

Las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmigrante de la educación secundaria en la comunidad autónoma vascaⁱⁱ

Vanesa Rojo

Centro de menores Ibaiondo

aragoifi@hotmail.com

José M^a Madariaga

Universidad del País Vasco

josexu.madariaga@ehu.es

Ángel Huguet

Universitat de Lleida

Huguet@pip.udl.cat

El Estado Español se ha convertido en los últimos años en uno de los mayores receptores de inmigrantes de la Unión Europea. Consecuentemente, sus hijos e hijas se han incorporado a nuestras escuelas planteando retos hasta hace poco desconocidos. Siendo conscientes de la importancia del dominio de la lengua de la escuela para lograr un buen rendimiento académico, no es menos relevante conocer las actitudes del alumnado inmigrante hacia estos códigos lingüísticos y los colectivos sociales que a través de ellos se expresan. En este contexto, utilizando una muestra de 390 estudiantes autóctonos y 180 estudiantes inmigrantes de la ESO, nuestro trabajo analiza las actitudes hacia el euskera, el castellano, la lengua propia del inmigrante, el inglés y el francés. De manera general, los resultados obtenidos nos permiten confirmar unas actitudes positivas hacia estas lenguas en el grupo analizado, pero esta afirmación debe ser matizada en el sentido de que el área geográfica de origen parece influir en las actitudes puestas de manifiesto por los escolares y es en el caso de los que provienen de Latinoamérica donde encontramos las variaciones más significativas.

LINGUISTIC ATTITUDES OF LOCAL AND IMMIGRANT STUDENTS IN BASQUE SECONDARY EDUCATION

Over the last years, Spain has become the biggest immigrant receiving country of the European Union. As a result, immigrants' children have joined our schools and have put forward a set of challenges unknown until very recently. We should be aware of the importance of mastering the school language to gain good educational achievement. Moreover, it is also important to know the immigrant students' attitudes towards these linguistic codes and the social collectives who use such languages. In this context, taking a sample of 390 local students and 180 immigrant students, our work analyses the language attitudes towards the Basque, Spanish, immigrant's language, English and French. Overall, the results obtained allow us to confirm students' positive attitudes towards these languages. However, it seems that their country of origin has a strong influence on their attitudes towards these languages. The most significant variations are found in students from Latin America..



1 Introducción

Los movimientos migratorios que se están produciendo en el mundo como consecuencia de las diferencias que existen entre los países más desarrollados y los que

están en vías de desarrollo, están dando lugar a profundas transformaciones en los países de acogida. Un buen ejemplo es el Estado Español que en los últimos 10 años se ha convertido en uno de los mayores receptores de la Unión Europea (Instituto Nacional de Estadística, 2008), circunstancia que le está obligando a dar una respuesta urgente y eficaz a la situación planteada.

En el caso concreto de la Comunidad Autónoma Vasca (C.A.V.), la cifra de recién llegados no es tan elevada como en otras comunidades (Islas Baleares, Comunidad Valenciana, Madrid, Murcia, Cataluña). Sin embargo, debido al crecimiento exponencial que ha experimentado los últimos 7 u 8 años, está alcanzando cotas significativas de presencia extranjera, que en enero de 2009 suponía 132.189 habitantes (Instituto Nacional de Estadística, 2009), o lo que es lo mismo el 6,08% del total de la población. Eso sí, se puede prever un cierto estancamiento como consecuencia de la crisis económica que atravesamos en este momento.

Una característica importante de este proceso migratorio es que su distribución no es homogénea ni por territorios, dado que la mitad reside en Vizcaya, ni por procedencia ya que es mayoritariamente de América del sur (52.680), Unión Europea (35.136) y África (25.123). Las principales nacionalidades de origen son Portugal (9.432), Rumania (14.617), Marruecos (12.573), Bolivia (12.249) y Colombia (12.928), suponiendo las dos primeras casi un 60 % del total de la Unión Europea y las dos últimas la mitad de los procedentes de América del Sur.

Como es natural, este crecimiento del flujo migratorio ha dado lugar a un notable incremento de escolares inmigrantes en el sistema educativo, (véase Tabla 1) que ha requerido de las correspondientes medidas legislativas y educativas para regularlo.

Tabla 1. Evolución del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Vasca

	Extranjeros	% Extranjeros
1999	2.004	0,72
2000	2.652	0,98
2001	3.436	1,27
2002	5.008	1,86
2003	6.578	2,45
2004	8.334	3,08
2005	10.304	3,75
2006	12.284	4,39
2007	14.759	5,17
2008	17.579	6,02

