

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Trabajo Fin de Máster
Máster Universitario en Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y Contenidos:
Educación Infantil y Primaria

**“La influencia de la lengua materna en las actitudes de las
familias hacia el multilingüismo”**

Autora: Yanire Merchante Bejarano

Tutor: Alberto Fernández Costales

Julio, 2020

Universidad de Oviedo.

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y Contenidos:
Educación Infantil y Primaria

Título: “La influencia de la lengua materna en las actitudes de las familias hacia el
multilingüismo”

Autora: Yanire Merchante Bejarano

Tutor: Alberto Fernández Costales

Fecha: Julio, 2020

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Justificación.....	3
3. Fundamentación teórica y contextualización.....	6
3.1. El multilingüismo y la educación multilingüe en la UE.....	6
3.2. La presencia del inglés como lengua franca.....	8
3.3. La importancia de las lenguas minoritarias.....	10
3.4. Las actitudes lingüísticas.....	13
3.5. El contexto sociolingüístico de la CAV.....	16
3.6. El sistema educativo vasco.....	18
3.7. La influencia de los progenitores.....	22
3.8. L1 como variable determinante en las actitudes.....	24
3.9. Estudios similares en la CAV.....	25
4. Hipótesis.....	27
5. Metodología.....	28
5.1. Muestra.....	28
5.2. Instrumento de medida.....	33
5.2.1. El cuestionario.....	34
5.3. Recogida de datos.....	36
6. Resultados.....	38
6.1. Elección de modelo lingüístico según la lengua materna del progenitor.....	39
6.2. Resultados en relación con las actitudes hacia el euskera.....	39
6.3. Resultados en relación con las actitudes hacia el inglés.....	43
6.4. Resultados en relación con las actitudes hacia el multilingüismo.....	47

6.5. Preferencias sobre el orden de introducción de las lenguas en el sistema educativo.....	55
7. Discusión.....	58
7.1. Respuesta a la primera hipótesis.....	58
7.2. Respuesta a la segunda hipótesis.....	59
7.3. Respuesta a la tercera hipótesis.....	60
7.4. Respuesta a la cuarta hipótesis.....	62
8. Conclusiones.....	63
9. Bibliografía y referencias.....	68
10. Anexos	
10.1. Anexo I: Cuestionario sociolingüístico.....	85

Nota informativa: En el presente trabajo se utilizará un lenguaje no sexista y sensible con las cuestiones de género.

1. INTRODUCTION

Europe's linguistic scenario is changing rapidly. This change is perceived not only in linguistic abilities of European citizens, but also in governments' awareness of the relevance languages have in education. Thus, schools have become vital places where minority, national and international languages coexist, and they play an active role in preparing the next students' generation.

This is the case of the Basque Autonomous Community, a bilingual community where Basque –the minority language–, Spanish –the majority language–, and English –the foreign language–, are present in all educational stages. It is for this reason that Basque students meet three languages simultaneously at early ages. Students' families are responsible for providing them with these experiences, so the information and knowledge they have about those languages in contact determine individual linguistic attitudes that can influence their decision-making. Given this issue, a question arises: Taking into account that Basque society is effectively bilingual, what influence will parents' mother tongue have on their attitudes towards the multilingualism that it is wanted to be promoted in schools?

Based on these premises, this Master's Thesis is intended to carry out a research that contributes to understanding linguistic attitudes, determining whether the families' mother tongue influences their attitudes towards the multilingual educational model. Likewise, this dissertation also aims at analysing parents' perceptions towards the minority and foreign language used in the educational system and to help to determine what type of multilingual model Basque families would rely on.

The Masters' Thesis is structured as follows: The second chapter will justify the research topic, underlining its relevance in education. Then, in the third chapter, a theoretical review will be carried out in which the status of the issue to be studied is contextualised. Likewise, the framework in which the research has been carried out, that is, the Basque Autonomous Community, will be contextualised. In the fourth chapter, some hypotheses have been proposed taking into account the theoretical part that has been exposed previously. Next, the methodology research will be described in detail, including an explanation of the methodological approach, the characteristics of the sample, and a

description of the research tools. Chapter 6 will present the most relevant results after analysing the data collected in the study. Then, research hypotheses will be discussed in chapter 7. Finally, the conclusions of the study will be presented in chapter 8.

Before delving into the subject, it is necessary to clarify that this document is not intended to judge whether families have right or desirable attitudes, but rather to analyse objective data that can determine to what extent the access to multilingual education is influenced by their mother tongue, seeing that these perceptions, beliefs and opinions can be of great interest and value to design and implement a new language policy.

2. JUSTIFICACIÓN

Es indudable que Europa es un continente con una gran diversidad lingüística, y así lo demuestra el hecho de que la Unión Europea cuente con 24 lenguas oficiales, además de más de 60 lenguas regionales o minoritarias autóctonas, que cuentan con un total de unos 40 millones de hablantes, entre las que figuran el catalán, el euskera, el frisón, el galés, el sami y el yidis, entre otras (Unión Europea, 2020).

Este carácter multilingüe está a la orden del día en la agenda europea y está considerado como un activo que merece no solo mantenerse, sino también fomentarse. La Comisión Europea formuló un marco o política general en 2005 con el fin de impulsar el multilingüismo en los sistemas educativos europeos, persiguiendo un objetivo ambicioso como es el de que los ciudadanos europeos tengan la habilidad de comunicarse en dos lenguas además de su propia lengua materna (Comisión Europea, 2005). Y de ese modo aparece destacado en la política oficial de idiomas de EU:

A key instrument in this respect is the Barcelona objective communication in mother tongue plus two languages. More effort is needed towards achieving this objective for all citizens (Commission of the European Communities, 2008: 5).

Como resultado de esta política, la conciencia de la importancia del multilingüismo ha incrementado notoriamente en la Unión Europea y en consecuencia, como bien señalan algunos expertos (Cenoz y Jessner, 2000; Lasagabaster, 1998), cada vez son más numerosos los sistemas educativos en los que coexisten al menos dos incluso tres lenguas en el currículo escolar y en muchas ocasiones en el día a día de muchas personas, como son el caso de la Comunidad Autónoma Vasca, Cataluña o Galicia en España.

Esta situación en la que tres lenguas están en contacto y la enseñanza de una lengua extranjera cobra tanta importancia, crea recelo y preocupación en la sociedad, particularmente entre aquellos que hacen uso de lenguas minoritarias, ya que ven la posibilidad de que su identidad y cultura nacional se vea perjudicada. Estas percepciones que tiene la sociedad en los contextos bilingües tienen influencia en el proceso de aprendizaje (Lasagabaster, 2003). En virtud de lo cual, autores como McGroarty (1998) consideran que, al estudiar el ámbito de la lingüística aplicada, con el fin de conocer las oportunidades y límites que el contexto social impone en el proceso de aprendizaje, debe

considerarse esencial investigar el aspecto social y conocer la relación entre el individuo, su grupo social y los aspectos lingüísticos y cognitivos de la adquisición lingüística.

Dependiendo del contexto analizado, las diferencias pueden llegar a ser significativas. Si bien es sabido que el multilingüismo está más extendido y aceptado en norte y centro Europa que en el sur, en España destaca la Comunidad Autónoma Vasca (CAV de aquí en adelante) por su sistema educativo multilingüe. Como bien señala Lasagabaster (2003) en uno de sus estudios, la situación lingüística de la CAV está en concordancia con el trilingüismo mínimo previamente mencionado (L1 + 2 lenguas) que la Unión Europea quiere promover. Por lo que se considera un buen ejemplo a estudiar, ya que fomenta y mantiene su lengua minoritaria (euskera) junto a la lengua mayoritaria (español), a la vez que promueve la enseñanza de la lengua extranjera (mayoritariamente el inglés).

No obstante, esta coexistencia de lenguas en una misma comunidad puede conllevar un inevitable roce, trayendo consigo una serie de actitudes lingüísticas cuyo estudio puede ayudar a entender la situación en la que vive la sociedad (Lasagabaster, 2003). Consiguientemente, se considera oportuno analizar estas actitudes especialmente en este caso en el que diferentes grupos lingüísticos conviven en una misma región.

Las actitudes representan uno de los factores más importantes en esta necesidad de interrelacionar aprendizaje y valores sociales, llegando a despertar el interés de los estudiosos en diversos campos, tales como sociología, la sociolingüística, la psicología social, la antropología, la adquisición de segundas lenguas, la educación bilingüe, incluso politólogos. De hecho, Gardner y Lambert (1959) demostraron gracias a sus investigaciones que los factores actitudinales y motivacionales tienen gran influencia en el éxito o fracaso de cualquier iniciativa curricular que persiga el aprendizaje de una L2 o L3.

Sin embargo, algunos trabajos (Baker, 1992) señalaron que las actitudes en general y particularmente en este caso las lingüísticas, no son heredadas, sino que se aprenden. De manera que, las familias juegan un papel importante, ya que, como señaló Gardner (1982), estas son las encargadas de transmitir a sus hijos e hijas una postura activa, favorable y estimulante hacia el aprendizaje de segundas o terceras lenguas.

Pocos pueden negar el importante papel que juegan las familias en la educación de los niños, considerándose un factor decisivo e inevitable que garantiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, y más concretamente sobre el proceso de aprendizaje de un segundo idioma, donde la actitud y percepción que estos tienen resulta determinante (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces y García, 2002).

En contextos multilingües, como el que se da en la CAV, algunas personas y sobre todo los progenitores, tienden a preguntarse si los niños deberían desarrollarse en un ámbito en el que se da la presencia de dos o más lenguas (Clyne, 2005), ya que muchos tienen la creencia de que el contacto de varias lenguas puede derivar en problemas de aprendizaje y crear limitaciones lingüísticas (Lasagabaster, 2003). Puesto que todas las familias en la CAV son constitucionalmente libres de elegir el centro escolar al que van a asistir sus hijos o hijas, esta reflexión puede ser determinante a la hora de tomar una decisión.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se determinó que el estudio se realizaría sobre las actitudes que las familias residentes en un contexto bilingüe, como es la CAV en este caso, tienen hacia el modelo educativo multilingüe. Asimismo, en vista del contexto sociolingüístico de esta comunidad, se decidió considerar una variable relevante y determinante en los estudios sobre actitudes lingüísticas, como es la lengua materna (Huguet, 2006; Huguet y Llurda, 2001; Lasagabaster, 2003).

Dicha variable ha sido estudiada hasta la fecha en alumnos vascos (Lasagabaster, 2001a, 2001b, 2003) determinando la influencia que esta puede llegar a tener sobre las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua mayoritaria, minoritaria y extranjera. Sin embargo, existen escasas investigaciones en las que se analice influjo que la lengua materna pueda tener sobre la percepción de las familias ante el multilingüismo.

Por lo tanto, esta es la brecha de estudio que se pretende llenar mediante este estudio analizando el efecto de dicha variable sociolingüística individual (la L1 mayoritaria o minoritaria) en las actitudes albergadas por los progenitores vascos hacia los tres idiomas en contacto en el sistema educativo (modelo multilingüe). Ya que, como bien señaló Eastman (1992: 108), las actitudes lingüísticas son un factor fundamental para la posterior correcta implementación de políticas lingüísticas, de manera que es necesario analizar las actitudes lingüísticas hacia las lenguas que representan los intereses de la población.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUALIZACIÓN

Este apartado pretende explicar y contextualizar el estado de la cuestión a estudiar, es decir, la influencia de la L1 en las actitudes de los progenitores hacia el multilingüismo, mediante el análisis de literatura específica sobre los diferentes pilares fundamentales de la investigación. Para ello, se examinarán conceptos como el multilingüismo, la lengua minoritaria o la lengua franca y teorías aportadas por diferentes expertos en la materia sobre la influencia de la lengua materna, el análisis de las actitudes o el papel de los progenitores en la educación, para posteriormente poder sustentar e interpretar mejor los resultados obtenidos. Asimismo, se contextualizará el marco en el que se pretende realizar la investigación para, de este modo, comprender mejor el sentido de la investigación.

