN HABLAR EUSKERA SIEMPRE O LA MAYORÍA DE LAS VECES. CON LOS PROFESORES**

Con los profesores	En el aula[25]			En el recreo[26]		
	=>60%	=30% <>60%	=<30	=>0% 6	=30% <>60%	=<30
4º de EP	92	77	65	89	69	52
2º de la ESO	88	65	49	87	58	38

Tabla 18. **COMPETENCIA ORAL RELATIVA**

%	Más fácil en euskera	En las dos por igual	Más fácil en castellano	Otra
4º de EP	21,1	24,2	54,8	4,5
2º de la ESO	18,5	16,9	64,6	4,4

Taula 19. **PRIMERA LENGUA DE ALUMNADO**

%	Euskera	Las dos	Castellano	Otra
4º de EP	19,8	13,7	62	4,5
2º de la ESO	20,4	15,0	60,2	4,4

[25] Resumen de los datos de los gráficos 37, 38 y 39 del informe.

[26] Resumen de los datos de los gráficos 40, 41 y 42 del informe.

La sorpresa es todavía mayor si analizamos la capacidad relativa para hablar en función de la primera lengua de los alumnos.

— Entre el alumnado de 4º de EP, el 74% de quienes tienen como primera lengua es el euskera afirma desenvolverse mejor en euskera (su L1), y la misma proporción de aquellos cuya primera lengua es el castellano afirma desenvolverse mejor en castellano.

— En 2º de la ESO, baja al 66% el porcentaje de quienes tienen como primera lengua el euskera y se desenvuelven mejor en su p lengua primera. En cambio, entre quienes tiene como primera lengua el castellano, sube al 84 % el porcentaje de quienes se desenvuelven mejor en su L1 (ver tabla 20).

¿A qué se debe esta evolución?

¿Cómo se ha desarrollado (en la escuela y en los espacios de interacción fuera de la escuela) la competencia comunicativa en euskera de esos jóvenes y la percepción de su propia competencia?

¿Estamos trabajando lo suficiente en la escuela la competencia comunicativa en euskera del alumnado? ¿Estamos haciendo algo para trabajar la conciencia de su capacidad y optimizar su percepción? Esto es, ¿hacemos para reforzar la autoimagen lingüística del alumnado?

¿Qué podríamos hacer para tener «ganancias», en lugar de «pérdidas», en su competencia lingüística en euskera y en la conciencia y/o precepción de esa capacidad?

Aunque los factores que más influyeran en la competencia lingüística (y en su percepción) fueran factores ajenos a la escuela (es decir, de nivel social), ¿podríamos hacer algo desde la escuela para contrapesar la incidencia de dichos factores?

1.3.2. El uso en las relaciones con sus profesoras/es (frente al uso entre el profesorado)

Como hemos mencionado anteriormente, el uso del euskera con sus profesores/as es mayor que el uso con sus compañeros/as. Si comparamos el *uso de la lengua con sus profesores/as* con el *uso de la lengua entre el profesorado,* veremos que los resultados son bastante parejos (ver tablas 21 y 22).

Tabla 20. **PRIMERA LENGUA DEL ALUMNADO Y LA FACILIDAD RELATIVA RECONOCIDA**[27]

%	L1 euskera y más fácil en euskera	L1 castellano y más fácil en castellano
4º de EP	74	74
2º de la ESO	66	84

Tabla 21. **¿EN QUÉ LENGUA TE DIRIGES A TUS PROFESORES Y PROFESORAS?**

%	En el aula En euskera siempre o la mayoría de las veces	Fuera del aula En euskera siempre o la mayoría de las veces
4º de EP	74	64
2º de la ESO	64	52

Tabla 22. **¿EN QUÉ LENGUA HABLAN TUS PROFESORES Y PROFESORAS ENTRE SÍ?**[28]

%	En euskera siempre o la mayoría de las veces
4º de EP	70,7
2º de la ESO	59,8

[27] Datos extraídos de los gráficos 24 y 25.

[28] La mayoría del alumnado ha respondido a esta pregunta: en EP, 16.529 (de 18.636), y en la ESO, 15.812 (de 17.180).

Parece que esa similitud viene a confirmar la conclusión que hemos mencionado anteriormente:

> «… el uso del profesorado entre sí, ya sea de un modo u otro, también influye en el uso del alumnado en el centro».[29]

Podría deducirse que el alumnado ve al profesorado que habla entre sí en euskera como interlocutor natural/significativo con quien hablar euskera y por ello se dirigen a sus profesores/as en esa lengua.

2. RELACIÓN CON DATOS DE OTRAS INVESTIGACIONES

Esos mismos factores que Arrue ha identificado como relacionados con el uso de la lengua *(el modelo lingüístico, el uso de la lengua en casa, el uso del euskera en actividades extraescolares organizadas…)* influyen también en la competencia comunicativa que logran los alumnos. Así lo demuestran diversas evaluaciones que el Departamento de Educación ha llevado a cabo en la última década (los trabajos de investigación B1 y B2[30], y las Evaluaciones Diagnósticas de 2009, 2010 y 2011). Dichas investigaciones sirven para completar o incluso reforzar lo mostrado por ARRUE.

A continuación, voy a presentar algunos resultados significativos de dichas investigaciones.

2.1. EL CONOCIMIENTO DEL EUSKERA: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EUSKERA EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Como ya han apuntado muchos expertos, se vislumbran claroscuros en los resultados logrados por la escuela en la euskaldunización del alumnado.

Tabla 23. **COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EUSKERA, SEGÚN LA LENGUA DEL HOGAR**

EP ED11-4ºEP. Porcentaje del alumnado en los tres niveles de rendimiento[32]				ESO ED11-2ºESO. Porcentaje del alumnado en los tres niveles de rendimiento[33]			
Nivel y %	**Inicial**	**Medio**	**Avanzado**	**Nivel y %**	**Inicial**	**Medio**	**Avanzado**
Euskera	12,4	32,8	54,8	Euskera	15	46,2	38,8
Diferente al euskera	35,4	38,7	25,9	Diferente al euskera	41,5	41,8	16,7
En el modelo D				**En el modelo D**			
ED11-4ºEP. Porcentaje del alumnado del modelo D en los niveles de rendimiento				**ED11-2ºESO. Porcentaje del alumnado del modelo D en los niveles de rendimiento**			
Nivel y %	**Inicial**	**Medio**	**Avanzado**	**Nivel y %**	**Inicial**	**Medio**	**Avanzado**
Modelo D	23,0	37,9	39,1	Modelo D	24,7	47,9	27,4
L1 Euskera	12,3	32,8	55,0	L1 Euskera	14,5	46,4	39,1
L1 Diferente al euskera	28,6	40,5	30,9	L1 Diferente al euskera	29,4	48,5	22,0

[29] *Proyecto Arrue.. Evaluación Diagnóstica 2011. Informe de los principales resultados,* apartado 4.2. 'Análisis de correlación'

[30] ISEI-IVEI (2005): *Nivel B2 de euskera al finalizar la enseñanza obligatoria (4º de la ESO)*. Gobierno Vasco [En la red]. <http://isei-ivei.net/cast/pub/B2CAST.pdf>
ISEI-IVEI (2007): *Euskararen B1 maila Lehen Hezkuntzan. Eusko Jaurlaritza* [Sarean]. <http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/b1_euskara_definitivo.pdf>

[32] ISEI-IVEI (2012): Evaluación Diagnóstica 2011, informe ejecutivo, 4º de Educación Primaria. Gobierno Vasco [En la red]. http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED11/ED11_4LHInformeEjecutivo.pdf. Fuente: gráficos 24 y 25, en formato tabla.
ISEI-IVEI (2012): Evaluación Diagnóstica 2011, informe de resultados y análisis de variables, 4º de Educación Primaria. Gobierno Vasco [En la red]. http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED11/informe%20variables/ED11_LH4_Informe_variables.pdf.
ISEI-IVEI (2012): Evaluación Diagnóstica 2011, informe de resultados y análisis de variables, 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Gobierno Vasco [En la red]. http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED11/informe%20variables/ED11_2ESO_%20Informe_variables.pdf.
Esos informes que explican los resultados de la Evaluación Diagnóstica dividen la competencia de los alumnos en tres niveles: nivel inicial, nivel medio y nivel avanzado, y nos indican cuántos alumnos (porcentaje) hay en cada nivel.

[33] ISEI-IVEI (2012): Evaluación Diagnóstica 2011, informe ejecutivo, 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Gobierno Vasco [En la red]. http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED11/ED11_2ESOInformeEjecutivo.pdf. Fuente: gráficos 24 y 25, en formato tabla.

En general, los logros no son pequeños. Ciertamente, gran parte del alumnado que tiene poca relación con el euskera fuera de la escuela (alumnos cuya primera lengua es el castellano u otra[31] y viven en entornos en los cuales predomina el castellano) ha logrado desarrollar cierta competencia lingüística en euskera (a menudo superior a la mínima). Mientras que el alumnado cuya primera lengua es el euskera ha logrado ampliar y reforzar su competencia.

A pesar de todo, parece que los resultados son menores de lo que muchos de nosotros quisiéramos. Y parece que los datos de la Evaluación Diagnóstica así lo corroboran. Algunos de los datos de la Evaluación de Diagnóstico de 2011 resultan elocuentes:

— Un porcentaje elevado del alumnado cuya primera lengua es el castellano logra un nivel de competencia medio o alto de competencia lingüística en euskera (el 64,6% en EP y un 58,5% en la ESO).

— Ese nivel de competencia es mayor entre el alumnado de L1 castellano que se escolariza en el modelo D (el 71,4% en EP y el 68,5% en la ESO) (ver tabla 23).

Es evidente que el modelo lingüístico es un factor importante también en este caso, y que el alumnado de L1 castellano que estudia en el modelo D logra un nivel de competencia en euskera mayor que el que estudia en los otros modelos lingüísticos. Los siguientes datos evidencian la influencia que el modelo lingüístico ejerce sobre la competencia lingüística en euskera (ver tabla 24).

Por otro lado, como muestran los siguientes datos, la diferencia entre 4º de EP y 2º de la ESO no solo se observa en el uso de la lengua, sino también en la competencia comunicativa en euskera (el 70% de alumnado del de 4º de EP logra un nivel de competencia medio o avanzado. En 2º de ESO, sin embargo, lo hace el 63,9%) (ver tabla 25).

Tabla 24. COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EUSKERA, SEGÚN EL MODELO LINGÜÍSTICO

4º de EP ED11-4ºEP. Distribución del alumnado de cada modelo según los niveles de rendimiento				2º de la ESO ED11-2ºESO. Distribución del alumnado de cada modelo según los niveles de rendimiento			
Nivel y %	Inicio	Medio	Avanzado	Nivel y %	Inicio	Medio	Avanzado
Modelo A	73,2	22,6	4,2	Modelo A	85,7	12,2	2
Modelo B	35,3	39,4	25,3	Modelo B	41,7	43,3	15,1
Modelo C	23	37,9	39,1	Modelo C	24,7	47,9	27,4

Tabla 25. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EUSKERA

4º de EP ED11-4ºEP. Porcentaje del alumnado en cada nivele de rendimiento[34]			2º de la ESO ED11-2ºESO. Porcentaje del alumnado en cada nivele de rendimiento[35]		
Inicial	Medio	Avanzado	Inicial	Medio	Avanzado
30,0	37,3	32,4	36,0	42,7	21,2

Tabla 26. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN CASTELLANO

4º de EP ED11-4ºEP. Porcentaje del alumnado en cada nivele de rendimiento[37]			2º de la ESO ED11-2ºESO. Porcentaje del alumnado en cada nivele de rendimiento[37]		
Inicial	Medio	Avanzado	Inicial	Medio	Avanzado
11,3	61,3	27,4	11,9	58,6	29,5

[34] Gráfico 11 del informe.

[35] Gráfico 11 del informe.

[36] Los resultados de las diversas competencias y nivel educativos nos son, al parecer, totalmente comparables (ya que no se han evaluado con las mismas herramientas y criterios). A pesar de ello, resulta llamativa la diferencia entre la competencia en euskera y en castellano (tanto en EP como en la ESO). Resulta también llamativo ver que en la competencia en castellano casi no hay diferencia entre los gráficos de EP y la ESO, y en el euskera, por el contrario, sí: la competencia comunicativa en euskera es menor en la ESO que en EP.

[37] Gráfico 32 del informe.

[38] Gráfico 32 del informe.

Es cierto que ha habido logros. Pero también lo es que el nivel de competencia comunicativa en euskera que alcanza el alumnado de la CAV es menor que el que logra en las demás competencias evaluadas. Eso es precisamente lo que se deduce de los resultados de las Evaluaciones Diagnósticas de los últimos años: en general, la diferencia entre los resultados en competencia comunicativa en euskera y los que logran en las demás competencias es notable. Dicho de otro modo, la competencia comunicativa en euskera es la debilidad más notable del Sistema Educativo de la CAV, y por ello debería ser la prioridad de un Plan de Mejora del Sistema Educativo.

A modo de ejemplo, en la tabla 26 hemos comparado la competencia comunicativa en euskera y en castellano[36] (hay que tener en cuenta que los resultados de otras competencias valoradas hasta ahora en la Evaluación Diagnóstica son parejos a los resultados de la competencia en castellano).

La Evaluación Diagnóstica, por su parte, nos ofrece otro dato llamativo: en la competencia en euskera hay grandes diferencias según cual sea la primera lengua del alumno. En la de castellano, en cambio, las diferencias no son notables.

2.2. LA INCIDENCIA DEL USO SOCIAL EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EUSKERA DEL ALUMNADO (B1, B2)

Las evaluaciones B1 y B2 también muestran datos similares en la competencia comunicativa del alumnado. Pero además de los datos generales sobre el conocimiento lingüístico, nos ofrecen otros que muestran claramente la influencia e importancia tienen variables como *la lengua familiar* y *la proporción de vascoparlantes de la población*. He aquí dos datos extraídos de dichas investigaciones:

2.2.1. Influencia de las variables lengua familiar y modelo lingüístico (evaluación b1)

Según los datos del trabajo de investigación B1, el *modelo lingüístico* es un factor muy significativo, pero cuando la *lengua familiar* es el euskera, la influencia del modelo lingüístico no es tan perceptible. Vemos el gráfico 3:

En el informe se hace la siguiente interpretación del dato:

> «...cuando la lengua familiar es el euskera, el modelo no es influyente. Así, el 62,5% del alumnado del modelo D y el 61,2% del del modelo B supera la prueba. Pero cuando la lengua familiar es otra distinta del euskera, la influencia del modelo lingüístico es enorme a la hora de explicar los resultados».[43]

Tabla 27. **LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EUSKERA, SEGÚN LA LENGUA DEL HOGAR**

4º de EP ED11-4ºEP. Porcentaje del alumnado en cada nivel de rendimiento[39]				2º de ESO ED11-2ºESO. Porcentaje del alumnado en cada nivel de rendimiento[40]			
Nivel y %	**Inicial**	**Medio**	**Avanzado**	**Nivel y %**	**Inicial**	**Medio**	**Avanzado**
Euskera	12,4	32,8	54,8	Euskera	15	46,2	38,8
Diferente al euskera	35,4	38,7	25,9	Diferente al euskera	41,5	41,8	16,7

Tabla 28. **LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN CASTELLANO, SEGÚN LA LENGUA DEL HOGAR**

4º de EP ED11-4ºEP. Porcentaje del alumnado en cada nivel de rendimiento[41]				2º de ESO ED11-2ºESO. Porcentaje del alumnado en cada nivel de rendimiento[42]			
Nivel y %	**Inicial**	**Medio**	**Avanzado**	**Nivel y %**	**Inicial**	**Medio**	**Avanzado**
Euskera	11,0	65,1	24,0	Euskera	11,3	62,0	26,7
Diferente al euskera	11,4	60,1	28,5	Diferente al euskera	12,1	57,7	30,2

[39] Gráfico 38 del informe.

[40] Gráfico 43 del informe.

[41] Gráfico 38 del informe.

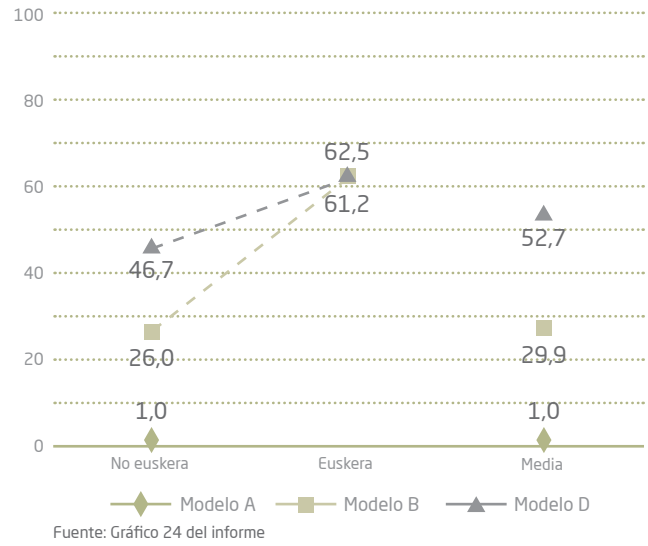
[42] Gráfico 43 del informe.

[43] Ikus ISEI-IVEI (2007): *Nivel B1 de euskera*, página 52.

2.2.2. Incidencia de las variables proporción de vascoparlantes de la población y lengua familiar

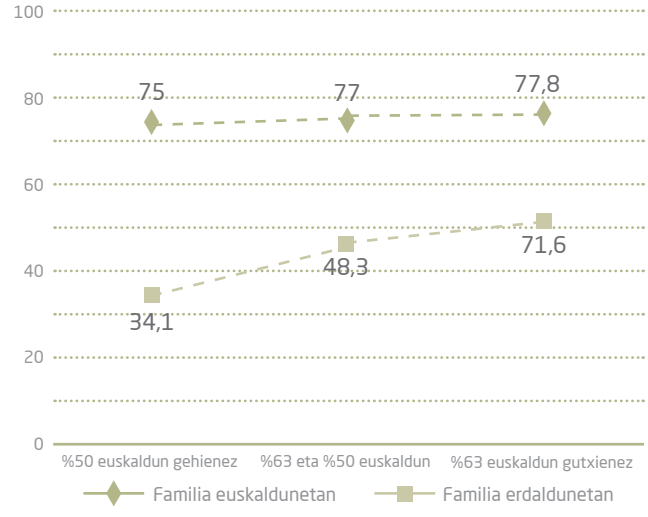
La evaluación B2 muestra que cuando la *proporción de vascoparlantes de una población* es alta, la diferencia entre los resultados del alumnado de familias vascoparlantes y castellanoparlantes es menor. Esto es, los niños de familias castellanoparlantes que viven en poblaciones vascoparlantes logran mejores resultados en competencia comunicativa en euskera que los que viven en las poblaciones con ambientes lingüísticos diferentes y su nivel de competencia se acerca bastante al que logran los niños cuya primera lengua es el euskera (ver gráfico 4).

Gráfico 3. **PRUEBA B1 SUPERADA SEGÚN MODELOS Y LENGUA FAMILIAR**



Fuente: Gráfico 24 del informe

5. Grafikoa. **EUSKARA PROBA MINTZAMENAREKIN: HIZKUNTZA EREMUAREN ETA FAMILIA HIZKUNTZA**

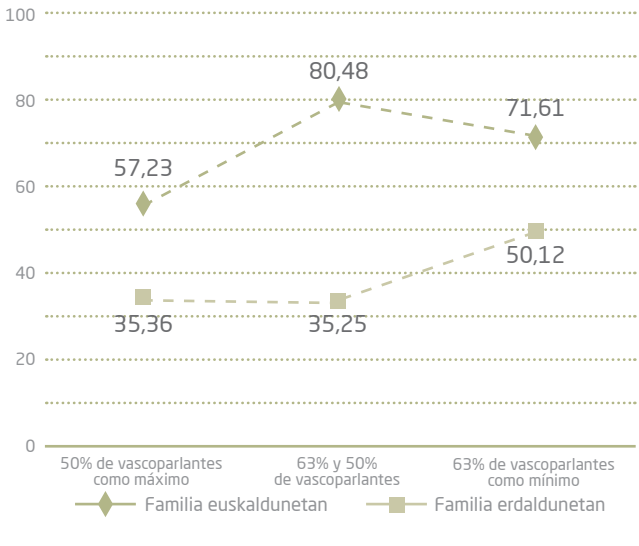


El informe señala:

> «.... el alumnado de familias en las que no se habla euskera, si vive en entornos vascoparlantes, mejora en 15 puntos sus resultados (mientras que la media de alumnado de L1 castellano que supera la prueba es del 38,59%, sube al 50,12% cuando vive en poblaciones con alta proporcion de vascoparlantes)».[44]

Si en la evaluación también tomamos en cuenta la competencia en expresión oral, la mejoría es todavía más significativa (ver gráfico 5).

Gráfico 4. **RESULTADOS SEGÚN EL ENTORNO LINGÜÍSTICO Y LA LENGUA FAMILIAR**



> «...los alumnos cuya lengua de uso no es el euskera han aprobado en menor medida la prueba con expresión oral, concretamente el 46,9%. Sin embargo, parece que en el caso de dichos alumnos sí que influye el entorno sociolingüístico en el que viven. Aquellos que viven en entornos con más del 63% de la población vascófona y casi vascófona son los que tienen una influencia más positiva. El 71,6% de ellos ha aprobado la prueba de expresión oral. Dicho dato les coloca en el mismo nivel de los alumnos cuya lengua de uso en casa es el euskera».[45]

Ese dato muestra de manera clara hasta qué punto puede influir la proporción de vascoparlantes de una población en la competencia comunicativa en euskera: quienes no tienen por primera lengua el euskera logran resultados parecidos a los que sí la tienen (cuando se evalúa también la expresión oral). ¿Por qué? Porque aunque en casa no, en muchas otras redes de relaciones cercanas sí tienen múltiples oportunidades de hablar euskera.

[44] Ikus ISEI-IVEI (2005): *Nivel B2 de euskera,* página 62.

[45] Ikus ISEI-IVEI (2005): *Nivel B2 de euskera,* página 63.

3. ALGUNAS CONCLUSIONES

Resumiendo lo que ARRUE nos ha mostrado, podríamos decir: el uso del euskera en el entorno escolar por parte del alumnado (sobre todo, el uso entre compañeros/as) está estrechamente relacionado con el ambiente lingüístico de la escuela *(el modelo lingüístico* y *el uso de profesores y profesoras entre sí)* y también con el ambiente lingüístico de las redes de relación y de los espacios de interacción habituales fuera de la escuela *(actividades extraescolares, la lengua familiar...)*. Además, cuanto mayor es el alumnado, mayor es la influencia de los factores externos a la escuela.

Está claro que el comportamientos lingüístico de los y las jóvenes se acerca a los hábitos y normas lingüísticos predominantes en las redes de relaciones cercanas. Esa conducta es conocida como «norma de convergencia». Así, cuando la lengua habitual de esas redes es el euskera, el alumnado habla también euskera dentro de la escuela (incluso en la ESO y en el patio). Pero cuando en las redes de relaciones cercanas no predomina el euskera, tienden a hablar castellano también en la escuela.

Con la intención de entender la conducta de los jóvenes, me planteo algunas preguntas:

— ¿Por qué siguen los jóvenes la norma de convergencia?

— ¿La influencia de los factores externos lo explica todo o inciden también otro tipo de agentes?

— ¿Podemos hacer algo (más) en la escuela (y en otros ámbitos de la educación) para hacer contrapeso a la influencia de los factores exteriores?

Para contestar a la primera pregunta, propongo esta hipótesis: el hecho de que los jóvenes sigan la norma de convergencia es consecuencia del proceso de socialización (apertura al mundo). A partir de una edad, los jóvenes se van alejando de la sombra de la norma propuesta por la familia y la escuela y se acercan cada vez más a las normas que predominan en la «sociedad». Así, en lo que respecta al uso de la lengua también tienden a asimilar las costumbres y normas de uso predominantes en el entorno y respetarlas. Dicho de otra forma, *la percepción del valor social de la lengua* condiciona su comportamiento lingüístico.

Pero, además, en mi opinión hay otra serie de «factores internos» importantes que influyen en el comportamiento lingüístico de muchos/as jóvenes: la percepción que cada uno/a tiene de su propia competencia lingüística y su identificación con la lengua. Dicho de otro modo: la facilidad o dificultad que tiene para hablar euskera, el sentirse cómodo/a, incómodo/a o limitado/a, el sentir el euskera como lengua propia o solo de la escuela… todo esto influye en el comportamiento lingüístico de las y los jóvenes.

Para desarrollar esa hipótesis, vamos a imaginar dos itinerarios posibles, cambiantes según el entorno lingüístico que rodea a los jóvenes (sabiendo que esos itinerarios son extremos y que cabe la posibilidad de que haya otros caminos intermedios).

Así pues, el o la joven que vive en un entorno vascoparlante…

— Tendrá la oportunidad de hablar euskera en muchas, variadas y cada vez más complejas situaciones cotidianas, y, por tanto, podrán desarrollar una amplia y rica competencia en euskera.

— Tendrá la oportunidad de vivir el euskera como una lengua significativa y útil para la vida cotidiana.

— Tendrán la oportunidad de construir una representación positiva sobre el valor funcional del euskera y su valor social.

El o la joven que vive en un entorno lingüístico diferente, en cambio…

— Lo más probable es que perciba que el euskera tiene un valor social limitado.

— Lo más probable es que imagine que no es una lengua adecuada hablar euskera en las redes de relaciones habituales, e interiorice ciertos prejuicios y estereotipos, tanto viejos como nuevos *(kaxero, borroka,* friki…). También es probable que tenga que padecer la presión explícita del grupo *(«no te rayes, que no estamos en el insti»).*

— Lo más probable es que construya una competencia comunicativa en euskera limitada, o sienta que es así, y se sienta limitado/a para hacer frente a ciertas situaciones lingüísticas. Ya que no va a tener muchas oportunidades de desarrollar habilidades comunicativas para determinadas situaciones (como por ejemplo las relaciones informales entre amigos) que no suelen trabajarse dentro de la escuela (y para desarrollar los registros y recursos lingüísticos que se suelen emplear en esas situaciones).

— Es más, es probable que vaya perdiendo competencia comunicativa en euskera si, a medida que se va haciendo mayor las oportunidades de hablar euskera son cada vez más escasas, incluso en la escuela, (bien porque cada vez utilizan menos el euskera entre compañeros/as, o porque en las situaciones de aprendizaje en el aula la interacción es casi nula, o porque las metodologías que se emplean no son activas, interactivas y comunicativas…).

— Por lo tanto, es probable le resulte cada vez más difícil hablar euskera y que, además, aumente la sensación de

dificultad de la lengua y llegue a creer que su competencia en euskera es insuficiente.

— Si se introduce en ese camino ciego, lo más probable es que llegue a una final peligrosa: la rendición o la dimisión lingüística.

La hipótesis planteada nos sitúa ante nuevas preguntas:

— ¿Qué debemos hacer para anticiparnos a la norma de convergencia?

— ¿Podemos lograr que los jóvenes construyan percepciones más positivas sobre la utilidad de la lengua?

— ¿Podemos contribuir a fortalecer la seguridad, autoconfianza y autoimagen lingüística de las y los jóvenes?

Estas nuevas preguntas nos sitúan ante un nuevo reto: continuar investigando[46] para poder entender los procesos internos de las y los jóvenes y de los grupos de jóvenes. Debemos llevar a cabo una investigación cualitativa[47] y aplicada (en línea con la *investigación-acción)* en busca de una vía de intervención eficaz: buscando, practicando y reflexionando. Dicho de otro modo, debemos probar nuevas vías de intervención: probar, recopilar resultados, valorar, sacar conclusiones y adecuar el modelo de intervención.

El ocio, la escuela y la familia (es decir, los entornos habituales de los jóvenes) son los ámbitos más apropiados para la intervención. Debemos poner nuestro empeño en ello y —si es posible— actuar de manera conjunta[48]. Además de trabajar en esos ámbitos, estaría bien que los medios de comunicación también hicieran su aportación e intentaran ejercer una influencia positiva (ya que estos medios influyen, y mucho, en los jóvenes).

El ocio: actividades organizadas ajenas a la escuela

Hemos comentado en repetidas ocasiones hasta qué punto es influyente el entorno lingüístico de las redes de relación habituales externas a la escuela. A propósito de esa constatación, se me ocurren las siguientes preguntas: ¿El que las redes juveniles funcionen en euskera está de por sí e indefectiblemente asociado a determinadas condiciones demolingüísticas? Concretando más: ¿las redes de relaciones vascoparlantes solo se pueden lograr en poblaciones vascoparlantes o podemos incidir para que cada vez más jóvenes tengan en su entorno cercano redes de relaciones sólidas en euskera? ¿Es posible actuar también en poblaciones que no tienen una proporción alta de vascoparlantes para euskaldunizar los espacios de interacción y en las redes de relación de los jóvenes?

Tenemos un desafío: hemos de trabajar para euskaldunizar los ámbitos de socialización organizados en los que habitualmente participan las y los jóvenes. Hoy en día la clave puede ser incidir en el ocio organizado. Ese es nuestro reto crear en los barrios y pueblos una oferta de actividades de ocio organizado sólida, amplia y atractiva en euskera, y para todos/as.

La necesidad está justificada, los datos evidencian hasta qué punto es influyente el ambiente lingüístico de las redes de relación habituales en el conocimiento y uso de la lengua de las y los jóvenes.

El ocio organizado habilitaría lugares para la práctica del euskera para la juventud. Se convertiría en lugar para la integración lingüística, y también lugar para la práctica de la convivencia lingüística. Siempre y cuando se utilicen de estrategias para la dinamizar la participación activa y el uso consensuado del euskera por parte de las y los jóvenes.

Un proyecto de esas características sería beneficioso para todos/as, y sobre todo para el alumnado cuya primera lengua no es el euskera (es decir, para los que tienen menos oportunidades de hablar euskera en sus redes habituales). No se trataría de un proyecto excluyente, sino de un proyecto abierto a todos e integrador. También sería un valioso «trebaleku» («lugar para la adquisición de destrezas») donde desarrollar la competencia en euskera, ganar seguridad, desarrollar hábitos de uso, optimizar la representación sobre su utilidad (sobre el valor funcional y el valor social del euskera) y desarrollar destrezas para la convivencia lingüística…

[46] Se ha avanzado mucho en investigación en los últimos años (en las universidades, en el Cluster de Sociolingüística, en los cursos de posgrado HIZNET …), sobre todo desde el punto de vista sociolingüístico. Contamos con marcos y esquemas de interpretación mucho más valiosos para poder entender ciertas situaciones y hechos. Pero, en cambio, no hemos avanzado tanto en la investigación para entender otros procesos y comportamientos. ¿Cómo son las vivencias, las creencias y las representaciones lingüísticas de las y los jóvenes? ¿Cómo se construyen las normas lingüísticas y los hábitos de en los grupos de jóvenes? Nos queda mucho por investigar aún.

[47] «De vez en cuando se recopilan datos cuantitativos, a partir de los cuales deducimos los éxitos y los fracasos. Pero, ¿qué sabemos de los motivos de los hablantes? ¿Por qué habla euskera fulano y por qué no mengano? ¿Cómo es que tal persona se ha acercado al euskera y otra muy parecida a ella, por el contrario no? Si queremos conocer todas esas claves, ¿por qué no hacemos directamente esas preguntas? Necesitamos investigaciones cualitativas para conocer qué mecanismos emplean las personas a la hora de elegir una lengua, para luego poder influir en ellos». Mikel Irizar: 07-01-2013, «Ikertzeko premia», Berria (eiaro), <http://kanalak.berria.info/euskara/kolaboratzaileak/130/ikertzeko_premia.htm>

[48] Trabajando en común y no exigiéndonos y resprochándonos mutuamente. Tenemos motivos para estar de acuerdo en el sentido y en los objetivos; tenemos una tarea compartida. Si coincidimos en el sentido y los objetivos, no nos resultará difícil definir las responsabilidades comunes, delimitar las específicas y elaborar un marco para el trabajo en colaboración.

Por tanto, me aventuro a decir que en este momento el incidir en la oferta de ocio organizado es un «desafío estratégico».

La escuela

Tenemos que incidir en el ocio organizado, sí. Pero, ¿podemos hacer algo más dentro de la escuela? ¿Podemos hacer algo más para contrarrestar la influencia de los factores externos? ¿Podemos ofrecer a los jóvenes de hoy día en la escuela la preparación necesaria para ser usuarios activos del euskera? ¿Podemos hacer un trabajo eficiente para impulsar, difundir y afianzar entre las y los jóvenes una tendencia favorable al uso del euskera? ¿Podemos influir para que los grupos y redes de jóvenes opten por usar el euskera y desarrollen ese hábito? Diría que sí.

Muchos expertos han comentado que la escuela, además de formación en materia lingüística, debe ofrecer a las y los jóvenes formación en materia sociolingüística, y otros tantos van más allá y afirman que debe prepararlos/as para la convivencia lingüística. Esto quiere decir que la escuela, además de garantizar una competencia lingüística suficiente, debería trabajar para ayudar al alumnado a superar percepciones, opiniones y creencias contraproducentes sobre el euskera, para alimentar la voluntad y la decisión de usar el euskera y para desarrollar las habilidades humanas y sociales necesarias para desarrollar la convivencia lingüística de manera asertiva y empática.

Es más, el currículum educativo recoge esos objetivos, tanto en la definición de la *Competencia de Comunicación Lingüística* y en la *Competencia Social y Ciudadana,* objetivos principales de la escuela, como en los objetivos y contenidos de ciertas áreas o materias (Lengua, Conocimiento del medio Ciencias Sociales, Ciudadanía, Tutoría, Ética…).

Estoy de acuerdo con esas opiniones. Creo que estas son las competencias lingüísticas (en plural sí, porque son varias y muy variadas): que la escuela debe garantizar a la ciudadanía vasca del siglo XXI[49].

— Competencia para la comunicación lingüística (competencia bilingüe-plurilingüe): saber actuar con eficacia en ámbitos de uso y situaciones comunicativas diversas.

— Capacidad para gestionar esa competencia para la comunicación lingüística (bilingüe-plurilingüe) que van desarrollando en diversas situaciones: saber utilizar adecuadamente su repertorio lingüístico.

— Competencia para encauzar la convivencia lingüística: saber comportarse con «civismo lingüístico» (en múltiples espacios de interacción y redes de relación). Desarrollar un comportamiento lingüístico asertivo y empático (flexible, valiente), basado en los principios de la inclusión y la solidaridad.

Para llegar a ofrecer esa formación lingüística integral, la escuela pueda hacer lo siguiente:

— Garantizar la competencia comunicativa en euskera: capacitar a las y los jóvenes, para que puedan desenvolverse con facilidad en multitud de contextos comunicativos (formales o informales, orales o escritos). Es decir, asegurarse de que el alumnado saben bien euskera (que tienen suficiente desenvoltura). Y para ello:

  - Garantizar un input amplio, variado y rico.
  - Crear muchas, variadas y cada vez más complejas situaciones de uso del euskera. Convertir a la escuela y al aula en entornos para la comunicación, entornos para el uso significativo del euskera.
  - No olvidar que la escuela, además de proporcionar oportunidades de uso de la lengua, también enseñarla eficazmente (es decir, también ha de trabajar de manera específica la competencia lingüística). Trabajar, en el área de euskara, para sepan utilizar adecuadamente un amplio repertorio de géneros de textuales, profundizar en el Tratamiento Unificado de las Lenguas…
  - Profundizar en las diversas áreas de conocimiento en el recurso a metodologías comunicativo-cooperativas. Hablar, leer y escribir mucho para favorecer el aprendizaje, en cualquier materia. De esa manera, no solo se profundizará en la competencia comunicativa, sino que se desarrollarán mejor los conocimientos, destrezas y las capacidades que hay que trabajar en esa área.
  - Trabajar en las diferentes áreas los géneros textuales, modos de expresión y habilidades comunicativas específicos.
  - Trabajar la conciencia de la propia competencia lingüística y el progreso en la misma.
  - Fomentar la confianza lingüística y la seguridad.
  - Ayudar al alumnado a diseñar y desarrollar su proyecto personal para profundizar en su competencia lingüística. Fomentar el deseo de usarla (promover/impulsar la voluntad de uso y la capacidad de decisión). Optimizar las percepciones y las creencias. Y para ello:

— Trabajar para que perciban que pueden hablar euskera en la mayoría de las situaciones:

  - Para que perciban que son capaces de hacerlo (trabajar el autoconocimiento y la autoconfianza de la lengua de los alumnos).
  - Para que perciban que sus interlocutores también son competentes (ayudarles a superar ciertos estereotipos).

