

PERCEPCIÓN Y AUTOVALORACIÓN DE LA ADQUISICIÓN BILINGÜE EN LOS SUJETOS DE SEGUNDO CICLO DE E.S.O. (EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA)

*Feli Etxeberria, Iñaki Dendaluze, Justo Bereciartua, Iñaki Pikabea, Pilare Mendia &
Iker Laskibar¹*

*Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad del País Vasco²*

1. Introducción

El trabajo que a continuación presentamos es parte de una investigación más amplia que trata de estudiar la percepción de la adquisición del bilingüismo y su relación con las actitudes y las motivaciones de los alumnos hacia el bilingüismo y las lenguas en particular: euskara, castellano, y lenguas extranjeras.

Partiendo de que el conocimiento de las lenguas es un elemento importante del tema a tratar, el objetivo de esta investigación no consiste tanto en hacer una evaluación externa de la competencia lingüística sino más bien en conocer la realidad subjetiva de los sujetos acerca de su proceso de ser bilingües, o plurilingües, atendiendo a la vivencia de los diferentes aspectos psicosociales en torno a la adquisición de lenguas, contextos de aprendizaje y uso social de las diferentes lenguas, es decir, la vivencia en el aprendizaje de lenguas.

Es importante ver los valores otorgados a las diferentes lenguas y al proceso de bilingüalización en el que están implicados. Para llevar a cabo este estudio se ha realizado un trabajo empírico con el alumnado de los diferentes centros educativos y distintos modelos lingüísticos en la ciudad de Donosita-San Sebastián de la Comunidad Autónoma Vasca.

¹ Feli Etxeberria, Iñaki Dendaluze, Justo Bereciartua, Iñaki Pikabea, Pilare Mendia & Iker Laskibar; tel.: 943018000; fax: 943311056; email: plpetsaf@sf.ehu.es

² Proyecto: 1 /UPV/EHU 00218.230-HA-8081/2000

2. Contexto de la investigación

2.1. Contexto sociolingüístico

El hecho de situar esta intervención en la percepción y autovaloración de la adquisición de lenguas en un entorno bilingüe donde la lengua minoritaria no tiene el mismo peso social que la lengua de la mayoría obliga a hacer alguna referencia a la trayectoria histórica de las lenguas en la C.A.V.

La propia experiencia de vida en contextos sociolingüísticos de lengua minoritaria ayuda a comprender los procesos de desarrollo de las lenguas, pero también los que han supuesto la pérdida de la lengua. En el caso vasco, evidentemente, se refleja la pérdida del euskara desplazada por la lengua mayoritaria en sus funciones incluso en las más íntimas como es la de la comunicación en la familia. De esta manera se ha ido rompiendo constantemente la transmisión familiar del euskara como primera lengua. Esta ruptura va a ser un argumento importante para comprender la emergencia del deseo de que los hijos recuperen la lengua perdida.

Este deseo unido a los planes para la puesta en marcha de la normalización lingüística ha ido introduciéndose en el Sistema Educativo de la Comunidad Autónoma Vasca acompañado de otros programas de promoción del uso del euskara. Además, actualmente se plantea como objetivo que los alumnos lleguen al finalizar la escolarización obligatoria a una competencia plurilingüe. Evidentemente, el mantenimiento y revitalización del euskara no pretende rechazar el aprendizaje de otras lenguas.

2.2. Situación sociolingüística base para la promoción y desarrollo del bilingüismo

En el contexto educativo bilingüe de la Comunidad Autónoma Vasca el Decreto de Bilingüismo de 1983 regula el desarrollo de programas de intervención pedagógica para hacer bilingües a los alumnos, de manera que el Sistema Educativo tiene que organizar la educación en las dos lenguas oficiales además de integrar la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido caminamos hacia un desarrollo de una comunidad bilingüe como es el caso del País Vasco con muchos individuos que todavía son monolingües, pero en la que los programas de Educación pretenden ir hacia un plurilingüismo basado en el bilingüismo.

Esto nos conduce a distinguir que en el contexto de la C.A.V. las lenguas oficiales, euskara y castellano, no han tenido el mismo status aunque cada vez se están creando más espacios bilingües lo que supone más crecimiento del uso del euskara.

La última encuesta sociolingüística de Euskal Herria (1996) llevada a cabo con la población de más de 15 años revela la situación sociolingüística actual, de modo que permite contrastar la información acerca de la situación del euskara como primera lengua, la evolución de la competencia lingüística, el análisis del uso del euskara y de las actitudes sobre su promoción.

De dicho estudio, limitándonos a la C.A.V., se desprende que para el conjunto de la Comunidad la configuración lingüística de la población es la siguiente:

Comunidad Autónoma Vasca		
	Nº de personas	%
Población total	1.778.500	100
Monolingües (euskara)	9.800	0,6
Bilingües	438.400	24,7
Predominio euskara	128.500	29,3
Equilibrados	141.700	32,3
Predominio castellano	168.200	38,4
Bilingües pasivos	290.300	16,3
Monolingües (castellano)	1.040.000	58,5

Fuente: Encuesta sociolingüística, 1996.