3.1. El multilingüismo y la educación multilingüe en la UE

El multilingüismo y la diversidad lingüística se consideran una parte intrínseca de la Unión Europea. Muestra de ello es uno de sus lemas, “*unidos en la diversidad*”, el cual hace referencia a la aportación que la diversidad lingüística y el aprendizaje de idiomas hacen al proyecto europeo (Unión Europea, 2020). Y es que, hoy en día, debido a la sociedad multicultural tan cambiante en la que vivimos, multitud de estudiantes conviven con diversas culturas e idiomas. Por lo tanto, en contextos sociales tan variables, abordar el multilingüismo se considera vital.

Realmente, teniendo en cuenta que hay casi 7000 idiomas en el mundo, el multilingüismo es inevitable. Así lo señaló Edwards (2007: 447): "el multilingüismo es un hecho poderoso de la vida en todo el mundo, una circunstancia que surge, en el nivel más simple, de la necesidad de comunicarse a través de las comunidades de habla". Por su parte, la Comisión Europea (2007: 6) define el multilingüismo como “la capacidad de las sociedades, instituciones, grupos e individuos para comprometerse, de forma regular, con más de un idioma en su vida cotidiana”.

Este multilingüismo viene derivado por diferentes situaciones, tales como el aumento de la emigración, el anhelo de recuperar las lenguas minoritarias o regionales o la concepción del inglés como lengua franca entre otras (Lasagabaster, 2003). En la misma línea, este autor a su vez distingue también tres tipos de multilingüismo: por una parte, el social, cuando en una comunidad coexisten varias lenguas en la vida diaria de los ciudadanos; por otra, el individual, cuando un único individuo hace uso de varias

lenguas en su vida cotidiana; y, por último, el escolar/universitario, que, si se ve como un concepto más amplio, se refiere a la presencia de dos o más lenguas en el currículo. Es decir, cuando a la L1 del alumno se le suma la presencia de dos lenguas extranjeras (Bensoussan, Kreindler y Avinor, 1995). En cambio, en un sentido más estricto, hace referencia a la utilización de dos lenguas como medio de instrucción, llegando a coexistir tres lenguas vehiculares (Byram y Leman, 1990; Genesee, 1987).

Considerando estos tres tipos de multilingüismo, es comprensible que el número de personas bilingües o plurilingües sea mayor que el de personas monolingües a nivel mundial hoy en día y así lo demuestran los porcentajes. Una encuesta realizada por la Comisión Europea (Eurostat, 2016) a personas con edades comprendidas entre los 25 y 64, reveló la proporción de personas multilingües que hablan un idioma extranjero o más en cada país europeo. A la cabeza se encuentran países como Suecia (96,6%), Dinamarca (95,7%) o Finlandia (92,1%), en los cuales el multilingüismo está ya muy arraigado. En cambio, se determinó que solo un 54% de la población española es multilingüe.

Y es que muchos europeos aún abandonan la escuela sin un conocimiento práctico de un segundo idioma. Por esta razón, la UE ha establecido la mejora de la enseñanza de idiomas en las escuelas como una prioridad. Para ello, la Comisión Europea junto con los gobiernos nacionales, están trabajando para alcanzar el objetivo marcado en el Consejo Europeo de diciembre de 2017 en el que se establecía lo siguiente:

“El Consejo Europeo insta a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, de conformidad con sus respectivas competencias, a que avancen con el fin de mejorar el aprendizaje de idiomas, para que más jóvenes hablen al menos dos idiomas europeos además de su lengua materna” (Comisión Europea, 2017).

Por consiguiente, muchas escuelas de todo el mundo incluyen ya más de un idioma en el plan de estudios, ya sea como asignatura escolar o como idioma de instrucción, ya que como afirmaba Baker (2007), las escuelas ofrecen una gran oportunidad para desarrollar el multilingüismo en virtud de las horas y los años que los niños y niñas pasan en ellas. Este multilingüismo que pretenden alcanzar no solo hace referencia a las lenguas extranjeras o nacionales, sino también a aquellas que tienen un estatus social más débil a causa de su número de hablantes limitado (Cenoz, 2009). Este es el caso de las lenguas

minoritarias, como pueden ser el frisón en Alemania y Holanda, el bretón en Francia o el catalán, gallego y euskera en España.

Además, cabe mencionar que incluso cuando el centro escolar tiene como objetivo desarrollar el multilingüismo y la alfabetización múltiple, usar todas las lenguas como lenguas vehiculares o de instrucción resulta difícil si hay más de dos idiomas involucrados. Cenoz (2009) señala como ejemplo a las escuelas europeas, las cuales no tienen tres idiomas de instrucción, sino solo dos a los que se le suma otro idioma como asignatura escolar.

En definitiva, la educación multilingüe hace referencia al uso de dos o más lenguas en la enseñanza, siempre que las escuelas tengan como objetivo principal el multilingüismo y la alfabetización múltiple. Aun así, existe entre ellas una gran diversidad, no solo con respecto a los idiomas de instrucción utilizados sino también a su población objetivo. Por ejemplo, en el País Vasco existen diferentes programas dirigidos a toda la población con el euskera o el español como idioma de instrucción y en todos ellos el inglés es un tercer idioma que se puede enseñar como asignatura o como idioma adicional de instrucción (Cenoz, 2009).

Por ello, las comunidades deberán tener en cuenta las necesidades, creencias y actitudes de la población para promover el multilingüismo que más se adecue a su situación sociolingüística y reflejarlos en la planificación educativa y concretamente en el proyecto de la enseñanza de lenguas.

3.2. La presencia del inglés como lengua franca

La globalización, el neoliberalismo y una creciente integración europea han traído consigo la comercialización del inglés como una necesidad. Es por ello por lo que algunas iniciativas de la Comisión Europea han acordado otorgar prioridad lingüística a dicho idioma argumentándolo como lengua franca (Phillipson, 2018). Su presencia innegable en los diferentes ámbitos de Europa ya fue señalada por James (2000) de la siguiente manera:

It requires little linguistic sensibility to note the omnipresence of English in Europe today - both in the national domains of the educational systems, and in the international specialist domains of supra-governmental, business, scientific, technological, legal and general academic communication (James, 2000: 24).

Al igual que este autor, Cheshire (1991) afirma que la utilización de este idioma está cambiando rápidamente en muchos países multilingües, llegando a ser utilizada en situaciones tanto formales como informales, incluso aprendiéndose de forma indirecta debido a su uso en situaciones de la vida diaria.

De hecho, la cifra de hablantes de este idioma ha sufrido un incremento visible, pasando de tener 5 millones de hablantes en el siglo XVI, a los más de 375 millones de hablantes nativos, a los que se le suman 1500 millones de personas que lo hablan como L2 o lengua extranjera (Statista, 2019). La difusión del inglés ha dado como resultado su uso global y como bien muestran las cifras, el número de hablantes no nativos de inglés supera con creces al número de hablantes nativos.

Como bien indicó Hoffmann (2000), para la mayoría de los europeos el inglés representa su primer idioma extranjero, ya que como quedó reflejado en un estudio realizado por Eurostat en 2016, se observó que el 80,7% de los estudiantes de Educación Primaria de la Unión Europea aprenden inglés como lengua extranjera. Ese también es el caso de los españoles concretamente, teniendo una tasa del 99,6% de estudiantes de primaria (Eurostat, 2016). De este modo, la gran mayoría de los estudiantes europeos que residen en áreas bilingües tiene acceso al inglés como L3. Es un hecho importante para tener en cuenta, ya que, si se considera el caso de España, el 34% de la población vive en áreas bilingües (Turell, 2001).

Por lo tanto, se puede afirmar que el inglés ha pasado a convertirse en “lingua franca” o lengua internacional por antonomasia. No obstante, como se ha mencionado en el párrafo anterior, analizando el contexto nos encontramos con claras diferencias sociolingüísticas. En España, por ejemplo, destaca la situación de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), comunidad autónoma con mejor competencia de inglés en España según el último informe de Education First (2019). Aun así, su realidad dista mucho de la que se puede encontrar en Finlandia o en cualquiera de los países escandinavos, donde la presencia del inglés fuera del ámbito escolar (películas, televisión, señalética, etc.), está muy normalizada, llegando a considerar a sus habitantes bilingües.

Esta variedad de contextos genera que la difusión del inglés se sienta como una amenaza en algunos casos, y así lo han reflejado muchos autores durante los últimos años. Por ejemplo, la autora finesa Skutnabb-Kangas (2000) afirmó que el inglés es un asesino

de idiomas, llegando a definir su estatus como ejemplo de “*genocidio lingüístico*”, etiqueta que también fue acuñada por Goodman y Graddol (1996). Algunos otros consideran la necesidad de aprender inglés como una imposición (Siguán, 2001), llegando a afirmar que la expansión del inglés era una campaña para establecer un determinado orden mundial (Pennycook 1994, 2000; Phillipson 1992) y favorecer económicamente a aquellos países que lo tenían como L1 (Tollefson, 2000).

Por el contrario, autores como Seidlhofer (2007) comparten una visión menos negativa y señala que este uso del inglés tiene un estado delimitado y no supone una amenaza para otros idiomas. Esta misma idea es compartida por Brutt-Griffler (2002) y House (2002), ya que consideran que hay lugar para todos los idiomas, al tener cada uno de ellos diferentes funciones y da importancia a los hablantes de lenguas minoritarias como un enlace a sus costumbres y culturas, limitando el uso del inglés para lograr los objetivos personales del hablante. Y es que como afirma Alcón (2007), los interlocutores con diferentes primeros idiomas usan el inglés como medio de comunicación, no como idioma de identificación, convirtiendo así el inglés como lengua franca en un fenómeno multilingüe (Jenkins, 2017).

En conclusión, el inglés se ha convertido en la en la primera lengua global siendo la lengua internacional más hablada y escrita en el mundo y la predominante tanto en los negocios, como en la educación, posibilitando la comunicación entre diferentes países. No obstante, al igual que los autores mencionados previamente, las actitudes hacia el predominio de esta lengua también están divididas en la sociedad. Por ello, la realización de estudios analizando las actitudes hacia las lenguas y el multilingüismo, como el presente, cobrarán así suma importancia.

3.3. La importancia de las lenguas minoritarias

Para la mayoría de los europeos, su lengua materna es una de las lenguas oficiales del país en el que residen. Sin embargo, como ya se ha mencionado previamente, en la Unión Europea existen entre 40 y 50 millones de hablantes de una de las 60 lenguas regionales o minoritarias autóctonas, algunas de ellas en grave riesgo. Por ello, dichos idiomas que representan la diversidad lingüística de la UE pertenecen al patrimonio cultural intangible de la humanidad (Parlamento Europeo, 2016).

Todos los idiomas minoritarios y sus hablantes han sido discriminados en contra y sometidos a la asimilación forzada en el monolingüismo nacional alguna vez, razón por la cual, las minorías y los derechos humanos están directamente relacionados, ya que el derecho de usar el idioma propio en la vida pública y privada ha sido y sigue siendo considerado un derecho humano inalienable (Rindler Schjerve y Vetter, 2012).

En consecuencia, organizaciones internacionales como la UNESCO, el Consejo de Europa y la OSCE (Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa) han ido emprendiendo acciones para proteger y promover los derechos lingüísticos de las minorías regionales. Muestra de ello fue el Proyecto Euromosaic, encargado en 1992, que tenía como objetivo investigar la vitalidad etnolingüística y las capacidades de reproducción de las minorías regionales en los estados miembros de la Unión y cuyos resultados permitirían sacar conclusiones sobre políticas mejoradas de protección y promoción de minorías (Parlamento Europeo, 2016).