Ante esta situación, la preocupación central de la administración vasca se ha localizado en la búsqueda de fórmulas de adaptación del sistema educativo a la nueva realidad multicultural y multilingüe. Especialmente en lo que se refiere a la atención de las necesidades lingüísticas del alumnado, al considerar que la doble incorporación, social y educativa que debe afrontar el alumnado inmigrante debe aprender a resolverla en el sistema escolar. En este sentido, el Gobierno Vasco ha elaborado dos planes de inmigración (Gobierno Vasco, 2003,2007) con el objetivo de lograr la plena integración de la población extranjera. En lo referente al área de educación, las directrices y propuestas vigentes comprometen al Departamento de Educación Universidades e Investigación a desarrollar las medidas pertinentes en el ámbito del sistema educativo para adaptarse a una realidad intercultural, para potenciar la participación de padres, madres, tutores y entornos sociales de referencia del alumnado de origen extranjero en los órganos de representación escolar y en la dinámica de los centros educativos y, para promover desde estos la enseñanza de las lenguas vasca y castellana para las personas extranjeras. En este contexto el Gobierno Vasco puso en marcha en los centros escolares los Proyectos de Refuerzo Lingüístico, cuyo objetivo es que el alumnado inmigrante con desconocimiento del euskera adquiriera competencia en esta lengua, facilitando así su incorporación al Sistema Educativo Vasco, al mismo tiempo que esta medida podría dirigirse al alumnado que desconoce el castellano cuando el centro carezca de recursos propios. Además, para lograr la consecución de estos objetivos, se han desarrollado diferentes medidas, tales como una variada oferta formativa para el profesorado, comisiones de escolarización, divulgación de un modelo de plan de acogida, incorporación del profesorado de refuerzo lingüístico, publicación de materiales curriculares, así como una guía informativa multilingüe sobre el sistema educativo vasco, entre otras.

En cualquier caso, conviene resaltar que el plan de atención al alumnado inmigrante vigente en la actualidad que lleva por título "Programa de Interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado" (2007), supone un giro en el planteamiento anterior ya que intenta encuadrarse en las nuevas propuestas de interculturalidad que buscan la inclusión de todo el alumnado al trabajar conjuntamente la elaboración de una perspectiva intercultural (CIDE, 2005), en la que por supuesto no se olvida la importancia del aprendizaje de las dos lenguas oficiales por parte de todos los escolares. De esta manera, las directrices se orientan en la dirección de lograr una perspectiva intercultural en los centros escolares cambiando el foco de atención exclusiva en las dificultades de los inmigrantes, para fijarlo en el planteamiento de acogida de la institución para la totalidad del alumnado, con una orientación de escuela inclusiva (Ainscow, Booth y Vaughan, 2002; Booth y Ainscow, 2005). Todo ello conlleva lógicamente, que también el alumnado autóctono requiera hacer un proceso de ajuste a la nueva situación que plantea la diversidad lingüística y cultural del aula, aprendiendo a vivir en una sociedad que se caracteriza y en el futuro se caracterizará aún más, por la diversidad, haciéndose más competente para su manejo en la práctica social. Pasamos así de un modelo intercultural

de integración de minorías a otro que es preciso desarrollar en todos los contextos y con todos los alumnos (Díaz-Aguado, 2004).

La Comunidad Autónoma Vasca tiene más de treinta años de experiencia en diseñar modelos educativos bilingües para afrontar la diversidad lingüística y cultural existente, habiendo logrado un número de bilingües y bilingües pasivos que supone algo más del 40% de la población (Cenoz, 2008). Sin embargo, la situación actual plantea un nuevo reto para el que los conocimientos y recursos atesorados en dichas experiencias, no son totalmente válidos por no reunir los requisitos necesarios: profesorado bilingüe, motivación e implicación voluntaria de las familias así como una cierta homogeneidad lingüística en el aula y un abordaje del aprendizaje de las lenguas desde una perspectiva comunicativa que acepta e incorpora la lengua propia del alumnado (Serra y Vila, 2005; Huguet y Navarro, 2006).

La pregunta que cabe formularse es: ¿Cómo podemos abordar esta nueva situación en la práctica?

Partimos de una experiencia previa basada esencialmente en los modelos educativos bilingües, cuya necesidad de replanteamiento es patente. Queremos afrontar la diversidad desde una perspectiva intercultural de carácter inclusivo con el esfuerzo organizativo y económico que conlleva. También consideramos necesario fundamentar esa propuesta intercultural en el planteamiento de Berger (1995) que aboga por una identidad enriquecida, es decir, un modelo basado en el equilibrio cultural que no renuncia a una identidad-base que se corresponde con la de la sociedad de acogida. Además queremos seguir manteniendo un enfoque comunicativo como el que hemos defendido para las situaciones educativas bilingües que requiere un aprendizaje de las lenguas en una situación real, significativa y natural de interacción (Vila, 2001) y que lleva aparejada la correspondiente diversidad identitaria como consecuencia de la diversidad lingüística. Y así mismo defendemos que la elaboración de una identidad enriquecida de manera compartida y significativa conlleva necesariamente que todos los protagonistas tengan una adecuada predisposición, empezando por una valoración positiva y respetuosa de las lenguas restantes que coexisten en el aula.

Esta argumentación que tan solo contempla algunos de los aspectos más relevantes, nos da idea de la complejidad de la situación que tenemos que abordar. Por ello, en este artículo nos vamos a limitar a centrar nuestro interés en el último aspecto relativo a la necesaria predisposición positiva de todos los protagonistas hacia todas las lenguas que coexisten con la suya en un aula determinada, como base donde cimentar nuestros planteamientos teóricos.

Es en este contexto donde las actitudes cobran un gran interés, tanto las del alumnado autóctono como del propio alumnado extranjero, tal y como anteriormente se había demostrado en situaciones educativas bilingües (Baker, 1992; Lasagabaster, 2003; Huguet, 2005; Huguet y Madariaga, 2005). Y al menos sobre este aspecto seguimos teniendo posibilidades de intervenir educativamente.

En efecto, se han generado numerosos estudios que han mostrado reiteradamente significativas las actitudes hacia la lengua y la cultura asociadas para lograr una competencia adecuada, tanto en el caso de realidades educativas bilingües (Fernández, 2001; Huguet y Llurda, 2001; González y Huguet, 2002; Huguet, 2006) como en la propia C.A.V. (Madariaga, 1992, 1994).