Como es natural, la ruptura en la transmisión generacional del euskara ha dado lugar a que la mayoría de los niños/as de la Comunidad Vasca accedan a la escuela sin ningún conocimiento del euskara. Razón para comprender que el euskara queda lejos de ser la lengua materna de la mayoría de la población escolar.

En cada uno de los territorios predominan los monolingües no vascoparlantes, aunque con algunas diferencias entre ellos. Sin embargo es mínima la proporción de monolingües en euskara en cualquier territorio. Se está acercando cada vez más a una situación de bilingüismo puesto que se va incrementando el aprendizaje del euskara en el proceso de la recuperación que se está dando de forma continuada.

En la línea de los bilingües aproximadamente el 25% de la población se desenvuelve bien o bastante bien en cualquiera de las dos lenguas. En este colectivo se dan tres subgrupos en función de mayor o menor facilidad para hablar en euskara o en castellano. Esto da lugar a los siguientes grados de bilingües:

- Bilingües con predominio del euskara, se expresan con mayor facilidad en euskara.
- Bilingües equilibrados, se expresan con la misma facilidad tanto en euskara como en castellano.
- Bilingües con predominio del castellano, se expresan con mayor facilidad en castellano que en euskara.

En cualquier caso la presencia del euskara no guarda la misma distribución en la zona rural o en la zona industrial, como tampoco en los diferentes territorios. Otro factor a tener en cuenta es la edad. Actualmente, la proporción de jóvenes que aprenden el euskara en el marco escolar es cada vez mayor, lo que implica un aumento en el número de bilingües. De modo que se constata un descenso tanto en los monolingües vascoparlantes como en los castellanoparlantes.

Este aumento en el número de bilingües se debe especialmente a la educación. Por tanto, podemos decir que hay un avance en el conocimiento de las lenguas.

En el contexto de la Comunidad Autónoma Vasca la Ley de Normalización del Euskara (1982) junto con el Decreto de Bilingüismo (1983) son fundamentales para el desarrollo de la lengua y cultura vascas. Una derivación importante es el cambio que se ha dado en el ámbito educativo.

2.3. Contexto educativo

El sistema educativo vasco ha constituido en la Comunidad Autónoma Vasca durante años el centro de interés de muchas inquietudes orientadas hacia la promoción y revitalización del euskara. En la década 1980-1990 la promoción del euskara en el marco escolar es considerable; desde la situación previa en la que sólo las Ikastolas utilizaban el euskara mayoritariamente en su modelo educativo, a la actual en la que también otras redes de Centros ofrecen una enseñanza plurilingüe.

La citada Ley de normalización del euskera (1982) reconoce el derecho de recibir la enseñanza tanto en euskara como en castellano así como la obligatoriedad de garantizar el conocimiento de ambas lenguas oficiales al finalizar los niveles educativos de enseñanza obligatoria. Pero además de la cobertura jurídica del euskara y de la voluntad de euskaldunización de la propia sociedad hace falta la activa colaboración de la Administración en el desarrollo del proceso de euskaldunización.

El Gobierno Vasco con el objetivo de regularizar el uso de las lenguas oficiales en los niveles educativos publica el Decreto de Bilingüismo (1983). Desde el plano

institucional se diseñan planes y modelos lingüísticos referenciales para la educación bilingüe.

Se establecen tres modelos: A, B y D. Estos modelos se refieren a la proporción en que se utilizan las dos lenguas en la enseñanza.

Modelo A: Todas las materias, excepto el euskara, se imparten en castellano. El euskara tiene el rango de una materia que se imparte unas horas.

Modelo B: Además de enseñar las dos lenguas, euskara y castellano, como materias de aprendizaje, se imparte la enseñanza de las demás asignaturas distribuida en las dos lenguas.

Modelo D: La lengua castellana se enseña como asignatura. En todas las demás asignaturas la enseñanza se realiza en euskara.

Evolución del alumnado en relación a modelos lingüísticos y redes educativas

Según los datos globales, referentes a los alumnos de todas las redes de Centros, en un comienzo hubo un crecimiento del modelo A; no obstante, dicho modelo viene descendiendo porcentualmente mientras que los modelos B y D observan un crecimiento continuado, con ligero predominio del modelo D sobre el B.

Del bilingüismo al plurilingüismo

El sistema educativo vasco ha planteado el objetivo de lograr una competencia comunicativa bilingüe, semejante en euskara y castellano y buena competencia al menos de una lengua extranjera. Formar personas plurilingües es una necesidad sentida y demandada por la sociedad. En primer lugar por razones instrumentales y en segundo lugar para crear espacios de comunicación que puedan desarrollar intercambios de diferente carácter y contribuir en el desarrollo de actitudes positivas hacia las lenguas y a lo que estas representan y significan.