Ese mismo año, el Consejo de Europa definió a su vez los idiomas minoritarios en la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias en base a dos principios: un número más reducido de población de hablantes y la falta de estatus oficial. No obstante, esta carta excluía los dialectos y los idiomas migrantes (Parlamento Europeo, 2016). De hecho, para algunos autores como Grenoble y Roth Singerman (2014) el término lengua minoritaria entraña una definición problemática, ya que, en el sentido más directo, hace referencia a un idioma hablado por menos del 50 por ciento de una población en una región, estado o país determinado, pero a su vez, este puede resultar ser un idioma mayoritario en otro. Un claro ejemplo de ello es el español, idioma mayoritario en países como España, Argentina o Colombia, pero un idioma minoritario en Estados Unidos, por ejemplo.

Se dice que las lenguas regionales, minoritarias y migrantes contribuyen al trasfondo cultural europeo común y son parte de la política de multilingüismo para el diálogo intercultural y la cohesión social (COM, 2008; 566:5). Organizaciones como la UNESCO (2003) también han destacado la necesidad de respetar el idioma materno de aquellos estudiantes que hablen una lengua minoritaria con el fin de impulsar el multilingüismo en edades tempranas y promover la diversidad lingüística (Lasagabaster, 2005).

En vista de ello, la Comisión de las Comunidades Europeas, reafirmó su compromiso con la promoción del aprendizaje de idiomas, el multilingüismo y la diversidad lingüística en la Unión Europea, incluidas las lenguas minoritarias y regionales (LMR), considerando que son bienes culturales que deben protegerse y fomentarse (Parlamento Europeo, 2008). Desde entonces, la UE ha emprendido iniciativas educativas en todos los niveles de enseñanza, desde investigaciones para facilitar la producción de materiales didácticos de LMR, pasando por la presencia de LMR en el ciberespacio, hasta la realización de trabajos sobre terminología LMR del mundo moderno (Parlamento Europeo, 2016).

Sin embargo, el uso de un idioma minoritario o regional en el ámbito educativo ya sea como asignatura o como idioma de instrucción, no carece de desafíos y limitaciones. Cenoz (2009) señala que una de ellas es cuando estas son utilizadas como medio de instrucción, ya que al contrario que los idiomas mayoritarios, estos no han sido codificados el suficiente tiempo como para tener recorrido educativo. Además, en casos en los que el idioma minoritario es utilizado como idioma de instrucción, es posible que en algunos casos las familias no lo dominen y que los niños/as los adquieran directamente en la escuela.

De hecho, la cuestión de los idiomas pequeños es un tema espinoso y que produce controversia en muchos países debido al sentido de identidad que proporcionan, llegando incluso a tener un valor simbólico para sus hablantes. Dicha afirmación fue confirmada por un informe del grupo de alto nivel sobre multilingüismo que reconoce que las lenguas minoritarias y regionales son para muchos europeos no solo un medio importante de comunicación sino parte de su identidad (Comisión Europea, 2007).

En definitiva, los idiomas minoritarios son importantes en muchas áreas del mundo y se han logrado algunos avances en el uso de estos idiomas en la educación (Baker y Jones, 1998). A pesar del reconocimiento que reciben por parte de organizaciones como la UNESCO o la Comisión Europea, muchas personas aun sienten necesidad de proteger sus lenguas minoritarias o regionales ante la amenaza de los idiomas mayoritarios, con el fin de mantener su identidad cultural. Es por ello necesario examinar la percepción hacia los idiomas en contacto desde la perspectiva de las actitudes hacia ellas.

3.4. Las actitudes lingüísticas

La investigación sobre multilingüismo es un amplio campo de estudio que abarca una extensa variedad de fenómenos como pueden ser la diglosia¹, las lenguas minoritarias, la adquisición y aprendizaje de idiomas, actitudes e ideologías del lenguaje o la comunicación intercultural entre otros, que se estudian desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas (Rindler Schjerve y Vetter, 2012). En este estudio, teniendo en cuenta que las escuelas son las mayores responsables de promover el multilingüismo hoy en día, y que estas están vinculadas a la sociedad en la que se encuentran, se aplicará la perspectiva sociolingüística.

Dentro de la dimensión sociolingüística, las actitudes tienen un valor explicativo muy significativo. Como señalaron Fraser y Gaskell (1990) mediante el estudio de las actitudes se consigue responder a tres cuestiones relevantes: por una parte, el por qué tanta gente comparte opiniones; por otra, averiguar la relación entre la percepción de cada individuo y sus acciones; y, por último, conocer la organización interna de las percepciones de cada individuo.

El concepto de actitud ha tenido diferentes definiciones y enfoques por parte de diferentes autores a lo largo de la historia (por ejemplo, Allport, 1985; Oskamp, 1991; Ajzen, 1988, etc.), llegando a tener hasta más de medio millar de definiciones para hacer referencia al mismo concepto (Valencia y Etxebarria, 1992). Estamos por tanto ante un concepto cuya interpretación depende de su investigador y de la perspectiva que adopte. Para este trabajo se ha tomado como punto de partida y como definición de trabajo la proporcionada por Richards, Platt y Platt (1997) ya que recoge todos los aspectos que van a ser analizados:

Actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua (Richards, Platt y Platt, 1997: 6).

¹ Diglosia: situación social en la que una comunidad de habla utiliza dos variedades de una lengua o dos lenguas distintas en ámbitos y para funciones sociales diferentes (Fuente: CVC).

Al igual que su definición, el concepto de actitud también es complejo. Según Rosenberg y Hovland (1960) está formado por tres clases de componentes y como afirmaron Crites, Fabrigar y Petty, (1994) estos pueden ser discriminados entre sí: el componente cognitivo, es decir, aquel relacionado con las ideas, percepciones y creencias (por ejemplo, la creencia sobre la importancia de aprender un idioma minoritario en la escuela); el componente afectivo, que hace referencia a los sentimientos que produce dicho objeto (en este caso, la simpatía hacia el aprendizaje de un idioma minoritario); y el componente conativo, correspondiente a las acciones y comportamientos en un contexto determinado (por ejemplo, matricular a tus hijos en una ikastola²).

Como ya se ha mencionado anteriormente, las actitudes se aprenden (Baker, 1992), y la experiencia personal directa es el factor más influyente en la formación de estas (McGuire, 1969). De hecho, como ya expuso este autor, una experiencia personal puede resultar crítica y decisiva en el origen de ciertas actitudes. Por tanto, se puede afirmar que el origen de las actitudes puede verse influenciado por diferentes factores, entre los que destacan las instituciones (McGuire, 1969: 103), el estatus socioeconómico (Furnham y Heaven, 1998; Dewaele, 2002), la escuela, profesores y compañeros (Dörnyei, 2001), los progenitores (Gardner, 1985; Vila, 1998; Dörnyei, 2001) o las necesidades personales (Huguet y González-Riaño, 2004) entre otros.

Cabe mencionar, que las personas son propensas a amoldar sus actitudes para que se acoplen con aquellas que son representativas de su grupo social (Lasagabaster, 2003). Razón por la cual se puede determinar que el origen y el cambio de actitudes es muy susceptible. Así lo afirmó Adegbiya (1994: 79): “Because language attitudes are neither nativistically endowed nor in-born, they can be changed”. Uno de los factores que más puede influir en el cambio de actitudes es disponer de más información, pudiendo tener un impacto tanto negativo (Bochner, 1982) como positivo (Pearce, 1982) sobre ellas. En la misma línea también destaca la persuasión, uno de los procedimientos más frecuentes no solo para cambiar actitudes, sino también para originarlas (Moya, 1999).

En el mismo orden de ideas, desde que se empezó a prestar atención a las actitudes, se planteó si estas podían llegar a determinar y predecir el comportamiento de las personas. Según Ajzen y Fishbein (1980), dicha suposición es afirmativa, ya que ambos

² Ikastola: En el País Vasco, escuela donde se enseña en euskera (Fuente: RAE).

conceptos están claramente relacionados. Y es que, generalmente el ser humano busca la coherencia lógica entre sus actitudes y su conducta (López-Sáez, 1999) aunque en algunas ocasiones se creen discrepancias (Eiser, 1995).

Asimismo, ante una misma situación, se pueden dar diferentes actitudes. Es por ello necesario tener en cuenta la distinción de las cuatro funciones principales que Katz (1960) hizo para comprenderlas: la función de comprensión o conocimiento que ayuda al individuo a comprender su entorno y darle significado; la función utilitaria, es la que permite lograr determinadas metas o beneficios concretos; la función de expresión del valor, que permite a la persona mostrar creencias que le sirven de principios generales; y por último, la función de autodefensa, que funciona como mecanismo de defensa ante conflictos y amenazas tanto interiores como exteriores.

Todo ello hace que este concepto sociopsicológico sea complicado a la hora de ser estudiado, ya que al tratarse de un sentimiento o una opinión no puede ser medido y ni observado de un modo directo y objetivo (Lasagabaster, 2003). Pese a ello, existen varias técnicas entre las que destacan las entrevistas, los diarios, los análisis de discurso, la técnica de pares disfrazados u ocultos y las encuestas o los cuestionarios; siendo estas dos últimas las más populares en el ámbito (Lasagabaster, 2003) y las que, por consiguiente, se van a utilizar en esta investigación. Realmente, muchos autores (Pennington y Yue, 1994: 7) consideran que los cuestionarios son la mejor opción a la hora de medir las actitudes lingüísticas de una población determinada, como en este caso, debido a la interpretación directa y generalizable que ofrecen.

Las actitudes lingüísticas que los individuos muestran han sido examinadas en los denominados estudios actitudinales. Según Baker (1992) este tipo de estudios son muy válidos ya que reflejan la situación social en la que se encuentra una determinada lengua y, por tanto, pueden servir para establecer si una política lingüística concreta tiene posibilidades de éxito en cierto contexto, como por ejemplo en este caso, la puesta en marcha de programas multilingües en la CAV.

Es por ello por lo que, el estudio de las actitudes lingüísticas es de suma importancia, ya que puede llegar a revelar la situación lingüística de un determinado grupo social y ayudar a prevenir situaciones indeseadas o incluso perjudiciales para la convivencia social (Lasagabaster, 2003). Aunque el estudio de las actitudes lingüísticas

tuvo su origen en contextos bilingües, el multilingüismo le está ganando terreno, sin embargo, existe un número muy reducido de estudios actitudinales en los que se hayan tratado las actitudes hacia más de dos lenguas en contacto. De modo que, si las autoridades tienen la intención de implementar una política lingüística multilingüe coherente, se considera de vital importancia conocer las actitudes lingüísticas de la sociedad en la que se desea implementar.

3.5. El contexto sociolingüístico de la CAV

Como se ha mencionado previamente, existen contextos en los que más de una lengua conviven tanto en la sociedad, como en la educación. Este es el caso de la Comunidad Autónoma Vasca, una comunidad autónoma situada al norte de España con una población de unos 2.178.000 habitantes repartidos entre sus tres provincias: Álava, Vizcaya y Guipúzcoa. Desde 1982, y como resultado de la implementación de la Ley Básica de Normalización del Euskera, la CAV es una comunidad oficialmente bilingüe en la que tanto el euskera como el español son lenguas oficiales.

No obstante, dichos idiomas no gozan del mismo estatus, ya que como bien señaló Bastardas-Boada (2017), cuando un grupo entra en contacto habitual con otro grupo y el número de hablantes y su poder político es mucho mayor que el segundo, sus respectivos idiomas pasan a convertirse en “mayoría” y “minoría”. En este sentido, el euskera se considera la lengua autóctona de la CAV, pero también se refiere a él como lengua menos utilizada, regional o minoritaria y, por lo tanto, el español pasaría a ser el idioma mayoritario.