Sin embargo, las aportaciones que analizan las actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante en contextos plurilingües son muy escasas (Rojo, Huguet y Janés, 2005; Huguet y Janés, 2005; Ibarraran, Lasagabaster y Sierra, 2007). En síntesis, sus resultados nos indican que el alumnado inmigrante tiene actitudes favorables hacia el castellano sea cual sea su procedencia, mientras que el alumnado autóctono las suele tener hacia la lengua propia de la Comunidad Autónoma. También han aportado datos acerca de las variables más significativas que parecen explicar las actitudes lingüísticas, incluyendo algunas que son características del alumnado inmigrante solamente; si bien es cierto que somos partidarios de replantearse algunas de ellas. Por último, también se atribuye un peso explicativo en la configuración de las actitudes de todos los protagonistas a las diferencias del contexto, tanto en lo que se refiere a sus características específicas como lingüísticas y en lo que se refiere a las respuestas administrativas a la inmigración.

En resumen, defendemos la necesidad de ampliar el enfoque de la educación del alumnado inmigrante, centrando nuestra atención en la totalidad del alumnado del aula, dado que el logro de una educación en la competencia de manejar la diversidad desde una perspectiva intercultural así lo aconseja. Entendemos que un diseño de estas características requiere el convencimiento de que hay una adecuada predisposición por parte de todos los protagonistas, lo que inmediatamente nos lleva a la necesidad de estudiar sus actitudes lingüísticas hacia todas las lenguas presentes en el aula. De hecho, si dichas actitudes son mayoritariamente favorables podríamos elaborar un diseño que nos permita profundizar en las orientaciones educativas más eficaces, así como en la determinación de los contenidos a introducir en la formación del profesorado. Dado que el número de estudios existentes es todavía insuficiente para lograr esta pretensión, se hacen necesarios más trabajos como este que pretenden obtener resultados más pormenorizados. De esta manera, el objetivo principal que nos planteamos es el de conocer las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmigrante hacia todas las lenguas del contexto escolar para fundamentar una propuesta de educación de la competencia de gestionar la diversidad.

2 MÉTODO

Participantes

Se seleccionaron 572 estudiantes de la E.S.O. (390 autóctonos y 182 inmigrantes) con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, que estaban escolarizados en cinco centros de la red pública de enseñanza de Vizcaya, tres de Guipúzcoa y dos

de Álava. Dichos centros situados en las tres capitales y en distintas localidades de la C.A.V. ofertaban los modelos A, B y D y representaban los diferentes ámbitos sociolingüísticos de la CAV., además de reunir el requisito de contar con una población escolar de alumnado extranjero superior al 20% del total.

En todos los casos se controlaron las siguientes variables: condición lingüística familiar, situación socioprofesional, nivel de estudios de los padres y modelo lingüístico. Además, cuando se trataba de escolares inmigrantes, el tiempo de estancia en el país de acogida y la edad de llegada.

La distribución de los participantes en función de las variables mencionadas queda reflejada en las Tablas 2 y 3 que se presentan a continuación:

Tabla 2. Disteribución del alumnado total de la muestra.

TIPO DE ALUMNADO	CLF (1)	SSP	NSC	MODELO
AUTOCTONO N = 390	Cast.hab 246	Alta 77	Univ. 98	
	Vascohab. 32	Media.alta 100	Est. Sec. 103	Mod. A 142
	Bilingüe 108	Mediabaja 152	Est. Prim. 95	Mod.B 102
	Alófono -	Baja 30	Sin Est. 28	Mod. D 146
	Alóf + Cast 4	N.C. 31	N.C. 66	
INMIGRANTE N = 182	Cast.hab. 96	Alta 27	Univ. 35	
	Vascohab --	Media.alta 27	Est. Sec. 61	Mod. A 129
	Bilingüe 7	Media baja 78	Est. Prim. 38	Mod.B 41
	Alófono 75	Baja 31	Sin Est. 16	Mod. D 12
	Alóf + Cast. 4	N.C. 19	N.C. 32	

(1) Bilingüe: sus lenguas familiares son el euskera y el castellano

Alófono: su lengua familiar es diferente del euskera y del castellano

Alófono + castellano: su lengua familiar es diferente del euskera y del castellano, pero existe una cierta presencia del castellano.

Tabla 3: Distribución del alumnado inmigrante según tiempo de estancia y edad de llegada a la CAV

TIEMPO DE ESTANCIA	CAV	EDAD LLEGADA	CAV
Menos de 3 años	115 (63,2%)		
De 3 a 6 años	53 (29,1%)	Menos de 10 años	28 (15,4%)
Más de 6 años	12 (6,6%)	Más de 10 años	149 (81,9%)
No contesta	2 (1,1%)	No contesta	5 (2,7%)
TOTAL	182	TOTAL	182

También se constató que el alumnado inmigrante se había escolarizado mayoritariamente en su país de origen (91,2%) y que algo más de la mitad eran castellanohablantes (56%).