Apoyado por el reconocimiento legal, el compromiso de la escuela en relación a las lenguas es serio y comprometido. Va dirigido a encontrar fórmulas para conjugar el pleno desarrollo del euskara, todavía lengua minoritaria, en el proyecto plurilingüe. Por supuesto la adquisición de una tercera lengua supone como punto de partida el contexto educativo bilingüe. Por esta razón la introducción de una tercera lengua exige su

integración en el proyecto curricular de cada Centro, estableciendo objetivos de ciclo para cada una de las lenguas: euskara, castellano y lengua extranjera.

A partir de los años 90 se están desarrollando experiencias escolares de introducción del inglés a una edad temprana, experiencias de planificación, investigación y desarrollo que tienden a extenderse cada vez más.

2.4. Contexto teórico

El tema de la investigación parte de la idea de que la adquisición y aprendizaje de lenguas abarca más aspectos que los puramente didácticos.

El conocimiento de los logros tanto lingüísticos como del rendimiento académico de los alumnos que siguen un determinado modelo de Educación bilingüe tiene su importancia, pero cabe preguntarse a cerca de los factores que explican los logros. Es decir, la asociación que puede haber con otros aspectos educativos tales como la integración en la escuela, tipo de dificultades y ayudas que han recibido, utilización de estrategias y recursos administrados, tipo de pedagogía desarrollada, la interacción social, la motivación y las actitudes acerca del aprendizaje de las lenguas y de la cultura que representan el bilingüismo y el aprendizaje de lenguas. Todo ello tiene sentido en el proceso de bilingüización.

En esta investigación se trata de ver los motivos para aprender diferentes lenguas. Si éstos son integradores con deseo de identificación con una determinada lengua y cultura o son de orden instrumental para encontrar trabajo, avanzar en lo profesional, o para tener éxito social, por ejemplo.

La investigación sobre el tema ha demostrado sobradamente que la lengua se adquiere en un proceso de construcción social a través de la interacción con los hablantes de la lengua objeto de aprendizaje, Bruner (1984). Toma relevancia el entorno en calidad de comunicación.

En este sentido tiene interés la investigación realizada por Lambert (1980) quien apoya como elemento fundamental el contexto socio-cultural del desarrollo bilingüe. Así diversos autores Swain & Lapkin (1982), Hamers & Blanck (1983), han estudiado el bilingüismo y destacan la relevancia de los valores que representa la lengua en la motivación para su aprendizaje. Para tales autores un bilingüismo de signo aditivo está relacionado con el aprendizaje de la lengua socialmente valorada por su entorno.

En la misma línea, Fantini (1982) considera importante la manera en que se efectúa el aprendizaje, teniendo en cuenta aspectos como la socialización, frecuencia de contacto, necesidad social & actitudes. Para Hamers & Blanc (1983) quien ha desarrollado un bilingüismo aditivo adquiere valores muy positivos para cada una de las lenguas (L1, L2) y estará motivado a utilizar cualquiera de las dos. En tales condiciones se logrará una identidad con las dos culturas.

Numerosas investigaciones en esta área asocian la motivación integradora más que la instrumental con logros más positivos en la competencia lingüística de la nueva lengua que se aprende. En este sentido Gardner & Lambert (1972) han considerado que la motivación integradora tiene mayor peso en el aprendizaje de la lengua. De modo que el deseo de la identidad con los hablantes de dicha lengua impulsa a la relación con las personas lo que da lugar a la interacción social como factor de aprendizaje de la lengua. Otras investigaciones han sugerido que las motivaciones instrumentales pueden ser de mayor peso que los de integración en ciertas situaciones donde el trabajo es el móvil para el aprendizaje. En cualquier caso el contexto social y otras razones de orden político, cultural e individuales contribuyen en el aprendizaje y en las vivencias que los sujetos puedan tener acerca del aprendizaje de lenguas.

El presente estudio se centra en el proceso individual hacia la bilingüidad y aprendizaje de lenguas, para lo cual trataremos cuestiones en torno a las vivencias de aprendizaje individuales y su asociación con el ámbito interactivo proporcionado por el contexto social y el contexto educativo.

3. Objetivos

1. Conocer la realidad subjetiva de los sujetos en su proceso de adquisición de las lenguas atendiendo a la vivencia de su experiencia en el aprendizaje.
2. Detectar los aspectos psicosociales más relevantes en torno al aprendizaje de las lenguas y su contexto.
3. Ver en qué sentido se construyen o no las identidades con las lenguas y el peso referencial que adopta la lengua en la construcción de la identidad.
4. Hallar las actitudes que pueden estar relacionadas con el significado y la valoración otorgados a las lenguas y culturas.

5. Obtener una serie de criterios orientativos para los programas de educación plurilingüe.

4. Metodología

4.1. Diseño

Dados los objetivos de la investigación se recurrió tanto a metodologías y técnicas cuantitativas como cualitativas. La parte cuantitativa es más bien extensiva, fundamentalmente descriptiva y parcialmente asociativa. Es decir, se estudia un gran número de sujetos elegidos aleatoriamente, con una recogida de datos cuantitativos necesariamente no tan profundos como se pueden conseguir con muestras reducidas. Esa muestra amplia sobre todo se describe en cuanto a las variables principales de la investigación y también se relacionan entre sí algunas de esas variables.