Dicho idioma minoritario o regional está considerado como el más antiguo de Europa Occidental y es hablado por 750.000 hablantes en todo el mundo. Se puede decir que en los últimos 30 años el euskera ha experimentado un desarrollo notable. Al igual que el resto de las lenguas minoritarias que coexisten en España como el gallego o el catalán, el euskera recuperó su presencia en la sociedad y particularmente en el gobierno y la educación gracias a la evolución política que se vivió tras el fallecimiento de Franco en 1975. Este restablecimiento de la democracia en el país condujo a dar más importancia a las lenguas locales con el fin de establecer una identidad nacional y regional (Caruana y Lasagabaster, 2013).

Sin embargo, al contrario que las otras lenguas regionales, el euskera destaca por la peculiaridad de su desconocido origen, desafiando todos los intentos de explicación por parte de los lingüistas historiadores y filósofos. Autores como Hualde, Lakarra, y Trask (1995) han llegado a definirlo como “genéticamente aislado” en la clasificación de los idiomas del mundo. Mientras que la mayoría de las lenguas europeas occidentales provienen de las indoeuropeas, ese no es el caso del euskera. De forma que no se le conoce ningún pariente lingüístico, dejando esta cuestión sin resolver.

De igual importancia es mencionar que el Instituto Vasco de Estadística (Eustat) divide a la comunidad vasco parlante en tres categorías: los hablantes vascos, compuesta por hablantes fluidos de euskera; los hablantes casi vascos, que hablan euskera con dificultad, pero pueden entenderlo bien; y, por último, los hispano hablantes, que no pueden ni hablar ni entender euskera. A pesar de ello, como señala Idiazabal (1998), incluso los vasco parlantes y nativos no hacen un uso extensivo del idioma en los diferentes dominios, como sí ocurre con el idioma mayoritario. En realidad, en la CAV, es normal que los hablantes de euskera hablen el español con fluidez.

De acuerdo con la encuesta más reciente llevada a cabo en 2016 por el Gobierno Vasco (Eustat, 2019) en la CAV hay más de 400 mil hablantes nativos de euskera y uno de cada cuatro habitantes habla y entiende el idioma a pesar de solamente tener estatus oficial en la CAV y no en España. Si bien es cierto, que la mayoría de los hablantes reside en la provincia de Guipúzcoa, incluso en Álava, provincia con menos vasco parlantes y en la cual se va a realizar esta investigación, se ha experimentado un incremento notorio en las cifras, si bien hace 25 años solo un 7% de la población hablaba euskera, según los datos del 2017, el 19,2% de la población lo hacía³.

Este claro incremento constante en el número de personas que pueden y hablan euskera en su vida cotidiana se ha dado, como resalta Lasagabaster (2001c), gracias a los programas de inmersión aplicados a los/as más jóvenes. A pesar de ello, el euskera sigue siendo claramente un idioma minoritario y está escasamente presente en algunos ámbitos como son el sector privado del mundo laboral, donde pocos trabajos requieren de una

³ Fuente: El Mundo. El Mundo en Orbyt. (2017b, diciembre 3). Vivir en euskera, el gran desafío de un idioma en continuo crecimiento. Recuperado de <https://www.elmundo.es/pais-vasco/2017/12/03/5a22f3e7268e3e7e518b45c7.html>

acreditación de idioma formal y los medios de comunicación, existiendo solo un canal de televisión que retransmita en euskera en abierto.

Y es que, pese a ser una lengua minoritaria, el euskera es visto como uno de los símbolos principales que representan la identidad de la comunidad vasca. En virtud de su estatus único, muchos vascos perciben la prevalencia del euskera como ya lo hizo un conocido escritor vasco: “Queremos que nuestra lengua dure, no porque sea bonita o porque sea antigua, sino por una simple razón, porque es un idioma que conocemos bien y que nos es útil en nuestra vida diaria” (Atxaga, 2007: 23).

Para muchos de los que coinciden con este pensamiento, su lengua regional se está viendo amenazada por la necesidad promover el multilingüismo introduciendo el aprendizaje de un idioma extranjero en la principal fuente de enseñanza de dicho idioma. De hecho, el 34,6 % de las personas de 15 a 29 años de Euskadi es ya trilingüe, es decir, afirman hablar bien euskera, castellano e inglés, y si nos centramos en Álava más concretamente, el porcentaje llega a ser del 51,4 % (Observatorio Vasco de la Juventud, 2019).

En pocas palabras, se puede afirmar que la historia de la situación sociolingüística de la CAV no es sencilla debido a la coexistencia de dos lenguas oficiales, una de ellas mayoritaria (el español) y la otra minoritaria (el euskera). A pesar de que el número de hablantes de euskera ha mejorado notablemente gracias al papel de las escuelas locales, es necesario recordar que, por una parte, no todos los habitantes de la CAV tienen un dominio total del idioma regional y que, por otra, no se puede ignorar el rol que juegan en la educación hoy en día los idiomas internacionales como el inglés, considerado por muchos esencial para trabajar.

3.6. El sistema educativo vasco

El sistema educativo vasco, garantiza el derecho a la educación de todos los niños y niñas que viven en la Comunidad Autónoma Vasca, con el objetivo principal de acompañarlos en su desarrollo personal y dotarles de competencias y herramientas que les permitan participar en la sociedad como ciudadanos/as activos y responsables. De igual manera, la escolarización de los niños y niñas es obligatoria entre los 6 y 16, gratuita a partir de los 3 años, es decir el segundo ciclo de Educación Infantil, y se garantiza el

derecho a tener una plaza escolar en el barrio o pueblo donde residen los niños y niñas o en el caso de que este carezca de centro, acudir al más cercano⁴.

Los idiomas de instrucción en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco son tanto el euskera como el castellano, ya que como se ha mencionado previamente las dos son lenguas oficiales en la Comunidad. Debido a esta diversidad, cada centro, según su proyecto lingüístico, establece la lengua vehicular de enseñanza y los modelos lingüísticos de enseñanza. No obstante, en todos los casos, los centros educativos garantizan que al finalizar la Educación Básica los alumnos y alumnas tendrán un dominio suficiente de las dos lenguas oficiales.

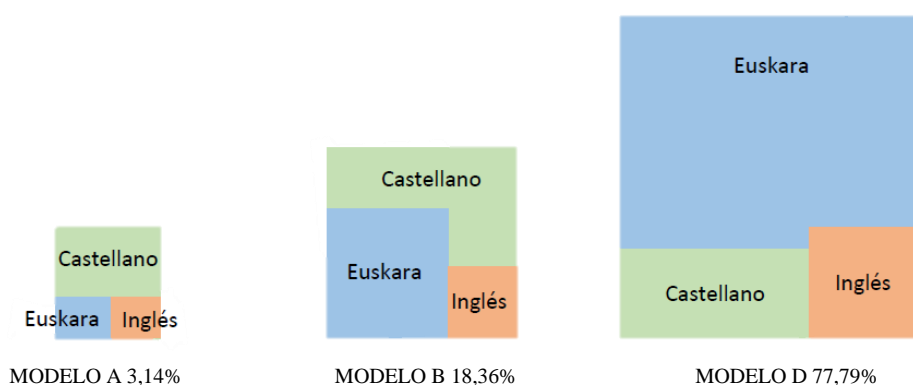
Debido a la situación sociolingüística de la CAV, previamente mencionada, y las diferentes actitudes sociales que se dan hacia el bilingüismo, existen tres modelos lingüísticos en los que el alumnado puede llevar a cabo sus estudios. Dichos modelos existen desde que la ley que establece el uso del idioma vasco en los niveles preuniversitarios en la CAV fue aprobada en 1983 (Caruana y Lasagabaster, 2013):

- Modelo A: este modelo tiene como lengua vehicular el español y el euskera solo es enseñado como asignatura (alrededor de 4 horas por semana). Normalmente las familias que se decantan por este modelo tienen como L1 el español o incluso otro idioma, debido a la creciente inmigración que se está dando en la comunidad.
- Modelo B: es un programa de inmersión parcial en el que ambos idiomas se usan como medios de instrucción. No obstante, el tiempo asignado a cada idioma varía según el entorno sociolingüístico de la escuela o la disponibilidad del personal docente. Aun así, se considera el modelo más heterogéneo. En este caso, la lengua materna de los alumnos suele ser español, aunque se pueden dar excepciones teniendo el euskera como L1.
- Modelo D: se puede decir que, por una parte, este es un programa de inmersión total para aquellos alumnos que tienen como lengua materna el español, y por otra, un programa de mantenimiento para aquellos que tienen euskera como L1. Este hecho diferencia a la CAV de países como Finlandia y Canadá en los que los programas de inmersión solo se llevan a cabo con aquellos alumnos que no tienen

⁴ Fuente: Euskadi.eus. <https://www.euskadi.eus/sistema-educativo-vasco-informacion-a-las-familias/web01-a2hikast/es/>

conocimiento de la lengua vehicular (Caruana y Lasagabaster, 2013). Por lo que se refiere al español, este solo es enseñado como asignatura (4 horas semanales aproximadamente).

Dada esta variedad, las familias son las responsables de elegir a que modelo lingüístico asistirán sus hijos e hijas. A continuación, aparecen especificados los porcentajes del curso 2019-2020 de Educación Infantil y Educación Primaria de toda la CAV en cada modelo, junto con la correspondiente representación de la presencia de cada idioma en el modelo (Eustat, 2019):



Observando estos porcentajes se puede afirmar que el modelo más popular en la CAV es el Modelo D. Cabe mencionar que incluso en Álava, la provincia donde hay un menor porcentaje de vascoparlantes y en la cual se va a centrar el presente estudio, la nueva generación de familias se decanta mayoritariamente por los modelos B y D de las guarderías y escuelas, con el 32,84% del alumnado de Primaria e Infantil matriculado en el modelo B y el 63% en el modelo D, demostrando así que apoyan la inmersión lingüística sin ninguna duda⁵.

Estos tres modelos además incluyen la enseñanza del inglés, el idioma extranjero predominante en el sistema educativo vasco, desde los cuatro años. Esta edad ha sido reducida gradualmente desde el curso 2000-2001 por el Gobierno Vasco debido a la presión social recibida, ya que la sociedad vasca apoya y demanda una mejora de la enseñanza en esta lengua (Lasagabaster & Doiz, 2004). Por ello, todo el alumnado vasco

⁵ Fuente: Euskadi.eus: https://www.euskadi.eus/web01-a2hestat/es/contenidos/informacion/matricula_2019_2020/es_def/index.shtml

tiene contacto con tres lenguas desde temprana edad, independientemente de su fondo lingüístico.

Sin embargo, la introducción temprana del inglés no se considera suficiente ya que las competencias en este idioma que muestran los alumnos/as al finalizar la etapa obligatoria no cumple las expectativas (Cenoz, 1991; Lasagabaster, 1998). Con el fin de encontrar una solución, el Gobierno Vasco también ha apostado por el creciente trilingüismo y la educación multilingüe. El departamento de educación empezó a implementar programas experimentales en el curso escolar 2003-2004 en escuelas públicas tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Secundaria, donde se seguía el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). En 2010-2011, el Gobierno Vasco decidió ir un paso más allá y estableció un modelo trilingüe, en un intento por superar en un futuro, los tres modelos mencionados previamente.

No obstante, como ya se ha mencionado previamente, aunque la escuela tenga como objetivo desarrollar el multilingüismo y la alfabetización múltiple, si hay más de dos idiomas involucrados en la educación, es complicado usar todos ellos como idiomas de instrucción (Cenoz, 2009). En este sentido, la CAV sigue el ejemplo de escuelas europeas o el proyecto Foyer, no utilizando los tres idiomas como idiomas de instrucción y utilizando alguno de ellos solo como asignatura (Bryam y Leman, 1990). Adicionalmente, el hecho de que sean tres lenguas en contacto que entre si están tan alejadas, establece en ocasiones un límite demasiado difícil. Y es que, el español, el euskera y el inglés se consideran idiomas no relacionados, dado que el euskera es un idioma no indoeuropeo y el español si lo es, mientras que el inglés es indoeuropeo germánico (Cenoz, 2009).