[49] Considerando que las generaciones jóvenes de hoy en día tienen la oportunidad de que el euskera sea lengua común; esto es, que la gran mayoría puede tener un nivel de comprensión mínimo y podrá usar el euskera en sus relaciones con sus iguales.

- Hacer que sientan que es apropiado hablar euskera también en esas situaciones (ayudarles a superar algunos prejuicios muy arraigados: hacerles ver que hablar euskera no es una conducta excluyente, sino integradora y que sirve de ayuda).
- Optimizar las percepciones sobre la lengua y sus hablantes: conocer la situación del euskera y sus progresos, dar a conocer referentes euskaldunes (personas y actividades de interés) ...
- Conocer y valorar la diversidad lingüística.
- Analizar críticamente y poner en duda los prejuicios sobre las lenguas y su uso.
- Analizar y valorar críticamente las normas y hábitos de uso vigentes en la sociedad. Al igual que los conflictos y problemas lingüísticos. Prever y valorar conductas más adecuadas (proactivas) que se pueden emplear en esas situaciones.
- Alimentar el deseo que hablar euskera (tanto el personal como el colectivo).
- Optimizar las vivencias referentes al euskera (posibilitar vivencias personales y colectivas positivas). Trabajar el vínculo afectivo con la lengua.
- Analizar el propio uso de la lengua. Hacer visibles la importancia y las ventajas de usarla y ayudar a poner en marcha un plan personal de uso de la lengua.
- Analizar el uso colectivo. Hacer visibles la importancia y las ventajas de usarla. Acordar normas grupales de uso, ayudar a preparar y desarrollar un plan colectivo de uso de la lengua.
- Desarrollar habilidades para utilizar el euskera y para la convivencia lingüística. Crear oportunidades para que aprendan a vivir y usar el euskera en igualdad y equidad.

— Y para ello:

- Trabajar habilidades sociales y emocionales (empatía, asertividad...) que favorezcan del uso del euskera (y ayuden a afrontar los conflictos lingüísticos).
- Trabajar comportamientos, habilidades y conductas inclusivas para la convivencia lingüística inclusivas (valentía, responsabilidad, solidaridad lingüística y cooperación). Ensayar y entrenar esos comportamientos proactivos.
- Organizar actividades para que aprendan a gestionar su competencia bilingüe o plurilingüe en situaciones bilingües o plurilingües.

La familia

A menudo se menciona que las expectativas y comportamientos de la familia influyen y mucho en la conducta lingüística de los alumnos. ARRUE nos ofrece datos que corroboran esta tesis:

Pero los padres y madres, a menudo, no son conscientes de tal influencia. Y, por otra parte, creen que el proceso de euskaldunización de sus hijos va por buen camino: creen que el trabajo que se realiza en la escuela y el avance que ha tenido el euskera a nivel social son suficientes para garantizar que sus hijos/as sepan bien euskera y lo usen.

Considero necesario brindar a las familias oportunidades para que analicen la influencia que pueden ejercer y cuál puede ser su aportación pueden aportar. Convendría organizar sesiones de reflexión que les den la oportunidad de compartir sus vivencias y consideraciones, y de analizar cuál puede ser su comportamiento más beneficioso para impulsar en sus hijos/as expectativas y comportamientos lingüísticos optimistas.

¿Qué podemos proponer a las familias de hoy día de cara a ayudar en la formación lingüística de sus hijos/as?

— A todo tipo de familias:

- Valorar el euskera en el hogar, ayudar a disipar las creencias falsas y los estereotipos hacia la lengua y ayudar a percibir sus progresos.
- Animar a los hijos a participar en actividades en euskera y facilitarles el acceso a ellas.
- Consumir productos y servicios en euskera y animar a hijas e hijos a ello.

— A familias vascoparlantes:

- Ser usuarios activos del euskera: tanto con los interlocutores habituales (con los de casa y los de fuera), como con desconocidos. Esto es, ser ejemplo de los comportamientos lingüísticos proactivos que queremos fomentar en ellas y ellos.

— A familias castellanoparlantes:

- Valorar el esfuerzo de las hijas e hijos para aprender euskera.
- Animar a hijas e hijos a profundizar en el domino del euskera y a atreverse usarlo.

La sociedad, los medios de comunicación

Además de los agentes educativos más cercanos, en nuestra sociedad contamos con otra serie de agentes que ejercen una gran influencia en la percepción, las creencias y los comportamientos de los jóvenes. No es una excentricidad destacar entre ellos a los medios de comunicación (y sobre todo la televisión).

Los medios de comunicación en euskera pueden hacer más para proyectar una imagen del euskera más adecuada y positiva (tanto los medios de comunicación públicos como los privados; pero ahora me voy a centrar en los públicos, ya que se crearon con la finalidad de ayudar en la normalización del euskera). Para ello, deberían dejar atrás ciertos

vacíos y deficiencias[50] de los últimos años y hacer una apuesta firme por fortalecer e incrementar la programación en euskera (una programación amplia, de calidad, variada y para todos los públicos). Numerosos profesionales de EITB y otros agentes sociales han realizado en los últimos meses propuestas en este sentido.

Además, no podemos olvidar la función de mediadores de productos culturales que desempeñan los medios de comunicación (son el principal recurso para acercar la producción cultural a sus destinatarios). Arrue nos ha mostrado que las y los jóvenes no consumen demasiados productos culturales en euskera, y creo que tenemos indicios y datos suficientes para pensar que los adultos tampoco. La producción existir existe; pero, ¿la conocen/la conocemos? ¿Conocen los jóvenes la producción de música y literatura a su medida? ¿Alguien les/nos da a conocer ese «mundo»?

Entre tanto, tienen muchas oportunidades y recursos para escuchar música de moda en otras lenguas (sobre todo en castellano e inglés) en todos los medios de comunicación, ininterrumpidamente.

El trabajo de mediación cultural es imprescindible, y hoy en día —por desgracia— este trabajo referente a la producción en euskera es bastante escaso. Sería conveniente reforzar ese trabajo de mediación.

En los medios de comunicación, en el ocio organizado, en la familia y en la escuela tenemos un reto. Los cuatro agentes debemos trabajar conjuntamente para la consecución de un mismo objetivo: que el euskera llegue a ser la lengua de todos los jóvenes (que todos los jóvenes sepan bien euskera y que sean capaces de usarlo). Los jóvenes de hoy en día tienen una oportunidad inmejorable, y también un desafío: que el euskera sea la lengua común de su generación, la lengua para hablar entre ellos. Ese sería el deseo de muchos/as de nosotros/as (de la mayoría), ya que supondría un gran avance en la cohesión social, en la equidad, en la convivencia lingüística y en la justicia social.

[50] Algunas actuaciones más que fomentar representaciones positivas, refuerzan la imagen de minorización, por ejemplo: priorizar la cadena en castellano (ofrecer más recursos humanos y económicos, y, en consecuencia, ofrecer una programación más variada y atractiva en castellano), la gran presencia del castellano en la cadena en euskera (tanto en entrevistas a personajes públicos como en las realizadas a pie de calle, en programas de humor en euskera…), la nula presencia del euskera en la cadena en castellano (pedir que a los personajes de referencia vascoparlantes que repitan sus declaraciones en castellano en vez de emplear subtítulos), el predominio del castellano en la web (en número de contenidos, en las secciones «lo más visto» y «no te lo pierdas», en la actualidad de las últimas noticias…), etcétera.

EL USO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO VASCO: ¿CÓMO INFLUIR MÁS ALLÁ DE LOS DATOS?[1]

PAUL BILBAO

Secretario general de Kontseilua, Consejo de los Organismos Sociales del Euskera

En primer lugar, quisiera dar las gracias al Clúster de Sociolingüística, por facilitarnos las conclusiones de la Investigación Arrue. Se trata, sin duda, de una interesante herramienta para futuras actuaciones, siempre que su contenido se gestione como es debido.

Por tal motivo, a través de nuestra aportación, queremos presentar algunas claves de cara al futuro. Consideramos que los datos que el estudio proporciona obligan a intervenir, y que el euskera tiene que llegar a ser, también en la escuela, la principal lengua de comunicación. Es precisamente ahí donde queremos ubicar nuestra aportación: en las estrategias para influir en los hábitos lingüísticos.

En el verano de 2012 llegaron a nuestras manos dos interesantes análisis: por un lado, las conclusiones de la V Encuesta Sociolingüística y, por el otro, la VI Medición del Uso del Euskera en la Calle. Ambos estudios ofrecían, además de los crudos datos, interesantes conclusiones; como por ejemplo que, en las condiciones sociolingüísticas actuales, el uso del euskera ha tocado techo, que los hablantes perciben dificultades personales y sociales para utilizar el euskera, etc. Los datos ponían de manifiesto que la idea que se había formado en torno al uso era objetivamente falsa; es decir, que si los vascohablantes no empleaban el euskera no era por decisión propia, sino por verse en la imposibilidad de hacerlo.

Recordemos, por otra parte, que muchos creen que, para euskaldunizar la sociedad, basta con euskaldunizar las personas. Los años nos han demostrado que no es así: con la euskaldunización de las personas no se llega a euskaldunizar la sociedad; también los espacios tienen que ser euskaldunizados. Los resultados del Proyecto Arrue descubren, precisamente, las razones que avalan esa idea.

La primera lectura de las conclusiones de la investigación no nos ha producido gran asombro; más bien, ha venido a confirmar nuestras sospechas. Lo cual no quiere decir que no sea necesario invertir los resultados; al contrario: debemos aprovechar la información aportada por la Investigación Arrue para fomentar eficazmente el uso del euskera.

Recuerdo otro análisis publicado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) del Gobierno Vasco en el año 2005, sobre la competencia lingüística. También en esa ocasión, las conclusiones del informe corroboraron nuestros presentimientos. Pero, además, reflejaban la apremiante necesidad de adoptar valientes decisiones que invirtieran la situación, para que, al término de la enseñanza obligatoria, todo el alumnado tuviera la adecuada capacidad lingüística en euskera. Por eso, nos parece incomprensible que, tratándose de un estudio realizado hace ocho años y habiéndose extraído tales conclusiones, todavía no se hayan adoptado decisiones o políticas orientadas a enmendar la situación.

Es cierto que, según los datos principales, hay diferencias muy marcadas entre los hábitos lingüísticos de los alumnos de Primaria y de ESO, y que, a medida que van creciendo, se decantan más por el castellano. La investigación muestra, además, que las costumbres lingüísticas de dentro y de fuera del aula son muy distintas. Por lo tanto, ya sabemos por dónde empezar.

Dejando de lado las conclusiones generales de la Investigación Arrue, de cara al futuro nos parecen más interesantes las correlaciones entre las variables analizadas: los hábitos de los alumnos cuya primera lengua es el euskera, la influencia de la capacidad lingüística del alumnado, el valor de las actividades extraescolares, el consumo de los medios de comunicación y de la cultura, el entorno sociolingüís-

[1] Las bases recogidas en el artículo tienen su origen en las propuestas consensuadas por KONTSEILUA con los socios del sector educativo, que lo conforman las siguientes organizaciones: EHIGE (Asociación de Madres y Padres de la Escuela Pública), Euskal Herriko Ikastolak (Asociación de Centros de Inmersión Lingüística en euskara), Kristau Eskolak (Centros de Enseñanza Cristianos), Sortzen-Ikasbatuaz e Hik Hasi. Los documentos publicados hasta la fecha son *Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe (2007), Estrategias para fomentar el uso del euskera desde la escuela (2009)* y *Nola artikulatu jakintza-arloa eta hizkuntza? Zenbait lanabes eskolan erabiltzeko (2011).*

tico... Son datos a los que hay prestar una gran atención, porque serán los que nos muestren el buen camino.

El conocimiento del euskera no garantiza su uso, como bien sabemos, pero ayuda. Así se desprende de la Investigación Arrue. Aunque también es verdad que una lengua que no se conoce no se utiliza. El desconocimiento de una lengua no sólo menoscaba la libertad lingüística de quien ignora la lengua, sino también de quien la conoce, porque acaba por imponerse la dictadura del monolingüe: el que desconoce la lengua no puede usarla y tampoco permite usarla.

En el proceso de recuperación de la lengua, el ámbito de los jóvenes es de una importancia crucial. Por un lado, porque se trata de la generación del futuro, la que encarnará la sociedad del mañana; por el otro, porque varios estudios demuestran que los principales hábitos lingüísticos se consolidan en la juventud; es decir, que la decisión de vivir en una lengua o en otra se adopta a esa edad.

Se ha escrito largo y tendido sobre los factores que intervienen en el uso de una lengua. Ferguson, al referirse a la diglosia, distinguió entre el uso formal institucionalizado y el uso informal familiar. También Fishman diferenció el uso familiar y el uso fuera del hogar, reconociéndole al primero una extraordinaria relevancia y situando en el centro las relaciones de proximidad: la familia, las amistades, el vecindario, los contactos cotidianos, etc. *Txepetx* asocia el uso, el conocimiento y la motivación. *Txillardegi* vincula el uso con el conocimiento, con el número de interlocutores, con la lealtad y con el apego. Por último, García sostiene que en el uso confluyen la densidad de la presencia del euskera en el entorno y las características propias de los individuos (capacidad para hablar en euskera e identidad vasca).

Como podemos observar, las causas que inciden en el uso de la lengua son muy diversas. En este artículo nos referiremos a tres de ellas: las ligadas al individuo, las ligadas a la densidad y las ligadas a las redes relacionales entre el individuo y la sociedad.

1. Causas ligadas al individuo: Capacidad relativa (la lengua que mejor se domina), motivación, actitud, identidad, etc.

   También las conclusiones de la investigación reflejan la influencia de la capacidad relativa de los alumnos en el uso de la lengua. Los usos de los alumnos son totalmente diferentes en los modelos A, B y D, tanto con los compañeros como con los profesores. En el modelo A, el euskera prácticamente no se utiliza en las relaciones con los compañeros, y muy poco con los profesores. En el modelo B, el uso de las dos lenguas entre compañeros en 4º de Primaria está equilibrado, y con los profesores se usan de manera similar tanto una como la otra. En la ESO, por el contrario, predomina el castellano. Y el uso fuera del aula es muy escaso, tanto en Primaria como en la ESO. En el modelo D, en el uso con los profesores prevalece el euskera, y en el recreo el uso del castellano tiene mayor peso. Sin embargo, como es lógico, las tasas de uso más significativas corresponden a ese modelo. En resumidas cuentas, si queremos influir en el uso, ha llegado el momento de reexaminar los modelos educativos vigentes. Al fin y al cabo, aunque en el modelo D haya que poner en marcha estrategias para influir en el uso, también hay que tomar decisiones relacionadas con la competencia lingüística de los modelos A y B. De acuerdo con el análisis que ha llevado a cabo Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, antes mencionado, ninguno de los alumnos de 4º de ESO que estudia en el modelo A adquiere la suficiente capacidad lingüística (nivel B2); en el modelo B, lo hace el 32,8%, y en el modelo D el 68%. Son datos que debieran invitarnos a la reflexión, porque resulta difícil decantarse por el uso de una lengua sobre la que se carece de competencias adecuadas.

   Esa situación se puede invertir, y es ahí donde Kontseilua sitúa su *Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe*. Todos los alumnos deben contar con la garantía de que, al término de la enseñanza obligatoria, tendrán un adecuado conocimiento de la lengua propia. Hay que tomar decisiones de ese tipo antes de que sea tarde. Además, esas determinaciones no realizarían distinciones entre niños y jóvenes según la lengua, y, en consecuencia, favorecerían la cohesión social y la igualdad de oportunidades.

2. Causas ligadas a la densidad (contexto): la presencia del euskera y de los vascohablantes. Lo que se espera de cada uno, las expectativas, etcétera. En la presente investigación ha quedado patente la influencia que la densidad ejerce sobre el uso.

   La Investigación Arrue nos aporta datos interesantes a este respecto. Si la medición se realiza atendiendo a la proporción de vascohablantes del municipio en el que se localiza la escuela, se obtienen datos muy dispares, y estadísticamente significativos. Al compararlos con otras variables, se deduce que la densidad de euskaldunes influye sobremanera en el uso de la lengua. Además, todas las tasa de uso se sitúan por encima del 50 % en los entornos vascohablantes. Por lo tanto, también habrá que actuar sobre las tasas generales de conocimiento del euskera.

   En Kontseilua, hace tiempo que manifestamos que, para euskaldunizar la población, hay que dar paso a la universalización del conocimiento. Sabemos que el euskera, como cualquier otra lengua, capta los hablantes a través de tres medios: en primer lugar, de la transmisión; en segundo lugar, del sistema educativo; y en tercer lugar, de la euskaldunización de los adultos. Por lo tanto, está claro que si una política lingüística se inclina por la universalización del conocimiento del euskera, a medio plazo propiciará entornos más vascohablantes e influirá en las tasas de uso.

3. Causas ligadas a la red relacional entre el individuo y la sociedad; sobre todo, el número de vascohablantes cercanos. Estas causas (la familia, la pandilla…) actúan como puente entre las dos anteriores.

   También en este caso la Investigación Arrue avala la veracidad de la afirmación. Al comparar los usos en la escuela en función de la primera lengua, se acusan diferencias bastante grandes en todos los usos analizados (entre compañeros en el aula y en el recreo, con los profesores en el aula y en el recreo), y estadísticamente muy significativas, tanto entre los alumnos de 4º de Primaria, como entre los de 2º de ESO.

   Cuando Kontseilua definió los programas para incrementar el uso del euskera, tuvo muy presente el papel de los padres. Es incuestionable que los progenitores tienen mucho que ver con el conocimiento y uso del euskera de sus hijos. Si los padres adquieren la costumbre de hablar en euskera, tal tendencia afectará directamente al proceder de los hijos. Los padres, además, conforman una importante red relacional; entre otros, con el grupo de padres de los alumnos.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que, por muchos cambios cualitativos que se produzcan en los tres criterios mencionados, no por ello el uso del euskera se verá generalizado. Hay que atender a otras variables.

En primer lugar, estaría la escuela, que es una institución. Puede que incluso más que eso: la escuela crea una comunidad, relaciones de proximidad, un entorno, un espacio donde hablar y vivir en euskera, donde enseñar el euskera, y ha demostrado que sirve, además, para su empleo y fomento.

El primer espacio de la escuela es el aula; por lo tanto, el objetivo lingüístico principal del aula debería ser el de aprender bien el euskera y el de desenvolverse en el aula en euskera. En ese sentido, el ámbito que más puede influir en la escuela es el ligado al currículum. Y las actividades que se desarrollan en el aula deberían fomentar el uso del euskera, sin hacer distinciones entre la enseñanza de la lengua y su uso. Tengamos en cuenta que las lenguas se adquieren en tanto en cuanto se emplean para la comunicación.

No olvidemos que, en el ámbito de la competencia lingüística, hay que establecer unos mínimos. Así lo hizo Kontseilua en su *Propuesta para la formación de alumnado prurilingüe:* al concluir la enseñanza obligatoria, los alumnos deberían tener, por lo menos, el nivel B2 en euskera. La experiencia nos indica que, cualquiera que sea el entorno sociolingüístico, no hay causas técnico-pedagógicas que impidan la adquisición de competencia.

En nuestra opinión, para reforzar el uso del euskera y la adquisición y uso de otras lenguas en cada escuela, para asociar las actividades escolares y extraescolares, y para desarrollarlas con coherencia, habría que diseñar un marco que abarcara todas las lenguas de la escuela, definir los objetivos de cada una de ellas y atender a la actividad de la escuela en su integridad. En la normalización lingüística, las planificaciones basadas en planteamientos sistémicos resultan más eficaces que las acciones aisladas.

En el ámbito pedagógico, la atención se centra en el ámbito curricular, que es donde se producen las relaciones e interacciones didácticas del entorno lingüístico y de otros. En él deben reflejarse todos los currículums del ámbito lingüístico y de los demás, definiendo los objetivos, las actividades, las metodologías y la evaluación.

Realizar una secuenciación clara y coordinada de los objetivos y contenidos lingüísticos entre todas las lenguas de trabajo de la escuela, compartir una misma perspectiva metodológica y consensuar estrategias para la interacción son claves en el desarrollo de la lengua.

Junto con ello, las escuelas deben contar con un Plan de Normalización Lingüística que recoja y armonice todos los objetivos lingüísticos, dentro del Proyecto Lingüístico. Para facilitar esa labor, hay que determinar los ámbitos de uso de la lengua; es decir, definir el ámbito pedagógico y el institucional.

Hay otro elemento que no podemos perder de vista, como es el trabajo que corresponde realizar a otras organizaciones, entidades y entornos. La escuela cumple su cometido, tanto en lo que respecta a la competencia lingüística como al uso del euskera, pero cometeríamos un grave error si todo el peso de la estrategia recayera en la escuela o en el centro educativo.

La escuela desempeña un importante papel en el incremento del uso del euskera, pero también otras entidades no-escolares. Por ello, todos los agentes (escuelas, familias, clubs deportivos, grupos de euskera y de ocio, ayuntamientos y demás entes administrativos…) deben actuar conjuntamente en su afán por impulsar el uso del euskera.

Es indudable que, en el caso de los niños y jóvenes, hay que incidir en sus comportamientos y actitudes lingüísticas, y que se debe prestar atención a las redes sociales en las que participan. Para actuar con eficacia, hay que observar el peso cuantitativo que la escuela tiene sobre el tiempo de estos niños y jóvenes.

Según lo expuesto en el trabajo *Euskal aisiaren azterketa* (Estudio sobre el ocio en euskera), de Izaro Susperregi, la escuela no ocupa más que el 10% en la vida de los niños y jóvenes, mientras que el ocio (tanto pasivo como activo) supone el 33%. Tales datos muestran claramente que la intervención tiene que rebasar el ámbito escolar. Precisamente por eso, para diseñar estrategias que favorezcan un mayor uso del euskera, hay que situar el punto

de partida en la escuela. El itinerario tiene que empezar en el aula y terminar en las instituciones. Con una reforma sólida y en las condiciones adecuadas, la escuela conseguirá euskaldunizar al alumnado. De todos modos, por favorables que sean las condiciones del sistema educativo, la escuela no puede normalizar el euskera por sí sola. Por lo tanto, hay que empezar por concretar las funciones de cada agente:

Todos y cada uno de los ámbitos precisan de atención y de actividades (sesiones para fomentar el uso del euskera, centros de creación, etc.). Ahí es donde reside la importancia de euskaldunizar los espacios y de invertir los hábitos lingüísticos del ocio de niños y jóvenes.

Para terminar, señalemos que para dirigirse a la sociedad e informarla sobre qué puede hacer la escuela y qué no, y qué se puede esperar de ella y qué no, hay que emplear el discurso adecuado. Y que ese discurso debería implicar a toda la sociedad, y las instituciones —desde los ayuntamientos hasta los altos órganos— deberían/deberíamos actuar con coherencia y honestidad.

Por mi parte, quisiera recalcar que la escuela tiene una misión con respecto a la capacitación lingüística del alumnado. La experiencia de las últimas décadas nos ha enseñado que el alumnado puede ser euskaldunizado en cualquier entorno sociolingüístico. Lo que hace falta es ser valientes en la toma de decisiones políticas. Kontseilua, en la propuesta que formuló junto con los agentes educativos, ya señaló qué tipo de reforma se debería acometer para dotar al alumnado de la capacidad lingüística deseada. Nos marcamos como objetivo que los estudiantes, al finalizar la enseñanza obligatoria, tengan el nivel B2 en euskera y en castellano, como mínimo, y el B1 en inglés o francés. Eso es lo que le debemos exigir a la escuela. Pero, para ello, debemos dotarla de herramientas. Como decía, la escuela no puede normalizar el euskera, pero puede euskaldunizar a los alumnos.

Volvamos, pues, al inicio del artículo, que es el mejor de los finales: las conclusiones de la Investigación Arrue nos proporcionan una información muy valiosa para dar pasos efectivos en el uso del euskera y, por consiguiente, en la recuperación de la lengua. Sabemos cuál es la situación actual; sabemos cuales son las lagunas. Pongámonos, pues, manos a la obra. En el seno de Kontseilua hemos consensuado, en los últimos años, una serie de propuestas para prosperar tanto en la formación de alumnos plurilingües como en el uso del euskera, y estamos convencidos de que, si avanzamos en el sentido indicado, dentro de diez años, cuando se publiquen las conclusiones de la Investigación Arrue II, realizaremos una valoración completamente distinta. Confiemos en que así sea.

EL PROYECTO ARRUE VISTO DESDE EL PAÍS VASCO NORTE. COMENTARIOS ACERCA DEL USO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO DEL 2011

JEAN-BAPTISTE COYOS
IKER - UMR 5478 (CNRS) - Bayona

1. SOBRE EL PRESENTE ARTÍCULO

He sido invitado[1] a redactar un escrito, en un número limitado de páginas, sobre el informe llamado *Proyecto Arrue, Evaluación diagnóstica 2011: datos sobre el uso lingüístico del alumnado*. Tras leer el informe con gran interés, he pensado que sería oportuno analizar los datos y las conclusiones desde el punto de vista del País Vasco Norte, comparando, en la medida de lo posible, las características del alumnado y el uso que hacen del euskera en ambos territorios del País Vasco, pese a que tanto las situaciones como los datos de los que dispongo son verdaderamente dispares.

Uno de los pilares sobre los que esta reflexión reposa es el siguiente: tenemos los datos sobre el alumnado de 4º de Primaria y de 2º de ESO de la Comunidad Autónoma Vasca; bien, ¿cuáles son o, mejor dicho, cuáles podrían ser los datos del alumnado de esa misma edad del País Vasco Norte?[2]

El segundo pilar sería este otro: ¿por qué son tan distintos los datos sobre los alumnos de 4º de Primaria y de 2º de ESO, si resulta que viven en una misma sociedad y en una misma estructura social?

El lector no hallará en estas líneas una lectura general de los datos del informe, sino una serie de comentarios parciales y sencillos, porque no conozco a fondo el sistema de enseñanza de las lenguas en la CAPV, y porque no soy un experto en estadística.

2. EL PROYECTO ARRUE EN EL CONTEXTO SOCIAL: LA ENSEÑANZA Y EL USO DE LAS LENGUAS EN LAS ESCUELAS DE EUSKAL HERRIA

2.1. EL LUGAR DE LA ENSEÑANZA EN LAS HERRAMIENTAS POLÍTICAS A FAVOR DE LAS LENGUAS MINORITARIAS

La enseñanza es, en todo el mundo, la primera o única herramienta para la protección de las lenguas minoritarias que no se transmiten en la familia.

En el País Vasco Norte, por ejemplo, la asociación Euskararen Erakunde Publikoa/Office Public de la Langue Basque (EEP), estructura pública para la política lingüística creada en 2004, apostó clara y comprensiblemente a favor del uso y enseñanza del euskera. La nueva política quería frenar el descenso del número de hablantes a través de la enseñanza escolar del euskera. La prioridad del *Proyecto para la política lingüística,* presentado por la EEP en el 2006, era la siguiente: «El reto del proyecto de política lingüística consiste en estructurar y desarrollar la enseñanza de la lengua a través de la escuela, herramienta imprescindible que permite transmitir el euskera, a un mismo tiempo, como lengua objeto de aprendizaje y como lengua en la que impartir la enseñanza» (página 23).

[1] Quiero dar las gracias a los responsables del proyecto Arrue, por haberme dado la oportunidad de realizar algunos comentarios sobre el informe.

[2] En el País Vasco Norte, los niños de 9 y 10 años están en CM1 o *Cours moyen 1re année* (sin contar la escuela maternal, el cuarto curso de educación primaria = 4º de Primaria), y los de 13 y 14 años en 4º de *collège* (tercer año de educación secundaria = 2º de ESO).

En general, la finalidad de la enseñanza, en cualquier comunidad lingüística, no se limita a garantizar la transmisión de la lengua minoritaria, sino que también trata de fomentar su uso. Para evaluar la eficacia de esas políticas, se requieren herramientas específicas, tales como encuestas e indicadores sociolingüísticos.

En este contexto, el Proyecto Arrue nos facilita diversos datos y nos descubre varias tendencias, ya que el estudio se ha centrado en el uso lingüístico del alumnado en el entorno escolar (página 27), con el siguiente objetivo: «(…) Sobre todo, [determinar] cuál es la forma más eficaz de fomentar el uso del euskera desde las escuelas» (página 5). En mi opinión, el análisis está demasiado acotado, puesto que se ha limitado a examinar el uso lingüístico escolar del alumnado de 4º de Primaria y de 2º de ESO. No obstante, para entender qué agentes intervienen en la evolución de una lengua minoritaria —en el euskera, en nuestro caso—, hay que realizar estudios específicos que nos permitan superar ideas generales, idealistas y demasiado teóricas, siendo conscientes de que se trata de un fenómeno «complejo» (página 5). Por lo tanto, la evaluación de 2011 del Proyecto Arrue nos abre una nueva puerta.

2.2. EVALUACIÓN DEL USO DEL EUSKERA DEL ALUMNADO DEL PAÍS VASCO NORTE FRENTE A LA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA

Lamentablemente, en el País Vasco Norte se han realizado pocos estudios y encuestas sociolingüísticas sobre el uso y la enseñanza del euskera. Para poder comparar los datos del Informe Arrue con la realidad de este territorio, lo ideal sería disponer de información sobre los hábitos lingüísticos del alumnado de la misma edad del País Vasco Norte, sin perder de vista que la enseñanza y el uso del euskera en el mismo no están tan desarrollados como en la Comunidad Autónoma Vasca.

Tomando como base la encuesta *Etorkizuna aurreikusten 99: Euskal Herriko gaztetxoak eta euskara,* realizada en el año 2000 bajo la dirección de Iñaki Martinez de Luna y de Kontxesi Berrio-Otxoa, el instituto Euskal Kultur Erakundea publicó en el 2001 los resultados concernientes al País Vasco Norte. En la encuesta participaron 528 alumnos de tercer curso de 23 colegios (11 centros públicos, 11 privados y el colegio Xalbador); por lo tanto, tenían la misma edad que los alumnos de 2º de ESO. Pero han transcurrido catorce años, y en ese tiempo la enseñanza del euskera y en euskera en el País Vasco Norte ha progresado y cambiado, al igual que el contexto social.

De todas formas, no contamos con ninguna encuesta del estilo del Proyecto Arrue; la única que tenemos es la de 1999-2000. Aunque las *Encuestas Sociolingüísticas* realizadas por el Gobierno Vasco incluyen el País Vasco Norte, no analizan el colectivo de jóvenes menores de 16 años; tampoco las demás encuestas sociolingüísticas de las que disponemos[3]. En el País Vasco Norte, el ámbito de la enseñanza lo gestiona el Ministerio de Educación Nacional, pero no mide el uso escolar del euskera del alumnado. Hace muy poco que ha empezado a evaluar su competencia lingüística.

A pesar de todo, aunque los datos no sean muchos y no estén actualizados, trataré de realizar una comparación cuanto menos «virtual» entre el alumnado del País Vasco Norte y de la Comunidad Autónoma Vasca.

3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE 4º DE PRIMARIA Y DE 2º DE ESO DE LA CAPV. ¿Y QUÉ PASA CON EL ALUMNADO DEL PAÍS VASCO NORTE?

Analicemos, uno por uno, algunos de los datos que proporciona el Proyecto Arrue, comparando las cifras de los alumnos de 4º de Primaria con las correspondientes al alumnado de 2º de ESO.

3.1. PRIMER CONJUNTO DE CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA

El primer conjunto de datos del informe se refiere a las características de los alumnos (apartado 2 del informe).

La proporción de vascohablantes del municipio donde se ubica la escuela es la misma en 4º de Primaria y en 2º de ESO. Era previsible (apartado 2.1.3).

También la proporción de alumnos cuya primera lengua es el euskera es muy similar. En 4º de Primaria: 19,8%; en 2º de ESO: 20,4% (apartado 2.1.4).

[3] BAXOK, Erramun *et al.: Euskal nortasuna eta kultura XXI. mendearen hasieran,* Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos, Donostia-San Sebastián, 2006.
Kultura Ohiturak Praktikak eta Kontsumoa Ipar Euskal Herria 2007-2008, Gobierno Vasco, Consejo Vasco de la Cultura, Instituto Cultural Vasco, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 2008.

La diferencia es mayor atendiendo al modelo educativo. Los que estudian en el modelo D: 4º de Primaria: 64%; 2º de ESO: 59%. Los que estudian en el modelo B: 4º de Primaria: 29%; 2º de ESO: 28% (apartado 2.1.5).

Hasta ahí, los datos objetivos. Pasemos a los subjetivos, basados en las declaraciones del alumnado.

La facilidad relativa para expresarse oralmente presenta una llamativa diferencia. Mejor en euskera: 4º de Primaria: 21,1%; 2º de ESO: 18,5%. Igual en euskera y en castellano: 4º de Primaria: 24,2%; 2º de ESO: 16,9% (apartado 2.1.6).

Sobre el apego a la lengua, el informe señala que los alumnos que sienten igual afecto hacia el euskera y el castellano son menos en 2º de ESO (apartado 2.1.7).

Con respecto a la dificultad de las lenguas, el euskera es «difícil» o «muy difícil» para el 9% de los alumnos de 4º de Primaria y para el 20% de los de 2º de ESO (apartado 2.1.8).

Las características analizadas en páginas 14-20 se vinculan al uso de las lenguas. Nosotros centraremos nuestro interés en el uso del euskera.

En primer lugar, se examina la lengua de consumo de los medios de comunicación. Yo incluiría esa característica en el ámbito del uso —la comprensión oral es una de las cuatro competencias lingüísticas básicas—.

El consumo del euskera es, en todos los casos, mayor en 4º de Primaria que en 2º de ESO. Televisión: 4º de Primaria: 14%; 2º de ESO: 4%. Grupos musicales y cantantes: 4º de Primaria: 15%; 2º de ESO: 12%.

Veamos el uso doméstico. Solo euskera: 4º de Primaria: 11%; 2º de ESO: 9% (apartado 2.1.12). Solo castellano: 4º de Primaria: 54%; 2º de ESO: 57%. Según la investigación, «(…) Las situaciones en las que los miembros de la familia se juntan (a la hora de comer, de ver la televisión, etcétera) nos ofrecen una buena fotografía». A pesar de todo, en tales circunstancias, no siempre se escoge la misma lengua.

También al comunicarse con los miembros de la familia (padre, madre, hermanos, los padres entre sí) el euskera tiene mayor uso en el caso del alumnado de 4º de Primaria que de 2º de ESO.

Y en las actividades extraescolares. Siempre en euskera: 4º de Primaria: 21,5%; 2º de ESO: 12,7%. Más en euskera que en castellano: 4º de Primaria: 10,3%; 2º de ESO: 8,1% (apartado 2.1.13).

Con los amigos, a través de Internet. Siempre en euskera: 4º de Primaria: 26% (hubo pocas respuestas); 2º de ESO: 22% (apartado 2.1.14).

Como se puede observar, no hay excepciones. Todas esas características muestran que el euskera tiene mayor presencia entre los alumnos de 4º de Primaria que entre los de 2º de ESO.

En cuanto al vínculo entre el modelo lingüístico del alumno, su primera lengua y la proporción de vascohablantes del municipio donde se ubica la escuela, los resultados de los alumnos de 4º de Primaria son, sistemáticamente, mejores que los de los alumnos de 2º de ESO (páginas 21-22). También al comparar las cifras sobre la facilidad/dificultad que tienen para expresarse en euskera y en su primera lengua, o entre la facilidad relativa y su primera lengua.

3.2. DIFERENCIAS ENTRE LOS ALUMNOS DE 4º DE PRIMARIA Y DE 2º DE ESO CON RESPECTO AL USO ESCOLAR DE LA LENGUA

Estos datos tienen su origen en los testimonios del alumnado; no provienen de mediciones directas. Se refieren, concretamente, a estas cuatro dimensiones del uso lingüístico: el uso dentro de aula entre los alumnos, en el recreo entre los alumnos, con los profesores en el aula y con los profesores fuera del aula.

Porcentaje de alumnos que siempre se comunican en euskera dentro del aula: 4º de Primaria: 36%; 2º de ESO: 14 %. Más euskera que castellano: 4º de Primaria: 24%; 2º de ESO: 14% (apartado 3.1).

Porcentaje de alumnos que siempre hablan en euskera en el recreo: 4º de Primaria: 17%; 2º de ESO: 11%. Más euskera que castellano: 4º de Primaria: 12 %; 2º de ESO: 7% (página 29). El descenso es notable en comparación con el uso dentro del aula de los alumnos de 4º de Primaria; aun así, el uso del euskera es mayor en 4º de Primaria que en 2º de ESO. En el recreo, donde se goza de más libertad que en el aula, los alumnos se decantan por el castellano. En el recreo, se sienten más libres para escoger la lengua que quieran, y los alumnos de 2º de ESO son menos sensibles a la presión escolar que los de 4º de Primaria.