Instrumentos

El modelo de instrumento utilizado para evaluar las actitudes fue un cuestionario elaborado por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) en 1983 que a su vez estaba basado en los trabajos de Sharp, Thomas, Price, Francis y Davis (1973) y que ya ha demostrado su valía en contextos bilingües tradicionales (Huguet Vila y Llurda, 2001) y en contextos de inmigración (Navarro y Huguet, 2005) en Cataluña. En nuestro caso se trataba de una versión adaptada de la prueba, la cual había sido previamente validada para el caso de la C.A.V. mediante la técnica test-retest, con un intervalo de tres meses entre ambas aplicaciones y para la que se obtuvo una fiabilidad de $r=0.949$ ($p<0,0001$).

El cuestionario además de recoger algunos datos identificativos y sociolingüísticos del escolar y del centro, consta de diez ítems de respuesta dicotómica (sí/no) para cada una de las lenguas, distribuidos al azar.

Las puntuaciones totales para cada lengua nos permiten ubicar a cada sujeto en una de las tres categorías de actitud: favorable, neutra y desfavorable. Para la asignación de estas categorías se le da un valor de +1 por cada respuesta favorable y -1 para las desfavorables, realizando a continuación la suma algebraica de todos los valores, cuyo resultado puede variar entre +10 y -10. Con la puntuación total se encuadra a cada estudiante en una de las tres categorías descritas de acuerdo con el siguiente criterio: actitud favorable entre +6 y +10, neutra entre -5 y +5 y desfavorable entre -6 y -10.

Procedimiento

Las pruebas fueron aplicadas por la investigadora, que había sido acreditada por el Gobierno Vasco a tal fin. Previamente se explicó el proyecto en los centros solicitando su conformidad y fijando un calendario concreto de aplicación.

El promedio de tiempo que necesitó cada alumno para responder de manera colectiva al cuestionario sociolingüístico y de actitudes fue aproximadamente de una hora, si bien es cierto que debido a algunas pequeñas dificultades de comprensión entre el alumnado recién llegado, se necesitó complementar de manera individual en algunos casos concretos la información recogida.

Tratamiento de los resultados

Los datos recogidos fueron introducidos en el programa SPSS/PC+ versión 6.0 para su posterior tratamiento estadístico.

Hemos utilizado básicamente técnicas estadísticas descriptivas (tablas de frecuencias, medias), tablas de contingencia y para el análisis de la varianza y la relación entre variables, técnicas tipo ANOVA que nos permitieron comprobar los efectos de una o más variables independientes en la explicación de las diferencias sobre cada una de las variables dependientes; por su parte, la prueba de Scheffé nos permitió precisar las diferencias significativas cuando el resultado del análisis de varianza se mostró significativo. El nivel de significación utilizado fue del 0.05.

3 Resultados

A continuación, se recogen en las Tablas 4 a 8 las frecuencias de los tres tipos de categorías de actitudes hacia las diferentes lenguas analizadas en el estudio, tanto del alumnado autóctono como del alumnado de origen inmigrante, indicando también el porcentaje que cada una de ellas representa sobre el total del alumnado analizado en cada caso.

Actitudes hacia el euskera.

Como se puede apreciar en la Tabla 4, en el alumnado autóctono prevalece la actitud favorable hacia el euskera (70,3%), si bien es cierto que alrededor de la cuarta parte manifiesta una actitud neutra hacia dicha lengua.

Por lo que respecta al alumnado de origen inmigrante manifiesta casi por igual actitudes neutras (44%) y favorables (41,2%) representando la actitud desfavorable algo menos de un 15%:

Tabla 4. Actitudes hacia el euskera del alumnado autóctono y de origen inmigrante. Frecuencia absoluta y porcentaje

ACTITUD EUSKERA	AUTÓCTONOS	INMIGRANTES
FAVORABLE	274 (70,3 %)	75 (41,2 %)
NEUTRA	100 (25,6 %)	80 (44,0 %)
DESFAVORABLE	16 (4,1 %)	27 (14,8 %)
TOTAL	390	182

Actitudes hacia el castellano

La Tabla 5 refleja que prevalecen las actitudes neutras (54,6%) hacia el castellano entre los escolares autóctonos. También podemos constatar que algo más de la tercera parte de la muestra (36,7%) manifiesta una actitud favorable y que la actitud desfavorable representa una proporción muy pequeña de tan sólo un 8,7% del total.

En cuanto al alumnado de origen inmigrante, prevalece, incluso en mayor medida que en el autóctono, la actitud favorable (62,6%) hacia el castellano. Además resalta el hecho de que ninguno de estos escolares ha manifestado actitudes desfavorables hacia el castellano.

Tabla 5. Actitudes hacia el castellano del alumnado autóctono y de origen inmigrante. Frecuencia absoluta y porcentaje

ACTITUD CASTELLANO	AUTÓCTONOS	INMIGRANTES
FAVORABLE	143 (36,7 %)	114 (62,6 %)
NEUTRA	213 (54,6 %)	68 (37,4 %)
DESFAVORABLE	34 (8,7 %)	-
TOTAL	390	182

Actitudes hacia la lengua propia de los inmigrantes

La información que nos proporciona la Tabla 6 acerca de las actitudes tanto de los escolares autóctonos como de los inmigrantes respecto a la lengua materna de estos últimos (cuando es diferente del inglés o francés), nos indica que los porcentajes son similares en ambos colectivos, si bien es cierto que hay una tendencia mayor hacia las actitudes favorables en el caso del alumnado inmigrante.