Se puede decir, por tanto, que ante esta situación de coexistencia lingüística la implementación del modelo multilingüe está llena de controversia en la CAV, preocupando a la sociedad por un posible impacto negativo tanto en su lengua materna o en su lengua regional (si no fuera esta su L1). Teniendo en cuenta, que la recuperación del euskera está siendo un proceso continuo que todavía hoy en día sigue llevándose a cabo, esos miedos son comprensibles. Aun así, como señalan Caruana y Lasagabaster (2013) ante esta situación, el deseo de recuperar la lengua regional no debería suponer un impedimento para difundir el multilingüismo entre las nuevas generaciones vascas.

En definitiva, la mayoría del alumnado de la CAV están expuestos a al menos dos idiomas desde una edad muy temprana. Esta situación bilingüe ha derivado en multilingüe para muchos con la introducción del inglés como lengua de instrucción en muchas escuelas y, por consiguiente, teniendo que coexistir con tres lenguas en contacto. A pesar de la positiva inclinación de la sociedad hacia el multilingüismo, la instrucción formal en la L3 todavía crea escepticismo, sobre todo entre los vascoparlantes. Por todo ello, se considera que la experiencia multilingüe que se da en la CAV merece ser analizada.

3.7. La influencia de los progenitores

Tener en cuenta el entorno social del alumno/a en su aprendizaje es vital, comenzando desde el más inmediato en el que vive, es decir, la familia, ya que como señala Özen (2019) esta es la principal institución responsable del cuidado, desarrollo y educación del niño. Por consiguiente, las creencias lingüísticas que estas tengan podrán determinar su elección de modelo lingüístico, así como la aceptación o rechazo de la lengua extranjera en la educación. Aunque, como afirmó Pajares (1992), las creencias generalmente pueden ser meras suposiciones, difíciles de cambiar o resistir. Por ese motivo, como se ha venido mencionando anteriormente, ellas van a ser el centro de esta investigación.

Por una parte, generalmente las actitudes que condicionan las decisiones de los progenitores provienen de sus propias experiencias, de la familia, de personas ajenas a la familia (profesores, pediatras, amigos, psicólogos,) y de “expertos” (doctores, libros) (King y Fogle, 2006; King y Mackey, 2007; Lanza, 2007; King, Fogle y Logan-Terry, 2008), por lo que se puede llegar a afirmar que las actitudes que se inician dentro de la unidad familiar no son heredadas sino aprendidas y pueden ser modificadas (Baker, 1992).

Por otra parte, Hoffmann (2014) destaca que los factores sociopsicológicos y socioeconómicos también son concluyentes en las actitudes familiares hacia una educación bilingüe o monolingüe. De manera que, la clase social media-alta, la posibilidad de interactuar socialmente fuera del núcleo familiar y la interacción dentro de la familia donde los progenitores son un gran apoyo, predisponen favorablemente hacia el bilingüismo.

Por último, la capacidad de los padres y madres de imaginar posibles beneficios o consecuencias negativas en sus hijos/as también puede modificar o condicionar sus actitudes (Rokita-Jaśkow, 2015). De hecho, la aspiración de los progenitores a unirse a ciertas comunidades de aprendizaje es lo que les motiva a emprender un camino u otro:

Un enfoque en comunidades imaginadas en el aprendizaje de idiomas nos permite explorar cómo la afiliación de los alumnos con dichas comunidades podría afectar sus trayectorias de aprendizaje (Norton, 2013:8).

Muestra de ello son las actitudes que muestran los progenitores, sobre todo en países mayoritariamente monolingües y con idiomas de reconocimiento internacional pequeño, donde el conocimiento de lenguas extranjeras es considerado indispensable para alcanzar el éxito educativo y vocacional y para poder participar en el mercado laboral mundial y, por lo tanto, conseguir mejores perspectivas de vida (Mihaljevic Djigunovic y Medved Krajnovic, 2015; Nikolov, 2009).

Por el contrario, muchas familias han mostrado preocupación y discrepancias por la modalidad de aprendizaje que incluye dos lenguas en contacto, llegando a creer que esa situación lingüística tiene efectos secundarios sobre sus hijos e hijas (Piller, 2001; King y Fogle, 2009). En relación con esto, es conveniente mencionar que dichas valoraciones negativas por parte de las familias pueden llegar a sugestionar a sus hijos e hijas frente al aprendizaje de dichas lenguas (Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2008). Por lo tanto, el papel de las familias es fundamental también para favorecer la motivación de los niños/as a la hora de aprender en un entorno multilingüe (González-Riaño, Hevia-Artime y Fernández-Costales 2013; Hull 2002; Oliver y Purdie 1998; Sung y Padilla 1998).

En conclusión, como afirmó Lastra (2009), aunque la responsabilidad en los diferentes programas lingüísticos sea del profesorado y de la administración, los progenitores son los encargados de proporcionar dicha educación a sus hijos/as. Asimismo, las actitudes y percepciones que estos puedan tener son un factor determinante no solo para asegurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también, para definir el proceso de aprendizaje de una L2 o L3 de sus hijos/as (Huguet y González-Riaño 2004 González-Pineda et al., 2002; Castejón, 2014).

3.8. L1 como variable determinante en las actitudes

El uso general del término “lengua materna” hace referencia no solo al idioma que uno aprende de la madre o el padre, sino también al idioma dominante del hogar del hablante; no solo es el primero a nivel adquisitivo, sino también el primero con respecto a su importancia y a la capacidad del hablante para dominar sus aspectos lingüísticos y comunicativos (Pokorn, 2005). El uso de la L1 involucra más que solo el lenguaje, incluye la identidad personal, social y cultural de una persona (Rodríguez, 2016). Es por ese motivo por el que se ha considerado una variable determinante a la hora de analizar las actitudes que los progenitores tienen hacia el modelo multilingüe.

La presencia de la L1 como factor determinante en la enseñanza ha sido estudiada por numerosos autores desde diferentes perspectivas, desde la influencia que tiene a la hora de aprender una L2 (Cummins 2001); la importancia de enseñar en la L1 para desarrollar habilidades comunicativas (Moreno de Alba, 1984); su existencia en la adquisición bilingüe infantil (Müller y Hulk 2001); y hasta en el uso de lenguas de herencia minoritarias (Montrul y Ionin 2010).

Por lo que se refiere a la CAV, este tema tampoco ha pasado inadvertido por los expertos dada la coexistencia de una lengua mayoritaria y una minoritaria. De hecho, los estudios que se han llevado a cabo han revelado que tener una L1 mayoritaria o minoritaria puede ser determinante, incluso en las actitudes lingüísticas (Lasagabaster, 2003). Los resultados recogidos en la CAV demuestran que generalmente cuando coexisten varias lenguas, los estudiantes con L1 minoritaria albergan actitudes más positivas hacia el idioma minoritario (Etxebarria, 1995; García, 2001; Larrañaga, 1995a; Madariaga, 1992; Lasagabaster, 2001), mientras que las actitudes hacia la lengua extranjera son más positivas por parte de aquellos que tienen como L1 la lengua mayoritaria (Lasagabaster, 2001).

Este efecto negativo de la L1 minoritaria de los estudiantes de la CAV hacia las lenguas internacionales puede deberse al temor de la presencia de un idioma prestigioso y etnolingüísticamente vital (Giles, Bourhis y Taylor, 1977; Otero, 1995) como es el inglés en este caso y al de una lengua mayoritaria internacional como es el español. Se puede afirmar por tanto que los hablantes de euskera han tomado la determinación de defender sus derechos lingüísticos y favorecer manifiestamente su L1, sabiendo que el

euskera es un idioma minoritario. A pesar de ello, reconocen la importancia de aprender el idioma internacional y defienden que es enriquecedor (Lasagabaster, 2003).

No obstante, las conclusiones previamente mencionadas abordan específicamente la correlación entre la lengua materna y las actitudes lingüísticas del alumnado, dejando al margen a las familias. Sin embargo, sí se pueden encontrar enfoques teóricos que podrían indicar que sí que existe cierta relación. En uno de sus estudios, Huguet (2006), afirmó que el idioma de los progenitores puede determinar las actitudes lingüísticas de sus hijos/as y que, por tanto, la decisión de optar por un modelo bilingüe o trilingüe no es imparcial.

Por todo lo anterior, y con el fin de dar respuesta a esa problemática, se ha decidido tener en cuenta un entorno que está expuesto a dos lenguas completamente diferentes. Ante esta situación, la realidad sociolingüística de la CAV se presenta idónea debido a la convivencia del euskera y el español. Teniendo uno de estos dos idiomas como lengua materna, es una excelente oportunidad para estudiar el impacto que estas tienen en las actitudes lingüísticas de los progenitores y las consecuencias que pueden tener ante la toma de decisiones en cuanto a la predisposición hacia un modelo multilingüe.

3.9. Estudios similares en la CAV

Las actitudes de la población vasca hacia las lenguas han despertado el interés de muchos investigadores y existe un número importante de estudios al respecto. Antes de llevar a cabo la presente investigación se considera necesario conocer los resultados conseguidos y las consiguientes conclusiones extraídas de dichos estudios.

Cabe mencionar que la mayoría de los estudios sobre las lenguas en contacto realizados hasta la fecha en la CAV se han centrado tanto en el bilingüismo como en el uso del idioma minoritario, en los que ha quedado plasmado el apoyo a ambos por parte de la sociedad vasca (Elzo *et al.*, 1990; Gobierno Vasco, 2006). En la misma línea, Siguán (1994) demostró que en educación la lengua minoritaria también cuenta con un gran respaldo social.

Sin embargo, como bien señala Lasagabaster (2003) la mayoría de los estudios llevados a cabo en la CAV se han centrado en el idioma minoritario, excluyendo el idioma extranjero, en este caso el inglés. Entre las investigaciones llevadas a cabo en el contexto multilingüe destacan por una parte la de Cenoz (2001), que apuntó que cuando las tres

lenguas estaban en contacto los estudiantes mostraban actitudes más positivas hacia el euskera que hacia las demás lenguas.

Por otra parte, Etxeberria *et al.* (2002) también hicieron su aportación al ámbito de la investigación sobre el multilingüismo en la CAV, concluyendo mediante un estudio realizado a alumnos de la ESO que a pesar de que todas las lenguas eran consideradas como importantes, los alumnos hacían distinción entre ellas, catalogando al español como la más importante para los negocios, seguida por el inglés y situando al euskera en último lugar. A pesar de ello, su percepción hacia el inglés era positiva, considerándolo el más importante en su proyección futura.

Por último, el autor que más ha indagado en esta problemática ha sido Lasagabaster (2001a, 2001b, 2001c, 2003). Gracias a todas sus investigaciones se ha podido concluir principalmente que la influencia que la lengua materna ejerce en las actitudes lingüísticas es indudable. Según los resultados obtenidos, los vascoparlantes ven los dos idiomas internacionales, es decir, el español y el inglés, de manera menos favorable mostrando un excesivo deseo de proteger su lengua minoritaria. No obstante, a la hora de comparar el inglés con otras lenguas, se muestran concienciados y admiten que el inglés es una lengua muy útil.

Por lo que se refiere a las actitudes hacia el trilingüismo/multilingüismo, estas también se vieron afectadas por la lengua materna de los estudiantes, mostrando actitudes más favorables aquellos cuya lengua materna era el español. De hecho, las actitudes también ejercieron influencia a la hora de elegir el orden en el que cada una de las lenguas debería ser introducida en el sistema educativo vasco, siendo destacable que ninguno de los grupos de hablantes eligiera la escolarización en lengua inglesa y se decantara por la opción en la que primaba su propia lengua.