Porcentaje de alumnos que siempre se comunican en euskera con los profesores dentro del aula: 4º de Primaria: 53%; 2º de ESO: 37%. Más en euskera que en castellano: 4º de Primaria: 21%; 2º de ESO: 24%. En este último caso, el resultado es mejor en 2º de ESO.

Porcentaje de alumnos que siempre emplean el euskera con los profesores fuera del aula: 4º de Primaria: 50%; 2º de ESO: 34%. Más euskera que castellano: 4º de Primaria: 14%; 2º de ESO: 18%. También en este supuesto el resultado es mejor en 2º de ESO.

En los dos últimos tipos de uso, los alumnos de 2º de ESO presentan mejores resultados que los de 4º de Primaria cuando se comunican más en euskera que en castellano. La desviación es muy pequeña: 3% y 4%. Pero, cuando utilizan siempre el euskera, los alumnos de 4º de Primaria arrojan, una vez más, mejores resultados que los de 2º de ESO, siendo en ese caso la desviación algo mayor: del 16%, en ambos casos.

3.3. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DEL PAÍS VASCO NORTE CON RESPECTO A LOS ALUMNOS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA: UNA COMPARACIÓN IMPOSIBLE

Como decía, tenemos pocos datos sobre el País Vasco Norte, pero algunos hay. Procedo a citar unos cuantos.

Disponemos de datos sobre los modelos educativos, pero no por grupos de edades o por aulas (veáse el informe *Consejo Asesor sobre la Enseñanza,* de la entidad Euskararen Erakunde Publikoa). Aun y todo, podemos comparar las cifras de 4º de Primaria y de la Educación Primaria del País Vasco Norte, y también las de 2º de ESO y del colegio del País Vasco Norte (de 11-12 a 14-15 años).

En el País Vasco Norte, en el curso 2012-2013, el 8,35% de los alumnos de Educación Primaria cursan en el modelo D, y el 27,45% en el modelo B. Por lo tanto, el 64,2% no tiene contacto con el euskera —hay pocos alumnos en el modelo A, donde se imparten una o dos horas semanales de clases de euskera—. En Educación Secundaria, en el colegio, el 4,64% de los alumnos estudia en el modelo D, y el 10,25% en el modelo B. Los que no estudian euskera o solo lo hacen durante tres horas por semana son el 85,1%.

Está claro, por tanto, que el modelo D está muy poco desarrollado en el País Vasco Norte (Educación Primaria: 8,35%; Educación Secundaria: 4,64%) en comparación con la CAPV (4º de Primaria: 64%; 2º de ESO: 59%). El descenso que se produce de Educación Primaria a Educación Secundaria es también más agudo en el País Vasco Norte que en la CAPV. En el País Vasco Norte, descenso en el modelo D: 3,71%; es significativo, ya que partía del 8,35%. En el modelo B es el 17,20%. En la CAPV, el descenso de 4º de Primaria a 2º de ESO en el modelo D ha sido del 5%, y en el modelo B del 1%.

En el informe *Etorkizuna aurreikusten 99…* (véase el apartado 2.2.) se explican algunas características de los jóvenes de 13-14 años del País Vasco Norte, al igual que las de los jóvenes de la misma edad de la CAPV; por lo tanto, tenían la misma edad que los de 2º de ESO. Pero la muestra era completamente diferente: en 1999, participaron 528 jóvenes del País Vasco Norte; en 2011, lo hicieron 17.184 jóvenes de la CAPV. Los datos son prácticamente incomparables. En 1999, el 7% de los alumnos del País Vasco Norte tenía como primera lengua el euskera, y el 20% de los de la CAPV. Recordemos que, en 2011, el 20,8% del alumnado de la CAPV cursaba 2º de ESO.

La encuesta de 1999 se limitó a examinar el uso lingüístico de los jóvenes vascohablantes; el Proyecto Arrue, sin embargo, ha extendido su ámbito de estudio a toda la juventud. En la encuesta de 1999, por ejemplo, el interés en el euskera de los jóvenes del País Vasco Norte era inferior que el de los jóvenes de la CAPV. Gran interés: en el País Vasco Norte, el 25%; en la CAPV, el 68%.

En 1999, los jóvenes vascohablantes del País Vasco Norte que empleaban con sus amigos el euskera suponían el 41%; en la CAPV, el 52%. Sin embargo, el 41% de los jóvenes vascohablantes del País Vasco Norte usaba el euskera en familia, y el 29% en la CAPV. Así las cosas, podemos concluir que las familias eran más vascohablantes en el País Vasco Norte que en la CAPV.

Ya para terminar con esta «imposible comparación», he aquí una última cifra sobre los jóvenes de 16-24 años del País Vasco Norte y de la CAPV, extraída de la *V Encuesta Sociolingüística:* en el 2011, los bilingües de esa franja de edad eran el 58,9% en la CAPV, y el 17,6% en el País Vasco Norte[4].

En resumidas cuentas, e insistiendo en la idea de que en el País Vasco Norte carecemos de estudios del estilo del Proyecto Arrue que analice los hábitos lingüísticos escolares del alumnado de 9-10 y 13-14 años, cabe pensar que el uso del euskera en las escuelas del País Vasco Norte es bastante más reducido que en las de la CAPV.

4. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS POSIBLES CAUSAS DE LA DIFERENCIA: LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL USO

¿Por qué tiene el euskera una mayor y mejor presencia entre los alumnos de 4º de Primaria que entre los de 2º de ESO? ¿Por qué lo usan con más frecuencia? La respuesta la podríamos encontrar en esta observación general de la página 26 del informe: «(…) Con la realidad que viven los alumnos de la CAPV en la escuela, en la familia y en otros ámbitos de la sociedad, a medida que se van haciendo mayores —en nuestro caso, cuando pasan de tener 9-10 años a tener 13-

[4] Aun y todo, también en el País Vasco Norte, gracias al desarrollo y enseñanza del euskera, los números y porcentajes de los jóvenes bilingües han vuelto a aumentar.

14—, el uso social del castellano va tomando cada vez más peso en el día a día de los alumnos; más que el euskera».

Lo primero que podemos pensar es que, al tener los alumnos de 4º de Primaria cuatro años menos que los de 2º de ESO, la situación general del euskera en la CAPV era mejor en la franja de los más jóvenes. La idea, sin embargo, no tiene mucho sentido, porque el alumnado de ambas franjas de edad ha cumplimentado la encuesta en el mismo periodo, comprendido entre el 7 y el 25 de marzo de 2011 (apartado 1.4). La comparación ha sido realizada en sincronía.

Lo que es seguro es que las características familiares afectan al uso lingüístico escolar. Aunque, en primer lugar, los condicionantes de la propia escuela, claro está.

4.1. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL USO ESCOLAR DEL EUSKERA: 4º DE PRIMARIA VERSUS 2º DE ESO

Debemos buscar las causas de esa diferencia entre los alumnos de 4º de Primaria y 2º de ESO en los factores que influyen en el uso del euskera. Según Iñaki Martinez de Luna, los agentes se pueden clasificar en tres grupos: las características individuales *(capacidad relativa y motivación para el uso),* las redes de relaciones *(redes de relaciones entre vascohablantes y condiciones demolingüísticas favorables)* y la estructura de la sociedad *(ámbitos y organizaciones, reconocimiento público del uso del euskera* y *fama y atractivo social de la lengua)* (esquema de Martinez de Luna, 2004: 13)[5].

La estructura social es la misma para los dos grupos de alumnos de la Comunidad Autónoma Vasca, aunque la sensibilidad puede variar, puesto que los alumnos de 2º de ESO pueden ser verse más afectados por esos factores. Aun y todo, vamos a suponer que las razones de las diferencias están en las características de los alumnos y en sus redes de relaciones. El entorno escolar condiciona la red de relaciones: el modelo lingüístico, la relevancia que otorgan al euskera los miembros de la comunidad escolar (alumnos, profesores, empleados), etc.

Recordemos algunas de las características de los alumnos de 4º de Primaria y de 2º de ESO, ya señaladas en los apartados 3.1. y 3.2., para tratar de explicar dichas diferencias.

La capacidad relativa
Hay más alumnos cuya primera lengua es el euskera en 2º de ESO que en 4º de Primaria, pero la diferencia es mínima; concretamente, de un 0,6%. Por el contrario, hay más alumnos con mayor facilidad relativa para comunicarse en euskera en 4º de Primaria: el 2,6%. Por lo tanto, ese factor será más favorable para el uso escolar del euskera por parte de los alumnos de 4º de Primaria.

La motivación
Más de lo mismo. Hay más alumnos a los que les gusta el euskera en 4º de Primaria que en 2º de ESO.

En mi opinión, las representaciones, que no figuran entre los factores del esquema de Martinez de Luna, también influyen, aunque indirectamente, en el uso de una lengua. Por ejemplo, la dificultad de una lengua puede ser un agente. A ese respecto, los alumnos que consideran que el euskera es «difícil» o «muy difícil» son más en 2º de ESO que en 4º de Primaria. Por lo tanto, los alumnos de 4º de Primaria emplearán el euskera con mayor satisfacción que los de 2º de ESO.

La capacidad relativa y una mayor motivación, las representaciones favorables sobre el euskera, los agentes de nivel individual… Todos esos factores influyen más en el uso de los alumnos de 4º de Primaria que en el de los de 2º de ESO. Estadísticamente, el interlocutor de 4º de Primaria es «más vascoparlante», más hábil, más motivado y más partidario que el de 2º de ESO.

Las redes de relaciones entre los vascohablantes
La red social objeto de estudio es la de la escuela; las relaciones lingüísticas se desarrollan en el aula, en el comedor de la escuela o en el recreo.

¿Qué nos dice la encuesta? Que el número de alumnos que estudian en los modelos D y B es mayor en 4º de Primaria que en 2º de ESO.

También son más los que hablan siempre euskera dentro del aula con los compañeros en 4º de Primaria que en 2º de ESO. 4º de Primaria: 36%; 2º de ESO: 14%. En el modelo D, los porcentajes son mayores que en otros modelos; más, aún, en el caso de los alumnos de 4º de Primaria. 4º de Primaria: 51%; 2º de ESO: 23%.

Pero la proporción de los alumnos que emplean el euskera con el profesorado aumenta en las dos franjas de edad, mezclando los tres modelos: 4º de Primaria: 71%; 2º de ESO: 56%. La influencia del profesor es evidente: valora el uso del euskera, cuando no lo impone. En el modelo D, los porcentajes son más altos; sobre todo, entre los alumnos de 4º de Primaria. 4º de Primaria: 71%; 2º de ESO: 56%. Para los alumnos de 4º de Primaria, el docente es un referente más importante que para los de 2º de ESO. En 4º de Primaria, el

[5] La propuesta de Martinez de Luna bien merece un apunte, pero no es éste el lugar para ello. En general, su esquema resulta apropiado para este trabajo. Yo, por mi parte, basándome en el esquema de Martinez de Luna, presenté otra propuesta, en el artículo «Euskararen egoeraz Iparraldean ohar batzuk sarrera gisa» *(Bat, 2006,* 59: 37), donde recalcaba lo importantes que son las características individuales de los interlocutores para promover una conversación.

alumnado tiene menos profesores, y uno de ellos está con más frecuencia con ellos. Ese interlocutor tiene un importante papel.

Como decíamos en el apartado 3.2., la elección de la lengua en el recreo se realiza con mayor libertad, aunque en detrimento del euskera. Aun y todo, una vez más, los alumnos de 4º de Primaria usan más el euskera que los de 2º de ESO. Mezclando los tres modelos: 4º de Primaria: 17%; 2º de ESO: 11%. Se incrementa en el modelo D: 4º de Primaria: 24%; 2º de ESO: 18%. En general, comparando con el uso dentro del aula, la pérdida es significativa.

El uso del euskera con el profesorado en el recreo es menor. En el modelo D: 4º de Primaria: 68%; 2º de ESO 53% (página 41). La influencia del profesor no desaparece del todo en el caso de los alumnos de 2º de ESO, pero sigue siendo mayor en los alumnos de 4º de Primaria.

Condiciones demolingüísticas favorables
Ignoro cuáles pueden ser las condiciones demolingüísticas de una escuela; quizás, el distinto número de alumnos antes mencionados.

Es evidente que la proporción general de vascohablantes de la población en la que se sitúa la escuela es más o menos la misma para los alumnos de 4º de Primaria y de 2º de ESO. Ese criterio no nos permite distinguir las dos franjas de edad. Atendiendo a la proporción de vascohablantes de la población en la que se sitúa la escuela, se han formado tres grupos de municipios[6], y, en todos ellos, el uso del euskera es mayor en 4º de Primaria que en 2º de ESO.

4.2. LOS AGENTES SE ALIMENTAN MUTUAMENTE, Y LA DIFERENCIA SE VE REFORZADA

Al final, todos los datos siguen la misma senda, a excepción de los relativos a la proporción de aquellos cuya primera lengua es el euskera. Los agentes se alimentan mutuamente, reforzando la diferencia entre los alumnos de 4º de Primaria y los de 2º de ESO.

«Entre los alumnos de 4º de Primaria, la escuela adquiere cierta autonomía con respecto a la sociedad. Sin embargo, en 2º de ESO, los vínculos con la realidad exterior son mucho más fuertes, y, en consecuencia, el uso del euskera entre los alumnos es inferior en 2º de ESO que en 4º de Primaria»

En términos generales, estoy de acuerdo con la observación, pero no debemos olvidar que el Proyecto Arrue analiza, principalmente, el uso lingüístico escolar, no el extraescolar. La mayoría de los alumnos de 4º de Primaria estudia en los modelos D y B; por lo tanto, lo lógico es pensar que, en la escuela, utilizarán más euskera con los compañeros y profesores. Están más motivados, son menos los que consideran que el euskera es «difícil» o «muy difícil», tienen una mayor competencia, son más sensibles a la influencia del profesor, etc.

En definitiva, el ambiente extraescolar, el contexto social y el entorno más cercano influyen en el uso de la lengua; sobre todo, en el caso de los jóvenes de 2º de ESO. Pero no más que la escuela. En mi opinión, el entorno extraescolar es secundario. La escuela es un entorno bastante cerrado. Las características de la escuela afectan sobremanera al uso escolar de las lenguas; entre ellas, el modelo lingüístico, especialmente el modelo D, que es el más eficaz. La valoración del uso del euskera dentro y fuera del aula afecta directamente. Pero los factores principales, los decisivos respecto al uso escolar del euskera, son las características individuales del alumnado y del profesorado.

REFERENCIAS

Euskararen Erakunde Publikoa 2012: «Hiztun osoak helburu, haur eta gazteak lehentasun», Proyecto de política lingüística, diciembre de 2006. www.mintzaira.fr, Consejo Asesor sobre la Enseñanza, documento policopiado, 20 de noviembre de 2012.

Gobierno Vasco, ISEI-IVEI, Clúster de Sociolingüística 2012: *Proyecto Arrue. Evaluación Diagnóstica 2011: datos sobre el uso lingüístico del alumnado*.

Gobierno Vasco, Comunidad Foral de Navarra, Euskararen Erakunde Publikoa 2012: *V Encuesta Sociolingüística*. Comunidad Autónoma Vasca, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco Norte. http://www.kulturklik.euskadi.net/wp-content/uploads/2012/07/Euskal_Herria.Inkesta_Soziolinguistikoa._gazt..pdf.

Instituto Cultural Vasco 2001: *Etorkizuna aurreikusten 99: Euskal Herriko gaztetxoak eta euskara. Iparraldeko egoera,* Instituto Cultural Vasco.

Martínez de Luna, I.; Berrio-Otxoa, K. [dir.] 2000: *Etorkizuna aurreikusten 99: Euskal Herriko gaztetxoak eta euskara,* Universidad Pública de Navarra, Universidad del País Vasco, Instituto Cultural Vasco.

Martinez de Luna, I. 2004: *Condiciones sociales para un adecuado uso del euskera, Corrección en el uso de la lengua*. VIII. Jornadas, Asociación Cultural Mendebalde, Bilbao; 11-37.

[5] «Proporciones concretas» «>60%»: proporción de vascohablantes de una población, más del 60,57%. «30% < > 60%»: proporción de vascohablantes entre el 31,46% y el 60,56%. «<30%»: proporción de vascohablantes menor del 31,46%» (página 35).

COMENTARIOS, PREGUNTAS Y VÍAS DE ESTUDIO ACERCA DEL TECHO DE CRISTAL DE LOS DATOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ARRUE

NEKANE GOIKOETXEA

Universidad de Mondragón. Centro de investigación Sorguneak

Este artículo recoge la interpretación que el Grupo de Investigación Sorguneak realizó en las VI Jornadas de Sociolingüística Vasca sobre los datos del Proyecto de Investigación Arrue. Se trata, por tanto, de la versión escrita, redactada a posteriori, de la intervención en la mesa redonda celebrada en dichas jornadas. Nos parece importante señalar que a quienes participamos en dicha mesa redonda no se nos pidió que analizásemos los datos de la investigación, sino que ofreciésemos una lectura con perspectiva de futuro desde los ámbitos en los que trabajamos. Dispusimos de diez minutos para realizar nuestra aportación antes de abrir paso al debate, aportación que presentamos en este documento.

Para empezar, quisiera indicar que las principales conclusiones a las que llega la Investigación Arrue (por ejemplo, sobre la diferencia del uso de la lengua dentro y fuera del aula) coinciden plenamente con la tendencia que durante los últimos años hemos venido observando y evaluando en nuestra facultad. HUHEZI siempre ha sido considerada como un espacio donde el euskera es la lengua hegemónica, lo cual es algo inusual en el sistema universitario vasco. Ello se refleja por ejemplo en que una de las bases de nuestro proyecto educativo sea el ámbito sociolingüístico, en que el 80% del currículum multilingüe de las titulaciones de grado se imparta en euskera, en que la lengua de trabajo de todos los empleados y órganos sea el euskera, y en que la propia escuela de magisterio fuera creada para dar respuesta a las necesidades del sistema educativo vasco.

En la facultad se han realizado mediciones sobre el uso del euskera del alumnado sistemáticamente, y puede decirse que el uso lingüístico de los alumnos y alumnas tanto dentro como fuera del aula siempre ha sido alto, tanto con los profesores como con los compañeros y compañeras. Pero la tendencia de los últimos años ha cambiado. Empleando la metodología utilizada en la medición del uso de las lenguas a nivel de calle hemos observado una diferencia de 32 puntos desde el 2006 al 2012[1]. La diferencia detectada por la Investigación Arrue entre el alumnado de Primaria y de Secundaria la detectamos también en el espacio universitario de HUHEZI. Aunque para realizar afirmaciones comparativas más fiables las dos mediciones deberían valerse de la misma metodología, con los datos disponibles podemos afirmar que los resultados del proyecto Arrue coinciden con la realidad que vivimos en la facultad. Al menos en nuestro centro algo está cambiando. Quizá la comparación sea discutible, pero la intuición nos hace pensar que tanto los resultados de ESO de Arrue como la tendencia a la baja de HUHEZI algo tienen que ver con el ambiente social y con las «atmósferas controladas»[2]. A falta de más datos (harían falta investigaciones longitudinales), compartamos con el lector/a las reflexiones del Grupo de Investigación Sorguneak.

LA PERSPECTIVA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN SORGUNEAK

A lo largo de la jornada, hemos visto los datos del Proyecto Arrue focalizados desde distintas perspectivas. Nosotros los abordaremos desde otro ángulo. Nos parecen interesantes, por ejemplo, las reflexiones que Eduardo Apodaka (Apodaka, 2012) presentó en las Jornadas de Sociolingüística del año 2012, sobre el vínculo existente entre la tendencia a la concentración urbana y el euskera. Por una parte, según sus palabras, la ciudad es además de un espacio una ideología, una especie de concentración del poder; la estructura sobre la que se extiende la llamada modernidad y que sincroniza los ritmos de vida. Además, la lengua de dicha sincronía en la ciudad es el castellano. Por otra parte, la era presente podría ser calificada como la época post-urbana, donde los atributos de la modernidad se aceleran. En palabras de Apodaka: «A principios del siglo XXI, ha llegado la Era de la Desincronización. A decir verdad, otro tipo de sincronía se ha extendido por todo el mundo. Se llama globalización. En las ciudades-nación, en todos los lugares donde se vive a ritmo de nación se está organizando la red de ciudades uniformadas como una especie de sincronización global.

[1] En el 2006, el uso del euskera en el claustro, en la cafetería y en la biblioteca era del 82%; en el 2009, del 62%, y en el 2012, del 50%.

[2] Eduardo Apodaka, en su intervención sobre la Investigación Arrue, mencionó la palabra «atmósfera»; en ese mismo contexto, Josu Amezaga habló del entorno «controlado/incontrolado» de la socialización. La metáfora que citamos ha sido concebida a partir de ambas expresiones.

La ciudad global no está en ninguna parte y está en todas partes. Es hipermoderna porque ha avanzado apresuradamente en todas las tendencias de la Modernidad, como son las concentraciones masivas y anónimas, la colonización de todas las inmediaciones, la individualización de los modos de vida, la privatización y la mercantilización de todo tipo de relaciones, la telematización de vínculos y de contactos, etc. (…). Como consecuencia, se observa que la ciudad no resulta cómoda para vivir en euskera; no lo fue cuando se propagaron las ciudades-nación y no lo es ahora que la ciudad global se extiende. La ciudad es, por lo tanto un mal ecosistema para el euskera, pero es el único con el que contará. En ese entorno deberán los vascohablantes aprender a conspirar; a respirar conjuntamente»[3].

El Grupo de Investigación Sorguneak tiene su origen en el posgrado titulado Transmisión de la Cultura Vasca. El posgrado, además de una oferta formativa pretende ser el lugar donde se recojan y analicen los discursos de los pensadores de la cultura vasca. Por ello, se alimenta del análisis crítico de las tesis y el conocimiento de dichos pensadores (véase Arexolaleiba, 2012). A la luz de ese corpus podemos concluir que voces como las de Apodaka pueden ofrecer aportaciones interesantes que contextualizan el uso lingüístico de la juventud actual y facilitan la profundización de la comprensión de las causas.

En Sorguneak situamos esas voces en el ámbito de los estudios culturales. Los productores culturales y el pensamiento cultural tienen una larga tradición en nuestro entorno. Desde una perspectiva diacrónica se podría decir que, desde el siglo XIX hasta nuestros días el ámbito cultural ha tenido mayor capacidad para mantener la identidad vasca que el entorno político, tanto ideológicamente como a nivel práctico. Y a quienes formamos parte de Sorguneak nos interesa sobremanera alimentar ese aspecto.

En los estudios culturales suelen distinguirse por lo menos dos corrientes principales: la anglosajona y la latinoamericana (véase Mato, 2002). Aún sabiendo que la perspectiva dicotómica es un tanto restrictiva, podemos afirmar que los trabajos desarrollados por el centro de investigación encajan mejor en la segunda corriente. Se trata de aportaciones en torno a las políticas culturales, de investigaciones participativas de movimientos sociales, de trabajos creativos (teatro antropológico…), de proyectos educativos participativos, de trabajo en equipo con la asociación Garabide, de proyectos del Clúster de Sociolingüística, etc. La primera corriente citada (corriente anglosajona) realizaría, por ejemplo, un análisis crítico de la obra de los escritores vascos desde una perspectiva académica exógena, mientras que la segunda concedería prioridad a la revitalización de las culturas originarias en proceso de descolonización desde un proceso endógeno. En palabras de Mato (Mato, 2002: 13):

> «Este campo no solo comprende a las prácticas que se desarrollan en medios universitarios y la producción de «estudios» que asumen la forma de publicaciones académicas, sino también otros tipos de prácticas que también poseen carácter reflexivo y analítico interpretativo que se despliegan por ejemplo en el marco de diversos movimientos sociales (por ej. feminista, indígena, afrolatinoamericano, de derechos humanos, etc.), «las artes», e incluso en el de algunas organizaciones gubernamentales (de diversos niveles, municipales, provinciales, regionales, nacionales), sindicatos, organizaciones populares y una amplia variedad de organizaciones e iniciativas de diversos sectores de población. Estas «otras prácticas» en algunos casos suponen la producción de «estudios», mientras que en otros se expresan a través de otras formas con componentes reflexivos, o de producción de conocimiento. Algunas suponen trabajo con diversos grupos de población en experiencias de autoconocimiento, fortalecimiento y organización, otras son de educación popular, otras se relacionan con los quehaceres de creadores en diversas artes. En fin, se trata de un espectro muy amplio de prácticas que no es posible nombrar exhaustivamente, sino sólo conceptualmente, y por eso apelo a la denominación genérica de prácticas intelectuales en cultura y poder. Por lo tanto, el tema de la investigación es el vínculo entre cultura y poder».

Bourdieu (1980) se refiere, entre otras cosas, al poder. Sitúa la lengua en el análisis del mundo simbólico; alude al mercado lingüístico y, por supuesto, a la dimensión social de la lengua, por lo que de acuerdo con su pensamiento todas las lenguas tienen un valor en ese mercado, una cuota de poder, si se prefiere. Desde ese punto de vista los niños, al aprender la lengua, interiorizan las normas del mercado, y a medida que van asimilando ese valor sociolingüístico, hacen su propia elección lingüística. Realmente, se sabe muy poco acerca de lo que de los niños y niñas asimilan en relación al conocimiento sociolingüístico, porque aunque sus producciones lingüísticas y discursivas hayan sido descritas, y las hayamos comparado con los de otras comunidades lingüísticas, seguimos sabiendo poco sobre su adquisición sociolingüística.

[3] La historia social del euskera nos ha dejado memorables testimonios de este proceso. La obra *Bertan Bilbo* (2008), de los hermanos Zuberogoitia, es absolutamente recomendable.

LOS DATOS DEL PROYECTO ARRUE Y EL TECHO DE CRISTAL

En el proceso de posturbanismo, los cambios sociales merman el capital simbólico del euskera, como bien se observa en el uso lingüístico de los niños y niñas. Son esas macroestructuras las que, en nuestra opinión, forman el techo de cristal en el uso del euskera. ¿Cómo actuar para modificarlo?

Una de las claves reside en intervenir en el capital simbólico-pragmático que el euskera tiene en la sociedad, para lo cual, es imprescindible reparar en la dimensión cultural no solo desde el punto de vista del consumidor, sino desde la perspectiva del valor simbólico-pragmático que articula la comunidad lingüística. Por ello, creemos que se debería prestar mayor atención a la producción cultural. En nuestro caso, citaremos tres tesis sobre las que se apoya esta postura:

La socióloga Ane Larrinaga (2007), que estudió la producción cultural del siglo XX, sostiene que el hablante no se relaciona con la lengua de forma natural sino que ese vínculo está condicionado por los creadores y los pensadores de la cultura. Defiende que, a la hora de analizar las prácticas lingüísticas de una comunidad, se debería tener en cuenta la imagen que los productores de cultura crean sobre la lengua, la labor de mediación de ese trabajo intelectual. Por consiguiente, si queremos sentirnos parte de una comunidad lingüística necesitamos una cultura. Otra cosa es si el trabajo de esos creadores de cultura tiene o no presencia suficiente en la sociedad. Los estudios que hemos llevado a cabo en torno a la producción cultural vasca (véanse Sorguneak 2010 a y b) muestran muchos claroscuros, pero deberíamos disponer de más datos para concretar los puntos fuertes y los débiles. También sería interesante interpretar desde esta perspectiva sociolingüística los datos sobre el consumo que recoge el Gobierno Vasco.

Por otra parte, la tesis de Josu Amezaga (1994) estudia la importancia que la música vasca ha tenido en la construcción de un poder simbólico en la sociedad vasca. Su tesis es fundamental para cualquiera que esté involucrado en la política lingüística. Tal y como se decía en el vídeo que fue proyectado en las jornadas, los ámbitos de uso lingüístico más difíciles de controlar son el extrafamiliar y el extraescolar. Según Amezaga, la diferencia entre los datos del alumnado de Primaria y de Secundaria puede explicarse por las relaciones de poder, por el mercado lingüístico globalizado de un entorno que cobra mayor importancia a medida que el alumno/a va creciendo. Los datos sobre el consumo cultural, aun siendo muy periféricos en el Proyecto Arrue, son muy significativos. Tanto en el caso del alumnado de Primaria como de Secundaria, la cultura se consume principalmente en castellano. Sería por ello importante examinar detenidamente esa cuestión, mediante estudios comparativos y longitudinales, para determinar por ejemplo cuál es la variable que interviene en el consumo cultural de los jóvenes. Este sería, en todo caso, un ámbito interesante de investigación.

En tercer lugar, quisiéramos mencionar la tesis de Jone Miren Hernández (2007), compañera en la mesa redonda de la Jornada. En su tesis doctoral ha estudiado cómo construye un grupo de hablantes su identidad vasca desde la perspectiva de la capacidad y la identidad en el municipio de Lasarte-Oria, que desde un punto de vista lingüístico ha experimentado intensamente los cambios producidos por la modernidad. En esa tesis, que hace hincapié en la complejidad del proceso, se observa claramente cuán importante es el esfuerzo que realiza la comunidad vasca por ampliar el capital simbólico del euskera, que se encuentra minorizado. Sin ese empeño no se podrían analizar los procesos de transmisión, porque ni siquiera existirían. Actualmente se sigue trabajando la dimensión cultural en Lasarte-Oria de manera explícita, y creemos que merece que se examine ese aspecto en profundidad, puesto que el municipio es un auténtico referente para la cultura vasca. En ese sentido, quisiéramos añadir que, de acuerdo con este análisis, nos parece más estratégico examinar las praxis que han tratado de hacer frente al proceso de urbanización que fijarnos exclusivamente en núcleos donde la densidad de hablantes de euskera es muy alta (Arnasguneak), que aun estando en mejor situación van a experimentar el mismo proceso, más pronto que tarde. Por ello, se debería buscar la manera de estudiar ambos casos de manera simultánea.

PROBLEMATIZANDO LA DIMENSIÓN CULTURAL

En nuestra opinión, ni las políticas lingüísticas ni las culturales han abordado debidamente la vertiente sociolingüística de la cultura (véase Goikoetxea, 2011). Se percibe cierto tapón o resistencia intelectual entre los interlocutores de los ámbitos de poder. Se diría por un lado, que no estamos acostumbrados a integrar la interdisciplinariedad en nuestra visión de los temas, y se tratan de cuestiones con excesiva rigidez, sea el caso del euskera, de la cultura u otros. Por otro lado, en nuestra opinión, no se ha calibrado lo suficiente la función que cumple la cultura en el proceso de consolidación de la comunidad lingüística. Y eso, en la época postmoderna resulta especialmente problemático, puesto que, como ya advirtieran diversos autores que describen el cambio social, el proceso de individualización está yendo a más. Los individuos, en nuestro caso los hablantes, vivimos en un mercado lingüístico que no favorece al euskera. Además, la socialización no tiene carácter neutro, sino que tiende a naturalizar al minorizado. Aun así, resulta paradójico que estén surgiendo voces de jóvenes pensadores vascos (véase Sarasola, 2012), que ponen en duda esa visión sobre la importancia de la nuclearización de la

comunidad lingüística, que hasta el momento ha sido la preeminente. Su voz merece ser escuchada y analizada con mucha atención.

Con respecto al ámbito educativo, y a falta de un estudio más exhaustivo, podemos decir que éste ha abordado el tema de la cultura vasca mejor que otros sectores de la sociedad, al menos en Primaria. En Secundaria, las cosas cambian, quizá, porque las materias son más especializadas, y pierde fuerza la visión globalizadora en la práctica educativa. Por ello, muchos técnicos de normalización lingüística se plantean cómo incidir para que, por ejemplo los profesores de matemáticas actúen también como profesores de lengua. Si no tenemos una experiencia exitosa con respecto a la transversalidad de la lengua, qué vamos a decir de la cultura… Además, también tenemos una resistencia epistemológica. Por ejemplo, podemos preguntarnos, ¿qué es la lengua? ¿Qué clase de relación tiene con los demás ámbitos? ¿Se trata de uno más? He aquí otro ámbito interesante de investigación.

El tapón político o resistencia política no es tampoco desdeñable. La lengua, al estar estrechamente ligada al poder, está ligada al conflicto. Por lo tanto, no es justo descargar toda la responsabilidad sobre los hablantes (padres, profesores…), afirmando además que la lengua tiene que resultar atractiva y postmoderna. Sin embargo, el hablante puede hacer mucho, e incluso puede recurrir a la persuasión. Tal y como los datos de la Investigación Arrue ponen de manifiesto, el docente tiene una influencia esencial sobre el uso del euskera, porque en su presencia el nivel de uso del euskera en el aula se mantiene también en el recreo. El liderazgo lingüístico del profesor es, por tanto, una cuestión importante, un interesante ámbito que merece ser tratado a través de la metodología investigación-acción (sobre los trabajos realizados por el Clúster de Sociolingüística en el ámbito laboral, véase Goikoetxea 2010). En relación con este tema también consideramos interesantes las reflexiones de Iñaki Artola. Por otra parte, se deberían plantear de manera general cuestiones como el papel que tiene la escuela en el ámbito lingüístico, o qué se considera ámbito privado y qué público en el ámbito escolar, o cuál es el nivel de institucionalización que tienen esos criterios dentro del claustro. Estas cuestiones, fundamentales a nuestro entender, son objeto de debate en nuestra facultad e incluso llegan a generar conflicto.

El tapón político-epistemológico o resistencia político-epistemológica puede tener, además, otro sentido. El propio Bourdieu, anteriormente citado, explica cuál ha sido la repercusión de la distinción entre lingüística interior y exterior propuesta por Saussure (padre de la lingüística moderna) y el hecho de que él se hubiera inclinado por la primera. Como resultado de esa preferencia, la investigación sobre la dimensión social de la lengua ha recibido menos atención; se ha terminado por «cosificar» la lengua, una vez desprovista de su contexto.

En nuestra opinión, el tapón político o resistencia política ha influido en la referida «cosificación» de la lengua. El siglo XX ha sido realmente complicado en muchos aspectos, y aún así resulta realmente asombroso lo mucho que hemos avanzado en la revitalización del euskera. Y en este ámbito destaca, sin duda, la labor realizada por el sistema educativo. La generación anterior a la nuestra optó por construir la convivencia a través de la escuela, y la apuesta ha tenido éxito, porque el ámbito escolar ha superado el paradigma cultura/contracultura. Sin embargo, no hay que olvidar que en esa escuela inclusiva hay actores, docentes, que han realizado un excelente trabajo. En definitiva, podemos afirmar que los resultados de la Investigación Arrue son buenos. Cabe preguntarse, sin embargo, si en las condiciones en las que nos movemos podían haber sido mejores, cabe preguntarse si conviene que se integre en nuestros análisis el techo de cristal que hemos descrito aquí.

Como consecuencia de la citada «cosificación» de la lengua, hemos tenido no pocos inconvenientes para abordar la dimensión social del euskera en la escuela:

— Hemos llegado a un consenso sobre el multilingüismo individual, pero no respecto al social. Los centros escolares no tienen formulaciones claras respecto a este último ni en los planes educativos, ni en los currículos, ni en la praxis.

— En la formación del profesorado, la dimensión social del euskera ha estado relegada a un plano muy secundario. Se ha priorizado el ámbito del corpus.

— Los criterios para la intervención del profesorado se han convertido en tema de debate en la comunidad educativa. ¿Debemos permitir que el alumnado se dirija a nosotros en castellano? ¿Podemos ofrecer recomendaciones sociolingüísticas a los padres y madres, o estaríamos entrando en terreno privado? ¿Deberíamos intervenir en el comportamiento de nuestros compañeros de trabajo?

— Los contenidos específicos sobre identidad vasca no han sido integrados en los currículos. El discurso de la diversidad identitaria entraña el peligro de naturalizar la identidad minorizada, la identidad vasca. Las distintas situaciones no deben recibir el mismo tratamiento, y es por ello que se debería profundizar en una lectura propia de la interculturalidad. Todo ello, teniendo en cuenta, además, que el marco curricular de los estados-nación es cada vez más restrictivo. Ante ello, cabe preguntarse sobre cómo actúan las diversas redes en este terreno.

— Los planes de normalización lingüística y los técnicos de normalización lingüística quedan a menudo en la periferia de la organización. ¿Cuáles son los tapones o resistencias en cada caso?

— La metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL/AICLE) tiene una difusión moderada. La mayoría de los alumnos y alumnas adquiere el contenido y la lengua al mismo tiempo. ¿Son adecuadas las estrategias que utilizamos en el aula? ¿Utilizamos las mismas estrategias con los niños y niñas de las familias que optan por transmitir el euskera o por los que optan por vivir en euskera? ¿Qué consecuencias sociolingüísticas tiene la homogeneización del alumnado?