Tabla 6. Actitudes hacia la L1 del alumnado inmigrante diferente del francés o inglés. Frecuencia absoluta y porcentaje

ACTITUD L1 INMIGRANTES	AUTÓCTONOS	INMIGRANTES
FAVORABLE	160 (41,0 %)	105 (57,7 %)
NEUTRA	207 (53,1 %)	74 (40,7 %)
DESFAVORABLE	23 (5,9 %)	3 (1,6 %)
TOTAL	390	182

Actitudes hacia el inglés

Las actitudes hacia el inglés manifestadas por los escolares autóctonos (véase Tabla 7) presentan un equilibrio entre las favorables y las neutras (44,6% y 47,2% del total, respectivamente).

Por lo que respecta al alumnado de origen extranjero, se puede observar que la proporción de actitudes favorables es claramente superior (60,4%):

Tabla 7. Actitudes hacia el inglés del alumnado autóctono y de origen inmigrante. Frecuencia absoluta y porcentaje.

ACTITUD INGLÉS	AUTÓCTONOS	INMIGRANTES
FAVORABLE	174 (44,6 %)	110 (60,4 %)
NEUTRA	184 (47,2 %)	65 (35,7 %)
DESFAVORABLE	32 (8,2 %)	7 (3,8 %)
TOTAL	390	182

Actitudes hacia el francés

Por último, la Tabla 8 revela que, aunque prevalecen las actitudes neutras (60,3%), el porcentaje de actitudes negativas hacia el francés por parte del alumnado autóctono es significativo (21,3%).

Por el contrario, en los escolares de origen extranjero las actitudes negativas son notablemente inferiores (7,7%) y sin embargo superiores las actitudes favorables (30,2%) hacia esta lengua, mostrando en todo caso una proporción de actitudes neutras similar a la del alumnado autóctono.

Tabla 8. Actitudes hacia el francés del alumnado autóctono y de origen inmigrante. Frecuencia absoluta y porcentaje

ACTITUD FRANCÉS	AUTÓCTONOS	INMIGRANTES
FAVORABLE	72 (18,5 %)	55 (30,2 %)
NEUTRA	235 (60,3 %)	113 (62,1 %)
DESFAVORABLE	83 (21,3 %)	14 (7,7 %)
TOTAL	390	182

Análisis de las variables explicativas más relevantes de las actitudes lingüísticas hacia el euskera y el castellano

Como ya hemos apuntado, en este estudio vamos a analizar también las variables que se han mostrado más significativas a la hora de explicar las actitudes lingüísticas en contextos escolares bilingües (Lasagabaster, 2003; Huguet y Madariaga, 2005) que son las siguientes: condición lingüística familiar, modelo lingüístico y variables de orden familiar relativas a la situación socioprofesional de los padres y su nivel sociocultural.

A continuación recogemos las diferencias de medias que resultaron significativas en función de cada una de las variables apuntadas, una vez realizados los análisis de varianza y los correspondientes contrastes significativos mediante la prueba de Scheffé en el caso de que procediera realizarlos.

Al analizar la incidencia de la **condición lingüística familiar**, pudimos comprobar que el alumnado autóctono vascohablante manifestó una actitud hacia el euskera más favorable que el castellanohablante [$F_{3,386}=22,402$ ($p=0,000$)].

En el caso de la actitud hacia el castellano, los resultados muestran que los castellanohablantes manifiestan actitudes más favorables hacia esa lengua que los vascohablantes [$F_{3,386}=42,587$ ($p=0,000$)].

Por lo que se refiere al alumnado inmigrante, observamos diferencias significativas entre los castellanohablantes y los bilingües con respecto a la actitud hacia el euskera [$F_{3,178}=5,006$ ($p=0,0023$)] en el sentido de que son los bilingües los que manifiestan unas actitudes más favorables hacia esta lengua.

La variable **nivel sociocultural de las familias** mostró diferencias significativas en el caso de la actitud hacia el castellano entre el alumnado autóctono con padres que tenían estudios universitarios y los que no tenían estudios [$F_{4,375}=9,192$ ($p=0,000$)] o han cursado estudios primarios [$F_{4,375}=9,192$ ($p=0,0000$)] en el sentido de que las actitudes hacia el castellano son más favorables a medida que el NSC desciende.

Respecto al **modelo lingüístico**, el alumnado escolarizado en el modelo D manifestó actitudes más favorables hacia el euskera que el del modelo A, tanto para el caso del alumnado autóctono [$F_{2,38}=35,537$ ($p=0,000$)] como para el de origen inmigrante [$F_{2,179}=6,259$ ($p=0,024$)].

Con respecto a las actitudes hacia el castellano, los alumnos escolarizados en el modelo D mostraron actitudes menos favorables que los escolarizados en el modelo B [$F_{2,179}=6,259$ ($p=0,024$)] y en el modelo A [$F_{2,179}=6,259$ ($p=0,024$)].

Análisis de las variables explicativas específicas de las actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante hacia el euskera y el castellano

Por otra parte los estudios realizados con anterioridad para situaciones educativas bilingües con alumnado de origen inmigrante han mostrado que las variables más significativas a la hora de explicar las actitudes de dicho colectivo son la edad de llegada al territorio del que se trate, el tiempo de estancia en dicho territorio, el haberse escolarizado en su país de origen y el origen lingüístico de dicho alumnado (Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005; Janés, 2006). A continuación procedemos a comprobar si tales resultados se confirman en nuestro caso.