La parte cualitativa es sobre todo intensiva. Por medio de entrevistas se estudian en profundidad algunos casos considerados particularmente interesantes.

La variable “dependiente” es la percepción y la valoración que los sujetos hacen del proceso de adquisición de las distintas lenguas que han estudiado hasta el final de la enseñanza obligatoria. Las variables asociativas principales originariamente eran el modelo lingüístico, el tipo de centro y la familia. Tras los primeros análisis exploratorios se incluyó la variable sexo-género.

Conseguir la validez de la conclusión estadística no ha representado dificultades especiales. La validez interna, entendida en esta clase de investigaciones sobre todo como validez lógica, se garantiza por la gran atención prestada a las explicaciones alternativas. Se ha trabajado bastante la validez de constructo, pero hay que reconocer que ha habido algunas dificultades de definición y de medición. La validez externa es por un lado limitada a una ciudad y por otro aceptable en cuanto a esa población. Se deja abierta la discusión sobre los otros aspectos de la validez externa.

Las limitaciones metodológicas de la investigación se discuten con mayor extensión en el apartado correspondiente. Aquí parece justificado resaltar lo discutible a veces de ciertas formas de recogida de datos colectivos. Se piensa que las limitaciones que se han dado no invalidan lo que aporta la investigación; aunque haya que tenerlas

en cuenta a la hora de interpretar los datos y de valorar las conclusiones. Todo lo anterior se enriquecería si se explica, se amplía y se discute.

4.2. Muestra

La muestra está formada por 441 alumnos/as de 4º de ESO. Se ha elegido este curso por ser el último de la Enseñanza Obligatoria y, de ese modo, poder obtener las percepciones a lo largo de la escolarización de estos jóvenes.

Ámbito geográfico

La zona elegida ha sido la ciudad de Donostia-San Sebastián. Los motivos para dicha elección han sido los siguientes:

- Es el espacio demográfico más poblada de Gipuzkoa (aprox. 180.000 hab.).
- Es una zona sociolingüística relativamente uniforme, donde la diversidad lingüística no es amplia.
- Es un entorno donde el 50% entiende el euskara, además del castellano. De dicho porcentaje el 25%, además de entenderlo, lo habla.
- Es una ciudad conocida por los investigadores, ya que trabajan en ella.

Sujetos

A la hora de delimitar la muestra, se ha tenido en cuenta que representara toda la variedad escolar existente. Para lo cual, se han aplicado criterios estadísticos de muestreo aleatorio estratificado en función de dos variables: *modelo lingüístico* y *tipo de Centro*. Se han seleccionado de cada tipo un número representativo, y de cada Centro, en caso de haber más de un modelo lingüístico, un número representativo de grupos de alumnos. En lo referente a *tipo de Centro* se han establecido 4 categorías:

1. Centros públicos.
2. Centros concertados ikastolas.
3. Centros concertados religiosos.
4. Centros con énfasis en alguna lengua extranjera: ingleses o de otro tipo.

En total se han seleccionado 17 Centros escolares. La distribución de los sujetos incluidos en la muestra por *modelo lingüístico* ha sido la siguiente:

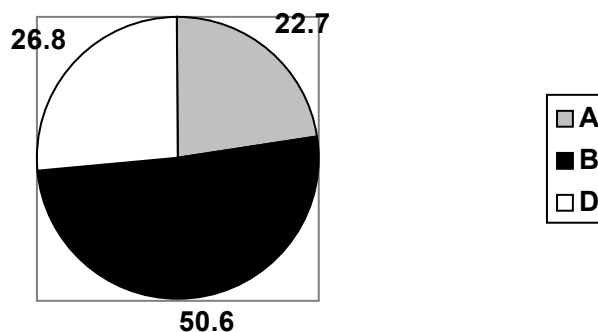


Tabla de frecuencia Modelo lingüístico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A	100	22,7	22,7	22,7
B	223	50,6	50,6	73,2
D	118	26,8	26,8	100,0
Total	441	100,0	100,0	
Total	441	100,0		

En cuanto al sexo debe mencionarse que la proporción se acerca al 50%, siendo pocas más las mujeres que los hombres.

4.3. Recogida de datos

Tal y como se ha indicado en la descripción del diseño, tratándose de una investigación compuesta por una parte cuantitativa y una parte cualitativa, la recogida de información se ha realizado en dos momentos: el primero, extensivo, cuantitativo, llevado a cabo mediante un instrumento que a continuación se describe; y un segundo momento, cualitativo, intensivo, por medio de entrevistas individuales.