LA DIMENSIÓN CULTURAL Y LOS TABÚES

En los últimos años, las políticas para el fomento de la biodiversidad han cambiado su estrategia de manera significativa. En el pasado, las principales políticas tenían por objeto garantizar la conservación de las especies en peligro de extinción; el objetivo era que no se interrumpiera la cadena de transmisión, por ejemplo, en el caso de los osos, los pájaros y los peces. Tras exhaustivas evaluaciones, los biólogos decidieron revisar esas políticas y pasaron a cuidar de los ecosistemas. Es decir, ya no se trata de proteger una determinada especie sino de velar por su hábitat. Del mismo modo, quizás debiéramos revisar el tratamiento que se da al euskera y fomentar la visión de los ecosistemas. En ese sentido la dimensión cultural nos serviría de gran ayuda.

Sin embargo, para abrir las puertas a la experimentación, es necesario superar ciertos tabúes. La Investigación Arrue no nos proporciona, por ejemplo, datos por centros escolares, ni por comarcas ni redes… Y es importante saber con certeza quiénes han obtenido los mejores resultados, por qué, cómo han integrado la dimensión cultural en el ámbito curricular, cuál es el nivel de institucionalización del multilingüismo social y, en general, qué clase de trabajo realizan los profesores y profesoras dentro del aula.

Para investigar sobre todos esos aspectos, habrá que aproximar el foco al máximo y deshacer muchos tabúes. Donde mejor se miden las actividades adecuadas para cada momento, y donde se decide qué resistencias se deben superar es en *la sala de máquinas*. ¿Por qué no empezar por la práctica reflexiva del profesorado? Son ellos y ellas quienes han hecho posible esta imagen proyectada como resultado del Proyecto Arrue. Su motivación y/o desmotivación es capital. Una película no se rueda sin actores ni actrices ni director. Es cuestión de visualizarla en clave de futuro.

REFERENCIAS

Amezaga, J. 1994: *Herri kultura: Euskal kultura eta kultura popularrak*. [Publicación online]. Última consulta: 27-02-2013. http://www.inguma.org/tesiak/Amezaga_Albizu_1994.pdf.

Apodaka, E. 2012: «Euskaltasuna hiritik», in *Bat,* 83, 31-56.

Arexolaleiba, J. 2012: «Euskal Kulturgintzaren Transmisioa aditu-titulua», in *Bat,* 83, 83-107.

Bourdieu, P. 1980: «Ce que parler veut dire», in P. Bourdieu, *Questions de sociologie* (pp. 95-112). París: Minuit, París, 1980; 95-112.

Goikoetxea, N. 2010: Hizkuntza lidergoa aztergai. Proyecto de investigación Eralan2. Clúster de Sociolingüística, Andoain. [Publicación online]. Consulta: 27-02-2013. http://www.soziolinguistika.org/eralan.

— 2011: *Kultur dimentsioa hizkuntz politiketan: nahi baino baztertuago edo Sugeak esan zion euskaldunari.* [Publicación online]. Última consulta: 31-10-2012.

Grupo de investigación Sorguneak 2010 a: *Euskarazko kultur sormenaren egitura-sistema Gipuzkoan.* [Publicación online]. Última consulta: 27-02-2013. http://www.mondragon.edu/eu/ekt/ikerketa/oraingo-ikerketak/Kultur-bizitzaren-azterketa.pdf.

Hernández, J.M. 2007: *Euskara, comunidad e identidad: Elementos de transmisión, elementos de transgresión.* Ministerio de Cultura, Madrid.

Larrinaga, A. 2007: *Kulturgintza esparruko eragileen tradizio intelektualak: kulturgileak gizarte mugimenduetan.* Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Mato, D. 2002: «Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder», in D. Mato (Ed.), *Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder.* Clasco, Caracas; 21-43.

Sarasola, B. 2012-12-09: *Euscool manifestua*. [Online] Argia (2348), 20. Última consulta: 27-02-2013. http://www.argia.com/argia-astekaria/2348/euscool-manifestua.

Zuberogoitia, A. y Zuberogoitia, P. 2008: *Bertan Bilbo*. Ayuntamiento de Bilbao, Bilbao.

TIEMPO DE RESPIRO. LA JUVENTUD Y EL MOMENTO DEL EUSKERA

JONE M. HERNÁNDEZ
UPV/EHU - Universidad del País Vasco

El presente artículo recoge algunas reflexiones sobre los resultados del conocido como Proyecto Arrue en su edición del 2013. No se trata de un análisis exhaustivo de los datos. Las conclusiones del informe me han servido de pretexto para sintetizar y recopilar una serie ideas que he ido desarrollando en los últimos años en torno a las relaciones entre juventud y euskera. Como más adelante señalaré, creo que estamos ante el fin de un ciclo, un buen momento para hacer repaso. A esta sensación vinculo una nueva propuesta. Aunque el concepto de *Arnasgunea* (que podríamos traducir como «ámbito o entorno de respiro») ocupa hoy un lugar central en la sociolingüística vasca, he optado por encabezar este artículo con el título «Momentos de respiro», para insistir en la importancia de prestar atención no sólo al espacio, sino también al tiempo. Tiempo para examinar y valorar todo cuanto han dado de sí las tres últimas décadas, que ha sido mucho y de gran calidad. En mi opinión, hemos acumulado la experiencia y el conocimiento suficientes para afrontar la actual situación y encauzar el futuro. Pero hace falta tiempo. Entre otras cosas, para reflexionar.

EL MOMENTO DE VOLVER LA MIRADA HACIA LA JUVENTUD

En el año 1983 se aprobó el Decreto 138/1983, de 11 de julio, por el que se regulaban los modelos lingüísticos (A, B y D) de la enseñanza no-universitaria de la Comunidad Autónoma de País Vasco. Las niñas y niños que fueron escolarizados en esa época están a punto de cumplir 30 años —por aquel entonces, lo habitual era iniciarse en el sistema educativo con tres años—. Aunque en nuestras sociedades todavía no está claro cuándo empieza y cuándo acaba la juventud, en principio, es de suponer que la mayoría de esos jóvenes —o muchos— son ya gente adulta.

Se podría decir que su ciclo está a punto de concluir, ya que se trata de las primeras generaciones que han tenido la oportunidad de convertirse en vascohablantes completos gracias tanto a la iniciativa y la acción de la sociedad, como a la protección del sistema público. Han conocido —en cierto modo— la democratización y la difusión del euskera, y han experimentado en primera persona las ventajas y desventajas del proceso.

Pero, mientras una generación de jóvenes se despide, otra toma el relevo. Desde comienzos de la década de 1990, la juventud vasca se ha convertido en protagonista de varios proyectos e investigaciones del ámbito de la sociolingüística. Sin embargo, pese a la llegada de nuevas generaciones, las interrogantes y las inquietudes que éstas despiertan siguen siendo prácticamente las mismas de décadas atrás. Tengo la impresión de que, hoy en día, ya no se habla tanto del conocimiento del euskera. Quizá porque se da por sentado que esa transmisión tiene lugar en el ámbito familiar o en el escolar. O porque el tema se ha convertido en una especie de «tabú», en tanto en cuanto pondría en tela de juicio el sistema educativo y el trabajo de los profesionales de la docencia.

Cualquiera que sea la razón, hasta fechas recientes existía la opinión generalizada de que niñas y niños aprenderían euskera en la escuela. Diría, incluso, que en algunos contextos el discurso sigue teniendo plena vigencia. En principio, no tiene nada de malo; confiar en la escuela contribuye a fortalecer el sistema educativo. Lo negativo, sin embargo, es la dejadez que esa creencia puede generar: ya se encargará la escuela de ello, ya lo hará la escuela, ya los euskaldunizará la escuela. Creo que, por fin, se ha empezado a admitir que la escuela tiene sus limitaciones, y que ella sola no es capaz de euskaldunizar a todo el alumnado.

En cualquier caso, lo que está claro es que, en los últimos años, el conocimiento del euskera se ha dado por sentado, y que los debates y las planificaciones actuales se centran básicamente en el uso de la lengua. Hay una pregunta que se repite una y otra vez: ¿por qué la juventud vascoparlante no emplea el euskera? O, cuanto menos, ¿por qué no lo emplea tanto como se espera/esperaba?

Dada la gravedad de la situación del euskera, creo que habría que hacerse esa pregunta, pero hay otras cuestiones menos citadas que también merecen una respuesta: ¿cuánto, con quién, dónde, cuándo y para qué usan las y los jóvenes el euskera? Recuerdo el cambio de perspectiva

que planteaba Xabier Erize (1997) en su tesis *Nafarroako euskararen historia soziolinguistikoa (1863-1936): Soziolinguistika historikoa eta hizkuntza gutxituen bizitza*. El sociolingüista e historiador navarro sostenía que la mayoría de las investigaciones giraba en torno a las variables o factores determinantes en la pérdida del euskera, ante lo cual Erize formulaba una pregunta desde una óptica muy distinta: ¿cuáles son los elementos que han garantizado la pervivencia del euskera —en este caso, en Navarra—? La profunda y extensa tesis de Erize resulta interesante para percatarnos de la relevancia de este tipo de preguntas.

Si echamos un vistazo a los números de la revista de sociolingüística *Bat,* veremos que las reflexiones sobre las y los jóvenes vascohablantes[1] empezaron a aflorar hace ya un par de décadas. El conocimiento, el uso y la motivación con respecto al euskera generan una gran preocupación en nuestro entorno. Se han realizado muchos esfuerzos por esclarecer las incógnitas, bien invitando a la juventud a responder a encuestas, bien fomentando en ella el debate; todo ello, con el fin de determinar unas causas. Los materiales, los resultados, los porcentajes y las conclusiones así obtenidas han sido objeto de estudio en muchas jornadas, encuentros y conferencias. Pero prácticamente todos los esfuerzos, por no decir absolutamente todos, se han realizado desde el punto de vista de los adultos, desde las necesidades de las personas adultas, desde su diagnóstico. Los cuestionarios han sido confeccionados por adultos. Los datos han sido recopilados y analizados por adultos. Las conclusiones han sido extraídas por adultos. Las propuestas y los proyectos han sido diseñados por adultos.

Las y los jóvenes han tenido un papel bastante pasivo en este proceso. A lo sumo, se podría decir que han ido aprendiendo las respuestas y los lemas, tanto a favor del euskera como en contra. Para las y los investigadores, el colectivo joven es cómodo y tentador: están siempre a mano, disponen de tiempo y, normalmente, se muestran dispuestos a participar. Ése es, precisamente, el sentido de las reflexiones que Joan Pujolar realizara hace unos años. El investigador catalán dirigió en 2008 un número especial de la revista *NOVES SL,* que versaba sobre jóvenes, lenguas e identidades (Pujolar, 2008). En el capítulo de presentación de dicha edición («Els joves, les llengües i les identitats»), Pujolar apuntaba la curiosidad —y, a menudo, inquietud— que la juventud despierta desde el punto de vista de la planificación lingüística. Pujolar considera que las principales causas de tal fenómeno son dos (Pujolar, 2008:1): por un lado, la nueva generación de hablantes, son las semillas del futuro, y su participación resulta fundamental en el proceso de recuperación de las lenguas minorizadas; por otro lado, el colectivo joven suele ser más accesible que otros, y se muestra dispuesto a responder a un cuestionario o a ser entrevistado. Desde ese punto de vista, Pujolar adiverte que hay que actuar con cautela, ya que puede producirse una inflación de investigaciones sobre jóvenes, mientras que los comportamientos de otros colectivos siguen sin ser analizados.

Yo añadiría otro punto: creo que no somos conscientes del gran potencial de la juventud. No tiene mucho sentido examinarlos, si no tenemos la capacidad de contemplar la sociedad a través de sus ojos. Lo digo, principalmente, en dos sentidos. Por un lado, debemos tener en cuenta que la juventud es, en gran medida, una categoría creada por la propia sociedad; por otro lado, aunque en línea con lo anterior, hay que subrayar que las nuevas generaciones nos devuelven la imagen (el dibujo) de nuestra sociedad, aunque no sea del agrado de las personas adultas. Así se pronunciaba el filósofo José Luis Aranguren (Aranguren in Feixa, 2006:27): «La juventud retrata, siempre con trazos fuertes, a la sociedad global, quien no acostumbra a sentirse cómoda ante este retrato». No podemos analizar la juventud aislada de la sociedad.

Desarrollaré la primera idea brevemente (la juventud como categoría o construcción social), y dejaré la segunda para más adelante, ya para finalizar el artículo.

El antropólogo catalán Carles Feixa tiene la costumbre de iniciar la mayoría de sus textos definiendo la juventud. Así, a la luz de la tradición antropológica, pone de manifiesto que conceptos como «juventud» y «adolescencia» son invenciones o construcciones de la sociedad, creados en un contexto social e histórico determinado. En ese sentido, el autor considera que tales conceptos fueron concebidos en los albores de la industrialización, a mediados del siglo XVIII (Feixa, 2006), aunque no se extendieron hasta cerca del año 1900. Una nueva generación empezó a observar que formaba parte de una cultura propia, distinta a la de los adultos, y comenzó a democratizarse, a extenderse, al ritmo de los cambios de las principales instituciones sociales (Feixa, 2006:3):

> «(…) diversas reformas en la escuela, el mercado de trabajo, la familia, el servicio militar, las asociaciones juveniles y el mundo de ocio, permitieron que surgiera una nueva generación consciente de crear una cultura propia y distintiva, diferente a la de los adultos».

[1] En la página web de la revista se puede acceder a todos los números editados a partir del nº 7-8. En el volumen que recoge los números 7-8 (publicado en septiembre de 1992), encontraremos un artículo que lleva por título «Gazteak euskalduntzeko egitasmoa», en el que los autores del mismo manifestaban lo siguiente: «Según los análisis sociolingüísticos, los jóvenes son, en general, los que mayor desfase demuestran entre el nivel de conocimiento del euskera y su uso, y quienes más motivados están con respecto al euskera. En dos palabras: la tasa de lealtad a la lengua no coincide con el nivel de conciencia visible». El artículo está disponible en el siguiente enlace: http://www.soziolinguistika.org/node/597. Un año más tarde, en 1993, las y los jóvenes fueron los protagonistas del estudio Euskara, atzo eta gaur, un sustancioso y profundo trabajo de investigación promovido por el Gobierno Vasco, que ofrece una completísima fotografía de la juventud.

Por lo tanto, hay que subrayar que el concepto de «juventud» es una invención social, aunque muchas veces lo olvidemos. A menudo habremos escuchado las historias de nuestros familiares más mayores, en las que hacían hincapié en la brevedad de su juventud —y, a menudo, incluso de su infancia—. Pasaban de la escuela al trabajo - frecuentemente, además, sin haber concluido el periodo escolar—, y, en pocos años, se veían con responsabilidades familiares. Todo sucedía sin pausa, habitualmente en los primeros años de la juventud. Apenas conocían unos destellos de esta fase vital, si es que los conocían. Sin embargo, en el siglo XX, las cosas fueron cambiando en las sociedades occidentales, de la mano de las transformaciones en el contexto económico, político y cultural. Las generaciones de las últimas décadas son fruto de todo ese proceso. A pesar de todo, no podemos olvidar que, en otras sociedades, los acontecimientos se han desarrollado —y se están desarrollando— de otra manera, y que los antropólogos señalan esas diferencias muy a menudo.

Parecen ideas simples y de sobra conocidas, pero tengo la impresión de que muchas veces las ignoramos, y que tendemos a englobar a la juventud en una categoría atemporal y universal.

Si admitimos que cada generación es fruto de su época, deberíamos preguntarnos qué clase de juventud hemos fomentado en las últimas décadas. En el caso concreto de Euskal Herria, ¿hemos contribuido a forjar una generación de jóvenes vascohablantes?

LA IRREMEDIABLE PREOCUPACIÓN POR EL USO (NO USO) DEL EUSKERA

Frecuentemente se argumenta que necesitamos un euskera joven. Un euskera adaptado a las y los jóvenes. Sin embargo, la juventud de épocas anteriores ha empleado el euskera —dejando de lado los años en que su uso estaba prohibido—, por lo que en algún momento habrá dejado de ser joven. O la juventud se alejó del euskera.

En este punto, podríamos establecer un paralelismo con las mujeres vascohablantes, ya que, especialmente a principios del siglo XX, se alzaron no pocas voces críticas ante el protagonismo que las mujeres estaban adquiriendo en el renacimiento del euskera y de la cultura vasca. Un ejemplo ilustrativo de la participación social de las mujeres sería la creación en 1922 de la asociación de mujeres Emakume Abertzale Batza (EAB).

Pero, a la hora de valorar la relevancia y la magnitud de esa participación, debemos atender a dos elementos contrapuestos: a las influencias externas, esto es, a la nueva —y transgresora— ideología a favor de las mujeres proveniente de Europa, y al discurso interno, que trataba de perfilar el lugar de la mujer. Este último resaltaba el papel de la mujer como madre-transmisora. Muchas mujeres de Euskal Herria vivieron esa tensión en sus propias carnes.

Sin embargo, gracias a la nueva estructura política creada por Emakume Abertzale Batza, muchas mujeres pudieron tomar —o hacerse con— la palabra. Ahí tenemos, por ejemplo, la figura de la oradora. Empezaba a gestarse un nuevo modelo que intervenía, cuando menos, participando en mítines y/o impartiendo conferencias. Ante un público amplio y variado. Acaparando todo el protagonismo. Preparándose a conciencia.

Pero pronto saldrían a la luz las contradicciones de tal actividad. En esos momentos, los discursos de las mujeres se consideraban necesarios para explicar, difundir y reivindicar el patriotismo vasco a través de la emoción, del sentimiento y del corazón. La actividad de las mujeres se debía al amor que sentían por su patria; así, el carácter político de esas acciones se ocultaba. Las oradoras, además, tuvieron que lidiar con la crisis que empezaba a afectar a la feminidad: las modas foráneas (el estilo de vestir, la ropa, las formas de moverse y de bailar) se consideraban disparatadas. Desde el punto de vista del nacionalismo, eran incluso peligrosas. Y las propias mujeres eran las personas más adecuadas para enfrentarse a ellas. Varios intelectuales de la época denunciaron esas nuevas modas. Lourdes Otaegi (2000) explica con gran acierto el protagonismo de Xabier Lizardi en la consecución de ese discurso. Según Otaegi, Lizardi opinaba que en el origen de la grave situación del euskera había dos elementos clave: la religión y la mujer. La mayoría de los centros escolares estaban en manos de la iglesia, y en ellas las clases se impartían en castellano. Y las mujeres, ¿por qué eran culpables? Porque estaban totalmente sujetas a la moda («abducidas»). Cada vez eran más las mujeres que adquirían hábitos y actitudes que nada tenían que ver con el nacionalismo. En palabras de Lourdes Otaegi (Otaegi, 2000: 293):

> «Lizardi cita como algo impensable que la mayoría de las mujeres se interesen por algo más que por estar a la última en cuanto a maquillaje, vestimenta, peluquería y baile, al tiempo que incide en algunas sugerencias en torno a que es inútil querer razonar con las mujeres».

En esa época, muchos arremetieron contra los modelos e imágenes gestados en torno a determinados tipos de mujer. Empezaron a esbozar la figura de la mujer traidora[2]: la que

[2] Este perfil ha sido establecido por diversos autores —pocos, pero relevantes—. José María Sánchez Carrión (uno de los principales impulsores de la sociolingüística vasca, sobre todo en la década de 1980 y 1990) disertó sobre este tipo de mujer descrito como traidora en *La Navarra Cantábrica* (1981), y Xabier Lizardi describió en numerosas ocasiones el perfil de estas mujeres vascas. Lourdes Otaegi (2000) recoge perfectamente las impresiones de Lizardi al respecto.

se aleja del papel que le atribuye la sociedad —y, en concreto, el modelo de feminidad—, la que huye de los contextos tradicionales (el caserío) en busca de una vida mejor, o la que decide sucumbir a las influencias del mundo.

La prensa de la época *(Argia, El Día, Euzkadi)* recogía noticias muy singulares sobre las mujeres: las reivindicaciones del derecho al voto en otros países (Grecia, Francia, Italia), la situación de la mujer en otros países, las nuevas figuras de las mujeres trabajadores (policías, curas, oradoras, escritoras, combatientes), las nuevas modas de otros países (cambios en la indumentaria) y la influencia que todo ello tenía en las mujeres vascas. Al tiempo que proporcionaban noticias del exterior, dejaban entrever cierta inquietud en torno a la situación local. La prensa de la década de 1920 y 1930 lanzaba preguntas como «¿Hacia dónde vamos las mujeres?». Un claro indicador de la desorientación que imperaba. Se hablaba de la felicidad o infelicidad las mujeres, y de otros temas más concretos, entre los que deberíamos recalcar el de la lengua. En revistas como *Euskal Esnalea* podemos encontrar más de un artículo titulado «Emakumiak eta euskera».

Es habitual ligar a la mujer con la noción de lengua materna. Pero, al establecer esa relación, debemos tener en cuenta que se trata de una vinculación más compleja de lo que se cree, puesto que se trata de la organización de la sociedad. Al analizar el comportamiento lingüístico de las mujeres desde el punto de vista del prestigio, nos encontramos con una complejidad muy parecida. Según las teorías del prestigio, las mujeres son mucho más sensibles a los cambios que se producen en la lengua, y prestan mucha atención a las nuevas formas de prestigio. Explicaciones de ese tipo vienen a decir, implícita o explícitamente, que los hombres prefieren mantener su prestigio en vez de acogerse a las nuevas formas, ya que, al ostentar el poder en los ámbitos sociales, no estarían tan necesitados de nuevas formas de prestigio.

Estas teorías son de sobra conocidas en nuestro entorno, y quienes han profundizado en ellas han mostrado a las mujeres, en más de una ocasión, sometidas al prestigio. Creo que, una vez más, volvemos a quedarnos en exposiciones superficiales, ya que este tipo de teorías resaltan una sola característica del funcionamiento del sistema de género. Por ello, opino que, para poder abordar el tema como es debido, hay que estudiar las vías y opciones que tienen los hombres y las mujeres para mantener su estatus. Y me parece que adentrarnos en el mundo de la juventud resultaría sumamente útil, porque observaríamos cuán diferentes son las herramientas y los medios que chicas y chicos emplean para construir su identidad.

A tenor de la hipótesis de Daniel Maltz y Ruth Broker (1982), en EE. UU., los hombres y las mujeres crecen y se educan en distintos subgrupos sociolingüísticos, y por tanto, desarrollan modelos de uso lingüístico diferentes. Esas diferencias entre chicas y chicos brotan en la niñez, cuando la variable del género tiene una gran repercusión. En esa época, por tanto, las diferencias entre los modelos lingüísticos desarrollados por las chicas y por los chicos aumentan, y desarrollan herramientas propias para alcanzar y expresar su estatus. En ese proceso, las chicas y los chicos buscan sus referencias en grupos de su mismo sexo, por lo que establecen sus modelos con rigidez y se adhieren a un universo concreto. En esos universos diferentes, la lengua cumpliría funciones diferentes. Tal y como explicó Penelope Eckert en una investigación realizada en las escuelas de EE. UU., los chicos basan la competencia en diferencias objetivas (empleando la fuerza o la habilidad), mientras que las chicas utilizan representaciones simbólicas para determinar los límites entre ellas, y elementos como el aspecto físico, la ropa o el uso de la lengua se convierten en marcadores identitarios significativos de las chicas. Bajo este análisis, se situaría la teoría de carencia de poder antes mencionada.

Por lo tanto, los chicos tienen que mostrar *qué son capaces de hacer*. Las chicas, en cambio, tienen como objetivo expresar *en qué consiste* su carácter, y en ese deseo la lengua tendría una importancia vital, ya que es un elemento estrechamente relacionado con la presentación personal. Así las cosas, los diversos cambios que suceden en torno a la lengua resultan más evidentes en el caso de las mujeres, porque denotan un mayor interés hacia la lengua y la comunicación.

Ese cambio que se produce en la adolescencia en el comportamiento lingüístico de las chicas y de los chicos se ha visto reflejado en las mediciones a pie de calle de los últimos años. Por ejemplo, en la medición de 2001, la diferencia más significativa entre mujeres y hombres se registró entre los jóvenes de 14-25 años (Hernández, 2002).

Si aludo a la situación de las mujeres es porque, en cierto modo, la comparo con la situación de la juventud. A fin de cuentas, cuando nos referimos a esos colectivos, no podemos olvidar el lugar que ocupan en la sociedad, alejados de los núcleos de poder. Creo que para poder entender su comportamiento y su postura, se deberían tener muy en cuenta las consecuencias de vivir al margen. El desafío está en el estudio de la estructura de la sociedad, lo que dificulta —y mucho— su análisis.

¿Se puede trasladar este complejo análisis general a la realidad de las y los jóvenes? ¿Cuáles serían, en ese caso, los elementos de mayor peso en el comportamiento de la juventud con respecto al euskera? ¿Qué papel juega el euskera en el mundo de las personas adultas y cuál en el de las de menor edad? Antes de responder a esas preguntas, deberíamos plantearnos también las siguientes: ¿Qué clase de jóvenes (los educados bajo la influencia del individualismo y la competitividad) estamos educando? ¿Qué tipo de lengua

(lengua minorizada, periférica) les estamos enseñando? ¿Qué clase de sociedad (dicotómica, paradójica) les estamos ofreciendo?

LA OPINIÓN DE LAS Y LOS JÓVENES SOBRE NUESTRA SOCIEDAD

Un patio cualquiera. Hora del recreo. Niñas, niños y adolescentes por doquier. Alumnado que estudia en la misma escuela, que tiene rutinas o modos de vida similares y que comparten normas, libros y profesorado. Pero, en ese espacio, el modo en el que ellas y ellos se ubican sugiere una profunda división. En medio del patio hay un campo de fútbol, donde la mayoría de los niños del colegio corren detrás del balón. En la periferia, formando grupos pequeños, las niñas están sentadas, mirando y hablando.

Esa imagen tiene tal fuerza, que los propios jóvenes la emplean una y otra vez para describir las diferencias entre los dos sexos. En su opinión, sería una fotografía capaz de reflejar claramente los diferentes intereses, caracteres y prácticas. Son mundos independientes, que pocas veces coinciden —al menos, en la adolescencia—. No hay dos personas iguales. Cada una es única e irrepetible. Y esa diversidad es sinónimo de riqueza. El problema surge cuando convertimos las diferencias en desigualdades. La imagen que hemos observado en el patio se reproduce en la televisión: para las mujeres, los programas de cotilleo; para los hombres, los partidos de fútbol. Es evidente cuál de los dos ámbitos genera más dinero y prestigio (poder).

De modo que cuando los jóvenes describen su patio, describen también la sociedad.

La escuela mixta no ha bastado para conseguir la igualdad, para vivir sin trabas en euskera. Quienes tienen por primera lengua el euskera y quienes no, están juntos en el aula. Conviven durante muchas horas, ante idénticas profesoras o profesores, trabajando y aprendiendo las mismas cosas. Todos tienen los mismos objetivos, las mismas dinámicas de trabajo, los mismos deberes y obligaciones… Pero la dimensión de la realidad nos la proporciona la sociedad que les rodea fuera del ámbito escolar.

Es lo que pasa con las cuestiones ligadas al género o a la lengua. El patio es como cualquier plaza de pueblo, donde los jóvenes juegan a su aire, bajo la mirada de los adultos (a veces profesoras y profesores, y otras veces madres y padres), pero con libertad. Es un tiempo donde no tienen obligaciones, en un espacio que además es «suyo». El aula poco tiene que ver con el patio. Tienen en común el entorno escolar, pero poco más. Desde ese punto de vista, parece lógico que en el uso del euskera se produzca un salto entre un contexto y otro. ¿Acaso no se produce en el caso de los adultos? ¿Acaso no ven las y los más pequeños, las y los adolescentes a sus progenitores hablando en castellano con otros adultos vascohablantes en el patio de la escuela, cuando les van a buscar? ¿Acaso no ve el alumnado a sus profesoras y profesores hablando en castellano entre ellos?

Así lo muestran los datos presentados en el Proyecto Arrue en enero de 2013. El uso del euskera en la escuela está lleno de matices: la edad, el modelo, la lengua familiar, el contexto sociolingüístico, el sexo… En la práctica de la lengua intervienen distintas variables, en mayor o menor medida. En el caso de la juventud, se han realizado varios intentos por enumerar los factores que les influyen, pero, aunque es factible, resulta mucho más difícil predecir en qué sentido incidirá cada variable[3].

No cabe duda de que la escuela ha hecho un gran trabajo por euskaldunizar a las nuevas generaciones, y que, en ese sentido, se ha convertido en protagonista indiscutible del proceso de reforzamiento del perfil vascohablante de la actual juventud. Pero ha traído consecuencias de otro tipo. Sea cual sea la valoración, hay que admitir que la escuela ha aumentado la diversidad (de hablantes). A pesar de que el objetivo pueda ser otro, las características y condiciones de la estructura social establecen puntos de partida muy diferentes, y, por lo tanto, los perfiles de hablantes se multiplican. La investigación llevada a cabo en el Proyecto Arrue no lo menciona, pero los datos así lo reflejan: aunque el cometido de la escuela está bien definido (euskaldunizar a las nuevas generaciones), la realidad se interpone.

Por eso resulta tan difícil hablar de jóvenes vascohablantes. Porque los adultos hemos conocido una realidad muy distinta; puede que más dura y precaria, pero ciertamente más clara. Hace 30-40 años, antes de que fuera aprobado el decreto ya mencionado, había dos tipos de hablantes: quienes sabían euskera y quienes no. Hoy en día, tanto si analizamos un solo centro escolar, como si observamos toda Euskal Herria, se impone la diversidad. También en cuanto a la lengua. Ahora nos encontramos en un amplio continuum, lo que en mi opinión es positivo. Ello ha sido posible gracias a la escuela —y a las organizaciones que han contribuido a la euskaldunización—. Contamos con un núcleo sólido de vascohablantes, lo que seguramente da lugar a combinaciones y al mestizaje. Puede que tenga que ser así, o que, simplemente, así es como será.

En ocasiones, he utilizado la idea del *continuum*. Y es ahí donde sitúo a los hablantes. Determinar el perfil del hablante nos resulta cada vez más difícil. Ahora se resaltan los matices, incluso a la hora de hacer previsiones.

[3] En relación con esa duda, me parece interesante recalcar el esfuerzo conjunto que han realizado el Clúster de Sociolingüística, Urtxintxa Eskola y Topagunea (Federación de Asociaciones de Euskera) para abordar la cuestión del uso del euskera. Esa colaboración se plasmó en una investigación («Gazteen hizkuntza erabileran eragiten duten faktoreen azterketa»), cuyo resultado sería el material llamado erabileraren GPSa.

No es el momento de discutir si hay o no razones para que la juventud sigan siendo fuente de preocupación, pero, a la vista de los datos recogidos en el Proyecto Arrue, está claro que las y los alumnos encuestados (9-10 y 13-14 años) son todavía muy jóvenes para poder determinar un perfil lingüístico definitivo. Tienen un largo camino por delante. Entre tanto, puede que experimenten muchas fases y cambios en sus vidas: ¿Cómo será su trayectoria académica (su formación)? ¿Cómo serán sus relaciones personales? ¿Qué lugares de trabajo van a conocer? ¿Se van a quedar aquí, en Euskal Herria, siendo la situación económica la que es? Al tratar de imaginarnos el futuro de esos jóvenes, nos topamos con el tema de la movilidad. El cambio de vida y la influencia de esos cambios en la trayectoria lingüística.

Creo que es muy adecuado traer a colación el concepto «muda» *(mudes linguístiqües,* para ser más exactos) empleado por Joan Pujolar. Diversidad en la sociedad, variabilidad en nuestras vidas. La socialización debe ser entendida como un proceso que perdura en el tiempo. Tenemos más razones que nunca para ello. Pero no entendamos esos cambios de forma negativa o pesimista: los momentos de cambio son también oportunidades, tal y como muestra el trabajo sobre la idea de los «mudes» de Pujolar. Pasar del instituto a la universidad, de la universidad al mundo laboral, crear una familia… son cambios importantes en la vida de una persona. Y, de la suma de de diversos factores, surgen oportunidades para cambiar tendencias y comportamientos consolidados. Las apuestas a favor del euskera (de una mayor implicación, de un mayor uso…) se han realizado, muchas veces, en esos momentos de cambio, cuando es posible abrir una nueva etapa con una identidad lingüística renovada.

Además, en relación con lo anterior, hay que decir que, en el caso de las y los jóvenes encuestados en el Proyecto Arrue (sobre todo, entre el alumnado de 13-14 años), sus actitudes y manifestaciones son especialmente crudas. En un intento por definir su identidad, las y los jóvenes de esas edades recurren a estereotipos para formar su discurso y su imagen. Adoptan discursos y actitudes muy extremas ante los problemas sociales. Queriendo definir su identidad, son capaces de abandonar o cambiar el comportamiento que venían teniendo. Lejos de los adultos, pero sin perderlos de vista, tratan de encontrar su lugar. En ese proceso, interpretan la realidad de manera radical, en blanco o negro. Por ello, cuando se les pide que definan su contexto, nos presentan una sociedad caricaturizada. No obstante, con el paso del tiempo, normalmente esos discursos se atenúan; se diluyen entre las conductas generales de la sociedad.

Creo que los problemas y las inquietudes relacionadas con la juventud son síntomas o metáforas de toda una sociedad. Al menos, habría que tenerlo en cuenta. Sus comportamientos o actitudes son, en gran medida, reflejo del presente; de las esperanzas y de los temores de nuestra sociedad.

Además, a través de la transmisión, las y los jóvenes reciben los problemas sin resolver de generaciones anteriores, y ese sedimento es palpable en sus comportamientos y actitudes. Por lo tanto, pienso que deberíamos plantearnos atender a las preguntas que la juventud lanza a la sociedad en su conjunto.

Esto es, cuando nos preguntamos por qué las y los jóvenes no emplean el euskera, quizá también nosotros deberíamos hacernos la misma pregunta. En nuestro afán por hallar las respuestas, la interpretación que Joan Pujolar hace en torno al catalán nos puede resultar útil (Pujolar, 2008:2). Según él, las previsiones relacionadas con la lengua se basan en tres premisas:

a) La lengua es la expresión de una identidad colectiva, por lo que cualquier persona, al adquirir una lengua (mediante el proceso de socialización) adoptaría también dicha identidad.

b) La lengua es un elemento independiente que se puede representar y definir separadamente de los hablantes.

c) Hablar la lengua propia sería la expresión natural de la identidad. Emplear otra lengua o introducir interferencias (préstamos lingüísticos, etc.) sería una señal de anormalidad.

Ése es el paradigma que ha prevalecido hasta ahora y el que hemos empleado para valorar la situación lingüística. Pero lo que en esa exposición resulta automático (el proceso de adquisición y socialización de la lengua), independiente (la lengua) y natural (el uso de la lengua) no tiene reflejo en la realidad.

Ya se ha dicho antes: salvo algunas excepciones, nuestros jóvenes han conocido la democratización del euskera (el derecho de aprender el euskera). En mi opinión, seguimos estando en ese momento. Las y los jóvenes, sus familias y la propia sociedad están todavía asimilándolo. Están procesando los cambios tanto a nivel colectivo, como a nivel individual. El euskera se está abriendo a la pluralidad, pero sospecho que el paradigma tradicional en torno a la lengua sigue imperando, sin poder procesar todos los cambios. No obstante, la juventud cuestiona ese paradigma, lo pone en entredicho; nos advierte de la necesidad de un proceso de deconstrucción: ¿qué relación tiene ese paradigma con su vida cotidiana, con su realidad cercana? Además del euskera, conocen diferentes referencias relacionadas con la cultura vasca, pero, ¿cómo combinarlas con las que les ofrece la familia (muchas de las cuales son castellanohablantes)? ¿Y con los referentes de la cultura de los jóvenes?

El futuro está lleno de retos y de preguntas. Permitidme concluir con uno de cada.

UN RETO

Tenemos que entender y transmitir la idea de que diferencia no es sinónimo de desigualdad. Como bien señala Dolores Juliano (1992), en nuestras sociedades, sobre todo en las occidentales, no sabemos distinguir ambos conceptos. Frecuentemente menospreciamos lo diferente porque pensamos que es inferior. Y eso nos lleva a organizar escalas, en muchas de las cuales el euskera tiene las de perder.

Tenemos que aprender a socializarnos en la diversidad lingüística. Creo que no hay más remedio. Ése es el verdadero reto. No me preocupa tanto la transmisión de los contenidos, sino su asimilación y su gestión. Debemos facilitar herramientas a niñas, niños y jóvenes, para que se sientan cómodos en esa diversidad y estén orgullosos de ella. En principio, todas y todos los que han participado en la encuesta del Proyecto Arrue son euskaldunes. Cada uno debería tener la oportunidad de elegir su modo de serlo. Además deberían contar con herramientas y mecanismos para hacer esa elección en euskera.