Al analizar las actitudes en función del **origen lingüístico** de los inmigrantes, sólo fue significativo que la actitud hacia el euskera del alumnado cuya lengua materna no era el castellano manifestaba una actitud más favorable hacia dicha lengua que aquel cuya lengua materna sí lo era [$F_{1,180}=3,682$ ($p=0,056$)].

Debemos señalar que las variables **tiempo de estancia y edad de llegada** no mostraron diferencias significativas. No obstante, los resultados indicaban una cierta tendencia en el sentido de que las actitudes más favorables hacia el euskera son las mostradas por aquellos alumnos que hacía más de 6 años que vivían en la CAV y habían llegado antes de los 10 años.

Tampoco se hallaron diferencias significativas en función de la variable **escolarización en el país de origen**.

4 Discusión

En relación al primer bloque de resultados relativos a las actitudes lingüísticas hacia todas las lenguas analizadas procederemos a analizarlos de manera diferenciada en tres apartados.

En primer lugar, respecto de las **actitudes lingüísticas hacia las dos lenguas oficiales de la C.A.V.** (euskera y castellano), los principales resultados obtenidos en este estudio para el alumnado autóctono confirman los que ya se habían encontrado en anteriores investigaciones (Madariaga, 1994; Etxebarria, 1995; Lasagabaster, 2005), es decir, un dominio de las actitudes favorables hacia el euskera (70,3 %) y neutras hacia el castellano (54,6 %) con una proporción significativa de actitudes favorables hacia esta lengua (36,7 %). Destacar también que apenas existen actitudes desfavorables hacia el euskera (4,1 %).

En lo referente al alumnado inmigrante, para el que no existen apenas estudios previos, las actitudes son mayoritariamente favorables para el caso del castellano (62,6 %), con una proporción significativa de actitudes neutras (37,4 %), manifestando para el caso del euskera un equilibrio en la proporción de actitudes neutras (44 %) y actitudes favorables (41,2 %). Además también debemos señalar la inexistencia de actitudes desfavorables hacia el castellano.

Todos estos resultados son esperanzadores no solo para los autóctonos, lo cual por cierto ya era conocido para nosotros, sino lo que es más importante para los

inmigrantes, dado que sus proporciones de actitudes desfavorables hacia cualquiera de las dos lenguas oficiales son pequeñas o incluso inexistentes. No obstante, cuando se analiza la población hispanohablante se comprueba que su actitud hacia el euskera es menos favorable que la de aquellos que tienen como lengua materna una lengua diferente al castellano. Este resultado podría interpretarse como que los adolescentes inmigrantes hispanohablantes todavía no han elaborado la dimensión identitaria que el euskera tiene en el País Vasco y sin embargo tienen mucho más claro el valor pragmático que el castellano tiene en función del prestigio social que esta lengua tiene. Esto además podría quedar confirmado con la actitud tan favorable que muestran hacia esta lengua, en este estudio y otros precedentes realizados en Cataluña (Rojo, Huguet y Janés, 2005; Huguet y Janés, 2005; Huguet, Janés y Chireac, 2008). Además, podemos añadir que, con frecuencia la población recién llegada no conoce la realidad de la C.A.V: y el proceso de normalización lingüística en el que está implicada desde hace varios años, al mismo tiempo que considera que el dominio del castellano es suficiente para integrarse plenamente en la sociedad, siendo una lengua que este colectivo ya conoce, al menos a nivel comunicativo en ámbitos no escolares, y que por tanto no necesita conocer ninguna otra, aunque sea tan oficial en la Comunidad Autónoma como el castellano.

En definitiva, estos resultados obtenidos son esperanzadores para nuestros objetivos educativos acerca de la diversidad, pero nos advierten de la necesidad de prestar atención al colectivo hispanohablante.

En segundo lugar, en relación a las **actitudes lingüísticas respecto de la lengua materna de los inmigrantes** cuando esta es diferente del inglés o del francés, podemos afirmar que los resultados son muy positivos dado que apenas hay actitudes desfavorables (5,9 % el alumnado autóctono y 1,6 % el inmigrante). Es especialmente destacable el resultado del alumnado autóctono puesto que la sensibilidad que muestra hacia las lenguas minoritarias de otras culturas es una base sólida para fundamentar una adecuada educación intercultural, sobre todo, porque como sabemos es muy importante el papel de este colectivo en dicho proceso. Únicamente, sería deseable que el colectivo inmigrante mostrara una actitud aún más favorable hacia su propia lengua (57,7%) dado que todavía es muy significativa la proporción de actitudes neutras (40,7%), y consideramos que es importante que su proceso de inclusión en nuestra sociedad no suponga la pérdida de identidad de su propia lengua. Si bien es cierto que se trata de adolescentes que están en proceso de definición de sus actitudes y que en su mayoría llevan poco tiempo entre nosotros, consideramos necesario tener en cuenta estos resultados también con vistas al mencionado diseño de una educación intercultural en nuestras aulas, incluyendo actividades que favorezcan el reconocimiento de las lenguas y /o culturas maternas de los diferentes colectivos de inmigrantes presentes en cada aula concreta, especialmente si se trata de lenguas con menor prestigio social (Vila, 2000; Besalú, 2002).