Descripción del instrumento

En la elaboración del instrumento de recogida de datos cuantitativos, primeramente se hizo una selección de conceptos relacionados con el tema de investigación. Se debatieron e unificaron las definiciones de dichos conceptos. Teniendo en cuenta la gran envergadura de la muestra, se optó por el cuestionario escrito. En función de la naturaleza de los conceptos, se eligió utilizar las siguientes técnicas:

diferencial semántico, escalas Likert, preguntas cerradas, semiabiertas y abiertas. El cuestionario pretendía no requerir más de 50 min. para responder.

Se hizo una prueba piloto con dos grupos de alumnos/as en euskara y dos grupos en castellano, desechando algunos items por confusos o repetitivos. Se hizo la versión en euskara y se volvió a testar con jóvenes vascoparlantes. Se dio opción al propio joven a elegir el idioma que desea utilizar.

El instrumento, de aplicación anónima, está compuesto por 228 items divididos en dos secciones:

A. Diferencial semántico

Se ha utilizado para medir la variable principal (la percepción, valoración, vivencia de la adquisición de las distintas lenguas) Consiste en una lista de 20 adjetivos bipolares por cada lengua (inglés, euskara, castellano, alemán, y francés). No deja de ser una apuesta atrevida, justificada sobre todo por la limitación del tiempo disponible para la recogida de datos colectiva.

Lo principal que se puede decir a favor del diferencial semántico es que funciona. Hay muchas investigaciones que justifican su fiabilidad y validez. En contra algunos mencionan el carácter proyectivo que tienen las respuestas de los sujetos a ciertos adjetivos que pueden ser entendidos de distintas formas. En esta investigación se cuidó mucho la selección de los adjetivos bipolares, de forma que cubrieran las principales dimensiones de lo que se quería medir. Los análisis factoriales, su utilización para generar variables compuestas y la coherencia de los resultados apuntan a que el diferencial semántico ha sido un instrumento útil.

B. Escalas Likert, cuestiones abiertas, semiabiertas y cerradas.

Contienen 94 items con afirmaciones sobre cómo percibe el sujeto diversos ámbitos relacionados con las lenguas, así como la percepción que tiene de los de su entorno:

- Alumnado: percepción del aprendizaje de idiomas, actitud, valoración, motivación, competencia en las lenguas, identificación, valoración de la cultura, uso y cambios en los últimos años.
- Padres: actitud, valoración, cultura.
- Profesorado: actitud.

C. Cuestiones abiertas, semiabiertas y cerradas: para obtener información sobre:

- *Familia*: lenguas que saben los familiares
lenguas que usan los familiares
nivel educativo de la familia
- *Entorno social, Barrio donde vive, Lengua usada entre amigos, Peso referencial de la lengua, Expediente académico, Otras fuentes de aprendizaje, Primera(s) lengua(s), Opción tras la ESO.*

Aplicación del instrumento

El cuestionario fue aplicado en los diversos Centros contando con la autorización de la dirección y del propio alumnado. Se expusieron los objetivos y miembros del equipo investigador se encargaron personalmente de aplicarlos en un plazo máximo de 1 hora. Se eligió un periodo breve para aplicarlo en todos los centros, un mes dentro del primer trimestre del curso, para evitar que el efecto temporal pudiera interferir en los resultados. Se fijaron fechas ordinarias, que no tuvieran efecto contaminante en las respuestas (ausencia de exámenes, horario adecuado).

Recogida de información cualitativa. Entrevistas individuales

Con los resultados de los primeros análisis de los datos cuantitativos fue posible identificar casos interesantes para las entrevistas individuales en función de los valores referentes a la variable principal, *vivencia del aprendizaje*.

Se seleccionaron casos extremos, con las puntuaciones más altas y más bajas, y sujetos con puntuaciones medias, todos ellos con respecto a cada lengua. Se ha entrevistado en total a 12 sujetos.

La entrevista tiene como objetivo profundizar en algunos aspectos del tema de investigación. Mediante un diálogo semiestructurado, en un clima de conversación, la entrevista transcurre al hilo de un guión previamente elaborado por el grupo investigador.

El contenido del guión recoge, a modo de estímulo de conversación 36 posibles preguntas o cuestiones de opinión referentes a tres bloques:

las lenguas en el entorno (uso, valoraciones del aprendizaje);
aspectos pedagógicos del proceso de aprendizaje;
expectativas, deseos y realidad (ideales, experiencias, opiniones).

La entrevista dura aproximadamente 45 minutos y se graban en audio para analizarlas posteriormente.

4.4. Procedimiento

El siguiente cuadro representa las acciones realizadas en el desarrollo de la investigación desde su comienzo hasta el momento actual.