UNA PREGUNTA

En una encuesta realizada en 1993 a jóvenes de 13-14 años, el 36% declaró que empleaba con sus compañeras y compañeros de aula siempre o casi siempre el euskera. En otra investigación llevada a cabo en 1999, el 44% de las y los encuestados respondía exactamente lo mismo. En 2012, en el análisis realizado a raíz del Proyecto Arrue, el porcentaje de quienes utilizaba el euskara —en el aula— como lengua de comunicación con sus pares descendía hasta el 28%. ¿Qué causas o variables pueden explicar ese descenso? ¿Cómo debemos repartirnos la «responsabilidad» de ese declive?

REFERENCIAS

Eckert, P. 1996: «The Whole Woman: Sex and Gender Differences in Variation», in Brendis, D.; Macaulay, R. (ed.): The Matrix of Language, Westview Press, Colorado; 245-267.

Elzo, J.; Feixa, C.; Giménez-Salinas, E. 2006: Jóvenes y valores. La clave para la sociedad del futuro, Fundación La Caixa, Barcelona. Disponible en Internet (27-02-2013): http://www.publicacionestecnicas.com/lacaixa/joves_valors/ES/.

Feixa, C. 1998: De jóvenes, bandas y tribus: Ariel, Barcelona.

Gobierno Vasco 1995: Pasado y presente de la lengua vasca, Departamento de Cultura; Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Vitoria-Gasteiz.

Hernández, J. M. 2002: «Kale neurketa: generoaren araberako erabileraren emaitzak eta horien inguruan sortutako galderak», in BAT, 43; 12-29.

— 2005: «Jolasgaraia. Gaztetxoak, hizkuntzak eta identitateen adierazpenak», in Cuadernos Sociológicos Vascos, 16.

Juliano, D. 1992: El juego de las astucias, Horas y Horas, Madrid.

Llona, M. 2002: Entre señorita y Garcone. Historia oral de las mujeres bilbainas de clase media (1919-1939), Universidad de Malaga, Málaga.

Maltz, D. N.; Borker, R. A. 1982: «A cultural approach to male-female miscommunication», in Gumperz, J.: Language and Social Identity, Cambridge University Press, Cambridge; 196-216.

Martínez de Luna, I. 1999: Una mirada al futuro 99. Los adolescentes y el euskera,Iñaki Martínez de Luna, Vitoria-Gasteiz.

Otaegi, L. 2000: «Lizardi y las mujeres. Desde la conjura femenina a la gran guerra pacífica», in Iris M. Zavala (coord.): Breve historia feminista de la literatura española. Vol. VI, Anthropos, Barcelona; 284-311.

Pujolar, J. 2008: «Els joves, les llengües i les identitats», in La llengua i els joves, Noves, Barcelona. Dispobible en Internet (27-02-2013): http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hemeroteca/hivern08.htm.

‘CLÚSTER DE SOCIOLINGÜÍSTICA (2012), PROYECTO ARRUE: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2011: DATOS SOBRE EL USO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO’. LECTURA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA DEL INFORME[1]

ITZIAR IDIAZABAL

UPV/EHU - Universidad del País Vasco. Cátedra UNESCO de Patrimonio Lingüístico Mundial

Prácticamente al mismo tiempo en que la CAV daba la bienvenida a los modelos educativos bilingües, se pusieron en marcha iniciativas tendentes a evaluar sus resultados, conocidas como Programas EIFE. La primera de ellas (Gabiña *et al.* 1986) se llevó a cabo en el año 1984, dos años después de la aprobación de la Ley de Normalización del Euskera (1982). Tales trabajos han evaluado las cuatro dimensiones habituales en las dos lenguas: comprensión y producción oral, y comprensión y producción escrita. Pero, en realidad, y como viene siendo habitual en este tipo de estudios, lo que realmente se evalúa, mediante determinadas pruebas realizadas con ese fin en la escuela, es la competencia lingüística y no el USO lingüístico real.

El Clúster de Sociolingüística lleva años evaluando los datos relativos al uso del euskera en la calle, y el proyecto Arrue ha seguido ese mismo derrotero. Sin embargo, el proyecto «Evaluación Diagnóstica 2011: datos sobre el uso lingüístico del alumnado» (en adelante ED11) proporciona la información sobre el uso del euskera —y del castellano— de manera indirecta, porque se basa en las afirmaciones del alumnado, no en las conductas reales. Aun así, se trata de una nueva aportación sumamente interesante.

Los alumnos de 9-10 años y de 13-14 años señalan cuándo, con quién y cuánto se expresan el euskera; si lo hacen con fluidez o con dificultades, por voluntad propia o por obligación, en qué situaciones, y para qué. También proporcionan información sobre el uso del castellano y de otras lenguas. De todas formas, las lenguas en juego son el euskera y el castellano. El número de extranjeros es todavía reducido (4%), por lo que el uso de otras lenguas no tiene, por el momento, un peso equiparable al euskera/castellano en las escuelas de la CAV.

Lo que este informe señala o, mejor dicho, avala con cifras, es que, si bien una lengua no puede ser empleada sin conocerla, tampoco su conocimiento garantiza su empleo. Es decir, que no siempre se cumple la premisa de que «a mayor conocimiento, mayor uso». Además del conocimiento, hay otra serie de variables, muy eficaces, que influyen en el uso. Y es muy probable que esta investigación haya sido realizada para dar con ellas.

Muchas de las conclusiones que arroja el análisis, vertebrado en torno al ámbito escolar, no han causado gran asombro a quienes conocen esa esfera o tienen cierta responsabilidad en la actividad cultural vasca. Pero los resultados están cuantificados, y eso es muy importante para poder avanzar y adoptar las medidas correctas, porque ofrecen garantías mucho más firmes que las meras sospechas y suposiciones. Una vez más, ha quedado claro que la escuela tiene una gran influencia en el uso del euskera y que sigue siendo indispensable. Algunas de las variables ligadas a ella resultan muy significativas. En lo que a nosotros respecta, nos detendremos en las variables de la «comunidad educativa» (alumnos-profesores-padres), sobre todo en los aspectos directamente vinculados a la didáctica de la lengua.

Este informe sobre el uso del euskera fue realizado dentro del programa de Evaluación Diagnóstica, bajo la dirección del Departamento de Educación, en el año 2011, basándose en un cuestionario gestionado por el Clúster de Sociolingüística. Dicha Evaluación Diagnóstica evalúa cuatro capacidades o competencias: la competencia lingüística para la comunicación en euskera, castellano e inglés y la competencia matemática. Por otro lado, el informe compara las Evaluaciones Diagnósticas de 2009 y de 2011, sumamente interesante para conocer la evolución general de la enseñanza. El nuevo modelo de Evaluación de Diagnóstico que se propone para el curso escolar 2012-2013 está, además, disponible en la red (http://www.isei-ivei.net/cast/pub/indexpub.htm), y lo hemos tenido en cuenta en nuestras reflexiones.

[1] Este trabajo ha sido realizado gracias a la ayuda del proyecto MEC FFI2012-37884-C03-01.

Presentaremos lo que este material nos sugiere en el ámbito pedagógico-didáctico respondiendo a cuatro preguntas:

1) ¿En qué medida se aprende a usar el euskera en la escuela?

2) ¿Cómo se evalúa la competencia lingüística en euskera?

3) ¿Hasta qué punto favorece el entorno escolar la adquisición y, sobre todo, el uso del euskera? ¿Qué resulta eficaz para incrementar el uso del euskera en la escuela?

4) ¿Qué depende de los padres?

¿EN QUÉ MEDIDA SE APRENDE A USAR EL EUSKERA EN LA ESCUELA?

Conocer el euskera es indispensable para poder usarlo; una lengua que no se conoce no se emplea. Pero, para desarrollar el conocimiento, la lengua tiene que usarse. Aunque parezca un círculo vicioso, lo que es cierto es que el punto de partida se encuentra en el conocimiento. El informe ofrece unos datos muy significativos a ese respecto:

— Está claro que, dependiendo del modelo lingüístico del centro escolar, hay notables diferencias en el conocimiento del euskera. Los resultados del modelo A distan mucho de los que se consideran conocimientos básicos. Lo fácil es pensar que, suprimiendo el modelo, el problema se vería resuelto, pero la cuestión no es tan sencilla, y, seguramente, tal decisión no sería tan eficaz como se cree. Más adelante volveremos al tema del modelo lingüístico.

— Hay otra serie de factores relacionados con el conocimiento del euskera, que según el informe influyen en el uso: por un lado, «la capacidad para expresarse en euskera con fluidez / la facilidad para desenvolverse en euskera», y, por otro lado, la tendencia a considerar el euskera «lengua fácil».

— De todas formas, el informe de la Evaluación Diagnóstica no revela hasta qué punto adquiere el alumnado la facilidad de expresarse en euskera, porque el instrumento de medición de las competencias lingüístico-comunicativas en euskera no ha examinado la expresión oral. Y el empleo de una lengua con fluidez supone, por encima de todo, usarla para expresarse oralmente.

— Considerar que el euskera es una lengua normal o fácil no implica su conocimiento y uso, pero el informe señala que estos alumnos han superado, en buena parte, la negativa actitud tan extendida entre los castellanohablantes, que sostienen que el euskera es una lengua difícil (Amorrortu *et al.,* 2008); seguramente, la escuela tenga mucho que ver en ello.

— De la comparación de los datos de 2009 y de 2011 se desprende que la competencia en euskera ha aumentado (puntuación media en los dos cursos: 250–256), pero el incremento solo es estadísticamente significativo en el modelo D. Además, de los tres niveles que se han definido para evaluar el progreso (inicial, medio y avanzado), la mejoría se observa en el avanzado. Por otro lado, el número de alumnos cuya lengua familiar no es el euskera ha registrado un leve descenso.

— En cualquier caso, conviene tener en cuenta que, en el año 2011, el 24,7% del alumnado se situaba en el nivel inicial del modelo D, en el más bajo. Dicho de otra manera: una cuarta parte de los alumnos del modelo D no tiene fluidez para comunicarse en euskera. Cabe pensar que ese nivel «inicial» conlleva dificultades para expresarse en euskera.

¿CÓMO SE EVALÚA LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN EUSKERA?

En los últimos 30 años, la enseñanza del euskera ha avanzado de forma espectacular. Aunque no disponemos de datos que nos permitan realizar comparaciones con épocas anteriores, es de suponer que la enseñanza del euskera en nuestras escuelas es cada vez mejor. Pero no es suficiente. Como decía, en el modelo D, que presenta las mejores condiciones y el nivel de exigencia más alto, un 25% del alumnado tiene escasa competencia lingüística —demasiado escasa— para expresarse en euskera. Por lo tanto, también en el modelo D hay mucho que hacer —normal en la enseñanza de cualquier idioma—; más, si cabe, en el caso del euskera, dada su situación. Lo interesante es que contamos con datos concretos; sin ellos, resultaría imposible avanzar.

Para la mayoría de los alumnos, el euskera es una segunda lengua, y lo es incluso para muchos que lo emplean en casa. La escuela tiene, por tanto, una ardua tarea para contribuir al desarrollo de la competencia lingüística en euskera de todos los alumnos. En nuestra opinión, se ha avanzado más en el nivel de la comprensión que en el de la producción; de lo contrario, nuestro alumnado no obtendría tan buenos resultados en exámenes y pruebas de evaluación del tipo de PISA. En otras situaciones similares a la nuestra sucede lo mismo, por ejemplo en Canadá (Swain, 1995), pero no por eso debemos relajarnos.

Las evaluaciones, además de proporcionar unos resultados, tienen que servir para regularizar el sistema. En el ámbito de la educación, al igual que en otros muchos, lo que no se evalúa se ignora. Así pues, teniendo en cuenta el valor regulador de la evaluación, creemos que habría que hacer un esfuerzo por evaluar la producción, especialmente la oral, por difícil que resulte.

El mencionado Diagnóstico de Evaluación para el curso 2012-2013 señala que será responsabilidad de cada centro escolar evaluar la producción escrita y oral de su alumnado. En la enseñanza y uso de una lengua, la competencia más significativa es la ligada a la producción: lo que hay que asegurar es la producción escrita y, sobre todo, la expresión oral. Somos conscientes de lo difícil que resulta medir la capacidad de producción. Los criterios que el informe de la Evaluación Diagnóstica de 2011 propone para evaluar la producción escrita son mucho más precisos que los empleados, por ejemplo, en los programas EIFE y en otras pruebas habituales. Se intenta ir más allá de la gramática de la oración; se atiende al género textual. Pero, demasiado a menudo, surgen cuestiones sobre las que no hay un claro consenso.

La novedosa propuesta para el curso escolar 2012-2013, de evaluar también la producción oral, hay que entenderla, a todas luces, como un paso adelante; sin embargo, al dejar esa responsabilidad en manos de cada centro escolar, la incertidumbre sobre los criterios de evaluación se acentúa aún más. Lo más conveniente sería ceñirla a ámbitos muy concretos, y, sobre todo, emplear criterios unificados. Porque, como ya hemos avanzado, la evaluación, para ser efectiva, precisa de fines y criterios de medición concretos y objetivos. Al no tener ni la costumbre ni los conocimientos suficientes para evaluar la producción en esas condiciones, consideramos que dejar la labor en manos de cada centro escolar es una solución tan fácil como carente de garantías.

Y si se constata que la producción oral no puede ser evaluada, y que no contamos con suficientes modelos referenciales, digámoslo alto y claro, y realicemos las investigaciones pertinentes. En la enseñanza y evaluación de la lengua, hay una imperiosa necesidad de fortalecer la investigación especializada y de destinarle los recursos que requiere. Si las universidades prestaran a estas materias la atención que se merecen, quizás estaríamos mejor preparados.

Hay un gran vacío en cuanto a estudios sobre las formas de desarrollar el sistema de enseñanza con plenas garantías, y seguramente se investigarán muy pocos campos socialmente más justificados. Tenemos la posibilidad de hacer una gran aportación al mundo de la enseñanza de las lenguas minoritarias, y creemos que el esfuerzo merece la pena.

¿HASTA QUÉ PUNTO FAVORECE EL ÁMBITO ESCOLAR LA ADQUISICIÓN Y, SOBRE TODO, EL USO DEL EUSKERA? ¿QUÉ RESULTA EFICAZ PARA INCREMENTAR EL USO DEL EUSKERA EN LA ESCUELA?

Es una cuestión que viene de lejos en la historia de los modelos educativos bilingües, y es justo reconocer una notable riqueza de los programas que se han desarrollado en los «planes de normalización» de los centros educativos (Zalbide, 1998; Cenoz y Zalbide, 2008; Gardner, 2000). En los últimos treinta años, se han realizado grandes progresos en el proceso de euskaldunización de los profesores, y entendemos que también se ha avanzado en el ámbito de los perfiles lingüísticos de otros empleados, sobre todo en los centros públicos. Sin embargo, los docentes no siempre hablan en euskera entre sí; es un dato muy relevador en la investigación que tenemos entre manos. Es comprensible, por tanto, que si los profesores emplean el castellano en sus relaciones, en conversaciones informales, los alumnos hagan otro tanto.

Recalcar la importancia de esta variable nos parece fundamental para poder entender y reforzar la influencia de la escuela en el uso —y desarrollo— de una lengua. Una lengua siempre es un acontecimiento social, a diferencia de las matemáticas, por ejemplo, y está socialmente condicionada. En el caso de un idioma minoritario, aunque sea la lengua principal de la escuela (modelo D), todos los usos escolares son relevantes, no sólo los que se trabajan y controlan en las asignaturas.

¿QUÉ DEPENDE DE LOS PADRES?

Los padres eligen el modelo lingüístico para sus hijos y se encargan de apuntarlos a actividades extraescolares. La investigación que tenemos entre manos demuestra que esas actividades tienen una gran incidencia en el uso del euskera, y que el empleo de la lengua del hogar tiene un gran peso, sobre todo entre los jóvenes de 2º de ESO (página 60).

No es de extrañar que esas variables tengan tanta relevancia. En la historia de la escolarización en euskera, el papel esencial de los padres está más que probado, y cualquiera de los estudios más recientes lo ratifica. Véase, por ejemplo, lo que Martínez y Niemela (2010) señalan sobre las conclusiones del proyecto europeo INCLUD-ED: una mayor involucración de los padres en las decisiones sobre los programas y evaluaciones escolares contribuye notablemente a reducir el fracaso escolar.

Conviene tener muy presente cómo influyen y cómo pueden influir los padres en el sistema educativo vasco. Nuestro sistema educativo se caracteriza por unos modelos lingüísticos, que se basan, precisamente, en la elección de los padres. Pero, aunque ese rasgo constituya uno de los puntos fuertes del sistema, me temo que no se le presta la debida atención. Partiendo de la opción que los padres escogen, los modelos más bilingües han tenido un desarrollo ciertamente espectacular, y parece que la tendencia sigue en alza: el modelo que más demanda tiene entre los padres sigue siendo el D. El hecho de que dicha evolución se haya producido sin imposiciones debería considerarse como una de las fortalezas del sistema y su mantenimiento debería ser una de las preocupaciones de los responsables políticos.

Si el sistema educativo estableciera un modelo trilingüe o otro modelo único, perdería la más valiosa de las oportunidades para la participación directa de los padres. Si bien es verdad que los resultados de los modelos A y B en lo que respecta al euskera son bastante modestos, se observa que ambos modelos han tenido un progreso, y el sistema debería tratar de introducir mejoras. Pero, ¿cómo sustituir la labor referencial que realiza el modelo D? No nos parece que el modelo único vaya a arrojar mejores resultados, ni con respecto al euskera, ni con respecto a otros fines educativos, por igualitario que parezca. Pero cuando las circunstancias del ámbito escolar y, especialmente, en torno al euskera, se han visto mejoradas, los padres se han sentido atraídos por los modelos donde mayor presencia tiene el euskera. Parece lógico pensar que lo logrado en consenso y cooperación de los padres puede ser el camino más adecuado también para consolidar la competencia y el deseo de usar el euskera, y, en general, para mejorar el sistema educativo en su conjunto.

REFERENCIAS

Amorrortu, E.; Ortega, A.; Idiazabal, I.; Barreña, A. 2009: *Erdaldunen euskararekiko aurreiritziak eta jarrerak,* Gobierno Vasco, Bilbao. ISBN 978-84—457-2945-8.

Clúster de Sociolingüística 2012: *Proyecto Arrue: Evaluación diagnóstica (2011): datos sobre el uso lingüístico de los alumnos*. Informe repartido en las jornadas celebras el 31 de enero de 2013.

Gabiña, J.J.; Gorostidi, R.; Iruretagoiena, R.; Olaziregi, I.; Sierra, J. 1986: *Euskararen Irakaskuntza Faktoreen Eragina,* Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Gardner, N. 2000: *Basque in Education in the Basque Autonomous Community,* Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/

Martínez, B.; Niemela, R. 2010: «Formas de participación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo», in *Revista Educación y Pedagogía,* 56, 69-78.

Swain, M. 1995: «Three functions of output in second language learning», in B. Seidlhofer (Ed.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson,* Oxford University Press, Oxford, 125-144.

Zalbide, M. 1998: «Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas», in *RIEV 43*, 355-424.

Zalbide, M.; Cenoz, J. 2008: «Bilingual Education in the Basque Autonomous Community: Achievements and Challenges», in *Language, Culture and Curriculum, 25* 5-20.

http://www.isei-ivei.net/cast/pub/indexpub.htm

http://www.ediagnostikoak.net/ediag/eus/Informaziomaterialak/ED11aldagaien%20analisia/ED11_LH4_Emaitzen_txostena_aldagaien_analisia.pdf

4 http://www.ediagnostikoak.net/ediag/eus/Informaziomaterialak/ED11aldagaien%20analisia/DBH2_Emaitzen_txostena_aldagaien_analisia.pdf

DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE 2011 DEL PROYECTO ARRUE A LA INTERVENCIÓN

ASIER IRIZAR Y JOXPI IRASTORTZA
Universidad de Mondragón. Grupo de Investigación AHOTIKER

Los autores del presente artículo, basándonos en los resultados del Proyecto Arrue, y a partir de diversos datos y de dos experiencias, proponemos dar un paso más e invitar a la reflexión, con el objeto de intervenir en la vertiente cognitiva de los hablantes. Para ello, es fundamental contar con la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, porque la educación es la base de todo: proporciona conocimientos y favorece la reflexión, la reflexión fomenta la motivación, y la motivación redunda en un mayor uso de la lengua.

El Programa Arrue nos aporta muchos datos. Algunos dirán que no revelan nada que no supiéramos ya; otros advertirán que las cifras nos muestran la cruda y dura realidad (que el uso del euskera del alumnado es, en términos generales, muy escaso); y otros quizá piensen que sigue habiendo leña suficiente como para que la lumbre siga encendida. Nosotros, tras proceder al análisis de los resultados del Programa Arrue, seguiremos esa última corriente.

Es evidente que, en este país, tenemos bastante experiencia en la elaboración de diagnósticos sobre la lengua, pero fallamos en la intervención: sabemos perfectamente qué es lo que hay que cambiar o queremos cambiar, pero no sabemos cómo hacerlo; mejor dicho, nos resulta imposible. No conseguimos controlar la situación; se nos escapa de las manos. No tenemos el poder suficiente. Atisbamos muy lejos los objetivos que queremos alcanzar; tenemos poco margen de maniobra. Van pasando los años y seguimos con nuestro escaso poder. En cuanto superamos un obstáculo, surge otro; reparamos una grieta y aparece otra. ¿Podemos hacer más de lo que hacemos? Puede que sí, pero no mucho más. En ese caso, avancemos con lo que tenemos.

En los datos del Informe Arrue, hay tres variables que nos parecen muy importantes:

1. Con respecto al conocimiento, la generación actual tiene el mayor número de vascohablantes escolarizados; un dato nada despreciable. En los últimos diez años, cerca del 90% de los alumnos de la CAPV se ha escolarizado en euskera, independientemente de su lengua materna. Y, según los datos, su capacidad relativa para hablar en euskera se sitúa entre el 35% y el 45%.
2. En el apartado sobre la actitud hacia el euskera, hay datos relevantes, ya que el 11,5 % de los alumnos de 4º de Primaria afirma tener muy poco o ningún apego por el euskera. Entre los alumnos de 2º de ESO, la proporción es del 18,7%. Además, aproximadamente un cuarto de los alumnos de cada grupo declara tener un apego normal, y suficiente o grande el 63,6 % y el 54,5% de los de 4º de Primaria y los de 2º de ESO, respectivamente.
3. Hay otra variable que, a nuestro entender, resulta de vital importancia: la relativa al uso lingüístico escolar, en función de la proporción de vascohablantes del municipio, de la primera lengua del alumno y del modelo lingüístico. Aunque no disponemos de datos, se podría pensar que, en las poblaciones donde el porcentaje de vascohablantes supera el 60%, quienes más euskera emplean son quienes tienen como primera lengua el euskera y estudian en el modelo D, puesto que el propio entorno les ofrece las condiciones para la normalización de la lengua. En las zonas en las que la proporción de vascohablantes sea inferior al 30%, sin embargo, cuando la primera lengua resulte ser el castellano y el modelo escolar sea el A, sucederá exactamente lo contrario, claro está. En cualquier caso, sería interesante saber qué sucede en todas las combinaciones de variables implicadas, porque pueden arrojar luz al asunto.

Aunque la mayoría del alumnado sepa expresarse en euskera, al no emplearlo, su conocimiento se oxida, se desenvuelven mejor en castellano, y terminan por decantarse por esa lengua. Es una de las conclusiones a las que llega el Programa Arrue. El dato sobre la actitud es también significativo —a la par que preocupante—, puesto que, en muchas zonas, puede condicionar la intervención, sobre todo en aquéllas en las que la densidad de vascohablantes es más bien modesta. En tales casos, otros factores externos se vuelven mucho más fuertes.

No obstante, algunos barrios, poblaciones o comarcas con poco o nulo apego al euskera tienen las condiciones apropiadas. Entonces, ¿cómo cambiar la costumbre lingüística de los alumnos? ¿Cómo pasar del castellano al euskera? Aunque no es fácil, las costumbres pueden ser modificadas: primero, contando con la intención y el compromiso perso-

nal para el cambio y, en segundo lugar, motivando actitudes hacia la dirección deseada.

En vista de los resultados del Programa Arrue, observamos que, para fomentar el uso del euskera entre el alumnado, es fundamental intervenir en su comportamiento y actitud. Para cumplir los objetivos, hay que motivar sus comportamientos. Hay al menos tres maneras de influir en ellos; en nuestro caso, para fomentar —o no— el uso del euskera en la educación. La primera, dejar o no el uso a la inercia de cada cual, dejar en manos de cada cual los estímulos, para que cada cual establezca las expectativas y los valores de sus objetivos; ello, claro está, difícilmente va a motivar el uso del euskera. La segunda, ofrecer a los usuarios del euskera estímulos agradables, atractivos, festivos, coloridos, conmovedores, siempre con el objetivo de aumentar el uso del euskera. A lo largo de todos estos años, hemos organizado un sinfín de campañas a favor del euskera: el Día del Euskera, carteles sobre el euskera, concursos, Kilometroak, Korrika, Ibilaldia… Todos con el mismo objetivo: aumentar constantemente el uso del euskera. Somos expertos organizado eventos de ese tipo. Se repiten varias veces al año y todos los años, al igual que los resultados; al menos, los relativos al uso. Salta a la vista, por tanto, que no hemos alcanzado nuestro objetivo. La tercera de las maneras —en la cual podría incidir más la *comunidad* educativa— consiste en intervenir en la cognición o en el pensamiento del alumnado y de la comunidad en su conjunto, para lograr nuestros objetivos.

Cualquiera que sea el tema, el objeto o el estímulo, cuanto más sepamos sobre él, mayores sentimientos, opiniones y cognición tendremos, y más fácil nos resultará dar el salto para tomar una postura que favorezca la consecución de objetivo. Si tenemos una firme convicción sobre el peligro que origina el conducir a gran velocidad, y si, además, conducir a esas velocidades nos genera una preocupación, una responsabilidad y un compromiso, haremos lo posible por reducir la velocidad. Si tenemos la firme intención de desarrollar una serie de acciones para fomentar el uso del euskera, si tratamos de controlar los factores internos y externos que permiten que tal intención se convierta en comportamiento, y, sobre todo, si analizados las causas de haber conseguido o no nuestros objetivos, si reflexionamos sobre ellas, iremos llenando el saco del uso.

Aunque los estímulos externos son atractivos y necesarios, resultaría más conveniente adquirir el control, el autocontrol o la autorregulación de nuestras acciones. Cuando uno es capaz de controlar sus acciones, puede prolongar esa situación. En cambio, pese a que los traumáticos mensajes que el Departamento de Interior transmite por televisión tengan un impacto temporal, no bastan para cambiar nuestro comportamiento. *Según dicen, en pocos años, desaparecerá el 90 % de las 6.000 lenguas del mundo*. ¿A cuántos vascohablantes ha conmovido ese mensaje? ¿A cuántos vascohablantes han conmovido los resultados del Proyecto Arrue? Todas esas campañas, eventos y festejos que con tan buena voluntad se organizan, ¿tienen los efectos deseados? ¿Cuánto tiempo ha durado la ilusión? ¿Cómo de grande debe ser el susto para que la gente se tome el euskera, de una vez por todas, con un mínimo de seriedad? Hasta hace unos años, cuando se daba la voz de alarma, prácticamente todos los habitantes se reunían en la plaza del pueblo. También las ikastolas resurgieron de las cenizas, con poco que comer pero con mucho trabajo en la cocina. Si hoy las campanas repicaran en señal de duelo por el euskera, ¿cuántos nos reuniríamos en la plaza del pueblo? Dos patéticos y algún despistado que pensara que daban comida y bebida gratis.

Tener la intención de conseguir los objetivos ya es algo, pero no basta. Los alicientes exteriores influyen en nuestro comportamiento, pero no son suficientes. Deberíamos controlar nuestras actitudes, nuestro autocontrol, para alcanzar los fines mediante la autorregulación. Pero, para ello, debemos ser conscientes de lo difícil que resulta recuperar el euskera, de lo enriquecedor que es tener una lengua como el euskera, de lo distinta que sería Euskal Herria sin el euskera, de lo felices que podemos ser con el euskera, de qué tenemos que hacer para usar más el euskera, etc. Pero, ¿cómo podemos conseguir todo eso? Educándonos. Extendiendo nuestros conocimientos, compartiendo diagnósticos, debatiendo, reflexionando. Tratando de saber más sobre el euskera, reflexionando sobre el euskera, buscando razones para fomentar su empleo y amasando experiencias; en definitiva, desarrollando nuestro pensamiento o cognición. De esa manera, pasaremos del dicho al hecho y cumpliremos nuestros objetivos; y, si no los cumplimos, al menos trataremos de hallar las causas de no haberlo hecho y propondremos medidas correctoras, daremos pasos para emplear el euskera en la actividad escolar y, poco a poco, iremos llenando el saco del uso del euskera.

Para ello, la intervención de los agentes educativos es fundamental. Para que el uso del euskera se vea reforzado, la comunidad educativa tiene que participar: nada es comparable al impulso que proporciona la comunidad a la hora de motivar actitudes favorables al uso del euskera. Los actos festivos están muy bien, pero está por ver cuándo se organizan jornadas para la reflexión y el análisis tanto en las escuelas como en el ámbito de la comunidad educativa.

En la Facultad HUHEZI, prácticamente todos los alumnos que cursan los estudios de Grado en Educación provienen del sistema educativo vasco. El alumnado que quiera estudiar en nuestro centro tiene que conocer el euskera; precisamente, una de las señas de identidad de nuestra enseñanza es el multilingüismo aditivo, siempre en torno al euskera. En ese sentido, desde la perspectiva del conocimiento, estamos «mejor» que en el sistema educativo de la CAPV, porque todo nuestro universo es vascohablante.

De todas formas, en los últimos años hemos realizado algunos cambios, y aunque no disponemos de datos objetivos y concretos, sabemos perfectamente que algunas de las variables de nuestro alumnado han cambiado. Antes, por ejemplo, la mayoría de los alumnos provenían de la comarca; hoy en día, sin embargo, muchos vienen de las capitales —sobre todo, de Vitoria-Gasteiz y de Donostia-San Sebastián— y de otras zonas. Todo eso provoca cambios, claro; entre otros, en las costumbres. Por poner un ejemplo, hace un tiempo podía resultar bastante sorprendente oír hablar a los alumnos entre ellos en castellano; en esos casos, todos girábamos la cabeza. Hoy en día, sin embargo, observamos que las conclusiones del Programa Arrue se cumplen al cien por cien en nuestro entorno, porque los alumnos que acogemos en septiembre han estado en mayo en la escuela o en el instituto.

En la Facultad HUHEZI tenemos la Comisión de Euskera, una de cuyas funciones consiste en realizar mediciones a pie de calle del uso del euskera. En los últimos años, hemos llevado a cabo dos mediciones (en 2009 y en 2012), entre cuyas principales conclusiones respecto al alumnado cabe citar las siguientes:

El uso del euskera ha disminuido del 62% (2009) al 50% (2012). Doce puntos de diferencia en tres años. Por zonas, la evolución ha sido la siguiente:

— En el claustro, ha pasado del 81 % (2009) al 49 % (2012).
— En la cafetería, del 65 % al 53 %.
— En la biblioteca, en los trabajos de grupo, del 54% al 47%.

La tendencia a la baja es, por tanto, evidente. Los resultados de las mediciones confirmaron nuestras sospechas, que nos generaban no poca inquietud. Pero, además, sirvieron para probar lo que ya sabíamos —o lo que creíamos saber—. Lo cierto es que, ya de antemano, empujados por nuestras propias convicciones, habíamos decidido intervenir. Así, en el curso 2011-2012, actuamos sobre los alumnos del primer curso de Educación, decididos a incidir en la actitud, en la intención y en el uso del euskera de los nuevos alumnos.

En esa intervención[1], solicitamos a los alumnos que expresaran su opinión sobre el euskera en tres momentos: a comienzos del curso, al concluir la intervención —unos dos meses más tarde— y al término del curso escolar. En los dos primeros meses, organizamos cinco jornadas de reflexión, cuyos resultados fueron realmente interesantes y significativos.

En el año 2012, a instancias del Gobierno Vasco[2], realizamos una intervención similar en dos departamentos del mismo: los integrantes del grupo Ahotiker, dependiente del Centro de Cultura y Normalización del Euskera de HUHEZI, recibimos el encargo de fomentar el uso del euskera de los empleados por medio de la motivación. Tratando de proporcionar una solución al problema, presentamos una propuesta, dirigida a todos los involucrados en la promoción del conocimiento y del uso del euskera en el Gobierno Vasco. Una de las claves para incrementar el uso del euskera consiste en reflexionar sobre la lengua. Y decimos tal cosa porque la hipótesis formulada por Irastortza (2010)[3] en su estudio se ha cumplido por completo. Así las cosas, nuestra propuesta no se ha centrado tanto en ofrecer formación para el aprendizaje o perfeccionamiento del euskera, sino en activar o motivar entre los empleados actitudes y comportamientos favorables al euskera, invitándolos a la reflexión en varias sesiones. Por tanto, para incidir sobre las actitudes y los comportamientos hacia el euskera, con el fin último de fomentar el uso del euskera, habrá que motivar determinados comportamientos. Y para impulsar el uso del euskera en el ámbito educativo, es necesario convencer a los implicados. Las actitudes y los comportamientos no cambiarán así como así: hay que partir de la intención y del compromiso personal, motivando las conductas y reflexionando sobre el proceso de motivación. Por ello, basándonos en las conclusiones de la tesis de Irastortza (2010), realizamos una prueba en dos ámbitos de trabajo del Gobierno Vasco. Los resultados, una vez más, fueron muy interesantes y significativos. Gracias a ello, pudimos constatar que los resultados relativos a la actitud, a la intención y al uso del euskera eran mejores después de la intervención que antes de ella.

A partir de la intervención realizada en el primer ámbito de trabajo, tras comparar los ítems[4] medidos sobre la actitud, la intención y el uso antes y después de la intervención, se obtuvieron mejores resultados en las tres variables (actitud, intención y uso), siendo significativos incluso estadísticamente: en el caso de la actitud [t(10)=-0,89; p=0,010; d=-0,78], en el de la intención, [t(10)=-0,89; p=0,045; d=-0,81] y en cuanto al uso [t(10)=-0,89; p=0,022; d=-0,56]. Si obser-

[1] Grupo de Investigación Ahotiker: *Unibertsitateko ikasle hasi berriek dakarten euskararekiko jarrera, erabilera intentzioa eta erabilera: eskuhartzearen eragina aldagai horietan*. [Inconcluso]. Mondragon Unibertsitatea, Eskoriatza, 2012.

[2] Grupo de Investigación *Ahotiker: Eusko Jaurlaritzan euskararen erabilera areagotzeko proiektua: Administrazioko langile euskaldunen euskararekiko jarrera, intentzioa eta portaeraren azterketa*. [Inédito]. Mondragon Unibertsitatea, Eskoriatza, 2011.

[3] Irastortza, J.: *Lan munduko euskara planetako langile euskaldunen jarrera, portaera eta motibazioak: pentsamenduaren garapenetik helburuen lorpenera*. Tesis doctoral inédita, Mondragon Unibertsitatea, Eskoriatza, 2010.

[4] Para la medición de la actitud y la intención de uso, se ha utilizado una escala del 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acurdo) En cuanto al uso, también se ha empleado una escala del 1 (nunca) al 7 (siempre): [(1) 'nunca (0 %)], [(2) 'pocas veces' (<19 %)], [(3) 'a veces' (20 %-39 %)], [(4) 'en bastantes ocasiones' (40 %-59 %)], [(5) 'muchas veces' (60 %-79 %)], [(6) 'casi siempre' (80 %-99 %] y [(7) 'siempre' (100 %].

vamos los promedios de las puntuaciones, vemos que los resultados son mejores en las tres variables: en el caso de la actitud, medio punto más alto tras la intervención (5,86-6,27); en cuanto a la intención, poco más de medio punto (5,16-5,73) y en el caso del uso, prácticamente un punto más (3,1-4,02).

A partir de la intervención en el segundo ámbito de trabajo, al comparar los ítems de la actitud, la intención y el comportamiento anteriores y posteriores a la intervención, se pudo constatar que los resultados eran mejores con respecto a la intención y al uso, incluso estadísticamente; no, así, en el caso de la actitud: actitud [t(10)=-0,89; p=0,394; d=-0,00], intención, [t(10)=-0,89; p=0,016; d=-0,96] y uso [t(10)=-0,89; p=0,002; d=-1,13]. Si observamos el promedio de las puntuaciones alcanzadas, vemos que los resultados son mejores en las tres variables. En el caso de la actitud, la diferencia entre el antes y el después de la intervención es poco significativa (6,22-6,33); en cuanto a la intención, la diferencia es ligeramente superior al medio punto (5,78-6,33); en lo que respecta al uso, la diferencia es de casi un punto (4,52-5,37).