Se puede concluir por tanto que las actitudes de la CAV se ven claramente influenciadas por el idioma materno, y que por ello existe un apoyo generalizado a la educación bilingüe (euskera y español). Sin embargo, existe también una clara concienciación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pero no hacia una educación multilingüe (euskera, español e inglés) en la que el inglés sea uno de los idiomas de instrucción. Aun así, existe una brecha en la investigación sobre las actitudes de lenguaje y la influencia que la L1 tiene sobre ellas y que se pretende llenar mediante

este estudio, ya que las actitudes de los progenitores no han sido tomadas en cuenta, considerando que ellos son los responsables de proporcionar cierta educación a sus hijos/as.

4. HIPÓTESIS

Teniendo como base las fundamentaciones teóricas estudiadas anteriormente y los estudios realizados por diferentes expertos sobre las actitudes lingüísticas en la Comunidad Autónoma Vasca (Cenoz, 2001; Lasagabaster, 2001, 2003), se han propuesto una serie de hipótesis principales y sus respectivas hipótesis secundarias para la presente investigación:

HP1: Los progenitores vascos reconocen la importancia de ser multilingüe.

HP2: La lengua materna del progenitor tendrá influencia sobre sus actitudes hacia el multilingüismo.

2.1. Los progenitores con L1 español muestran una actitud más positiva hacia el multilingüismo.

2.2. Los progenitores que han apostado por un modelo multilingüe para sus hijos tienen como L1 castellano.

HP3: La lengua materna determinará las actitudes hacia la lengua minoritaria.

3.1. Los vascoparlantes valoran más positivamente la lengua minoritaria.

3.2. Los vascoparlantes defienden una educación en la que domine el euskera.

HP4: Las actitudes hacia la lengua extranjera están ligeramente influenciadas por la lengua materna.

4.1. Los progenitores con L1 español tienen actitudes más positivas hacia el inglés.

4.2. Los progenitores vascos reconocen la importancia de saber inglés.

En caso de confirmarse dichas hipótesis, podría llegar a afirmarse que la influencia de la L1 sobre las actitudes lingüísticas de los progenitores es innegable. Asimismo, se

podría llegar a apuntar que los progenitores vascos están concienciados hacia el multilingüismo a pesar de defender su idioma minoritario por encima del extranjero, incluso del nacional.

5. METODOLOGÍA

En este apartado se presentará la información necesaria para comprender como ha sido llevada a cabo la investigación, incluyendo una pequeña introducción del enfoque metodológico seleccionado, un análisis de la muestra, la descripción del instrumento de medida y, por último, una explicación de la forma en la que los datos han sido recogidos.

Teniendo en cuenta los objetivos fijados en este TFM, se decidió utilizar un enfoque de investigación no experimental, utilizando una encuesta, ya que esta alternativa permite examinar las relaciones entre diferentes aspectos sin tener que manipular directamente las condiciones experimentadas (McMillan y Schumacher, 2005). Por tanto, se puede considerar una investigación cuantitativa, ya que los datos que serán analizados posteriormente se recabarán de las respuestas de la encuesta que será analizada mediante estadísticos descriptivos.

Por último, antes de ahondar en los aspectos metodológicos relevantes, cabe mencionar que el proceso de investigación ha sido realizado como bien señala Dörnyei (1998) con sentido común, curiosidad y de manera responsable y disciplinada.

5.1 Muestra

Dada la situación en la que se ha llevado a cabo la investigación (estado de alarma por COVID-19), las opciones para elegir la muestra se vieron reducidas y limitadas al no tener acceso físico a los centros de educación, que permanecieron cerrados desde marzo de 2020. Por lo tanto, llevar a cabo ciertos tipos de muestreo como el sistemático, el aleatorio, el estratificado o por conglomerados quedaba totalmente fuera del alcance y de las posibilidades. Por ello, al tener limitaciones temporales y no tener acceso a un grupo mayor de sujetos debido al confinamiento, se consideró oportuno realizar un muestreo no probabilístico, el cual es además más frecuente en investigación educativa y permite llevar a cabo la investigación con sujetos más accesibles. De hecho, en este tipo de muestreo, el investigador es el encargado de seleccionar los sujetos que resulten más

accesibles o que puedan representar ciertas características relevantes para la investigación (McMillan & Schumacher, 2005).

Al no poder realizar un muestreo probabilístico, pero ser capaz de seleccionar los sujetos según sus características, se decidió hacer un muestreo por cuotas (McMillan & Schumacher, 2005). Para ello, se fijaron ciertas cuotas para que la muestra final representase a la población de acuerdo con esas características. De modo que, teniendo en cuenta el objetivo principal de la investigación (saber si existe relación entre la L1 y las actitudes hacia el multilingüismo), se identificaron los diferentes perfiles entre los grupos de población que debían participar para posteriormente seleccionar a los sujetos, las familias en este caso, que iban a representar a cada grupo.

Una de las principales características al seleccionar la muestra para este estudio fue la lengua materna del encuestado. Como objetivo principal había que encontrar un buen número de familias cuya lengua materna fueran castellano, euskera, o ambas, residentes en Álava (provincia de la CAV). Finalmente, tras desechar algunas muestras por no cumplir los requisitos, se alcanzó la cifra de 198 participantes. A pesar de que se buscaba una representación más o menos equitativa, la gran mayoría de la muestra tiene como L1 el español (85%), mientras que la gran minoría habla euskera (11%) o ambas (4%)⁶.

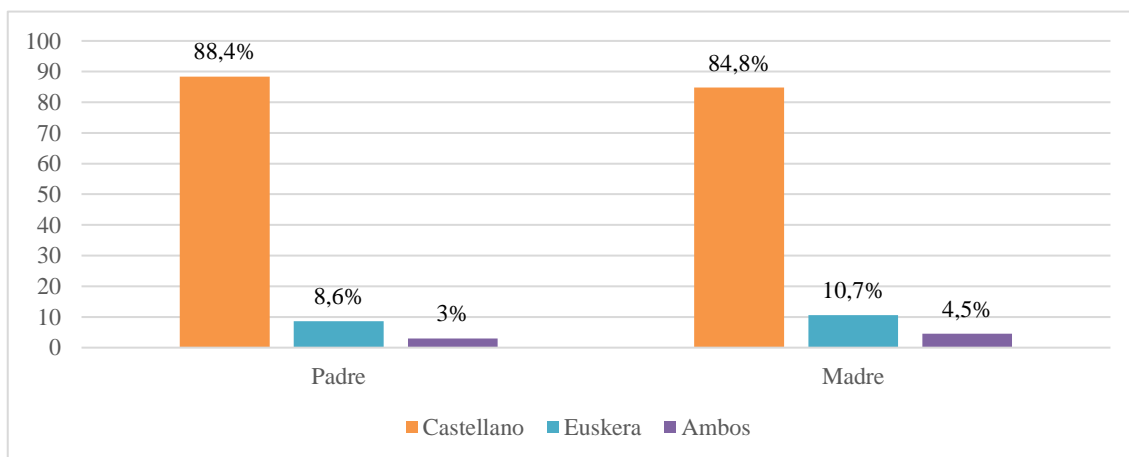


Gráfico 1. Lengua materna de los progenitores.

⁶ La última encuesta sociolingüística llevada a cabo el 2016 se reveló que sólo el 3,8% de la población alavesa es nativa de euskera. Mientras que el 93% tiene como L1 el español y el 3,2% tiene ambos idiomas. (Fuente: VI Encuesta Sociolingüística, 2016).

Es interesante destacar aquí que la mayoría de las personas que contestaron el cuestionario fueron mujeres (84,3%), es decir, las madres. Solo un 15,7% de los padres participaron directamente en la investigación.

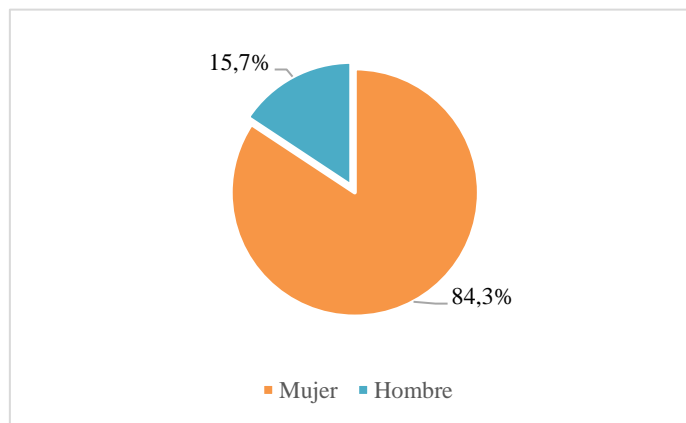


Gráfico 2. Porcentaje de hombres y mujeres en la muestra.

Otra de las principales características que se buscaba al seleccionar la muestra fue la etapa escolar que estaban cursando sus hijos o hijas. Para esta investigación se decidió reducir la muestra sobre todo a dos etapas educativas (Educación Infantil y Educación Primaria) ya que son las dos más relevantes para la investigadora. No obstante, con el fin de aumentar la muestra, también se admitieron como muestra aquellos cuyos hijos o hijas cursaban Educación Secundaria. De este modo, el porcentaje mayor está compuesto por familias del alumnado de Educación Primaria (52%), seguido por el de Educación Infantil (30,3%) y por último el de Educación Secundaria (17,7%).

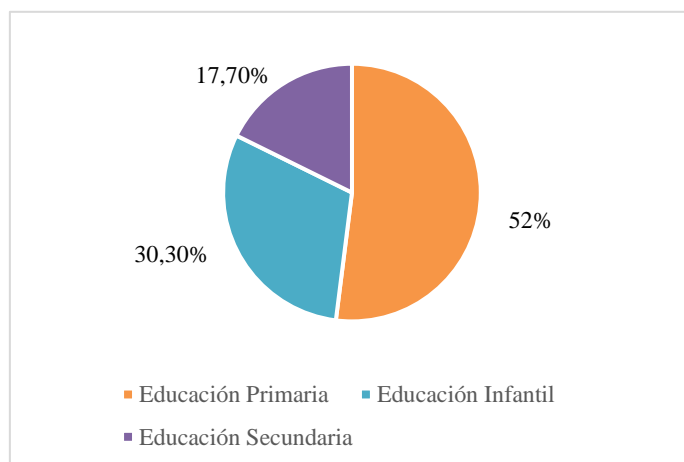


Gráfico 3. Etapa educativa de los escolares.

Otra cuota fundamental fue encontrar equidad entre el tipo de centro que habían elegido las familias, es decir, centros públicos y concertados principalmente, ya que los centros educativos privados en Álava no abundan. Aun así, se dio la opción en caso de ser así. En este caso los porcentajes están bastante repartidos siendo un 57,1% asistentes de centros públicos, un 42,4% de concertados y solo un 0,5% de privados.

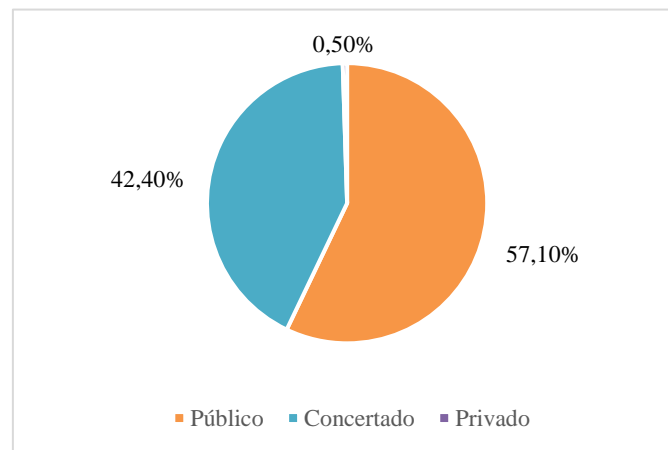


Gráfico 4. Titularidad en los centros.