Año 2000		Presentación del proyecto Constitución del grupo investigador Configuración general de la investigación
Año 2001	1º trim:	Delimitación del tema. Definición y revisión de objetivos, y variables. Establecer las formas de recogida de datos. Primera aportación de elementos para construir el diferencial semántico Puesta en común en la elaboración del diferencial semántico
	2º trim.:	Búsqueda de items para las variables asociadas Selección de items Prueba de la herramienta con grupos de estudiantes (piloto) Obtención de la muestra representativa de sujetos
	3º trim	Revisión del cuestionario Primer contacto con los Centros: presentación del proyecto y solicitud de colaboración
	4º trim.	Preparación de la entrada de datos, codificación Recogida de datos en las aulas (parte extensiva) Introducción y procesamiento informático de datos con SPSS
Año 2002	1º trim.	Primeros Análisis de datos. Valoración inicial de resultados. Edición del libro de códigos
	2º trim.	Definición de variables compuestas Análisis de datos y resultados (continuación) Identificación de sujetos interesantes para las entrevistas individuales (parte cualitativa). Elaboración del guión para las entrevistas. Entrevistas individuales en los Centros (grabación) Análisis de datos y resultados (continuación)
	3º trim.	Prever análisis adicionales de datos (parte extensiva) Transcripción de las entrevistas
	4º trim.	Análisis cualitativos de la información
Año 2003		Elaboración de informes Fase informativa. Publicación y divulgación.

4.5. Análisis de datos

Primeramente se realizaron análisis descriptivos (frecuencias, medias, desviaciones típicas) con el fin de detectar errores en la matriz de datos.

Una vez realizados estos primeros análisis, se pasó al estudio de las respuestas dadas en el diferencial semántico que los encuestados respondieron tanto respecto al inglés como al euskara y al castellano. Viendo en una misma gráfica estos tres idiomas,

se observaron diferencias en el modo en que éstos son percibidos por los alumnos encuestados.

Al realizar el análisis factorial de los 60 primeros ítems que forman el diferencial semántico, vemos que éstos se agrupan en factores según el idioma al que se refieren.

Llegado este momento se pensó en la creación de variables compuestas. De este modo surgen variables tales como *actitud positiva* respecto al idioma correspondiente; *vivencia positiva* en el aprendizaje del idioma; *entorno familiar favorable* para el aprendizaje de idiomas; *uso de la lengua*; entre otras. Cabe destacar que la fiabilidad de todas ellas ha sido corroborada con resultados satisfactorios.

Las variables compuestas han sido utilizadas para otra serie de análisis tales como análisis de varianza de la *actitud* frente a un idioma respecto al *tipo de centro* (concertado Ikastola, concertado religioso, concertado con énfasis en un idioma extranjero y público) hallándose diferencias significativas que debemos estudiar con mayor detenimiento. También se ha hallado el análisis de varianza utilizando otras variables independientes tales como sexo y modelo lingüístico con resultados que próximamente saldrán a la luz.

Para una visión más globalizadora de la información contenida en los datos se considera necesario llevar a cabo otros análisis adicionales.

4.6. Limitaciones

Esta investigación tiene algunas limitaciones aceptadas de entrada por el equipo investigador, sobre todo por razones económicas y de tiempo; y otras que surgieron en la realización de la investigación.

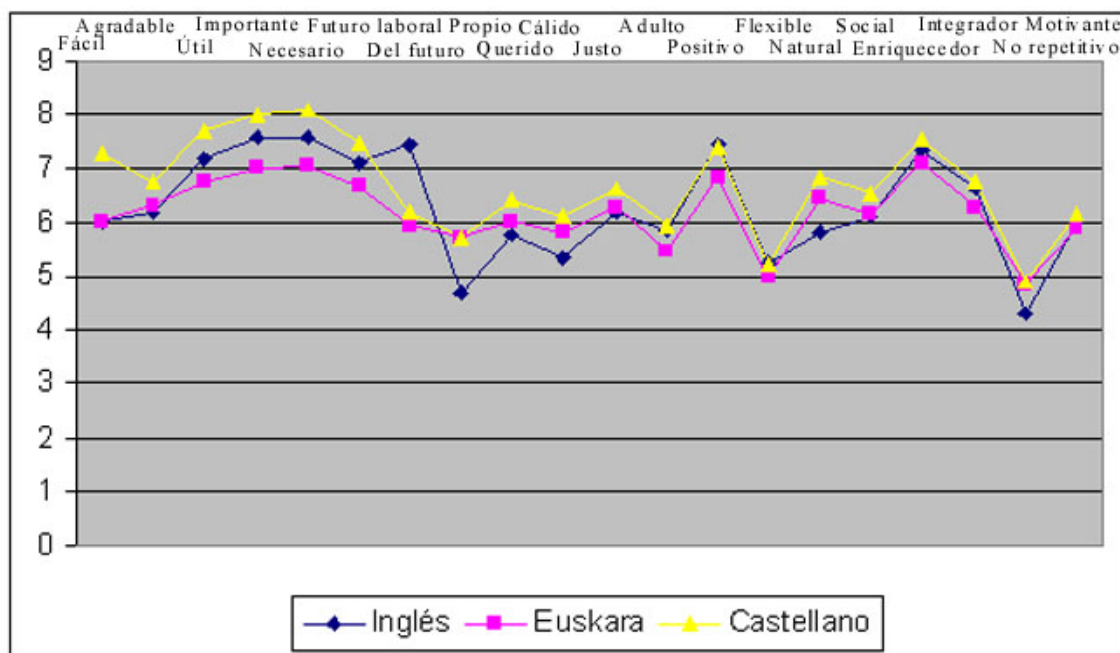
Entre las aceptadas de entrada se puede resaltar que los sujetos estudiados sean de una sola ciudad (Donosita-San Sebastián) y de un solo curso (4º de ESO); que la fuente de datos casi exclusiva son los alumnos, no las familias, ni los profesores; que no se quiso profundizar en lo que pueda haber de ideológico y político en las vivencias del aprendizaje de las distintas lenguas; que para lo que de generalizabilidad pueda tener la investigación nos apoyamos mucho más en los datos cuantitativos que en los cualitativos; y que, a pesar de intentar contrarrestarlo de distintas formas, se dé el peligro de “deseabilidad social” en algunas de las respuestas de los alumnos.