Por lo tanto, gracias a la intervención realizada con los empleados de la Administración y con los alumnos universitarios, se ha dado un paso más. No es que sea un paso muy grande, pero es algo. Es evidente que en el caso de los niños y adolescentes habrá que recurrir a otras estrategias, y que las cavilaciones que se realizan en torno a los adultos no son apropiadas para ellos; de todas formas, es imprescindible reflexiónar, tanto sobre el euskera como sobre la cultura vasca. El alumnado, el profesorado, los padres y demás agentes de la comunidad educativa deberían tener la oportunidad de reflexionar sobre el euskera y la cultura vasca. Aunque pueda parecer paradójico, si queremos que el uso del euskera se vea fortalecido, hay que hablar y debatir sobre el tema. Sin olvidar, claro está, que también otros factores como el ser amantes de la buena mesa, del jolgorio y del deporte nos convierten en euskaldunes...

Gráfico 1.

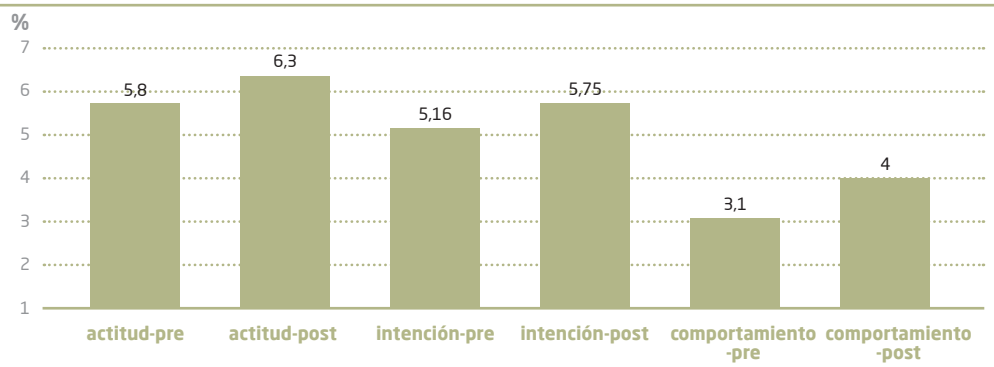
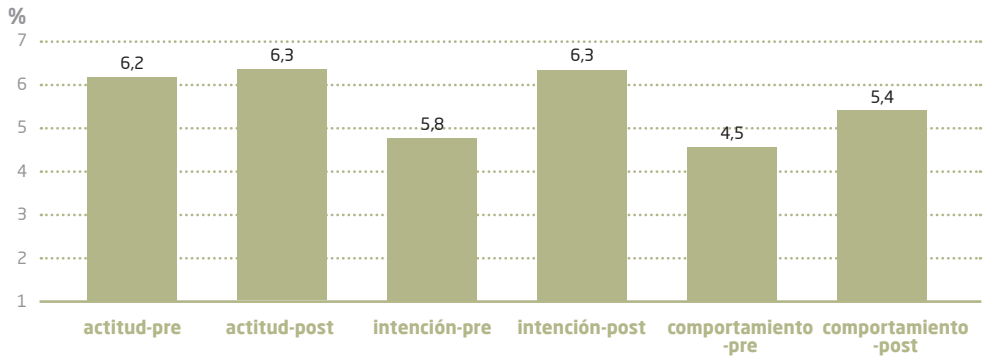


Gráfico 2.



AL HILO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 2011 DEL PROYECTO ARRUE

PELLO JAUREGI
UPV/EHU - Universidad del País Vasco

LA INTUICIÓN YA NOS LO DECÍA, PERO...

Este excelente trabajo de investigación ha venido a confirmar, con datos, algunas de las cuestiones que la intuición y la observación nos hacían presagiar. Excelente, digo, porque al haber extendido el diseño de la investigación a un horizonte tan amplio, el trabajo adquiere una extraordinaria fiabilidad, y porque el análisis y la interpretación de los datos han sido realizados con gran calidad y exhaustividad.

Como es bien sabido, para establecer consensos en las relaciones humanas, a menudo hay que recurrir a vías distintas a la intuición para tratar diversas cuestiones. Yo, personalmente, le reconozco ese mérito al trabajo de investigación que se acaba de publicar, porque no es nada sencillo deliberar sobre un tema tan complicado como el de la escuela y el euskera con serenidad y templanza, con datos sólidos en la mano. ¡Enhorabuena!

De entre todas las conclusiones que en cierto modo intuíamos y que la investigación ha ratificado, quisiera destacar, brevemente, las siguientes:

— El modelo D está ampliamente extendido.

— El sistema educativo de la CAPV presenta notables carencias en cuanto a la formación de alumnado bilingüe, pese a ser, dicho sea de paso, uno de sus principales objetivos. El 54,8% de los alumnos de 4º de Primaria no adquiere en euskera la fluidez que tiene para expresarse en castellano. Y, a más edad, la diferencia no disminuye, sino que aumenta: el 64,6% de los alumnos de 2º de ESO no obtiene, en el proceso de aprendizaje, competencias equiparables a las que tiene en castellano.

— Aunque en el aula se use el euskera, su empleo se reduce drásticamente en los espacios libres e informales del centro escolar, donde el alumnado está fuera de la interacción directa de los profesores.

— El número de alumnos cuya primera lengua es el euskera sigue siendo muy bajo. También el número de familias que emplean habitualmente el euskera.

— El consumo de medios de comunicación en euskera es muy reducido.

— El euskera tiene muy poca presencia en las actividades extraescolares.

— A más edad, menos se utiliza el euskera, y, por lo que se observa, la competencia en euskera disminuye.

Los datos no son buenos, pero quizá sí positivos; sobre todo, si miramos hacia atrás y tenemos en cuenta la gravedad de la situación histórico-lingüística que nos ha traído hasta aquí. Veamos dónde estábamos antes y dónde estamos ahora: la diferencia es abismal. En términos generales, la euskaldunización no ha tenido ninguna regresión, y ha prosperado en todos los indicadores lingüísticos. Yo creo que estamos bastante mejor que antes. Aun así, los datos no son buenos. Hay motivos para preocuparse. Teniendo en cuenta el camino que nos queda por recorrer hasta alcanzar la plena normalización lingüística, y los ritmos y vías que precisamos para ello, se ve que nos queda mucho por hacer. En las tres últimas décadas, la política lingüística ha estado muy centrada en el ámbito educativo, y este trabajo de investigación ha puesto en evidencia sus positivos resultados y sus claras limitaciones. Ya es hora de emprender otra política lingüística, sin subestimar los resultados obtenidos en la esfera educativa: una política lingüística que conceda a ámbitos como la familia, los medios de comunicación y el ocio tanta relevancia como a la enseñanza.

LOS ADULTOS, SOCIALIZADORES LINGÜÍSTICOS Y EJEMPLO PARA LA JUVENTUD

Quisiera partir de una reflexión general, ligada a la relación lingüística entre adultos y niños.

Tal y como muestra el análisis de la regresión múltiple, las variables que mejor explican el uso escolar general del alumnado son tres: 1) *El uso de la lengua en las actividades extraescolares organizadas,* 2) *El modelo lingüístico,* y 3) *El uso de la lengua entre el profesorado*. Todas ellas son muy significativas tanto en 4º de Primaria como en 2º de ESO. Se les podría añadir una cuarta variable: *El uso de la lengua en el hogar,* pero sólo sobresale entre los alumnos de 2º de ESO, no en el caso de los de 4º de Primaria.

Veamos, ¿exactamente qué miden estas variables? A la vista de las preguntas que subyacen tras ellas, yo diría que, sobre todo, nos informan acerca de la actitud lingüística de los adultos. Pero no reflejan con claridad qué comportamiento lingüístico tiene el alumnado en las redes de relaciones informales.

Vayamos por partes:

— La variable del uso del euskera en las actividades extraescolares organizadas está formada por tres variables sintéticas. La pregunta de la primera variable *(¿En qué lengua... en las clases particulares?)* nos proporciona, sustancialmente, información sobre la lengua que emplean los profesores, pero también sobre las relaciones lingüísticas entre alumnos y profesores. Por el contrario, no creo que nos aporte demasiado sobre la lengua que los alumnos emplean entre ellos. Las preguntas de la segunda *(¿En qué lengua... en las actividades extraescolares?)* y de la tercera variable *(¿En qué lengua... en las colonias o campamentos?)* nos informan, principalmente, acerca de la actitud lingüística de los monitores, entrenadores o educadores, y, por lo tanto, nos permiten conocer la actitud lingüística de los niños y jóvenes con respecto a esos adultos, pero no queda clara la tendencia lingüística en la relación horizontal de niños y jóvenes. A tenor de esa interpretación, considero que esta variable evalúa, sobre todo, la relación lingüística entre adultos y niños.

— También la variable del *modelo lingüístico* nos informa, esencialmente, del comportamiento lingüístico de los profesores, situando los adultos en un primer plano. A decir verdad, la variable del *modelo lingüístico* no es más que una variante inmediata del *uso escolar general;* de ahí que estén tan estrechamente ligadas. A fin de cuentas, la variable del *modelo lingüístico* incluye muchos tipos de relaciones lingüísticas escolares: las relaciones verticales y horizontales, las relaciones dentro del aula y fuera de ella, etcétera. Una de esas relaciones es la de los adultos (docentes) entre sí, que ha sido expresamente evaluada mediante la variable del *uso de la lengua entre el profesorado,* y que ha resultado ser muy significativa en el análisis de la regresión, en relación con el uso lingüístico escolar de los alumnos. Parece ser que, en la escuela, como en toda organización jerarquizada, los comportamientos de los que ostentan los cargos más altos sirven de ejemplo y referencia para los que forman parte de escalas intermedias e inferiores. Dado que la variable del *modelo lingüístico* es una norma lingüística explícita de una organización, se podría pensar que las relaciones lingüísticas entre el profesorado se regulan siguiendo un determinado criterio. Por consiguiente, cabe pensar que toda la trascendencia de la variable del *uso de la lengua entre el profesorado* se verá también reflejada en la variable del *modelo lingüístico*. Los modelos educativos definen, además, otro tipo de relaciones, como por ejemplo la relación lingüística entre profesores y alumnos. Eso es, precisamente, lo que los modelos educativos definen: el comportamiento lingüístico de los profesores. Los modelos educativos no establecen ninguna norma explícita o pactada sobre la lengua que los alumnos deben emplear en sus relaciones con el profesorado, porque se cree, se desea o se espera que los alumnos empleen, por iniciativa propia o por imitación, los comportamientos lingüísticos de los profesores. En relaciones verticales de esta índole, ¿quién se atrevería a negar que son los profesores quienes tienen la palabra, y no los alumnos, a la hora de determinar la orientación lingüística? Volvemos, por lo tanto, a vincular la variable del *modelo lingüístico* con la actitud lingüística de los profesores. Pero hay otros tipos de relaciones que deben tenerse en cuenta en un modelo educativo. Nos referimos a las relaciones horizontales entre el alumnado, entre las que se distinguen principalmente dos situaciones: las del aula y todas las informales fuera del aula (el recreo, por ejemplo). Empezando por la primera, digamos que la relación entre los alumnos dentro del aula no es, ni mucho menos, una relación de «absoluta libertad», ya que el docente está presente y su autoridad no puede ser ignorada en una situación formal —precisamente, esa autoridad del profesor viene a ser uno de los principales recursos de la intervención pedagógica, por no decir el principal—. Ello nos conduce a la segunda situación: a las situaciones informales que se producen fuera del aula, lejos de la influencia directa de los profesores. Es en esas situaciones donde se puede apreciar cómo son las relaciones genuinas entre los alumnos. Así las cosas, aunque la variable del *modelo lingüístico* englobe relaciones lingüísticas muy diversas, lo cierto es que la gran mayoría de ellas son reflejo de la directa incidencia lingüística del docente. Por eso, creemos que esta variable ilustra más la actitud lingüística de los adultos que la propia de los alumnos.

— La última variable es la del *uso del euskera en el hogar*. También esta variable sintética es fruto de la suma de otras variables fundamentales. Así, tres de los cuatro indicadores que integra la variable presuponen la presencia del adulto: *1) ¿En qué lengua te expresas con tu padre?, 2) ¿En qué lengua te expresas con tu madre?, 3) ¿Qué lengua empleáis en casa, cuando estáis todos*

juntos (a la hora de comer, al ver la televisión...)? La cuarta variable difiere de las anteriores, porque hace alusión a la relación entre hermanos, y, por lo tanto, no se requiere, al menos directamente, la presencia de ningún adulto: *4) ¿En qué lengua te expresas con tus hermanos?* Así pues, también detrás de esta variable sintética se observa la actitud lingüística e influencia de los adultos; en este caso, de los padres[1]. En nuestra opinión, son los adultos, y no los niños, quienes marcan la dirección lingüística de la relación adulto-niño.

Si la percepción que tenemos sobre la influencia de los adultos resulta ser la correcta, podríamos afirmar que el factor que mejor explica el uso lingüístico escolar de niños y adolescentes es el comportamiento lingüístico de los adultos, sean profesores, monitores o padres. ¡He ahí el triángulo de oro! La euskaldunización de los niños está, por tanto, en manos de los adultos; es suya la responsabilidad. Los adultos, a través de su comportamiento, construyen entornos lingüísticos o ámbitos de socialización. Los niños y jóvenes beben de ellos. Respiran de ellos. Son sus modelos de imitación.

LA INCIDENCIA DEL USO LINGÜÍSTICO DEL HOGAR

Según los datos de los que dispongo[2], la actitud lingüística de los jóvenes hacia sus padres en el hogar y la actitud de esos mismos jóvenes hacia sus amigos vascohablantes en la calle son muy similares. Por proporcionar un dato, diré que aproximadamente siete de cada diez jóvenes que en casa hablan en euskera con sus progenitores (con uno o con ambos) también lo hacen en la calle con sus amigos vascohablantes[3]. A la vista de tales datos, en diversos foros y artículos he deducido que el uso lingüístico de las situaciones informales hunde sus raíces, sobre todo, en la familia. Porque la familia representa el primer entorno de socialización importante de los niños, y porque las semillas sembradas por la familia germinan, después, de manera inadvertida, en entornos de socialización como puede ser el grupo de amigos.

La influencia del hogar y de la familia es, a mi entender, de tal magnitud, que en cuanto el trabajo de investigación Arrue llegó a mis manos, procedí a analizar los resultados ávido de curiosidad. ¿Corroboraría el estudio mis suposiciones o hipótesis? Ésa era una de las causas de mi anhelo. Pero en seguida me di cuenta de que no me resultaría fácil comparar los datos de los que disponía con los aportados por la investigación Arrue, porque el diseño de la investigación, la composición del universo y, sobre todo, la estructura de las variables no se correspondían. Por ejemplo, la investigación Arrue considera como indicador principal del uso lingüístico el *uso escolar general,* y acoge, mediante la ponderación, otros tipos de relaciones; concretamente, las relaciones lingüísticas profesor-alumno y alumno-alumno, tanto en el aula como fuera de ella. Sin embargo, en las dos investigaciones que yo había realizado, apuntaba a la variable de la *lengua utilizada con los amigos vascohablantes* para determinar el uso. Esa medida atiende únicamente a las relaciones entre los jóvenes, pero no refleja ni la influencia directa de los adultos, ni las situaciones formales. Aun sabiendo que no me resultaría posible comparar ambos estudios como era debido, no por ello perdí el interés por descubrir qué señalaba la investigación Arrue sobre la influencia de la familia en la actitud lingüística del alumnado.

En varios apartados se ve claramente que el uso lingüístico doméstico influye en el uso escolar; por ejemplo, en el análisis de la regresión de los alumnos de 2º de ESO. Pero debo admitir que mi sorpresa ha sido mayúscula al descubrir que en el análisis de la regresión de los alumnos de 4º de Primaria se refleja o confirma exactamente la misma relevancia. Paso a explicar las causas de mi asombro.

1. El resultado en sí me parece contrario al sentido común. Al menos, no encaja con mi lógica. Una de las conclusiones del trabajo es que el uso lingüístico doméstico de los jóvenes de 13-14 años influye considerablemente en el uso escolar, pero muy poco en el caso de los niños de 9-10 años. A mí, personalmente, el sentido común me indica lo contrario; es decir, que cuanto más joven sea uno, más le influye la familia, y no al revés. Yo creo que los niños de 9-10 años son más propensos a secundar los comentarios y hábitos del hogar que los adolescentes. Así lo han confirmado reiteradamente los estudios de psicología, y así nos dicta el sentido común. Precisamente, una de las características propias de la adolescencia es que se empieza a producir una ruptura con los lazos familiares, en un intento por afianzar la identidad y abrirse al mundo. En mi opinión, esta paradójica conclusión a la que llega la investigación Arrue precisa de razonamientos más profundos. Yo, al menos, lo agradecería.

[1] En cuanto al uso de la lengua en el hogar, el cuestionario recoge otro indicador sumamente interesante: *¿Qué lengua emplean tus padres entre ellos?* Esa variable no se ha tenido en cuenta al formular la variable del *uso del euskera en el hogar,* lo cual es comprensible, pero es una pena que, al realizar el análisis de la regresión, no se le haya prestado atención, como se ha hecho con la variable del uso de la lengua entre el profesorado en el caso de la escuela.

[2] Pello Jauregi: *Euskara eta gazteak Lasarte-Orian (II),* Lasarte-Oria: Ayuntamiento de Lasarte-Oria, 2003.

[3] Esta tendencia viene señalada en el citado libro. Son datos de hace diez años, pero un estudio realizado el año pasado, en 2012, nos revela que la tendencia sigue siendo la misma. Los resultados se publicarán en breve.

2. El resultado me produce aún mayor perplejidad al detenerme en el análisis de la correlación, ya que se observa que entre las variables del *uso escolar general del alumnado* y del *uso en el hogar* hay correlaciones muy significativas.

3. Otro motivo para la sorpresa ha sido el de la variable de *la primera lengua*. Yo creo que esa variable está estrechamente vinculada al uso lingüístico natural doméstico, porque la primera lengua que se recibe en el hogar es la que los padres emplean para dirigirse al niño. Tal y como los datos muestran, la influencia que esta variable tiene sobre la capacidad lingüística relativa de los alumnos es enorme. En el caso de los alumnos de 4º de Primaria, los datos indican que el 93% de los alumnos cuya primera lengua es el euskera no tiene ningún problema para expresarse en euskera[4]; tampoco el 67% de los alumnos cuyas primeras lenguas son el euskera y el castellano. En cambio, sólo el 26% de los alumnos cuya primera lengua es el castellano logra manejarse con soltura en euskera. La diferencia que esta variable genera entre los alumnos es tremenda. Ese dato nos conduce a importantes conclusiones. Según las investigaciones que hemos llevado a cabo en Lasarte-Oria, sabemos que una pequeña diferencia en la competencia lingüística tiene un impacto espectacular en el uso natural de la lengua[5]. Dicho de otro modo: no es baladí desenvolverse *muy bien* o *bastante bien* en euskera, porque tiene consecuencias exponenciales en el uso del euskera. Así, aunque no todos los que se expresan *muy bien* en euskera hablan en euskera en la calle con sus amigos euskaldunes, la mayoría sí lo hace; sin embargo, la gran mayoría de los que se manejan *bastante bien* en euskera tienden, en la misma situación, a emplear el castellano. Por lo tanto, teniendo en cuenta la clara influencia que la variable de la *primera lengua* tiene sobre la variable de la *capacidad relativa* del alumnado, creemos que debería alzarse como prueba de que el uso doméstico influye en el uso escolar.

Los autores del informe, tras reconocer que la variable de la *primera lengua* genera grandes diferencias en la capacidad relativa para la expresión oral de los alumnos, señalan lo siguiente: «De todas formas, sería un error pensar que esa diferencia que declaran tener al expresarse proviene exclusivamente de la primera lengua». Vale, de acuerdo. Comparto esa opinión. Pero, al hurgar en esa primera lengua, veo sobre todo a una familia que en casa habla en euskera; si no ambos progenitores, al menos uno de ellos. Y esa familia se decanta, en casi todos los casos, por el modelo educativo D para escolarizar a sus hijos. Y presiento que en las actividades extraescolares eligen las actividades en euskera, siempre y cuando tengan esa posibilidad. Por lo tanto, la primera y principal fuente de toda esa concatenación positiva es la familia. ¿Acaso puede ser sustituida?

En términos de eficacia, la familia obtiene, con pocas inversiones, importantes resultados. Según los datos con los que contamos[6], el 76,4% de los jóvenes que se ha criado en hogares vascohablantes y ha cursado sus estudios en el modelo D se expresa con los amigos vascohablantes en euskera, y el 97% domina la lengua. La escuela, sin embargo, obtiene flojos resultados, pese a las grandes inversiones que se han realizado en ella. Conclusión: sólo el 20% de los jóvenes que ha cursado en el modelo D pero se ha criado en hogares castellanohablantes tiene la costumbre de expresarse en euskera en sus relaciones informales, y de ellos, sólo el 30% presenta una competencia buena, corriente y normalizada.

UNA NOTA METODOLÓGICA: LA MEDIDA DEL USO

¿Qué fotografía hubiéramos obtenido si la variable del *uso escolar general* se hubiera medido de otra manera? El 40% de esa variable sintética corresponde al uso informal entre el alumnado, y el 60% restante a los tipos de usos relacionados a situaciones formales (tanto las que se producen dentro del aula, como las que tienen lugar en presencia de los docentes). ¿Qué hubiera pasado si, en vez de una variable sintética de este tipo, se hubiera atendido al uso libre de los alumnos en el recreo?

El verdadero resultado de la enseñanza se aprecia cuando los alumnos interactúan en relaciones propias, fuera de las situaciones formales y sin la presencia directa de los profesores. Es en esas situaciones libres e informales donde el alumnado muestra lo que ha llegado a interiorizar y lo que no; es en ellas donde se revela cómo y en qué medida le influyen las situaciones formales y la labor pedagógico-lingüística de los profesores.

En situaciones formales, como las que se producen en el aula (formal, porque los alumnos están bajo la atenta mirada de los profesores en un entorno repleto de normas explícitas), una de esas normas explícitas es la lingüística, fomentada y vigilada por el propio docente. Por lo tanto, la capacidad y autoridad que el entono formal confiere al profesor se convierte en un recurso pedagógico para conseguir unos resultados en la competencia lingüística —y otros fines educativos—.

De esa manera, ambos aspectos (profesorado y alumnado) nos ofrecen la perspectiva de la enseñanza. El recreo, sin

[4] No tienen ningún problema porque en euskera se desenvuelven mejor que en castellano, o porque se manejan igual en ambas lenguas.

[5] *Op. cit.* pág. 60.

[6] *Op. cit.* pág. 75.

embargo, muestra la perspectiva del aprendizaje, porque exhibe abiertamente qué ha llegado a calar en los alumnos y qué no. La actitud lingüística habitual de esos niños y jóvenes tendrá una mayor similitud con el comportamiento que muestran en el recreo, que el que muestran en el aula o en las relaciones con los profesores.

OTRA NOTA METODOLÓGICA: ESCALAS DE CINCO PUNTOS Y DE DOS

Siguiendo con la medición del uso del euskera, me he dado cuenta de que algunas variables han sido evaluadas según la escala de cinco puntos, y otras según la de dos.

La escala de cinco puntos es gradual, y tiene un nivel intermedio *(las dos lenguas por igual)*. Con respecto a los datos de ese nivel, no tenemos información que nos permita determinar si tales datos pueden asociarse con la extremidad del euskera o del castellano. Algunas cifras de ese nivel son reducidas (5,5%); otras, no tan pequeñas (18,7%); y la mayoría figura entre valores intermedios (alrededor del 12-13%).

La escala de dos, por su parte, es dicotómica: *siempre o casi siempre hacia el euskera,* por un lado, y *siempre o casi siempre hacia el castellano,* por el otro. En este tipo de variables, el nivel intermedio de la escala de cinco se elimina expresamente. Descartado, pues, ese nivel intermedio, los encuestados han tenido que escoger entre una extremidad u otra, porque no han tenido la posibilidad de decantarse por la indefinida situación intermedia.

Desde el punto de vista de la metodología, no veo inconvenientes en utilizar una escala u otra; las dos aportan información relevante. Pero, al comparar los datos, ¿cómo afecta en otras variables de la correlación y de la comparación estadística el haber obtenido algunos de los datos según la escala de cinco y otros según la escala de dos? Tengo mis dudas, pero no me atrevo a decir nada más.

Hay que tener en cuenta, por ejemplo, que mientras que la variable del *uso escolar general* se ha medido conforme a la escala de cinco puntos, la variable del *uso en el hogar* se ha medido principalmente con la de dos.

UN DATO SINGULAR: EL DE LAS CLASES PARTICULARES

Para terminar, una curiosidad.

Los datos señalan que el 63,5% de los alumnos de 4º de Primaria y el 81% de 2º de ESO asiste a clases particulares. No es el momento de realizar interpretaciones sociolingüísticas, pero, desde mi condición de pedagogo, el dato me ha producido un gran sobresalto. ¿Acaso no es elevado —excesivamente elevado, diría yo— el número de niños y adolescentes que necesita clases particulares? A mí, desde luego, me lo parece.

¿Qué hay detrás de todo ello? ¿La incapacidad del sistema educativo para abordar un currículum cada vez más extenso? ¿El desmedido deseo de los padres de mejorar los resultados académicos de sus hijos? No voy a divulgar mis temores, pero me quedo con el gusanillo. La respuesta tendrá que esperar.

EL USO Y EL CONOCIMIENTO DEL EUSKERA ENTRE LOS JÓVENES Y LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA

LIONEL JOLY
Sociolingüista. Euskaltzaindia

INTRODUCCIÓN

Este breve artículo gira en torno a la formidable investigación cuantitativa Arrue. El Proyecto Arrue ha recorrido un largo camino desde que iniciara su andadura en el 2004, y se han llevado a cabo numerosas investigaciones bajo su amparo. En esta ocasión, quisiéramos realizar una pequeña lectura del cuestionario cumplimentado en el año 2011 por los alumnos de 4º de Primaria y de 2º de ESO. Pequeña, porque se nos ha pedido que el artículo sea conciso, y porque, teniendo en cuenta la abundancia bibliográfica sobre el tema, una lectura exhaustiva del Proyecto Arrue y del cuestionario de 2011 requiere de mucho más tiempo del que hemos tenido para elaborar este trabajo.

La finalidad del cuestionario es analizar el uso lingüístico de los jóvenes en el entorno escolar y presentar los datos según diversas variables. La encuesta es de gran riqueza; incluye muchas variables, relevantes en el ámbito de la sociolingüística. En cuanto a la metodología, recurre a la investigación cualitativa, que tiene múltiples ventajas: se obtiene mucha y valiosa información sobre muchas personas y en torno a temas de nuestro interés. Pero la metodología tiene sus limitaciones: no es fácil reparar en los matices, las actitudes pueden afectar a las respuestas en mayor medida de lo deseado, no se puede anular por completo la paradoja del observador, etc. El estudio tiene dimensiones espectaculares: cerca de 36.000 personas han participado en la encuesta. No es que se haya analizado una muestra, sino todo el abanico que se pretendía estudiar. La investigación se ha centrado en los alumnos de 4º de Primaria y 2º de ESO; han sido observadas las costumbres lingüísticas escolares de jóvenes de 9-10 años y de 13-14 años. A pesar de que sólo cuatro años separan a ambos grupos, ese lapso de tiempo es fundamental en el desarrollo sociopersonal. Probablemente, si comparáramos las costumbres lingüísticas de los hablantes de 60 años y de los de 64 años, no observaríamos grandes diferencias, pero, en el caso de los adolescentes, esos cuatro años de diferencia son cruciales. En ese periodo se desarrolla la vertiente sociopersonal y cognitiva. El grupo de edad de 9-10 años está relacionado principalmente con la niñez, mientras que el de 13-14 años lo está con la adolescencia. Las referencias van cambiando; así, si la referencia de los niños y niñas son los padres y madres, la de los adolescentes es la sociedad. Estos últimos se abren al mundo y se adentran en el desarrollo cognitivo y lingüístico. Además, se produce un proceso de autonomización, y, a su vez, a los 13-14 años, aumenta la capacidad-costumbre de poner en duda la autoridad.

Es muy importante tener en cuenta el proceso de autonomización. Para empezar, influye en las costumbres lingüísticas: las lenguas y sus usos llevan aparejados ciertos comportamientos y prejuicios, y, por tanto, el propio uso de la lengua tiene sentido propio. Por ejemplo, si en la sociedad está extendido el prejuicio de que el euskera es la lengua de los niños y niñas y que el castellano es el de los adultos, los jóvenes tenderán a usar el castellano para retar la autoridad de los adultos y para identificarse más con el grupo de los mayores. Tal cosa no ocurre en el caso de los niños y niñas. Además, la edad no sólo influye en las costumbres lingüísticas, sino también en las respuestas de la encuesta. Los más jóvenes son más sensibles a la figura del observador, cuya influencia puede ser opuesta en cada grupo de edad: los niños y niñas, al no estar del todo inmersos en el proceso de autonomización, apenas se cuestionarán la autoridad, por lo que la autoridad y las normas tendrán para ellos un peso mucho mayor, y, como es normal, la influencia de los observadores será mayor en los datos recogidos. Es decir, que si el niño piensa que en el aula debería hablar en euskera, aunque en realidad no lo haga, quizá indique en la encuesta, por no tener que enfrentarse a la autoridad, que sí habla en euskera. En el caso de los adolescentes, ese fenómeno seguramente esté menos extendido; incluso puede que suceda lo contrario. Si el joven comparte el prejuicio antes mencionado, con el fin de desafiar a la autoridad, puede que indique que se expresa en castellano, cuando en verdad habla más a menudo en euskera. Con esto no pretendemos generar desconfianza sobre los datos de la encuesta; simplemente, queremos situarlos en un contexto sociolingüístico. La segunda hipótesis, seguramente menos importante que la primera, viene a decir lo siguiente: como veremos, los resultados de los dos grupos de edad son muy dispares, y así lo será la realidad, puesto que los factores cognitivos influyen sobremanera a esas edades. De todas formas, es posible que el salto entre un grupo y otro en cuanto al uso de la lengua

no sea de proporciones tan extremas. Estas hipótesis sólo se pueden verificar a través de encuestas cualitativas. De momento, son sólo eso: hipótesis.

LOS RESULTADOS

No vamos a analizar todos los resultados de la Investigación Arrue; nos limitaremos a comentar los que nos han resultado llamativos o especialmente interesantes. Antes de nada, hay que señalar que, salvo alguna que otra excepción, los datos generales del Informe son los que cabía esperar. En muchos casos, se han obtenido datos que, atendiendo a la situación sociolingüística de Euskal Herria, eran más o menos previsibles. El valor añadido de esta investigación consiste en que nos ha situado en un nivel muy por encima de las opiniones, de los prejuicios y de las ideas. En efecto, sabíamos que algunos jóvenes, al llegar a una determinada edad, dejan de hablar el euskera; la diferencia es que ahora contamos con datos concretos y contrastados y con cifras. Además, desde una visión optimista, la encuesta analiza varios factores que influyen en el uso de la lengua; ha definido las características de los jóvenes que se aferran al euskera y discriminado las variables que inciden en su uso. También en este caso contamos, gracias a la investigación, con datos cuantitativos y con cifras concretas. En general, no ha habido grandes sobresaltos, pero sí que nos hemos llevado alguna que otra sorpresa, sobre todo en la clasificación de los factores que intervienen en el uso del euskera.

DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES DE LA POBLACIÓN ANALIZADA

Para un correcto análisis de los datos, es fundamental conocer las características exactas del ámbito objeto de estudio. El análisis de la variable sociolingüística de la población estudiada nos permite conocer el entorno sociolingüístico del contexto vital de los jóvenes. El dato sobre la proporción de vascohablantes del municipio en el que se sitúa la escuela es fundamental, puesto que nos indica cuántos jóvenes viven en una zona mayoritariamente vascohablante y cuántos en una zona mayoritariamente castellanohablante[1]. Pero el porcentaje sobre el conocimiento del euskera de los municipios no revela en qué proporción se emplea la lengua. Es el uso lingüístico de un municipio el que determina si el mismo es un «espacio de respiro» o nicho vital para el euskera. En Cataluña, el conocimiento del catalán debe ser superior al 90 % para que sea considerado lengua principal del municipio (Gros i Llados 2009: 107). En nuestro caso, el 4,1% de los alumnos de 4º de Primaria y el 2,9 % de los alumnos de 2º de ESO vive en municipios donde más del 80% de los habitantes son vascohablantes. Sin ser tan extremistas, los autores de la Investigación Arrue indican que el centro escolar del 27% del alumnado está localizado en municipios donde el porcentaje de vascohablantes oscila entre el 60% y el 100%. Hay que reconocer que, en los municipios donde más del 60% de la población tiene conocimientos del euskera, el uso de esta lengua será muy significativa, cuando no la más extendida. Sería interesante comparar esos datos sobre el conocimiento con los obtenidos en las mediciones realizadas a pie de calle, aunque las Mediciones del Uso del Euskera en Euskal Herria no suelen ser fiables a nivel local.

La investigación Arrue arroja un dato llamativo sobre la primera lengua de los alumnos: más alumnos de 2º de ESO han recibido como primera lengua el euskera o el euskera y el castellano que los de 4º de Primaria. Aunque la diferencia no sea muy significativa (1,9%), parece que la transmisión de la lengua de los padres y madres no se está incrementando. Además, tal y como se observa en el apartado 2.1.6, hay que tener en cuenta que la proporción de padres y madres nacidos fuera de Euskal Herria es mayor entre los alumnos de 2º de ESO que entre los de 4º de Primaria. Por lo tanto, aunque entre los padres y madres de los alumnos de 4º de Primaria el número de autóctonos sea mayor, sus hijos han recibido el euskera como primera lengua en menor proporción. No hay por qué ser catastrofista ante esos datos; la Investigación Arrue tenía por objeto analizar el uso lingüístico del alumnado, no la transmisión del euskera. En cualquier caso, sería interesante estudiar más exhaustivamente qué ocurre en esa transmisión, porque obtendríamos más causas que explicaran la diferencia entre los dos grupos de edad: 1) desaceleración en la transmisión; 2) menor número de vascohablantes entre los padres y madres de los alumnos de 4º de Primaria; 3) mayor tasa de natalidad en ese grupo de edad en las zonas castellanohablantes; 4) diferencias en las tasas de escolarización[2] previa a los tres años, etc.

Hemos hecho una breve alusión al origen de los padres y madres. La encuesta proporciona otro dato interesante: en los dos cursos, entre el 10% y el 11% de los padres y madres son de procedencia extranjera. Si comparamos esos datos con la primera lengua de los alumnos, observaremos que sólo el 4,5% de los jóvenes ha recibido una lengua distinta al euskera o al castellano. Incluso es posible que algunos de esos padres y madres no transmitan su lengua natural a sus

[1] Tal y como se señala en el propio informe del proyecto, las variables están, a menudo, relacionadas entre sí.

[2] Atención con el concepto «primera lengua», que no es sinónimo de «lengua materna». Hoy en día, la mayoría de los niños y niñas comienzan la guardería antes de cumplir los 3 años; por tanto, si ingresan en un modelo vascoparlante, puede que reciban el euskera y el castellano antes de los 3 años, sin haber recibido el euskera como «lengua materna» y sin haber escuchado el euskera en casa. Aun y todo, centrándonos en el tema que nos ocupa, la proporción de jóvenes escolarizados en el modelo D es mayor entre los de 4º de Primaria que entre los de 2º de ESO, de acuerdo con el punto 2.1.5.

hijos[3]. Pero seamos cautelosos con esos datos. La mayoría de los inmigrantes de Euskal Herria provienen de Sudamérica y de Centroamérica, por lo que, probablemente, la primera lengua de algunos de esos padres y madres sea el castellano. Además, según Calvet, puede que algunos jóvenes inmigrantes, en su deseo por integrarse todo lo posible, declaren no conocer la lengua extranjera de sus padres y madres, cuando en realidad sí lo hacen (Calvet 1987:104). Dado que el Proyecto Arrue versa sobre el uso lingüístico de la juventud, es normal que no proporcione más detalles sobre la lengua natural de los padres y madres.

Las informaciones que se incluyen en el apartado «Descripción de las variables de la población» son características sociolingüísticas directamente relacionadas con el uso. Hay un dato que nos parece especialmente interesante y llamativo. En el apartado 2.1.4 se trata sobre la primera lengua de los alumnos, y en el apartado 2.1.7 sobre la facilidad relativa para expresarse. En la correlación de ambos datos, se produce un salto de un grupo de edad al otro.