Por último, también se consideró como factor para tener en cuenta a la hora de seleccionar la muestra el encontrar equidad en la elección de las familias del modelo lingüístico al que asistían sus hijos e hijas. La muestra está principalmente dividida entre dos modelos lingüísticos, el modelo que instruye en euskera, castellano e inglés (46%) y el que instruye únicamente en euskera (39,4%). También participaron en menor medida familias que apuestan por el modelo lingüístico euskera e inglés (7,1%) y euskera y castellano (8%). Esta variedad de la muestra permite conocer actitudes de familias que optan por diferentes modelos lingüísticos.

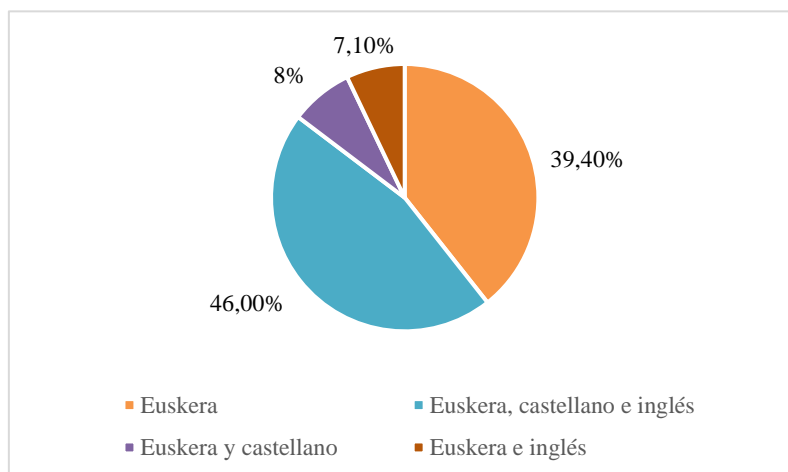


Gráfico 5. Idiomas de instrucción.

Por otra parte, cabe mencionar que respecto a la competencia que tienen en cada uno de los idiomas a investigar (castellano, euskera e inglés), el 52,5% de la muestra considera que tiene un nivel alto en castellano, un 28,3% en euskera y solo un 10,10% en inglés. De hecho, la mayoría de los participantes en la encuesta (81,8%) asegura que no habla otro idioma distinto al euskera, castellano e inglés. No obstante, entre el 18,2% que sí lo hace, los idiomas más destacados son el francés (61,1%) y el alemán (13,8%). Es resaltable que algunos hablan otros idiomas minoritarios como el catalán (5,5%) y el gallego (5,5%).

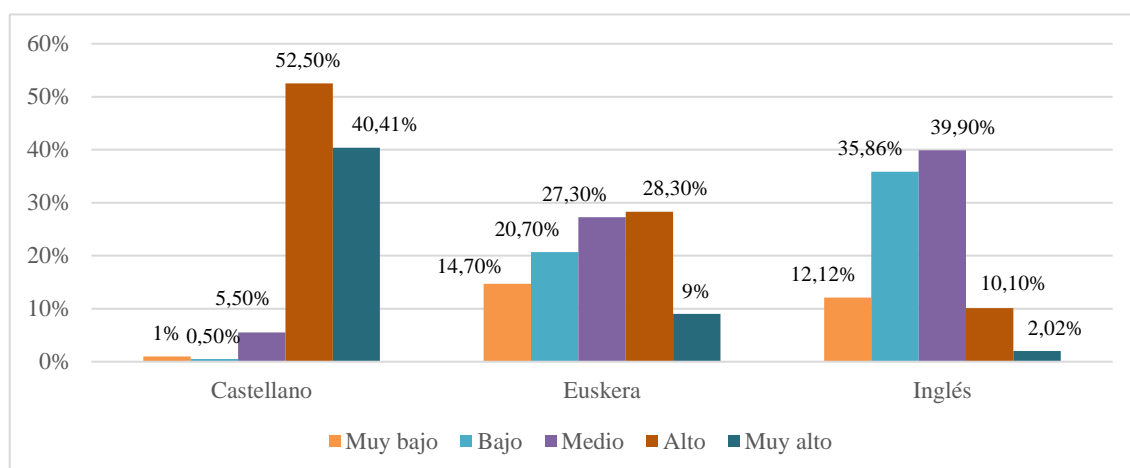


Gráfico 6. Competencia lingüística en las tres lenguas.

Asimismo, es destacable que todas las familias que participaron en la encuesta eran voluntarias. Según Rosenthal y Rosnow (1975) los participantes voluntarios tienden a tener niveles educativos más elevados, una clase social más alta, son más inteligentes, más sociables, menos convencionales, menos autoritarios, menos conformistas, más

altruistas y extrovertidos que los no voluntarios. En la misma línea, Dörnyei (1998) apunta que estos también pueden ser diferentes en cuanto a actitud, motivación u otras características básicas. No obstante, debido a esto, la muestra a veces puede llegar a perder representatividad (Brown, 2001).

Por todo ello, un aspecto importante para tener en cuenta es que, a pesar de haber intentado conseguir un alto número de encuestados y que la muestra estuviera bien repartida en algunos matices como la lengua materna principalmente, no fue así. Por esa razón, los resultados y conclusiones que posteriormente aparecerán especificados, no se podrán considerar del todo generalizables.

5.2. Instrumento de medida

Con el fin de proporcionar una explicación a las hipótesis planteadas, como bien se ha mencionado previamente, se ha utilizado una de las principales técnicas de investigación cuantitativas, la encuesta, ya que este tipo de instrumento permite utilizar datos en forma de número, para posteriormente proporcionar descripciones, estadísticas, relaciones y explicaciones (McMillan y Schumacher, 2005).

Asimismo, considerando que la actitud es el sentimiento u opinión que se tiene sobre algo o alguien, y de lo que surge un comportamiento concreto, no puede ser medida directamente (Lasagabaster, 2003). Por consiguiente, es algo que debe deducirse a través del comportamiento. Como bien se ha mencionado previamente en la parte de las actitudes, a pesar de que existen varias técnicas orientadas a medir las actitudes de las personas, la encuesta mediante cuestionario es de las más conocidas y utilizadas en este ámbito.

De hecho, el cuestionario es una técnica muy asequible y económica que permite formular las mismas preguntas a todos los sujetos y asegurar su anonimato. Además, resulta difícil encontrar a alguien que no haya cumplimentado algún tipo de cuestionario con anterioridad. Por ello, autores como Pennington y Yue (1994), consideran que debido a la interpretación directa y generalizable que ofrecen, esta técnica es una de las mejores para investigar las actitudes lingüísticas de una población concreta.

5.2.1. El cuestionario

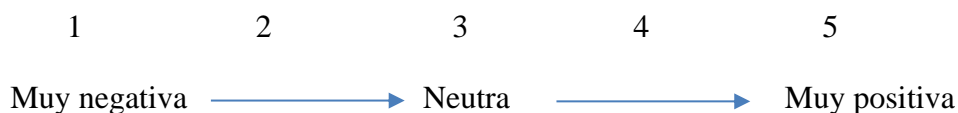
Desarrollar un cuestionario válido y fiable desde cero no es tarea sencilla, por ello en muchos casos, para ahorrar tiempo y asegurar fiabilidad, suelen utilizarse instrumentos existentes o una adaptación de estos (McMillan y Schumacher, 2005). Para esta investigación se utilizó como modelo el realizado por Lasagabaster (2003), cuyo origen está en un cuestionario piloto que utilizó previamente en otro estudio (2001b, 2001c). Es mencionable que, a su vez, este cuestionario ya ha sido utilizado por varios investigadores en diferentes contextos (Cenoz, 2001; Dewaele, 2002), ya que originalmente fue creado por Baker (1992). El propio autor señaló que dicho instrumento podía ser fácilmente adaptado a pesar de haber sido creado para estudiantes (Baker 1992: 83).

Teniendo en cuenta que el cuestionario de Lasagabaster (2003) y Baker (1992) estaba dirigido a alumnos, se decidió adaptarlo considerando el contexto en el que se iba a realizar. Tras modificar algunas secciones del cuestionario y añadir o suprimir algunos ítems, como resultado, surgió un cuestionario más abreviado dirigido exclusivamente a los progenitores (véase en Anexo I).

El resultado final es un cuestionario anónimo y cerrado dividido en cuatro secciones y compuesto de 54 ítems. Gracias a que el encuestado no tiene que expresar sus actitudes por escrito, se convierte en un cuestionario fácil de responder y que no requiere mucho tiempo. En la primera sección, los encuestados encontraban preguntas para proporcionar información personal, como, por ejemplo, el sexo, la lengua materna, el nivel de competencia en los tres idiomas (castellano, euskera e inglés) o el dominio de otros idiomas adicionales. En la segunda sección, las preguntas fueron totalmente modificadas del original y estaban propuestas con el fin de recabar información sobre el centro escolar al que acudían sus hijos o hijas, tales como el tipo de centro escolar (concertado, público o privado), la etapa educativa, los idiomas de instrucción o la motivación para elegir dicho centro. La tercera sección, se ha diseñado para recabar información sobre las actitudes de los progenitores hacia el euskera y el inglés, ya que son las dos lenguas que se disputan la presencia en las aulas vascas junto al castellano. Para ello se propusieron 10 ítems iguales para cada una de las lenguas, para posteriormente ser analizadas de modo independiente. Por ejemplo, “el euskera/inglés tiene que ser enseñado en todos los centros escolares del País Vasco” o “se pueden

aprender otros idiomas más útiles que el euskera/inglés”. En esta sección se ha utilizado el método Likert, una técnica muy empleada para medir las actitudes. Esta, permite medir el grado en el que las personas se muestran de acuerdo con cada ítem, eligiendo una de las cinco opciones ofrecidas, las cuales tiene cada una un valor adjudicado que va del 1 al 5 (Lasagabaster, 2003).

Representación gráfica del continuo actitudinal en la escala Likert



Por último, en la cuarta sección se recogen las actitudes hacia la enseñanza multilingüe (euskera, castellano e inglés) también mediante la escala Likert. Unos ejemplos de las afirmaciones que se pueden encontrar son: “es importante poder hablar castellano, euskera e inglés” o “todos los centros escolares en el País Vasco tienen que enseñar a los alumnos a hablar castellano, euskera e inglés”. El último ítem de esta sección fue sacado directamente del cuestionario de Lasagabaster (2003) ya que como este explica, su “contenido no está tan obviamente relacionado con la medición de actitudes, pero ofrece la posibilidad de analizar de un modo más sutil y exhaustivo las ramificaciones que se pueden producir en las actitudes de los encuestados” (Lasagabaster, 2003: 429). En él, los encuestados deben elegir el orden en el que los diferentes idiomas deberían ser introducidos en el sistema educativo vasco, denotando actitudes de un modo más indirecto.

A la hora de realizar cambios en la encuesta original se siguieron las recomendaciones dadas tanto por el propio Lasagabaster (2003) como por McMillan y Schumacher (2005) y Babbie (1998). Por una parte, los ítems nuevos que se propusieron fueron claros y pertinentes, formulados de manera positiva, corta y sencilla. Por otra parte, con el fin de evitar respuestas mecánicas, se intercalaron algunas afirmaciones con connotaciones negativas respecto al mismo tema, como por ejemplo los ítems 19 (en el País Vasco el castellano, euskera e inglés pueden convivir) y 20 (aprender en un contexto multilingüe empobrece los conocimientos de la lengua materna) en la Sección 4.