Entre las limitaciones surgidas en la realización de la investigación se puede mencionar que hubo algunas reticencias a aceptar la participación en la investigación por parte de algunos pocos directores de centros; que han sido más bien pocos (doce) los casos que se han estudiado en profundidad y que se seleccionaron al azar el mismo número de alumnos “normales”, muy favorables y muy contrarios al aprendizaje de las distintas lenguas. Pensamos que a pesar de estas y otras limitaciones, en esta investigación se llega a conclusiones interesantes y se sientan las bases para investigaciones futuras que pueden ampliar lo estudiado en esta investigación.

5. Resultados

A falta de algunos análisis, los resultados que se presentan a continuación no son definitivos. Por tanto, hablaremos de las primeras impresiones que surgen con los análisis realizados hasta ahora.

La muestra representativa de la población a la que se dirige la investigación muestra diferencias significativas según ciertas variables. Por poner un ejemplo, se han encontrado diferencias en el modo en que responden al diferencial semántico dependiendo del idioma al que se haga referencia.



Diferencias en cuanto a la *percepción*, *vivencia* de la adquisición de las lenguas.

También se han encontrado diferencias significativas en la vivencia positiva del aprendizaje de idiomas según el sexo. No es que se haya intentado polemizar con esta diferencia. Tampoco había un especial interés en si las había, pero esta diferencia existe y tampoco parece bueno para la investigación negar u ocultar ciertos resultados. La diferencia existe y nos sugiere preguntarnos a qué se debe la diferencia más que entrar en una polémica baldía.

Descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo	
					Límite inferior	Límite superior			
Vivencia positiva de los idiomas	Sexo Chica	204	220,85	24,96	1,75	217,40	224,29	136	285
	Chico	191	208,17	27,98	2,02	204,18	212,17	133	278
	Total	395	214,72	27,18	1,37	212,03	217,41	133	285

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Vivencia positiva de los idiomas	15848,220	1	15848,220	22,633	,000
Inter-grupos	275191,59	393	700,233		
Intra-grupos	291039,81	394			
Total					

Análisis de varianza vivencia positiva de los idiomas por sexo.

El modelo lingüístico también parece tener relación con la vivencia positiva de los idiomas siendo los matriculados en el modelo B (euskara y castellano) los que lo viven de un modo más positivo.

Descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo	
					Límite inferior	Límite superior			
Vivencia positiva de los idiomas	Modelo A	100	208,60	29,29	2,93	202,79	214,41	136	268
	lingüístico B	223	217,80	27,00	1,81	214,24	221,37	116	285
	D	118	211,31	26,45	2,44	206,48	216,13	133	267
	Total	441	213,98	27,62	1,32	211,39	216,56	116	285

ANOVA

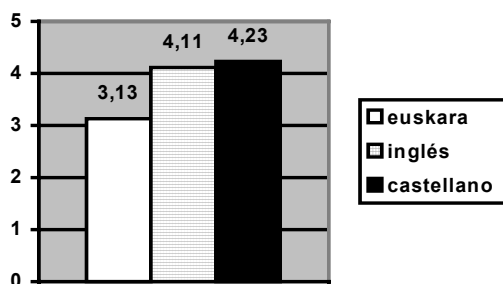
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Vivencia positiva de los idiomas	6997,438	2	3498,719	4,662	,010
Inter-grupos	328682,34	438	750,416		
Intra-grupos	335679,77	440			
Total					

Análisis de varianza vivencia positiva de los idiomas por modelo lingüístico.

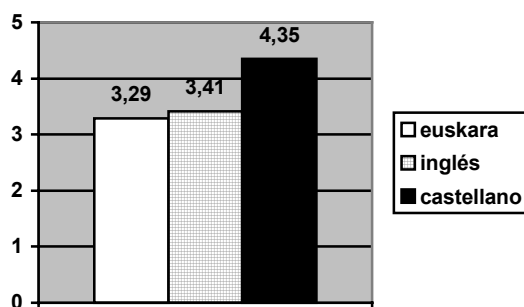
No obstante interesa recalcar que estamos en una fase más conceptual que estadística por lo que los resultados aquí presentados deben ser completados con otros que en estos momentos estamos estudiando.