Tal y como se observa en el cuadro, con 9-10 años, debido a la influencia de la escuela y a otros muchos factores, la correlación entre la primera lengua y la capacidad relativa se decantan a favor del euskera; entre los alumnos de 13-14 años, por el contrario, a favor del castellano. En el caso de los alumnos de 4º de Primaria, el número de alumnos que se desenvuelve mejor en euskera que en castellano es 1,3 puntos mayor que el de los que sólo han recibido el euskera. Cabe suponer que esa cifra proviene del número de alumnos que han aprendido ambas lengua a la vez[7]. El logro no deja de ser modesto, sobre todo teniendo en cuenta que podía haberse producido un desequilibrio a favor del euskera —o del castellano– entre los alumnos que tienen como primera lengua tanto el euskera como el castellano. Entre el alumnado de 4º de Primaria no se observa esa tendencia. En ese curso, el número de alumnos que se desenvuelve por igual en euskera y en castellano es 10,5 puntos mayor que el número de alumnos que tiene por primera lengua ambas lenguas. Para finalizar con este grupo de edad, señalemos que el número de alumnos que sólo ha recibido el castellano es 7,2 puntos menor que el número de alumnos que se manejan mejor en esa lengua. Parece, por tanto, que la escuela tiene una notable influencia sobre el grupo más joven de la investigación en cuanto a la capacidad lingüística reconocida: un número significativo[8] de alumnos que no

Tabla 1. PRIMERA LENGUA Y CAPACIDAD RELATIVA (%)

	4º de EP Primera lengua	4º de EP Capacidad relativa	Correlación[4]	2 de ESO Primera lengua	DBH2 Capacidad relativa	Correlación	Diferencias entre las correlaciones 4º EP y 2º ESO
En euskera[5]/ Mejor en euskera[6]	19,8	21,1	+1,3	20,4	18,5	-1,9	-3,2
Tanto en euskera omo en castellano/ En ambas lenguas por igual	13,7	24,2	+10,5	15	16,9	+1,9	-8,6
En castellano/ Mejos en castellano	62	54,8	-7,2	60,2	64,6	+4,4	+11,6
En otra lengua	4,5			4,4			

[3] A modo de anécdota, digamos que muchos de los primeros trabajos de los fundadores de la sociología lingüística, en los años sesenta, versaron sobre la evolución y la transmisión de las lenguas de los inmigrantes de los EE. UU.

[4] La correlación es positiva cuando en una lengua concreta la capacidad relativa es mayor que en la primera lengua, y negativa cuando ocurre lo contrario. Los números positivos y negativos no coinciden en el caso de la competencia, ya que se toman en cuenta «otras lenguas», pero no en la competencia.

[5] Información sobre la primera lengua.

[6] Información sobre la capacidad relativa. En el siguiente cuadro, hemos realizado la misma división: Información sobre la primera lengua / Información sobre la capacidad relativa.

[7] También pueden ser alumnos cuya primera lengua es otra, y que cursan en el modelo D.

[8] Significativo, pero más escaso de lo esperado o deseado. En cualquier caso, es innegable que se ha producido una mejora.

han aprendido la lengua antes de los tres años —dicho de manera muy simplificada[9], de alumnos que la han aprendido en la escuela— llega a tener un conocimiento del euskera similar al del castellano.

En el otro grupo de edad objeto de estudio, el de los alumnos cuatro años mayores[10], las correlaciones son muy distintas. La correlación entre la primera lengua y el conocimiento se decanta visiblemente a favor del castellano. Los datos resultan especialmente llamativos al comparar la diferencia entre las dos correlaciones: *euskera* frente a *mejor en euskera,* -3,2 puntos; *tanto en euskera como en castellano* frente a *en ambas lenguas por igual,* -8,6 puntos; y *sólo en castellano* frente a *mejor en castellano,* +11,6 puntos. En cuanto a la fluidez lingüística, en ambos grupos se observa un enorme salto cualitativo a favor del castellano. El salto deja de ser tan pronunciado si se atiende sólo a la correlación de los alumnos de 2º de ESO: la variable «mejor en euskera» pierde 1,9 puntos a favor de «mejor en ambas lenguas» (+ 1,9 puntos), y la variable «mejor en castellano» sube 4,4 puntos[11]. Atendiendo a esos datos de los alumnos de 2º de ESO, se diría que la situación está bastante estabilizada; sin embargo, al comparar las dos correlaciones, observaremos que en el historial de la capacidad de los jóvenes hay una clara evolución de carácter no lineal o fijo.

En nuestra opinión, el salto de un grupo de edad a otro es muy significativo e importante. A menudo se dice que la escuela no incide sobre la competencia lingüística de los jóvenes, pero esa visión simplifica demasiado la cuestión, ya que, como hemos observado, hay muchas diferencias entre los grupos de edad. Si en el grupo de los más jóvenes la influencia se decanta más por el euskera, en el grupo de los más mayores lo hace por el castellano. Aunque la escuela pueda tener su influencia, la vida de los alumnos no se circunscribe a ella; es más, tal y como muestran numerosos trabajos de investigación, el tiempo que los jóvenes pasan en la escuela es limitado. Aunque en otros tiempos la escuela tuvo mucho que ver con la decadencia de las lengua minoritarias, las características sociolingüísticas de la sociedad han cambiado mucho. Los principales causantes del deterioro de las lenguas minoritarias en Europa en el siglo XIX y a principios del siglo XX fueron las políticas y planificaciones lingüísticas contra las mismas —o, mejor dicho, la fuerza del poder centralista—, las cuales se valieron para alcanzar sus fines de la escuela, de las actitudes/opiniones, y, en parte, del servicio militar —en algunos casos, incluso de la Iglesia—. En aquellos tiempos, la escuela era una de las principales herramientas con las que se contaba para desgastar las lenguas minoritarias, sobre todo en las zonas donde tales lenguas gozaban de un gran vigor. La situación actual, sin embargo, es bien distinta: la información se intercambia con mucha más rapidez, y los referentes lingüísticos se han multiplicado. En el pasado, casi el 100 % de las relaciones lingüísticas se producían en la familia, en la escuela, en el barrio, en la Iglesia y en el ayuntamiento. Ahora, con la radio, con Internet, con la televisión, etc., la situación ha cambiado sobremanera, al igual que el contexto sociolingüístico de los jóvenes. Tal y como se menciona en la página 25 del informe, las variables sociolingüísticas están relacionadas entre sí: «En la realidad actual de la CAPV, muchas variables están relacionadas entre sí y reciben conjuntamente las influencias de todos los alumnos. Por ejemplo, si nos atenemos exclusivamente a los alumnos de la CAPV que tienen por primera lengua el euskera, veremos que todos ellos reciben el euskera en casa, que viven en los municipios más vascohablantes, que tienden a elegir amigos vascohablantes, que cuentan con una mayor oferta de ocio en euskera en sus municipios, etc. Por el contrario, los alumnos cuya primera lengua es el castellano, tienen menos oportunidades para expresarse en euskera con fluidez —tanto en casa como en el entorno—, viven principalmente en zonas más castellanohablantes, cuentan con una oferta de ocio en euskera más limitada, y tienen menos amigos que se desenvuelven bien en euskera». Si bien en el siglo XIX el contexto sociolingüístico del alumnado era mayoritariamente vascohablante, el castellano ha ido ganando terreno. Por lo tanto, a pesar de que la escuela desempeñó un papel fundamental en la decadencia de las lenguas minoritarias, hoy en día es imposible que cumpla ese papel en la conservación o evolución positiva de la lengua, porque el contexto social ha cambiado sustancialmente. En ese sentido, léase, por ejemplo, el interesante artículo de Fishman, publicado en la revista Bat (Fishman, 1993).

En cuanto a la capacidad relativa y al uso, en vista de las diferencias entre los grupos de edad, parece que la influencia de la escuela es acentuada en el grupo de los más jóvenes y

[9] De manera muy simplificada, porque pueden intervenir otros parámetros: en los «espacios de respiro» del euskera, los alumnos pueden aprender la lengua no sólo en la escuela, sino también en la calle y con los amigos; sobre todo, los que sólo han adquirido una sola lengua.

[10] Hay que tener en cuenta que la investigación Arrue se ha llevado a cabo en un tiempo «aparente»; es decir, que la evolución se ha estudiado en un tiempo simulado, no real. En las investigaciones sobre el diacrónico, se distinguen dos tiempos: 1) en las investigaciones de tiempo «aparente» se observa la evolución comparando grupos de personas de distintas edades. Las personas de cada grupo presentan características similares, pero también rasgos desiguales (en nuestro caso, por ejemplo, los porcentajes del modelo lingüístico escolar, los datos sobre la transmisión de la lengua, etc.). 2) las investigaciones también pueden llevarse a cabo en tiempo real: se analiza un solo grupo de edad en diferentes etapas. Si a los alumnos de 4º de Primaria, al pasar a 2º de ESO, se les vuelve a pedir que contesten al cuestionario, la evolución será analizada en tiempo real. Para ampliar la información sobre este concepto, consultad Labov, 1994. Las investigaciones en tiempo real, además, permiten determinar si un determinado cambio está relacionado con el grupo de edad o con la generación.

[11] Es el mismo número que el de los alumnos cuya primera lengua es «otra». A pesar de ello, es de suponer que algunos de los que han recibido otra lengua han adquirido buenos conocimientos del euskera, y que son capaces de emplear ambas lenguas con soltura. Ello dependerá, en gran medida, del contexto sociolingüístico y del nivel que ocupen en la escala social.

menor en el grupo de los más mayores. La causa viene señala en el propio informe del Proyecto Arrue: se trata de la evolución del uso social de la lengua de la sociedad. Conforme al informe, «a medida que los alumnos se van haciendo mayores (en nuestro caso, en el tránsito de los 9-10 años a los 13-14 años), el uso social del castellano va adquiriendo un peso cada vez mayor en el día a día de los alumnos; más que el euskera. Por lo tanto, aunque las condiciones escolares sean parecidas, la facilidad relativa de los alumnos para expresarse tiende al castellano (con respecto al par euskera-castellano)» (apartado 3.2 del informe).

Como señalaba al comienzo del artículo, hay dos razones relacionadas entre sí que explican la evolución de un grupo de edad a otro: por un lado, el cambio en el tiempo físico de los jóvenes, y, por otro lado, la evolución psicosocial que experimentan[12].

Quizá nos hayamos extendido demasiado en lo tocante a la competencia, teniendo en cuenta que el Proyecto Arrue trata del uso del euskera; de todas formas, el conocimiento y el uso están estrechamente vinculados. Tal y como se menciona al comienzo del informe, «para adquirir un cierto nivel en la competencia lingüística, es imprescindible emplear la lengua» (apartado 1.2). Los datos sobre el uso que aporta el Proyecto Arrue vienen a corroborar las conclusiones que hemos sacado en el análisis de la competencia: en el uso del euskera, hay un salto enorme entre un grupo de edad y otro, tanto fuera de la escuela (actividades ajenas a la escuela (2.1.13), como dentro de la propia escuela. En el contexto familiar, por el contrario (2.1.12), parece que el uso del euskera está bastante estabilizado.

LOS USOS LINGÜÍSTICOS DEL ENTORNO ESCOLAR

Si nos centramos en los usos lingüísticos escolares, veremos que se produce un gran salto de un grupo de edad a otro. Hemos sumado los totales de las opciones «Siempre en euskera», «Más en euskera que en castellano» y «En ambas lenguas por igual»[13], para realizar las comparaciones pertinentes en el cuadro siguiente.

Conforme a los datos del cuadro, la mayor diferencia se registra en el uso entre compañeros en el aula. En general, parece que los alumnos de 4º de Primaria respetan más la formalidad del aula que los de 2º de ESO, sobre todo cuando hablan con sus amigos; al dirigirse a los profesores, las diferencias no son tan significativas[14]. Es interesante observar las diferencias que se producen en cuanto al uso lingüístico entre los alumnos de ambos cursos, tanto en el aula como en el patio. El salto está muy ligado a la imagen de la formalidad del aula.

Parece, además, que las relaciones lingüísticas de los alumnos de 4º de Primaria en función de la persona y del lugar son más versátiles que en el caso del alumnado de 2º de ESO: los primeros cambian más de lengua a lo largo del día, mientras que los de 2º de ESO mantienen una mayor cohesión, favorable al castellano.

No dispongo de más espacio para analizar la provechosa información que nos ofrece la Investigación Arrue. Se han realizado muchos estudios en el ámbito educativo, pero pocos de estas dimensiones y proporciones. Sería verdade-

	4º de Primaria	2º de ESO	Diferencia entre los dos grupos de edad
Con los compañeros en el aula	74	39	-35
Con los compañeros en el recreo	40	24	-16
Diferencia entre formal e informal	-34	-15	
Con los profesores en el aula	87	74	-13
Con los profesores fuera del aula	75	63	-12
Diferencia entre formal e informal	-12	-11	

[12] Ambas razones vienen mencionadas en el inicio del artículo; no las repetiremos.

[13] A la hora de realizar las comparaciones, hemos decidido unir los tres grupos, porque en este artículo no tenemos el espacio suficiente para analizar cada uno por separado. Además, esas tres respuestas son las que muestran un uso significativo del euskera.

[14] En cuanto a las interacciones con los compañeros dentro del aula, sería interesante observar si se producen en actividades organizadas por el profesor o si se trata de interacciones informales.

ramente interesante comparar los resultados del Proyecto Arrue con los datos de otras investigaciones, extraer unas conclusiones y contrastarlas con los modelos teórico-metodológicos que se han confeccionado. Por poner un ejemplo, se podría realizar una interesante lectura de los datos teniendo en cuenta algunos artículos de ciertos números especiales de la revista *Bat*. Por ejemplo, el número 49, sobre el mundo de la lengua y la recuperación lingüística —destacaría, especialmente, los artículos de Iñaki Artola y Erramun Osa—; el 53, sobre el uso del euskera; el 63, sobre el uso del euskera fuera de las horas lectivas; y, el 56, sobre la adquisición del euskera en la escuela. También el número 10, porque, aunque sea más antiguo, nos parece especialmente interesante, porque incluye el famoso artículo de Fishman. También las obras y ediciones monográficas sobre el tema nos aportarían otro punto de vista acerca de la Investigación Arrue; por citar dos autores, tenemos los artículos de Jasone Cenoz y el libro *Euskararen legeak hogeita bost urte,* de Mikel Zalbide. Con respecto a la competencia, son muy interesantes los resultados del test que Isasi y Erriondo presentaron en varios artículos y libros sobre el bilingüismo. Sin olvidarnos de la bibliografía internacional, claro está. Es evidente que para realizar una lectura correcta de los datos del Proyecto Arrue y sacarles todo el jugo, habría que llevar a cabo un análisis exhaustivo, mucho más profundo y extenso que el realizado en estas líneas.

CONCLUSIONES

Señalemos, muy sucintamente, unas pocas conclusiones. En lo que respecta a la capacidad relativa, se produce un gran salto de 4º de Primaria a 2º de ESO[15], al igual que en el uso escolar. Como ya hemos indicado, el uso y la competencia están estrechamente vinculados: si el alumno no tiene una mínima competencia lingüística, no va a poder expresarse en esa lengua; y si no se expresa en esa lengua, no va a poder desarrollar su competencia. Eso es muy importante, porque, como ya hemos mencionado, en los dos grupos de edad, se producen cambios a nivel psicosocial y de costumbres. Si a una determinada edad el joven deja de emplear el euskera, no va a poder desarrollar nuevos repertorios. A los 13-14 años, al joven se le abre un mundo nuevo, y si interrumpe el uso del euskera, no va a poder expresarse en esa lengua en ese nuevo espacio; su repertorio lingüístico será insuficiente, y, además, el euskera no lo va a satisfacer emocionalmente. Pero el problema, conforme a la Investigación Arrue, también se puede producir en el sentido contrario: si en ese nuevo mundo el joven se expresa en castellano, le resultará difícil integrarse en euskera o hablar en euskera. El propio Informe Arrue corrobora el dato: en contextos vascohablantes (municipio en el que se ubica la escuela con una proporción de vascohablantes mayor del 60 %), los datos sobre el uso del euskera arrojan cifras mucho mayores. Por lo tanto, la influencia positiva de la escuela en cuanto al euskera es mayor en los contextos más vascohablantes. Ese dato nos sirve para entender la importancia de mimar los «espacios de respiro» del euskera, y para reconocer que el rol del euskera es, en general y siempre que las circunstancias acompañen, muy positivo. En otros casos, por positiva e importante que sea, la incidencia de la escuela suele ser más limitada, y las actividades extraescolares en euskera adquieren una mayor relevancia, tal y como se aprecia en análisis de las variables al final del informe.

REFERENCIAS

BAT Soziolinguistika Aldizkaria: 10, 49, 53, 56, 60, 63.

Erriondo, L.; Rodriguez, F.; Isasi, X., 1993: *Hizkuntza, hezkuntza eta elebiduntasuna,* Universidad Vasca de Verano, Bilbao.

Erriondo, L.; Garagorri, X.; Isasi, X., 1998: *Hezkuntzaren normalkuntza,* Universidad Vasca de Verano, Bilbao.

Fishman, J. 1993: «Eskolaren mugak hizkuntza biziberritzeko saioan», revista Bat, 10.

Labov, W. 1994: *Principles of linguistic change. Internal factors,* Blackwell, Cambridge.

Zalbide, M. 2010: *Euskararen legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa,* Euskaltzaindia-Real Academia de la Lengua Vasca, Bilbao.

[15] Ese dato coincide con los resultados obtenidos por Erriondo e Isasi en su estudio sobre el bilingüismo. Véanse: Erriondo, Isasi, Rodriguez (1993) y Erriondo, Garagorri e Isasi (1998).

¿Y SI LE AÑADIÉRAMOS A LA MESA LA PATA DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS?

IBON MANTEROLA

UPV/EHU - Universidad del País Vasco. Grupo de investigación sobre adquisición y usos del lenguaje y Cátedra UNESCO de Patrimonio Lingüístico Mundial

1. EL PUNTO DE PARTIDA[1]

La Investigación Arrue proporciona datos muy interesantes sobre el uso del euskera en el contexto escolar. Aún asumiendo que seguramente se ha recalcado ya en varias ocasiones, no por ello queremos dejar de mencionar que en la investigación han participado todos los alumnos de los dos grupos de edad. Un estudio de semejante envergadura no lo puede realizar cualquiera. Obviamente, es fruto de la colaboración de diversas entidades, que también merece ser señalado.

Desde el punto de vista del proceso de revitalización del euskera, una de las conclusiones generales a las que llega el Proyecto Arrue es que la enseñanza escolar del euskera a las nuevas generaciones no conlleva en sí el uso natural y automático del mismo. El contexto sociolingüístico extraescolar incide en el uso del euskera, al igual que el consumo y la práctica cultural (televisión, música). En cierto modo, «la escuela, por sí sola, no puede».

Pero también sabemos, gracias al Informe Arrue, que hay diferencias en función de la edad de los alumnos y, por tanto, de las fases escolares. En varias cuestiones se observa que, en general, los alumnos de 4º de Primaria emplean más euskera que los de 2º de ESO. Partiendo de esa afirmación, la conclusión a la que se llega es muy interesante: sugiere que la escuela tiene, en determinadas fases escolares, mayor capacidad para fomentar el uso del euskera. O, dicho de otro modo, que la escuela es, en efecto, una especie de refugio ante las influencias y prácticas lingüísticas extraescolares, pero lo es mucho más para los alumnos de 4º de Primaria que para los de 2º de ESO.

El Informe Arrue ha venido a confirmar lo que ya se había probado en otros países: que la escuela es un agente y un ámbito fundamental para la promoción del uso de las lenguas minoritarias (Fishman, 1991; Hornberger, 2008; May y Hill, 2008; Martí *et al.,* 2005). Pero, al mismo tiempo, descubre las limitaciones de la escuela, porque ella sola no es capaz de impulsar el proceso de promoción del uso de la lengua; también los múltiples ámbitos extraescolares tienen que intervenir en el proceso (Fishman, 2002; McCarty, 2008b; Skutnabb-Kangas, 2008).

El Proyecto Arrue arroja, además, otro resultado que merece ser mencionado. Se observa claramente que el modelo D garantiza el uso del euskera en mayor medida que los modelos A y B. Pero los resultados revelan, además, que hay diferencias dentro del modelo D. Por ejemplo, los alumnos de entornos vascohablantes que estudian en el modelo D emplean más euskera que los alumnos del modelo D que viven en entornos castellanohablantes, lo que nos sugiere que, a pesar de que el euskera sea la lengua para la enseñanza, ésta no influye de igual manera en todas las prácticas lingüísticas de todos los alumnos del modelo D. A ello deberíamos añadir que, para muchos alumnos del modelo D, el euskera no constituye su lengua familiar. Concretamente, para el 53 % de los alumnos de 4º de Primaria, el euskera es su segunda lengua —para el 50 %, la primera lengua o L1 es el castellano, y para el 3 % otra lengua—, así como para el 47 % de los alumnos de 2º de ESO —para el 45 %, la primera lengua es el castellano, y para el 2 % otra lengua—[2]. Ello significa que, para muchos alumnos, el modelo D es un modelo de inmersión, no de mera conservación o mantenimiento (escolarización en la lengua del hogar). La fotografía del modelo D muestra, por tanto, una gran diversidad, y por ello creemos que no cabe hablar de dicho modelo en términos de homogeneidad. Por lo tanto, cuanto más minuciosamente se estudien los factores que están detrás de esa diversidad y qué resultados se obtienen en ese modelo D tan variado, más eficaces serán los recursos e intervenciones didácticas.

Las siguientes páginas versarán, precisamente, sobre la didáctica. Trataremos de explicar que la didáctica de las lenguas puede aportar su grano de arena para entender el uso del euskera en el contexto escolar. Nos referiremos a la

[1] Este trabajo ha sido realizado gracias a los siguientes proyectos de investigación: IT418-10 del Gobierno Vasco y FFI 2009 – 13956 – CO2 – 01 (FILO) del Gobierno español.

[2] Queremos mostrar nuestro agradecimiento a Belen Uranga, por habernos proporcionado datos que no estaban recogidos en el informe que se ha publicado.

metodología empleada en la Investigación Arrue, presentaremos algún apunte más teórico, e intentaremos lanzar alguna que otra propuesta para la investigación. Pero, antes de proseguir, queremos dar las gracias al Clúster de Sociolingüística por habernos invitado a realizar nuestra aportación.

2. QUÉ ENTENDEMOS POR DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Cuando nos referimos a la didáctica de las lenguas, no solo aludimos a la enseñanza de las lenguas, ni a la práctica de la enseñanza, sino que apuntamos, de una manera más general, al ámbito que estudia la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Según Dolz *et al.* (2009), la didáctica de las lenguas analiza las complejas relaciones entre los profesores, los alumnos y las lengua(s) que conforman el sistema o triángulo didáctico, y su principal objeto de investigación es el proceso de adquisición del conocimiento y práctica de las lenguas que tiene lugar en el contexto escolar. Por lo tanto, cuando en este artículo hacemos alusión a la didáctica de las lenguas, no se debe entender en un sentido restrictivo, ni limitarla a la preparación de los materiales didácticos y a la actividad didáctica del docente en el aula.

Detrás de las reflexiones de las siguientes páginas, están los resultados que el Informe Arrue arroja sobre el uso lingüístico dentro del aula. Se nos ocurren algunas preguntas generales: ¿Cómo influyen las capacidades lingüísticas y las actitudes y representaciones sobre la lengua de los alumnos al decantarse sobre una u otra lengua en el aula? ¿Cómo intervienen en esa elección las actividades propuestas por el profesor? ¿Influyen en la elección de una lengua u otra los objetos didácticos que se desarrollan mediante las actividades en el aula? ¿Es pertinente y útil ese objeto didáctico que se trabaja en el aula para incrementar el uso del euskera del alumnado en el aula? No es nuestra intención, de ninguna manera, empezar a responder a estas preguntas. Pero mencionaremos algunas ideas —a veces, propuestas— que podrían servir como punto de partida.

3. A PROPÓSITO DE LA LENGUA DE LOS ALUMNOS

Como acabamos de señalar, para la didáctica de las lenguas es fundamental saber qué competencias lingüísticas adquieren los alumnos a través de las actividades escolares. Por eso, la aportación que el Proyecto Arrue realiza en este ámbito es magnífica, como ya decíamos en la introducción. Los resultados son muchos y los detalles también, tanto respecto a las competencias lingüísticas de los alumnos, como respecto a la actitud y representaciones hacia la lengua.

3.1. ¿USO O USOS LINGÜÍSTICOS EN EL AULA?

La pregunta «¿Qué lengua empleas al hablar con los compañeros dentro del aula?» nos ha dado qué pensar. Nos parece que todos los usos lingüísticos con los compañeros dentro del aula se meten dentro del mismo saco. Supongamos, sin embargo, que hacemos una especie de clasificación general: por una parte, los usos lingüísticos para las actividades escolares; por ejemplo, un ejercicio que los alumnos tienen que realizar de dos en dos o en grupo. Lo que uno pregunta al otro para resolver una duda, la respuesta que recibe, etc. Por otra parte, los usos para tratar temas que no tienen nada que ver con las actividades y ejercicios. Es una distinción trazada con una línea muy fina, evidentemente, porque los alumnos, al interactuar con los compañeros, pueden recurrir a ambos «usos».

Las conclusiones a las que han llegado Broner y Tedick (2011) realizando una distinción muy parecida son realmente interesantes —nos detendremos en su investigación en el cuarto apartado—. Por ello, consideramos que ésta no es una cuestión menor, porque establecer diferencias tiene su repercusión desde el punto de vista de la didáctica: ¿Es posible, por ejemplo, que el 23,8% de los alumnos de 4º de Primaria y el 13,7% de los de 2º de ESO que han respondido que con los compañeros hablan «más en euskera que en castellano» empleen el euskera cuando se refieren a las actividades del aula y en castellano cuando se refieren a otros temas? La respuesta a esa pregunta nos proporcionaría interesantes detalles sobre el uso de la lengua dentro del aula: supongamos, por ejemplo, que por el hecho de que los ejercicios y las actividades que deben ser realizados dentro del aula estén en euskera, los alumnos hablan más euskera entre ellos. O, incluso, yendo más lejos: que ciertos tipos de actividades y ejercicios favorecen más que otros el uso del euskera entre los alumnos. Si llegáramos a ese tipo de conclusiones, avanzaríamos considerablemente en la cuestión que nos ocupa.

3.2. ES DIFÍCIL MEDIR LA CAPACIDAD DE EXPRESIÓN EN EUSKERA... ¿Y ENSEÑARLA?

Los resultados que el Informe Arrue proporciona sobre la competencia del alumnado para hablar en euskera y en castellano son sumamente interesantes. A la pregunta «En general, ¿en qué lengua te expresas mejor?», el 54,8% de los alumnos de 4º de Primaria ha contestado que en castellano, el 21,1% en euskera y el 24,2% «en ambas lenguas por igual». En el caso de los alumnos de 2º de ESO, el 64,6% de los alumnos se expresa con más fluidez en castellano, el 18,5% en euskera y el 16,9% en ambas lenguas por igual. Es decir, que entre los alumnos más mayores desciende la proporción de quienes se expresan mejor en euskera o con la misma fluidez en ambas lenguas. Todo ello, además,

teniendo en cuenta que las proporciones de alumnos de L1 euskera son muy similares a ambas franjas de edad. No resultará fácil determinar el motivo de esa diferencia. Puede que algunos aludan a la influencia de los usos extraescolares, porque la fractura que se produce entre las prácticas lingüísticas escolares y las extraescolares hacen flaco favor al desarrollo de las capacidades orales. Puede, incluso, que algunos señalen directamente a la escuela, como tantas otras veces, con expresiones del tipo de «la escuela no consigue…».

En este apartado vamos a tratar, precisamente, algunas de las limitaciones de planteamientos del tipo de «la escuela no consigue…». Lo que queremos subrayar por encima de todo es que hay que tener mucha precaución a la hora de establecer un vínculo entre los resultados del Informe Arrue y la escuela. No nos parece que las preguntas que se han empleado en la Investigación Arrue para conocer las competencias orales de los alumnos sean las más adecuadas para medir la eficacia de las actividades que se realizan para desarrollar las competencias orales de los alumnos en la escuela. Y creemos que detrás de ello se esconden razones teóricas, y, por tanto, también metodológicas.

Desde el punto de vista teórico, tanto en la lingüística (Bronckart, 1996) como en la didáctica de las lenguas (Dolz y Schneuwly, 1998), la competencia lingüística se vincula a la capacidad para emplear la lengua en múltiples interacciones sociales. Puesto que los usos lingüísticos que una comunidad lingüística desarrolla son muy diversos, es imposible que el hablante llegue a dominarlos por completo. Desde ese punto de vista, la competencia lingüística del hablante es un concepto muy dinámico; se transforma, se limita y se complementa constantemente. No hay lugar para perspectivas uniformes sobre la competencia lingüística.

Tras el conocido concepto del «repertorio lingüístico» hay un planteamiento muy similar. El concepto del repertorio es usado muy a menudo al definir la competencia lingüística bilingüe/plurilingüe: sea el repertorio oral de Grosjean (1982), sea el repertorio comunicativo de Dabène (1994), se hace referencia a los usos que el hablante domina en cada una de sus lenguas. En una determinada situación comunicativa, un hablante bilingüe puede tener las competencias más desarrolladas en la lengua A que en la lengua B. Y con ese mismo hablante, pero en otra situación comunicativa, puede ocurrir lo contrario. Por último, hay que señalar que esta perspectiva no corresponde únicamente a las competencias para la producción oral, sino también a las competencias para la comprensión oral y a las competencias para la producción y comprensión escritas.
Teniendo en cuenta todo lo indicado, hay que subrayar que, en la escuela, el euskera no se enseña ni aprende «en general», sino que se instruyen los usos concretos orales y escritos, tanto en cuanto a la comprensión como a la producción. No cabe duda de que conocer la respuesta a la pregunta «En general, ¿en qué lengua te expresas mejor?» desde el punto de vista meramente sociolingüístico es sumamente importante, como ya hemos recalcado. Pero resultaría muy peligroso dirigir la mirada a la escuela partiendo de las respuestas a esa pregunta, porque la perspectiva sobre la competencia lingüística seguramente sea distinta en sociolingüística y en la didáctica de las lenguas.

4. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL EUSKERA A TRAVÉS DE LA INMERSIÓN

El tema de la inmersión es uno de los campos de estudio más importantes de la enseñanza vasca. Según los datos del Proyecto Arrue, y tal y como hemos avanzado en la introducción, el 53% de los alumnos de 4º de Primaria está escolarizado en una lengua distinta a la que aprende en el hogar; es decir, por inmersión. En 2º de ESO, la proporción de quienes tienen como segunda lengua o L2 el euskera es del 47%. No sabemos cuántos de esos alumnos viven en contextos mayoritariamente castellanohablantes, pero seguramente no serán pocos, por lo que debemos recalcar que muchos alumnos estudian el euskera en contextos donde su presencia es muy pobre. Así las cosas, consideramos que es fundamental observar de cerca el proceso de aprendizaje de los alumnos escolarizados en esas condiciones.

A decir verdad, fuera de Euskal Herria se han realizado muchas investigaciones sobre las características de la escolarización mediante la inmersión, gracias a las cuales hemos podido conocer algunas de las particularidades más básicas de esa didáctica. Por mencionar algunas: el bilingüismo del profesorado de inmersión y el respeto hacia la lengua doméstica de los niños, las características de la forma del profesorado de dirigirse al alumnado («el lenguaje del cuidador»), el input comprensible y la negociación del significado, la importancia de las actividades ritualizadas —sobre todo, en las primeras etapas de la inmersión— y la enseñanza de las lenguas basada en la perspectiva comunicativa (Baker, 2002; Genesee, 2006; Johnson y Swain, 1997; Tardiff, 1991; Verterbacka, 1991). En cuanto a las capacidades que los alumnos de inmersión adquieren en la segunda lengua, es sabido que logran mejores resultados que los alumnos que estudian esa segunda lengua como mera asignatura (Genesee, 2006). También se señala que las capacidades productivas que desarrollan son inferiores a las comprensivas: con respecto a la corrección gramatical, la corrección léxica y la competencia sociolingüística, los alumnos de inmersión no obtienen los mismos resultados que los alumnos de L1Tedick *et al.,* 2011).

También se ha examinado el uso lingüístico del alumnado en la interacción didáctica dentro del aula. Por ejemplo, en una investigación desarrollada en los Estados Unidos por Broner y Tedick (2011) se constata que los tipos de actividades y los contenidos que se trabajan en ellas contribuyen a

incrementar el uso de la segunda lengua dentro del aula. Al observar las interacciones de los niños que han recibido el inglés en casa y que se han escolarizado en la inmersión en castellano, han llegado a la conclusión de que las actividades de redacción realizadas en la L2 y las actividades en grupos pequeños fomentan el uso del castellano (L2). Según los autores de la investigación, el hecho de tener que escribir en castellano anima a los alumnos a emplear el castellano en sus interacciones verbales. También emplean el inglés (L1), pero predomina el castellano. Sin embargo, cuando el contenido desarrollado en las actividades forma parte de un ámbito distinto al lingüístico, los alumnos tienden a expresarse en inglés L1.

Centrándonos en la inmersión en euskera, gracias a los históricos EIFE y a los actuales exámenes de PISA y de los niveles del Marco Común Europeo, sabemos que la enseñanza en euskera es, en términos generales, exitosa. También se muestran sus limitaciones e insuficiencias.

Por otro lado, se conocen algunos detalles sobre el desarrollo bilingüe euskera-castellano que se produce a través de la inmersión, gracias al análisis de los cuentos elaborados verbalmente por alumnos de 5, 8 y 11 años (Garcia *et al.,* 2009; Manterola y Almgren, 2013; Manterola *et al.,* 2013). Tras estudiar aspectos como la autonomía para la narración, la organización de los contenidos de los cuentos, los recursos de conexión, los tiempos verbales, la gestión de las referencias de los personajes y la producción de evaluaciones o comentarios, se ha observado que los resultados en euskera de los alumnos de inmersión y los correspondientes a los alumnos cuya L1 es el euskera son, en general, muy similares. Sin embargo, con respecto a la producción de los casos gramaticales y de las marcas de concordancia verbal, en los niños de inmersión se han observado tipos de errores que no aparecen en niños de L1 euskera (Ezeizabarrena, 2012). Por último, hay que señalar que, dentro del grupo de alumnos, hay muchas diferencias individuales entre las habilidades analizadas.

También disponemos de información acerca de la interacción didáctica de las aulas de inmersión: Luque (2004) muestra que las interacciones entre profesorado y alumnado dentro del aula vienen a ser distintas, en función de si el euskera es la lengua del hogar del alumno o no. El profesor se dirige de manera más directa al dirigirse a los alumnos cuya L2 es el euskera, indicándoles los errores que cometen en euskera. En ese sentido, parece que el profesorado encauza o cuida más el uso lingüístico de los que tienen como segunda lengua el euskera. En cambio, los alumnos que emplean en el hogar el euskera tienen un discurso más improvisado, y el docente no interviene tanto en su canalización.

También la investigación de Sotes y Arnau (1996) resulta interesante para el tema que nos ocupa. A partir del análisis de las interacciones que se producen en las aulas de alumnos de 3 años, los autores sugieren que las actividades desarrolladas en el aula de inmersión (cuentos, matemáticas o plástica) influyen en las opciones de comunicación que se ofrecen a los alumnos.

El análisis de las interacciones didácticas proporciona muchos detalles acerca del uso de las lenguas dentro del aula, y creemos que es necesario realizar investigaciones comparativas entre escuelas de distintos contextos sociolingüísticos o entre diversas etapas de la escolarización.

5. PARA TERMINAR

Hemos querido realizar una pequeña reflexión en torno a los resultados del Proyecto Arrue desde el ámbito de la didáctica de las lenguas. No se trataba, ni mucho menos, de detenerse en todos los ámbitos de la didáctica y de desgranarlos uno por uno, pero sí que hemos tratado de presentar algunos de los ámbitos que pueden servir para la colaboración entre la sociolingüística y la didáctica de las lenguas. Estamos convencidos de que, en un contexto multilingüe como el nuestro, los factores sociolingüísticos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas deben ser examinados minuciosamente. Pero también se observa claramente la otra vertiente de la relación entre la sociolingüística y la didáctica de las lenguas: los procesos de revitalización de las lenguas minoritarias como el euskera no se entienden sin un estudio que analice detenidamente el desarrollo del bilingüismo/multilingüismo mediante la escuela. Y, en ese sentido, hay que prestar atención a la didáctica de las lenguas, para definir cuáles son los componentes y factores didácticos de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

El pasado 31 de enero tuvo lugar una interesante mesa redonda dentro de las VI Jornadas de Sociolingüística Vasca, en la que Mikel Zalbide realizó un comentario que nos va a servir para poner punto y final a estas líneas. Valiéndose de su amplia y profunda perspectiva sobre la enseñanza vasca, Zalbide hizo una breve síntesis a tenor de lo enunciado por Jone Miren Hernandez, Nekane Goikoetxea e Iñaki Martinez de Luna en la mesa redonda. Mencionó varias bases con respecto al proceso de revitalización del euskera: la base jurídica, la sociolingüística, la psicolingüística, la antropológico-cultural y la operativa (o recursos humanos y recursos económicos), que vienen a ser las principales patas de la mesa. ¿Y si le añadiéramos la pata de la didáctica de las lenguas?