En tercer y último lugar, en relación a las **actitudes lingüísticas respecto de las lenguas extranjeras (inglés, francés)**, hemos constatado una tendencia a las actitudes favorables hacia el inglés, especialmente en el caso del alumnado inmigrante (57,7%) y hacia las actitudes neutras en el caso del francés. No obstante, las proporciones de actitudes favorables las consideramos poco elevadas si tenemos en cuenta que en nuestra sociedad el inglés tiene un gran prestigio social, especialmente entre los adolescentes. Además, la proporción de actitudes neutras hacia el inglés es significativa en todo el alumnado (47,2 % y 35,7% para autóctonos e inmigrantes respectivamente). En definitiva, comprobamos que una proporción elevada de los adolescentes de la muestra manifiestan actitudes neutras hacia ambas lenguas extranjeras lo cual probablemente habla de la gran diversidad de lenguas que están presentes en su contexto vital y ante las que todavía no tienen suficientemente delimitadas las actitudes correspondientes. En el caso del alumnado inmigrante llama más la atención dado que la sensación que da a partir de los resultados obtenidos es que priorizan su atención hacia las lenguas presentes en el contexto inmediato frente a una lengua de gran prestigio social en nuestra sociedad y en las suyas de origen como es el inglés, probablemente por la necesidad que tienen de sentirse integrados.

Es evidente que en conjunto estamos hablando de una significativa proporción de actitudes neutras hacia todas las lenguas por parte de ambos colectivos, lo cual como ya hemos apuntado nos habla de unas edades en las que todavía no están totalmente conformadas las actitudes lingüísticas y al mismo tiempo nos reafirma en la importancia del papel de la escuela para delimitarlas dado que son más fácilmente modificadas sobre todo si tenemos en cuenta los tres contextos esenciales en los que desarrolla su actividad vital: familia-escuela y comunidad (Baker, 1992). De nuevo todas estas reflexiones nos reafirman en la posibilidad e incluso interés que tiene el ámbito escolar en colaboración esencialmente con el familiar para potenciar la capacidad de todo el alumnado para aprender a gestionar la diversidad lingüística que se manifiesta en su entorno inmediato. Tan solo hay un resultado que merece estudios más en profundidad para encontrar una explicación. Se trata de la elevada proporción de actitudes desfavorables que encontramos hacia el francés en la población autóctona (83 %), lo cual tiene interés, sobre todo porque entre otras razones se trata de la lengua materna de una parte del colectivo inmigrante que nos llega, aunque sea una proporción muy baja de dicho colectivo.

En relación al **segundo bloque de resultados** relativos a las variables explicativas de las actitudes lingüísticas analizadas abordaremos en primer lugar los referentes a las variables de todo el alumnado, para finalizar con las específicas del alumnado inmigrante.

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que **la condición lingüística familiar** parece ser un factor explicativo de las actitudes hacia el euskera y el castellano, del alumnado autóctono, único caso en el que existen contextos con el eus-

kera como lengua vehicular y por tanto para los que tiene sentido realizar estas consideraciones. El sentido de la significatividad es que el alumnado que tiene el euskera como lengua de uso en el ámbito familiar presenta una actitud más favorable hacia esta lengua que el que no lo tiene. También estos resultados confirman otros obtenidos con anterioridad (Madariaga, Molero y Huguet, 2002; González Riaño y Huguet, 2002; Janés, 2006) y nos hablan de la necesidad de seguir apoyando educativamente las lenguas minoritarias en cualquier contexto caracterizado por la diversidad, si queremos crear un ambiente caracterizado por una interculturalidad y no por potenciar solamente alguna de las lenguas presentes en el aula

En lo referente a la **situación socioprofesional y el nivel sociocultural de la familia**, solo han resultado ser significativas para la actitud hacia el euskera del alumnado autóctono en el sentido de que las clases más acomodadas tienen actitudes más favorables. Posiblemente este resultado tenga que ver con una vivencia que existe en nuestra tierra aunque no sea totalmente cierta.

En el caso del alumnado inmigrante podríamos interpretar que la falta de claridad que se aprecia en los resultados, podría ser debido a que lo que están vivenciando a su alrededor es que no existe una relación directa entre tener un determinado nivel cultural y optar a una situación laboral determinada, aunque sería deseable seguir profundizando en estas variables, distinguiendo incluso entre diferentes colectivos de inmigrantes.

En cuanto a las actitudes según el **modelo lingüístico** podemos afirmar que para ambos colectivos la actitud es más favorable según aumenta más la presencia de la lengua vehicular en las aulas, resultado que corrobora lo que ya sabíamos para el alumnado autóctono (Madariaga, 1992, 2003; Etxebarria, 1995; Jausoro, Martínez de Luna y Dávila, 1998; Oroz, 1999; Arribillaga y Molero, 2000), pero que aporta como novedoso que también sucede para el alumnado inmigrante. Esto último es especialmente importante para hacer planificaciones educativas de carácter intercultural en la medida en que parece tener más influencia la lengua vehicular en el ámbito escolar que otros posibles factores.

En lo que respecta a las variables específicas del alumnado inmigrante el tiempo de estancia no se ha mostrado significativo, pero debemos ser conscientes de que la mayor parte del alumnado estudiado lleva menos de tres años en la C.A.V. (63,2 %), lo cual es un tiempo claramente insuficiente, y además han llegado con más de 10 años (81,9%) por lo que sus oportunidades para elaborar unas actitudes lingüísticas respecto de las dos lenguas oficiales han sido muy escasas (Cummins, 1981; Siguan, 1998; Navarro, 2003; Huguet y Janés, 2005). En todo caso la tendencia observada aunque no sea significativa es que cuanto más tiempo de permanencia entre nosotros las actitudes son más favorables.