Se exponen, a modo ilustrativo, algunas respuestas comparativas emitidas en relación a la valoración de diversos idiomas, en una escala Likert de 1 al 5.

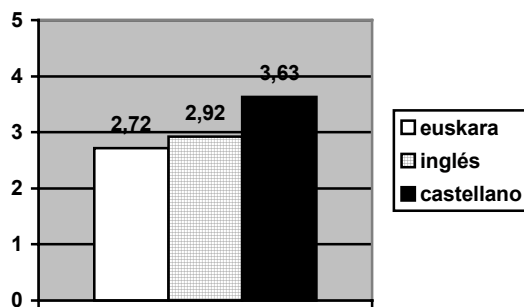
1. El L es importante para los negocios



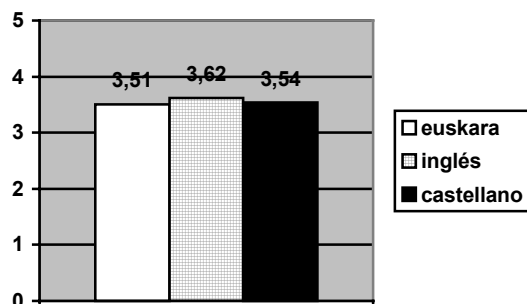
2. El L me ha servido para hacer contactos con gente de esa L



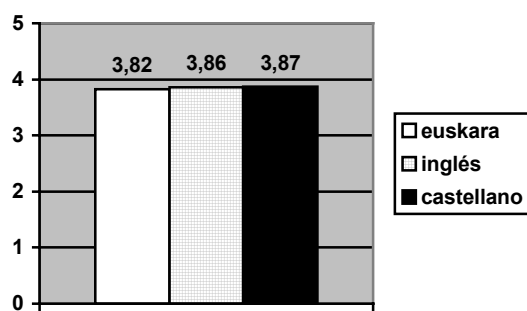
3. El L es importante para divertirse y disfrutar de la vida



4. *Aprender L es una gran satisfacción para mi*



5. *Me siento orgulloso de estar aprendiendo L*



6. Perspectiva

La siguiente tarea que se propone en esta investigación es verificar si existe alguna relación entre el *tipo de Centro* y la *percepción* del aprendizaje de las lenguas. Es decir, si la vivencia de los jóvenes está relacionada con cada lengua y, a su vez, si la vivencia guarda relación con el Centro donde ha cursado sus estudios por las características del mismo.

Por otro lado, queda por finalizar el proceso de transcripción de las entrevistas individuales y los análisis cualitativos correspondientes.

Una vez realizados los informes comienza la fase de información, respondiendo así al interés de los Centros colaboradores en la recogida de datos, de otras entidades, y publicaciones que el grupo investigador estime adecuadas.

7. Conclusiones. Primeras aproximaciones

A partir de los primeros resultados podemos afirmar que en general los alumnos de la población estudiada tienen una vivencia positiva del aprendizaje de las lenguas. Todas ellas son consideradas importantes, necesarias y enriquecedoras.

El contexto sociolingüístico próximo, tal vez por las apreciaciones que genera en relación a la legitimidad, presencia y uso, hace que el euskara y el castellano se perciban como lenguas más propias, y la vivencia de adquisición más natural que la del inglés.

La lengua de más extensión social, el castellano, se percibe como más fácil de aprender, mientras que el inglés, de menos contexto social, se percibe como más repetitivo y más costoso para su aprendizaje.

Con respecto a una proyección de futuro, estos jóvenes destacan fundamentalmente el valor del inglés frente a las otras lenguas.

El euskara, lengua minoritaria, se percibe como lengua propia y se considera una lengua cercana, cálida y querida. Se valora positivamente su aprendizaje como se manifiesta en el sentimiento de orgullo expresado por los sujetos.

Ante las diferencias observadas en la vivencia positiva del aprendizaje entre chicos y chicas a favor de estas últimas, se podrían plantear preguntas a cerca del proceso de socialización.

Atendiendo a los modelos lingüísticos, se ha observado una relación con la vivencia del aprendizaje en sentido de que los/as estudiantes del modelo B son los/as que lo viven más positivamente, seguidos por los del modelo D, por último los/as del modelo A. Consideramos interesante indagar en la búsqueda de factores que inciden en esta relación.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J.S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Encuesta sociolingüística de Euskal Herria* (1996). Gasteiz. Euskko Jaurjaritza & Gobierno Vasco.
- Fantini, A.E. (1982). *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*. Barcelona: Herder.
- Gardner, R.C. & W. Lambert (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hamers, J.F. & M. Blanc (1983). *Bilingüité et bilingüisme*. Bruxelles: Mardaga.

- Lambert, W.E. (1980). "The social psychology of language: A perspective for the 1980s". In H. Giles, W. Robinson & P. Smith (eds.), *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon Press, 415-24.
- Swain, M. & S. Lapkin (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.