REFERENCIAS

Baker, C. 2002: *Foundations of bilingual education and bilingualism,* Multilingual Matters, Clevedon.

Bronckart, J.-P. 1996: *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio discursif,* Delachaux et Niestlé, París.

Broner, M.A.; Tedick, D.J. 2011: «Talking in the Fifth-Grade Classroom: Language Use in an Early, Total Spanish Immersion Program», in Tedick et al. (ed.): *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilites,* Multilingual Matters, Clevedon.

Dabène, L. 1994: *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues,* Hachette, París.

Dolz, J.; Gagnon, R.; Mosquera, S. 2009: «La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción», in *Didáctica. Lengua y Literatura,* 21; 117-141.

Dolz, J.; Schneuwly, B. 1998: *Pour un enseignement de l'oral,* Issy-les-Moulineaux.

Ezeizabarrena, M.J. 2012: «The (in)consistent ergative marking in early Basque: L1 vs. child L2», in *Lingua* 122; 303-317.

Fishman, J.A. 2002: «Why is it so hard to save a threatened language?», in *International Conference on Minority Languages (7.a.a 1999. Bilbao) – Hizkuntza biziberritzeko saioak: Eremu Urriko Hizkuntzei buruzko VII Nazioarteko Biltzarra,* Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

— 1991: *Reversing Language Shift.* Multilingual Matters, Clevedon.

Garcia, I.; Idiazabal, I.; Larringan, L.M. 2009: «Contar el mismo cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo», in *Estudios Linguísticos/Linguistic Studies,* 3; 211-225.

Genesee, F. 2006: «Una revisió dels programmes d'immersió en francès al canadà», *Quaderns d'avaluació,* 6; 56-77.

Grosjean, F. 1982: *Life with two languages: An introduction to bilingualism,* Harvard University Press, Cambridge.

Hornberger, N. (ed.) 2008: *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and practice on four continents,* Palgrave McMillan, New York.

Johnson, R.K. 1997: Swain, M.: *Immersion education: International perspectives,* Cambridge University Press, Cambridge.

Luque, M.-L. 2004: *Adquisición-aprendizaje del euskara a través de la inmersión total precoz (2-4 años): análisis psico-socio-lingüístico-pedagógico,* Servicio Editorial de la UPV-EHU, Bilbao. Tesis doctoral.

Manterola, I., Almgren, M. 2013: «Las grandes líneas de progresión de los aprendizajes lingüísticos en la escolarización en euskera», in J. Dolz, I. Idiazabal (ed.): *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües.* Bilbao: UPV/EHU.

Manterola, I.; Almgren, M.; Idiazabal, I. 2013: «Basque L2 development in immersion school settings», in *International Journal of Bilingualism* 17(3); 375-391.

Martí, F.; Ortega, P.; Idiazabal, I.; Barreña, A. 2005: Juaristi, P.; Junyent, C.; Uranga, B.; Amorrortu, E.: *Hizkuntzen mundua. Munduko hizkuntzei buruzko txostena,* Unesco Etxea y UPV-EHU, Bilbao.

May, S.; Hill, R. 2008: «Maori-medium Education: Current Issues and Challenges», in Hornberger, N. (ed.): *Can Schools Save Indigenous Languages?: policy and practice on four continents,* Palgrave McMillan, Nueva York.

McCarty, T.L. 2008: «Schools as Strategic Tools for Indigenous Language Revitalization: Lesson from Native America», in Hornberger, N. (ed.): *Can Schools Save Indigenous Languages?: policy and practice on four continents,* Palgrave McMillan, Nueva York.

Skutnabb-Kangas, T. 2008: «Language rights and bilingual education», in Cummins, J., Hornberger, N.H. (ed.) *Encyclopedia of Language and Education. Bilingual Education. Vol. 5.* Springer Science+Business Media LLC; 117-131.

Sotes, P.; Arnau, J. 1996: «Diferencias individuales en el uso y adquisición del euskera en un programa de inmersión», in M. Perez-Pereira (ed.): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego,* Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Tardiff, C. 1991: «Quelques traits distinctifs de la pédegogie de l'immersion», in *Etudes de linguistique appliquée,* 82; 39-51.

Tedick, D.J., Christian, D.; Fortune, T.W. (ed.) 2011: *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilites,* Multilingual Matters, Clevedon.

Vesterbacka, S. 1991: «Ritualised routines and L2 acquisition: acquisition strategies in an immersion program», in Herberts, K.; Laurén, C. (ed.): *Proceedings from the Sixth Nordic Conference on Bilingualism,* Multilingual Matters, Clevedon.

LECTURAS SOBRE EL USO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO: REFLEXIONES Y PROYECCIONES FUTURA

MATILDE SAINZ, KARMELE PEREZ E IDURRE ALONSO
Universidad de Mondragón. Grupo de investigación MIKER

1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, queremos mostrar nuestra satisfacción ante el hecho de que varias entidades con responsabilidades en el ámbito del euskera hayan decidido cooperar y realizar un diagnóstico sobre el uso de la lengua. Gracias a la investigación que han llevado a cabo, los docentes, padres y agentes educativos contamos ahora con datos concretos que nos permiten conocer la realidad, más allá de las creencias e impresiones que albergábamos. El informe recoge las respuestas de la totalidad de alumnos de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad Autónoma Vasca, por lo que disponemos de abundantes datos reales para abordar el tema.

En nuestra opinión, estudios de este tipo, que proporcionan datos sobre el conocimiento y el uso de la lengua, son imprescindibles para analizar la situación del euskera, habida cuenta de que la nuestra es una lengua que vive en una situación diglósica. Se deberían amparar y fomentar constantemente las lenguas que se hallan en esas circunstancias, así como conocer las actitudes y motivaciones de los hablantes, a fin de favorecer el desarrollo de la lengua y salvaguardar su futuro.

En el presente artículo nos fijaremos en diversos aspectos. En primer lugar, nos detendremos en los datos que proporciona la investigación; especialmente, en los referentes al uso de la lengua en el ámbito familiar, a los modelos lingüísticos del sistema educativo, al uso lingüístico del profesorado y a la elección de la lengua atendiendo a la edad. En segundo lugar, observaremos las limitaciones de este tipo de investigaciones para conocer la realidad en profundidad, ya que no solo interesa obtener el diagnóstico de la situación, sino que también se deberían realizar análisis que indaguen en las causas del uso lingüístico y nos muestren el camino a seguir. Por último, propondremos algunos desafíos que consideramos fundamentales.

Seguramente haya algún que otro aspecto importante que se nos escape, ya que, debido a nuestro perfil, nos hemos fijado, especialmente, en las cuestiones más ligadas a nuestro ámbito. No obstante, y dado precisamente que este análisis da lugar a múltiples lecturas, quisiéramos manifestar nuestro punto de vista.

2. ASPECTOS DESTACABLES A LA LUZ DE LOS DATOS

En base a los datos, hay algunos aspectos que quisiéramos resaltar en esta primera revisión: a) qué ha pasado con el uso del euskera en el ámbito familiar; b) qué sucede con los modelos lingüísticos; c) cómo es el uso lingüístico del profesorado; y d) cómo influye la edad.

A) El uso lingüístico en el ámbito familiar

Los datos nos confirman que los entornos del uso social del euskera se han reorganizado; es decir, que la hegemonía de esos entornos ha cambiado. Aunque durante muchos años la clave de la supervivencia del euskera ha sido la transmisión familiar, los datos muestran que la familia ha dejado de ostentar esa hegemonía (40%). Con relación al uso del euskera en el hogar, sólo el 14% de los padres de alumnos de 4º de Primaria hablan entre ellos siempre o la mayoría de las veces en euskera; en el caso del alumnado de 2º de ESO, el 12%. En cambio, los alumnos que emplean el euskera con sus hermanos siempre o la mayoría de las veces suponen el 31% en 4º de Primaria y el 27% en 2º de ESO. Conclusión: los jóvenes tienen una mayor costumbre de emplear el euskera que sus padres. Aun así, en nuestra opinión, habría que prestar más atención a la familia. Nos preguntamos si, siendo la transmisión de los padres del 14%, el euskera ha avanzado algo. Lo cierto es que los hábitos lingüísticos y las actitudes hacia las lenguas de los padres influyen, y mucho, en los hijos. Según Lasagabaster (2003), recibimos, aprendemos y asimilamos nuestros primeros comportamientos de nuestros padres, y, en cierto modo, sea porque son los primeros, sea porque los recibimos de nuestros progenitores, la cuestión es que los consideramos fundamentales y nos aferramos a ellos.

Según el informe, en 4º de Primaria hay más alumnos de padres nacidos en la CAPV que en 2º de ESO, pero en este último hay un mayor número de alumnos cuya lengua fami-

liar es el euskera, o el euskera y el castellano. En ese sentido, el propio informe declara que se trata de un dato que conviene analizar con relación a la transmisión de la lengua. Sea como fuere, creemos que los datos del Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT) son tranquilizadores, ya que, conforme a ellos (2011), son más los alumnos de entre 2-9 años que tienen como lengua familiar el euskera (16,75%) que los de entre 10-15 años (13,10%). También son más los alumnos de entre 2-9 años que tienen como lengua familiar el euskera y el castellano que los de entre 10-15 años (19,95% y 15,12%, respectivamente). Por lo tanto, según parece, cuanto más jóvenes son los alumnos, más euskera se emplea en la familia.

Por otro lado, consideramos que hay que reconocerle a la escuela el mérito de haber abierto nuevos espacios al euskera, gracias a los modelos lingüísticos. Dos reflexiones al hilo de esos datos.

En primer lugar, el cambio en la hegemonía en el uso del euskera ha provocado un nuevo y singular escenario en la historia de las lenguas pequeñas y minoritarias. Si observamos los usos de las lenguas de nuestro entorno (francés, inglés, castellano, etc.), observaremos que, cuanto más académico sea el uso y cuanto mayor sea el nivel de la empresa o de la entidad, más globalizadas serán las lenguas empleadas (hoy en día, sobre todo, el inglés), y que el resto de las lenguas, aunque también tengan un peso, están presentes en otros entornos sociales, como por ejemplo en la escuela o en la universidad, en el comercio local, en los medios de comunicación, etc. También en esos entornos sociales se produce un choque entre el euskera y las demás lenguas oficiales, pero hay que señalar que la presencia del euskera en dichos entornos ha favorecido su divulgación y estabilización. Y es el hecho de que haya una oferta monolinguë en euskera la que ha permitido que haya euskaldunes completos que puedan manejarse en euskera en esos entornos sociales (Sánchez Carrión, 1991).

Sin embargo el haber llegado hasta ese punto no avala la supervivencia del euskera, porque ha ido perdiendo el uso social de la comunidad cercana. En base a las aportaciones de Sánchez Carrión (1991) y de Fishman (1988), se podría pensar que, para el euskera, recuperar los entornos de uso de la familia y la calle es una cuestión de vida o muerte. Deberemos seguir trabajando con los padres, sin pausa y con imaginación. Muestra de ello son, por ejemplo, los proyectos llevados a cabo en las comarcas de Oiartzun (Lezo, Oiartzun, Pasaia y Rentería) y de Buruntza[1] (Andoain, Astigarraga, Hernani, Lasarte-Oria, Urnieta y Usurbil).

B) Los modelos lingüísticos

Tal y como hemos señalado, los logros de la escuela son irrefutables. A ella le debemos, en gran medida, que los datos generales sobre el conocimiento del euskera hayan ido progresando, especialmente en zonas sociolingüísticas en las que la presencia del euskera es muy reducida. Además, el euskera académico se ha desarrollado gracias a la escuela, y, por tal motivo, somos un ejemplo para muchos países (Idiazabal, 2013)

En cuanto a los datos de la matriculación, se advierte una progresión en la decisión de los padres al pasar de Primaria a la ESO: la tendencia a matricular a los hijos en el modelo D es mayor en Primaria, sobre todo en las poblaciones vascohablantes. En ese sentido, y según los datos del instituto EUSTAT[2] (2012), el modelo D va perdiendo adeptos a medida que se asciende en los niveles del sistema educativo; así, en el curso 2010-2011, fueron matriculados en el modelo D el 72% de los alumnos de Educación Infantil, el 65% de los de Educación Primaria, y el 56% de los de Enseñanza Secundaria Obligatoria. En el Bachillerato, el 53% del alumnado realiza sus estudios en castellano. En Formación Profesional, predomina el modelo A (74%), y sólo el 24% de los alumnos elige el modelo D. Lo cierto es que el modelo A tiene cada vez menos alumnos y que la posibilidad de cursar los estudios en euskera es cada vez más extensa. De todas formas, habría que determinar por qué se reducen las matriculaciones en el modelo D en los cursos superiores. Los motivos podrían reducirse a tres. Uno: que el modelo D es cada vez más fuerte y que, por tanto, los jóvenes se decantan por dicho modelo más que antes. Dos: que los alumnos del modelo D, al pasar de curso, decidan cambiarse de modelo. En tal caso, habría que observar sus competencias lingüísticas y preguntarse por qué los alumnos que han estudiado siempre en euskera consideran que les va a resultar más fácil proseguir con sus estudios en castellano. Y tres: que la oferta académica por la que opta el alumno se encuentre sólo en castellano.

Nos han llamado la atención los datos sobre el modelo B que arroja el Informe: nos han parecido bajos. Son datos ciertamente preocupantes, más aún teniendo en cuenta el gran número de alumnos matriculados en este modelo B (el 29% en 4º de Primaria y el 28% en 2º de la ESO). Atendiendo a los datos, además, parece ser que la mayoría de alumnos que cursan la ESO en el modelo B cambian al modelo A para sus estudios de Bachillerato. Sería interesante profundizar en la fenomenología que envuelve al modelo B: por qué sigue habiendo tantos alumnos matriculados en

[1] Más información sobre los proyectos en los siguientes enlaces:
http://euskara.buruntzaldea.org/euskara/zuretzat-bereziki/gurasoak/sakonean/buruntzaldeko-esperientziak;
http://euskara.buruntzaldea.org/euskara/zuretzat-bereziki/gurasoak/sakonean/ikerketak;
http://euskara.buruntzaldea.org/euskara/zuretzat-bereziki/gurasoak/sakonean/irakasleen-prestakuntza;
http://www.oarsoarrak.net/euskara/xede-taldeak/familia.
[2] Instituto Vasco de Estadística.

el modelo B y en qué zonas lingüísticas prevalece. Quisiéramos disponer de más detalles sobre este modelo B: ¿son iguales todos los modelos B?, ¿qué resultados se obtienen en ese modelo? En nuestra opinión, la comunidad educativa debería, por un lado, analizar más exhaustivamente la realidad de ese modelo: ¿cómo se actúa en las escuelas que tienen el modelo B y el D?, ¿qué clase de alumnos estudian en el modelo B?, ¿se entiende y se ejecuta de la misma manera el modelo B en todos los contextos sociolingüísticos? Por otro lado, una vez conocida la realidad, habría que reflexionar sobre ella y tratar de mejorarla, para que proporcione mejores resultados lingüísticos.

El modelo D tampoco ha conseguido que los alumnos se desenvuelvan en euskera en el ámbito escolar, ya que, conforme a los datos, muchos alumnos de este modelo se expresan en castellano con los compañeros, tanto en el recreo como en el aula (por poner un ejemplo, aunque el 59% de los jóvenes analizados de la ESO estudia en el modelo D, solo el 28% habla con los compañeros en euskera siempre o la mayoría de las veces). Tomando como ejemplo los alumnos de 4º curso de Primaria, encontramos que la lengua familiar del 62% de los alumnos es el castellano, y el del 13,7% el euskera y el castellano. Por lo tanto, se podría pensar que los que siempre hablan castellano (37%) o los que hablan más en castellano que en euskera (22%) son los que tienen el castellano como lengua familiar. En cuanto a la ESO, el 60,2% tiene el castellano como lengua familiar, y el 15% el euskera y el castellano. Teniendo en cuenta que los que siempre hablan castellano con los compañeros son el 59% y que los que hablan más castellano que euskera son el 17%, en la ESO se podría hacer la misma lectura. Se podría decir que, cualquiera que sea el modelo educativo, los niños cuya lengua familiar es el castellano tienden a usar con sus compañeros esa misma lengua. No es más que una hipótesis, por lo que habría que contrastarla, ya que puede darse el caso de que algunos alumnos cuya lengua familiar sea el castellano se expresen en euskera y viceversa. Aun y todo, el dato correspondiente a la facilidad relativa reconocida apoya la hipótesis que acabamos de formular: el 74% de los alumnos de 4º de Primaria que tienen el castellano como lengua familiar se desenvuelve mejor en castellano, al igual que el 84% de alumnos de 2º de la ESO. Además, no podemos olvidar que el entorno social es un factor determinante en el uso de las lenguas.

C) El uso lingüístico del profesorado

Llama la atención el dato del uso del castellano por parte de los docentes en la escuela en modelos lingüísticos cuya lengua de instrucción es el euskara. ¿A qué se debe esa alternancia entre las lenguas? ¿Cómo se entiende eso? ¿Cuándo, con quién, por qué y para qué hablan los docentes en castellano? ¿Cómo incidir en esa tendencia? Las investigaciones de este tipo ofrecen un diagnóstico de la sociedad, pero no explican las causas del fenómeno, y, por tanto, no proporcionan datos suficientes para diseñar la intervención adecuada.

Habría que determinar cómo justifican los docentes su actitud, para luego incidir en ella. Señalemos, sin embargo, en un intento por realizar una ligera aproximación, que en las VI Jornadas de Sociolingüística Vasca, Vila (2013) expuso varios datos de interés sobre la alternancia de las lenguas. Entre otras cosas, indicó que entre quienes tienen como lengua familiar el catalán, la alternancia catalán/castellano no suele ser muy consciente, pero que entre quienes tienen por lengua familiar otra distinta al catalán, la alternancia suele ser mucho más consciente. Son revelaciones interesantes que ayudan a entender e interpretar las actitudes de los hablantes y ofrecen más información y más oportunidades para la intervención. Y es que, para poder actuar sobre un fenómeno, antes hay que entenderlo.

Por otro lado, a la hora de analizar los hábitos lingüísticos tanto de alumnos como de profesores, es fundamental conocer la naturaleza del centro educativo y su proyecto lingüístico. Según Ruiz de Azua:

> «El propio centro educativo, por sí solo, con sus características, puede influir considerablemente en las actitudes hacia la lengua, actuando por distintas vías, a través del currículum, impulsando varias iniciativas y fomentando determinados comportamientos entre el profesorado y entre los diversos integrantes de la escuela (monitores del comedor, cuidadores, personal de limpieza…). Todo ello lleva, en muchos casos, a que el alumno adopte las actitudes lingüísticas adecuadas, y, en otros, al menos consigue modificar sus actitudes» (Baker, 1992; in Ruiz de Azua, 2013: 25).

Por último, en cuanto al uso lingüístico del profesorado, puede que la combinación de datos entre el uso y la zona sociolingüística o la lengua familiar del profesor arrojara datos interesantes. Este análisis no incluye tales combinaciones, pero creemos que sería conveniente realizarlas en ulteriores análisis.

D) La influencia del factor edad

Los datos muestran, una y otra vez, que la tendencia imperante en la ESO es la de optar por el uso del castellano. No obstante, es importante señalar que, en la muestra analizada, la proporción de alumnos del modelo A de dicho nivel educativo es mayor, por lo que las comparaciones deben situarse atendiendo a ese dato. Por otro lado, también la proporción de docentes que se expresa habitualmente en euskera sufre un descenso de 4º de Primaria a 2º de la ESO, por lo que habría que observar si esa circunstancia influye o no en el uso lingüístico de los alumnos.

Sería muy interesante analizar qué alternativa escogen en los próximos años los alumnos que actualmente están cursando Educación Primaria, y cuántos de los que ahora emplean fundamentalmente el euskera pasan al castellano al acceder a la ESO. Según Ruiz de Azua (2012) —haciendo alusión a Baker (1992) y a Bierbach (1988)—, las actitudes se afianzan en la niñez (con unos 12 años) y se concretan en la adolescencia. En ese sentido, sostiene que, de entre todas las variables sociales que repercuten en la actitud lingüística, la más poderosa a la hora de escoger, afianzar y concretar los diferentes usos lingüísticos de una comunidad es la referente a la edad. Asimismo, Baker afirma que los comportamientos de los adolescentes en pos de las lenguas minoritarias —en su caso, el celta— disminuyen por su deseo de identificarse con los valores anglosajones, tendencia que tiene su origen principal en la influencia de los medios de comunicación. Dichos datos coinciden con los datos que nuestros jóvenes han aportado sobre el consumo de los medios de comunicación, ya que los jóvenes de 4º de Primaria y 2º de la ESO consumen la televisión, Internet, el cine y la radio esencialmente en castellano (en todos los casos, por encima del 70%), y la música en otra lengua que no es ni el euskera ni el castellano (en Primaria, el 38%; y en la ESO, el 47%).

3. LAS LIMITACIONES DE ESTE TIPO DE INVESTIGACIONES PARA INCIDIR EN LA REALIDAD

Además de los datos que arroja el Informe, nos parece imprescindible analizar el tipo de investigación y el propio cuestionario. Por eso, en primer lugar, señalaremos las limitaciones que a nuestro parecer tiene la investigación realizada para abordar esta cuestión compleja del uso de las lenguas y, después, expondremos nuestra opinión sobre algunas de las preguntas del cuestionario.

Conviene recordar que estamos ante una investigación cuantitativa y que, por tanto, nos proporciona datos para realizar un diagnóstico de la realidad, pero sin explicar los porqués. Investigaciones de este tipo, aun siendo interesantes para tener una visión global del fenómeno, seccionan la realidad, analizan cada aspecto independientemente, y luego los vuelven a unir. El uso de la lengua está sujeto a muchos agentes indivisibles: las personas y el entorno (la familia, las amistades, la escuela, etc.). Por lo tanto, si se fracciona esa compleja realidad y se analiza cada vertiente de manera aislada, no se llega a conocer la realidad tal y como funciona en contextos reales de uso.

Por ello, creemos que también habría que realizar investigaciones de otro tipo; investigaciones que consideren un corpus menos amplio, que arrojen información que nos ayude a entender mejor el fenómeno, y que, en definitiva, nos presenten pistas para seguir avanzando. ¿Se podría, acaso tipificar a los hablantes combinando su conocimiento, su motivación y su uso lingüístico con las características del entorno (la familia, las amistades, el aula…) y con el objetivo comunicativo (en una situación formal o no-formal, para contar algo, para discutir algo o para explicar algo)? Sabemos que los hablantes optamos por un discurso u otro en función de la situación comunicativa, y que no dominamos todos los discursos por igual. Así explica Bajtín ese fenómeno:

> «La voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la elección de un género discursivo determinado. La elección se define por la especificidad de una esfera discursiva dada, por las consideraciones del sentido, del objeto o temáticas, por la situación concreta de la comunicación discursiva, por los participantes de la comunicación, etc. En lo sucesivo, la intención discursiva del hablante, con su individualidad y subjetividad, se aplica y se adapta al género escogido, se forma y se desarrolla dentro de una forma genérica determinada. Tales géneros existen, ante todo, en todas las múltiples esferas de la comunicación cotidiana, incluyendo a la más familiar e íntima». (Bajtin, 1979/1982: 267)

En consonancia con lo manifestado por Ruiz de Azua (2012), nos parece fundamental que, cuando se realizan este tipo de estudios, se atienda más a la competencia comunicativa que a la lingüística, porque, aunque muchas estadísticas reposen sobre el número de bilingües pasivos, esa perspectiva no nos revela cómo está evolucionando el conocimiento del euskera.

Asimismo, sería de gran interés determinar qué ha contribuido a que las personas que tienen el euskera como L2 hayan llegado a adquirir un buen nivel de competencia en esta lengua y cómo han llegado a emplearla como lengua habitual (aspectos sociolingüísticos, psicolingüísticos, representaciones de la lengua, etc.). Estudios de tipo psicosocial nos podrían ofrecer muchas pistas para determinar las causas por las que personas de distintos entornos sociolingüísticos adquieren una competencia lingüística elevada y una actitud ejemplar en relación a las lenguas minoritarias.

En cualquier caso, en este tipo de investigaciones, no deberíamos ceñirnos exclusivamente a la dimensión individual, sino que habría que determinar el número de microecosistemas de uso —recopilando información más allá de las zonas sociolingüísticas— y observar cómo funcionan los hablantes en ellos: por qué escogen una lengua u otra, con quién la emplean, en qué situación social, qué decisiones adoptan, cuándo y para qué. En base a todo ello, en esos microecosistemas de uso de la lengua se considera de gran importancia la atención al tipo de interacciones que se producen tanto entre los hablantes como entre las instituciones (los organismos políticos, el comercio, la vida social de la población, la escuela, el proyecto lingüístico del centro, los amigos de la escuela, las actividades extraescola-

res) y el tipo de compromisos que se adquieren (implícitos o explícitos).

En este punto, pasamos a reflexionar sobre algunas preguntas que figuran en el cuestionario que sirve de fuente para el Informe. En primer lugar queremos indicar que los datos analizados se basan en respuestas que los estudiantes declaran ante un cuestionario. Nos preguntamos hasta qué punto reflejan la realidad ese tipo de respuestas dadas en el marco de la escuela, considerada ésta como la guardiana del euskara. En segundo lugar, hay que señalar que tanto la metodología de la investigación como los tipos de preguntas pueden influir en las respuestas; es decir, que el modo en que se formulen las preguntas puede conducirnos a un escenario o a otro. En ese sentido, queremos realizar algunas reflexiones. Hemos tomado dos preguntas a modo de ejemplo:

— Pregunta: *¿Qué lengua se asocia mejor con la familia, la escuela, el lugar de trabajo...?*

  En ese sentido, Serra y Vila (2009) consideran que ninguna sociedad es totalmente bilingüe o equilibrada, y que la situación viene caracterizada por el lugar que cada grupo ocupa en la sociedad. No obstante, sabemos que todas las lenguas son válidas para todos los usos sociales; por eso, suponemos que la pregunta no pretende ahondar en las diferencias entre las lenguas ni en los prejuicios que puede haber en torno a ellas. De todos modos, opinamos que, ante una pregunta de ese tipo, quien tuviera prejuicios no hará sino consolidarlos, y quien no los tuviera puede llegar a pensar que unas lenguas son más adecuadas que otras para determinados usos sociales. Quisiéramos hacer hincapié en los efectos colaterales que las preguntas del cuestionario pueden tener sobre las representaciones de los alumnos sobre los usos sociales de las lenguas, más aún teniendo en cuenta la extensión de la muestra (18.636 alumnos de Primaria y 17.184 alumnos de ESO). Por otro lado, las representaciones de la lengua están estrechamente vinculadas a la identidad y a la identificación social. En ese sentido, aludiendo al trabajo de Lapresta y Huguet (2008), Ruiz de Azua declara lo siguiente (2012:32): «Muchas veces, la valoración que se realiza sobre el uso de una lengua o de un lenguaje concretos puede llegar a confundirse con los sentimientos que tenemos hacia los usuarios de esa lengua».

— Pregunta: *¿Qué lengua es más fácil o más difícil?*

  Como bien sabemos, para determinar si una lengua es fácil o difícil, hay que atender a diversos factores. Por ejemplo, el tener mayor o menor fluidez para expresarse en una lengua puede estar condicionado por la competencia lingüística en cada una de las lenguas (Bajtín, 1979/1982). Es posible desenvolverse bastante bien en el ambiente familiar y con los amigos y no tan bien en otros contextos como los estudios y el trabajo. Son los hábitos y los usos los que determinan la capacitación en una lengua o en otra. El presente estudio no recoge indicaciones de ese tipo, pero podrían resultar muy interesantes. Los contextos de uso de las lenguas están definidos y recogidos en el currículum de la Comunidad Autónoma Vasca desde hace tiempo, pero en nuestros trabajos e investigaciones sigue predominando el enfoque monolítico del uso de la lengua.

Hemos creído oportuno reparar en las preguntas del cuestionario porque consideramos que se les puede atribuir un papel formativo, si se utilizaran acorde con la concepción generalizada y aceptada por la epistemología discursiva sobre los usos de la lengua. Es por ello que creemos que las investigaciones de este tipo, por su extensión y desarrollo (35.800 alumnos), podrían ser potencialmente formativas respecto a los usos de las lenguas, sus contextos, etc. En ese sentido, cabría la posibilidad de proponer evaluaciones formativas —o más formativas— que ofrezcan a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre sus usos lingüísticos.

4. UNA PROYECCIÓN PROSPECTIVA

Tras examinar detenidamente el informe, hemos elaborado una serie de propuestas sobre algunas de las cuestiones que se nos han planteado. Las propuestas son de dos tipos: las relativas a la intervención y las relativas a la naturaleza de la investigación.

En cuanto a la intervención, nadie duda de que muchas de las mejoras que han tenido lugar en el aprendizaje y uso del euskera tienen su origen en diversas iniciativas y trabajos. Los hablantes de lenguas minoritarias sabemos perfectamente que, para fomentar su aprendizaje y su uso, es necesaria la intervención. En estos momentos, y a la vista de los datos recabados, consideramos que habría que actuar en tres ámbitos: en la escuela, en la familia y en la calle.

Respecto a la escuela, sabemos que, mientras perdure el actual sistema educativo de modelos lingüísticos y no se adopten otras medidas, la situación y los resultados seguirán siendo los que son. La clave podría estar en la adopción de esas otras medidas mencionadas. Nos atrevemos a señalar, siguiendo nuestro criterio, tres acciones importantes: 1) Revisar el modelo B: a) desde el mismo momento de la matriculación: cómo se diseña el protocolo de matriculación para escoger un modelo u otro, qué información se facilita a los padres, etc.; b) la intensidad del euskera y de otras lenguas en el modelo B; y c) el análisis de la metodología. 2) Promover el modelo plurilingüe basado en el euskara en nuestras escuelas (Elorza y Muñoa, 2010; Sagasta, Perez, Pedrosa y Garro, 2010), organizando cursos de formación dirigidos al profesorado y dando continuidad al gran trabajo realizado por la Consejería de Educación del Gobierno Vasco y por la asociación Partaide. 3) Adoptar una voz unifica-

da sobre la metodología y el uso del euskera por parte de los docentes de cada centro para asegurar la mayor rentabilidad en el aprendizaje y uso del euskara; asimismo, se considera necesario actuar desde un punto de vista sistémico. De esa manera, los docentes de cada centro escolar actuarían unánimemente, de manera coordinada, remando todos en la misma dirección. Por último, es lógico que la escuela se esfuerce en los trabajos que le corresponden pero queremos subrayar que también se le debe prestar ayuda cuando la precise. Y que esa ayuda debería adecuarse y ajustarse a las necesidades que se le plantean. Resumimos brevemente, a modo de síntesis, los nuevos retos de la escuela, siempre dentro del marco de este trabajo: dar una respuesta al multilingüismo y a la interculturalidad, considerar la lengua oral como uno de los objetivos principales del currículum, enseñar las lenguas articulando las demás asignaturas del currículum, innovar la metodología y coordinarse con toda la comunidad escolar.

En cuanto a la familia, creemos que es necesario prestarle atención. Desde la Administración y desde la escuela se observa claramente que, en un futuro cercano, el euskera se debiera aprender, dentro de lo posible, en el seno de la familia. A la vista de los datos ofrecidos por este trabajo nuestra reflexión se centra en las siguientes preguntas: ¿por qué algunas personas cuya segunda lengua es el euskera no eligen esa lengua como lengua familiar? y ¿qué se podría hacer para incidir en esa situación?

Por último, hemos visto la necesidad de influir en la calle, en la vida social o en la educación en contextos informales. A la luz de los datos, sabemos que las actividades extraescolares influyen, y de una manera sustancial, en el uso del euskera. A este respecto, no nos sentimos autorizados para lanzar ninguna propuesta ya que existen en nuestro entorno instituciones mucho más capacitadas para ello.

En lo que a la investigación se refiere, en nuestro país se han realizado diversos estudios, a partir de declaraciones y testimonios de los hablantes y sus usos, que nos han proporcionado datos valiosos que nos muestran una fotografía general de la situación. Con esa fotografía en la mano, creemos que habría que realizar investigaciones de distinta índole, tal y como hemos dicho ya, estudios que aporten otro tipo de información, para conocer minuciosamente los fenómenos que influyen en los usos del euskera y analizarlos en su contexto real. De ese modo, podríamos determinar los contextos (microecosistemas) potencialmente fértiles y los estériles para su uso. Para ello, sería necesario desarrollar investigaciones de otra naturaleza, de corpus más reducidos, orientados a indagar en las causas de la realidad y a proporcionar soluciones. En línea con esa propuesta estarían los análisis multidisciplinares, que estudian desde distintos ángulos el uso del euskera en entornos muy concretos.

Para finalizar, no podemos dejar de mencionar la importancia que tiene, desde nuestro punto de vista, analizar la comunidad lingüística en su integridad, extender investigaciones de esta índole a todos los territorios en los que el euskera está presente.

Hasta aquí nuestras reflexiones y aportaciones; nuestra humilde respuesta a una compleja cuestión.

REFERENCIAS

Bajtín, M.M. 1979/1982: *Estética de la creación verbal,* Siglo XX editores, México.

Cambra, M.; Palou, J. 2007: «Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña», in *Cultura y Educación,* 19 (2); 149-163.

Cummins, J. 1991: «Language Development and Academic Learning», in Malave, L. y Duquette, G.: *Language, Culture and Cognition,* Multilingual Matters, Clevedon.

Elorza Alday, I.; Muñoa Barredo, I. 2010: «Euskara sustatzeko eleaniztasuna: ikastolen kasua», in *Ikastaria,* 17; 39-66.

Esteve, O. 2009: «Què cal compartir per a un tractament integrat de llengües a les escoles?», in *Perspectiva escolar,* 337; 31-40.

Eustat 2011: Primera lengua de los hijos (<= 15 años), según la competencia lingüística de los padres en la C.A. de Euskadi (%). 2011. Disponible en la siguiente dirección: http://www.eustat.es/elementos/ele0009500/ti_Primera_lengua_de_los_hijos__15_a%C3%B1os_segun_la_competencia_linguistica_de_los_padres_en_la_CA_de_Euskadi__2011/tbl0009569_c.html#axzz2WfWseuvq

— 2012: Alumnado de enseñanzas de régimen general no universitarias y educación de personas adultas en la C.A. de Euskadi por ámbitos territoriales, nivel y modelo de enseñanza bilingüe. 2010/11. Disponible en la siguiente dirección: http://es.eustat.es/ci_ci/elementos/ele0000100/ti_Alumnado_de_ense%C3%B1anzas_de_regimen_general_no_universitarias_y_educacion_de_personas_adultas_en_la_CA_de_Euskadi_por_ambitos_territoriales_nivel_y_modelo_de_ense%C3%B1anza_bilingue_201112/tbl0000106_c.html#axzz2WfDbNRgN (última consulta: 27-02-2013).

Fishman, J. 1991: *Reversing Language Shift.Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages,* Multilingual Matters, Clevedon.

Idiazabal, I. 2013: «Gauzak ondo egingo bagenitu, munduko Finlandia izan gintezkeen irakaskuntza eleanitzean», in *GARA,* 16 de febrero de 2013, núm. 302.

Lasagabaster, D. 2003: *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera,* Milenio, Lleida.

Ruiz de Azua, U. 2012: *DBHko ikasleen euskararekiko jarrera linguistikoak, motibazioa eta errendimendu akademikoa*. Tesis doctoral (manuscrito).

Sagasta, P.; Perez, K.; Pedrosa, B.; Garro, E. 2010: «Eleaniztasun gehigarriaren erronka: HUHEZI-ko hizkuntza plangintza Irakasle Ikasketetan», in *BAT,* 75, 59-72.

Sánchez Carrión, J.M. «Txepetx» 1987: Un futuro para nuestro pasado: Claves de la recuperación del euskara y teoría social de las lenguas. Publicación del autor, Donostia.

Serra, J.M.; Vila, I. 2009: «Bigarren hizkuntzak eta eskola», in U. Ruiz-Bikandi (coord.): *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan,* Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Leioa, 37-45.

Vila, F.X. 2013: *La promoció de l'ús lingüístic en contextos escolars: algunes lliçons des dels Països Catalans,* VI Jornadas de Sociolingüística, Donostia, 31-01-2013.