Como reflexión final podemos apuntar que los resultados obtenidos en este estudio son muy esperanzadores para poder diseñar una educación intercultural que permita desarrollar la competencia de gestionar la diversidad en nuestro alumnado

"Las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmi-grante de la educación secundaria en la comunidad autóno-ma vasca"

adolescente, dado que las actitudes mostradas de partida son favorables o neutras hacia todas las lenguas implicadas, lo cual supone una buena base en el primer caso y un reto educativo para ayudar educativamente en la elaboración de las actitudes en el segundo.

5 Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Vaughan, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol, RU: Center for Estudios on Inclusive Education (CSIE). <http://www.csie.org.uk/index.shtml>; <http://www.eenet.org.uk/>.
- Arribillaga, A., & Molero, B. (2000). Actitudes hacia el euskera en adolescentes de la zona mixta de la Comunidad Foral Navarra. En J. Perera (coord.), *Las lenguas en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- Besalú, X. (2002). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Gerona. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berger, P. (1995). *Una gloria lejana. La búsqueda de la fe en época de credulidad*. Barcelona: Editorial Herder.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2005) *Guía para la Evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Cenoz, J. (2008). Learning Through the Minority: An Introduction to the use of Basque in Education in the Basque Country. En J. Cenoz (Ed.), *Teaching Through Basque*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español. Recorridos y situación actual de las distintas comunidades autónomas*. Madrid: CIDE.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center - California State University.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio siglo XXI*, 22, 59-89.
- Etxeberria, M. (1995). Competencia y actitudes lingüísticas en la Comunidad Autónoma Vasca. En *Actes del simposi de demolingüística / III trobada de sociolingüistes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Fernández, A. (2001). Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 26, 17-27.
- Gobierno Vasco (2003). *I Plan Vasco de Inmigración (2003-2005)*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2007). *II Plan Vasco de Inmigración (2007-2009)*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- González Riaño, X. A., & Huguet, Á. (2002). Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 249-276.
- Huguet, Á. (2005). Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar. *Revista de Psicología Social*, 20(2), 175-191.
- Huguet, Á. (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect?. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 27(5), 413-429.
- Huguet, Á., & Janés, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña. *Cultura y Educación*, 17(4), 309-321.
- Huguet, Á., & Llorca, E. (2001). Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(4), 267-282.
- Huguet, Á., & Madariaga, J. M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Huguet, Á., & Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- Huguet, Á., Janés, J., & Chireac, S.-M. (2008). Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain. *Language and Intercultural Communication*, 8(4), 246-260.
- Huguet, Á., Vila, I., & Llorca, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(3), 313-333.
- Ibarrarán, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao: Lete.
- Instituto Nacional de Estadística (2008). *Revisión del Padrón Municipal 2008*. [en línea] <http://www.ine.es> [Consulta : 6 de marzo de 2009].
- Instituto Nacional de Estadística (2009). *Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2009. Datos provisionales*. [en línea] <http://www.ine.es/prensa/np551.pdf> [Consulta: 3 de julio de 2009].
- Janés, J. (2006). *Les actituds lingüístiques de l'alumnat d'origen immigrant a Catalunya. Una anàlisi d'algunes variables de l'àmbit escolar i sociofamiliar*. Lleida: Universitat de Lleida, Tesis doctoral no publicada.
- Jausoro, N., Martínez de Luna, I., & Dávila, A. (1998). Gazte donostiarren hizkuntzarekiko harremanak. *Bat Soziolingüistika Aldizkaria*, 27, 51-81.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- Lasagabaster, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: Multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de Educación*, 327, 405-426.

- Madariaga, J. M. (1992). *Estudio de la influencia de los factores actitudinales y motivacionales en la adquisición del euskera*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Madariaga, J. M. (1994). Jarrerren eragina hezkuntza elebidunean: A eta D hizkuntza-erduen artean egindako konparaketa-azterlana. En I. Idiazábal y A. Kai-fer (eds.), *Hezkuntzaren eraginkortasuna eta irakaskuntza elebiduna Euskal Herria*. Oñati: Herri Ardularitzaren Euskal Erakundea (IVAP).
- Madariaga, J. M. (2003). El contexto social y la dimensión actitudinal en la educación multilingüe. En X. A. González Riaño (coord.), *Nueves llendes na enseñanza d'una llingua minoritaria*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Madariaga, J. M., Molero, B., & Huguet, Á. (2002). Influencia familiar en la construcción social de la lengua. *Psicología Iberoamericana*, 10(2), 12-19.
- Maruny, Ll., & Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Memoria de investigación no publicada.
- Navarro, J.L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Lleida: Universitat de Lleida, Tesis doctoral no publicada.
- Navarro, J. L., & Huguet, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Oroz, N. (1999). Euskarekiko jarrerak Nafarroan. *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, 32.
- Rojo, V., Huguet, Á., & Janés, J. (2005). Una aproximación a las actitudes lingüísticas en el alumnado autóctono e inmigrante de Euskadi y Cataluña. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 75-84.
- Sharp, D., Thomas, B., Price, E., Francis, G., & Davis, I. (1973). *Attitudes to Welsh and English in the schools of Wales*. Basingstoke/Cardiff: McMillan, University of Wales Press.
- Serra, J. M., & Vila, I. (2005). Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Vila, I. (2000). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 23-30.
- Vila, I. (2001). Algunes questions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 23, 22-28.