Cabe destacar por una parte que el hecho de que los encuestados pudieran cumplimentar el cuestionario de manera anónima era un modo de evitar que estos no respondieran honestamente y no mostraran sus verdaderas actitudes, ya que como señalan Gilbert, Fiske y Lindzey (1998), los encuestados mienten comúnmente en relación hacia ciertas actitudes para no ser juzgados. Por otra parte, a pesar de que existen estudios que corroboran que las actitudes mostradas varían según la lengua en la que se realicen los cuestionarios (Ryan, Giles y Hewstone, 1988), se decidió ofrecer la encuesta únicamente en castellano ya que ofrecerla en los dos idiomas oficiales de la CAV (castellano y euskera) requeriría de más destreza estadística y más trabajo posterior.

5.3. Recogida de datos

Antes de distribuir el cuestionario, se decidió realizar una prueba piloto con algunos progenitores que posteriormente no participarían en la encuesta. Para ello, se buscaron familias con características similares pero que no cumplieran completamente el perfil de encuestado. El fin de este estudio piloto era comprobar que las instrucciones y los ítems del cuestionario eran claros y que el tiempo que conllevaba cumplimentarlo no era excesivo, así como asegurarse del funcionamiento del formato elegido.

Una vez comprobado que todo estaba correcto, se decidió empezar a contactar con familias que cumplieran los requisitos de la investigación, es decir, familias con idioma materno castellano o euskera que tuvieran matriculados a sus hijos o hijas en la etapa escolar Primaria o Infantil. Para ello, se redactó un texto introductorio en el que se explicaba brevemente el carácter de la encuesta (investigar las actitudes de las familias hacia la educación multilingüe) sin revelar la finalidad (saber la influencia que tienen sobre estas la lengua materna) para no condicionar a los encuestados. Además, en este pequeño texto se adelantaba el procedimiento para cumplimentarla, para demostrar que era sencillo y rápido participar en ella. De igual manera, se aclaró que la participación sería totalmente anónima y que no revelaría ningún dato de índole personal. Finalmente, se agradecía la participación a la vez que se animaba al encuestado a compartir el cuestionario con familias que cumplieran los mismos requisitos.

Dicho lo cual, dadas las circunstancias, se decidió distribuir la encuesta mediante vías digitales, como correos electrónicos y principalmente el servicio de mensajería instantánea *WhatsApp*. Por esa razón, los sujetos podían cumplimentar los formularios

rápidamente utilizando únicamente sus dispositivos móviles o algún otro soporte digital, como un ordenador o una tablet, y una conexión a internet; elementos fácilmente al alcance de la mayoría actualmente. Este método de difusión no supuso ningún coste económico y se realizó de forma cómoda tanto para el encuestado como para la investigadora, permitiendo una rápida distribución entre los sujetos. Además, al tratarse de una participación anónima, no fue necesario hacer cumplimentar ningún tipo de permiso específico para su distribución.

Para el diseño y formato de la encuesta se utilizó la plataforma *Google Forms*, la cual permite diseñar y distribuir encuestas de manera sencilla. Por medio de dicha plataforma, se creó un enlace con el cuestionario diseñado que fue adjuntado en el mensaje enviado a las familias. De este modo, la encuesta quedaba a disposición inmediata de todas las familias contactadas. Hay que mencionar que la mayoría de las preguntas fueron marcadas con asterisco como obligatorias, para asegurarse de que los participantes contestaban todas las preguntas. Adicionalmente, esta aplicación, recopila todas las respuestas recibidas y permite administrar fácilmente los datos y porcentajes conseguidos mediante *Google Sheets*. No obstante, también se hizo uso del programa *Excel*, que permite estudiar y analizar las preguntas por separado y buscar relaciones entre diferentes factores.

La recogida de datos se produjo de manera transversal, es decir, durante un período de corta duración, en el mes de abril. La encuesta estuvo activa una semana entre el 23 de abril y el 29 de abril del 2020, durante el estado de alarma establecido a causa del COVID-19. Esto es un dato para mencionar ya que, el confinamiento de las familias se reflejó en la rápida participación y distribución del cuestionario, llegando a un buen número de respuestas en pocos días.

Una vez dada por concluida la encuesta, el enlace al cuestionario fue cerrado compartiendo un mensaje informativo y de agradecimiento. Posteriormente, los datos específicos recogidos mediante el cuestionario fueron codificados y privatizados, haciendo uso exclusivo de ellos para este estudio, cumpliendo así con lo expuesto y prometido previamente a los participantes.

Por último, para dar fin a este apartado, resaltar que durante el proceso de diseño de la encuesta y recogida de datos se tuvo en cuenta la validez de esta, valorando por una

parte los objetivos de la investigación, comprobando que las preguntas propuestas fueran relevantes y determinantes. Asimismo, se aseguró la fiabilidad de los sujetos seleccionados para participar en ella, corroborando que prestaran atención introduciendo algún cambio en la formulación de los enunciados, como se ha explicado previamente, y asegurando que dijese la verdad garantizándoles el anonimato. Por otra parte, se realizaron diferentes pruebas a la hora de recabar los datos, para asegurar la correcta realización de la encuesta y la recepción de respuestas. Y, por último, para asegurar la fiabilidad de los datos recogidos se calculó el Alfa de Cronbach mediante el software SPSS comprobando que el coeficiente total estaba próximo a 1.

6. RESULTADOS

Una vez los cuestionarios fueron cerrados, todos los datos se cuantificaron y se convirtieron en valores porcentuales o en medias para poder dar respuesta a las hipótesis previamente planteadas. Si bien es cierto que al ser un cuestionario cerrado la recopilación de datos fue más sencilla, algunos de los ítems tuvieron que ser recodificados ya que estos estaban propuestos con connotaciones negativas. A continuación, se comenzará el análisis prestando atención a los modelos educativos por los que se han decantado los progenitores dependiendo de su L1. Para entender estas decisiones, posteriormente se realizará el análisis de las actitudes hacia la lengua minoritaria, la extranjera y hacia el multilingüismo. Por último, se mostrarán los porcentajes obtenidos de las preferencias del orden de introducción de cada idioma, para saber por qué modelo trilingüe apostarían los progenitores vascos. Todos estos datos se analizarán y se tendrán en cuenta para más adelante en el apartado de las conclusiones dar respuesta a cada una de las hipótesis planteadas.

Antes de comenzar con el análisis, es necesario recordar que al ser un cuestionario que se ha llevado a cabo a una pequeña muestra de la población, no se puede afirmar que los datos presentados correspondan a la totalidad de la población de la CAV, ni que sean un reflejo de la realidad que se vive.

6.1. Elección de modelo lingüístico según la lengua materna del progenitor

Para comenzar, antes de profundizar en las actitudes, se ha creído oportuno exponer los porcentajes de los modelos lingüísticos elegidos por los progenitores según su lengua materna, a los que en la actualidad acuden sus hijos e hijas.

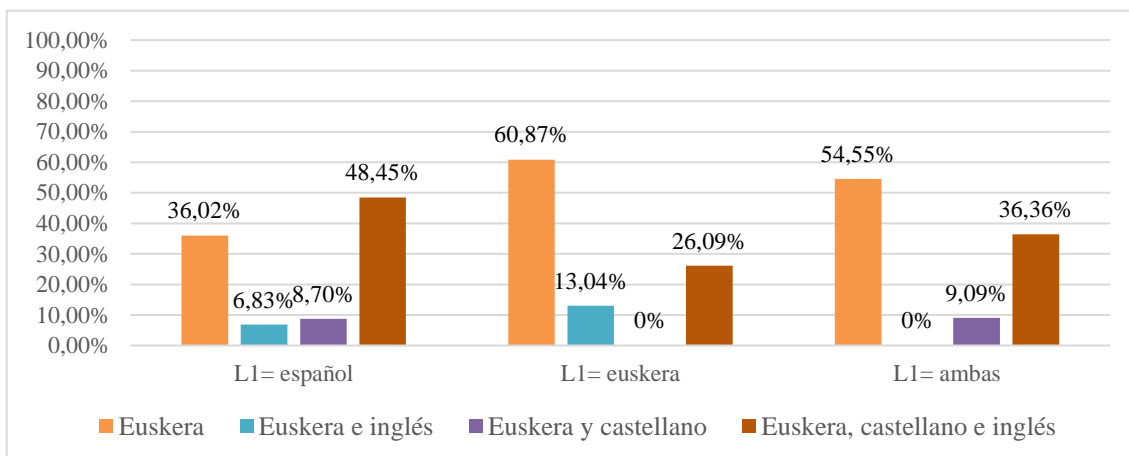


Gráfico 7. Elección de modelo lingüístico según la L1.

Como se puede apreciar en el Gráfico 7, el modelo lingüístico que ha logrado un porcentaje más alto ha sido el de euskera elegido por los progenitores con L1 euskera (60,87%), los cuales se decantan más por matricular a sus hijos en ikastolas. Este grupo a su vez elige en menor medida el modelo trilingüe euskera, castellano e inglés (26,09%) y con un porcentaje mucho más bajo el de euskera e inglés (13,04%). Al igual que este grupo, los progenitores con L1 ambas se inclina en mayor medida por el euskera como única lengua de instrucción (54,55%). La otra opción más elegida por este grupo es el modelo trilingüe (36,36%) con un porcentaje bastante significativo. Por último, la mayoría de los progenitores cuya L1 es español optan mayoritariamente (48,45%) por el modelo lingüístico en el que coexisten las tres lenguas (español, euskera e inglés). La otra opción más elegida es la de un modelo en el que únicamente se utilice el euskera, que también recibe bastante apoyo (36,02%), al que le siguen con bastante menos apoyo el de euskera y castellano (8,70%) y por último el de euskera e inglés (6,83%).

6.2. Resultados en relación con las actitudes hacia el euskera

Para seguir con el análisis de datos, y con el fin de entender las elecciones de modelo hechas por los progenitores, se ha decidido empezar analizando los datos relativos hacia la lengua minoritaria de la CAV, el euskera. Para ello, es necesario recordar que los

10 ítems relativos a las actitudes hacia esta lengua se han presentado mediante la escala Likert de manera que las actitudes han sido medidas con una escala del 1 al 5, siendo 1 una actitud muy negativa y 5 una muy positiva. De igual modo, es necesario destacar que, en este caso, los ítems 5 y 6 fueron recodificados ya que estos denotaban actitudes negativas hacia la lengua minoritaria con la intención de evitar respuestas automáticas por parte de los entrevistados. Para ello, estos ítems han sido reformulados convirtiéndolos en un enunciado negativo, a la vez que se han cambiado sus valores (5=1, 4=2, 2=4 y 1=5) con el objetivo de facilitar la interpretación y posterior lectura. De este modo aparecerán de la siguiente manera: “*El euskera no es un idioma difícil de aprender*” y “*No se pueden aprender otros idiomas más útiles que el euskera*”.

Por una parte, se ha analizado la media de las respuestas del total de la muestra de cada uno de los ítems para observar las actitudes de los progenitores vascos hacia la lengua minoritaria. Los resultados reflejados en el gráfico 8 señalan que en general las actitudes son bastante positivas superando casi todos los ítems la puntuación 4. Entre los ítems mejor valorados destacan por una parte el ítem 4 “*Me gusta que mis hijos hablen euskera (independientemente de que sepan otros idiomas)*” alcanzado una puntuación de 4,45, seguido del ítem 8 “*Aprender euskera enriquece el bagaje cultural*” (4,28) y del ítem 2 “*El euskera tiene que ser enseñado en todos los centros del País Vasco*” (4,3). Dejando ver que los progenitores vascos apoyan y valoran la enseñanza de la lengua minoritaria. No obstante, tanto el ítem 5 “*El euskera no es un idioma difícil de aprender*” como el ítem 6 “*No se pueden aprender otros idiomas más útiles que el euskera*” han logrado puntuaciones muy bajas (2,01 y 2,56 respectivamente). Lo que denota que son conscientes de la dificultad que entraña aprender euskera y que esta es una lengua minoritaria que no tiene tanta utilidad como otras.

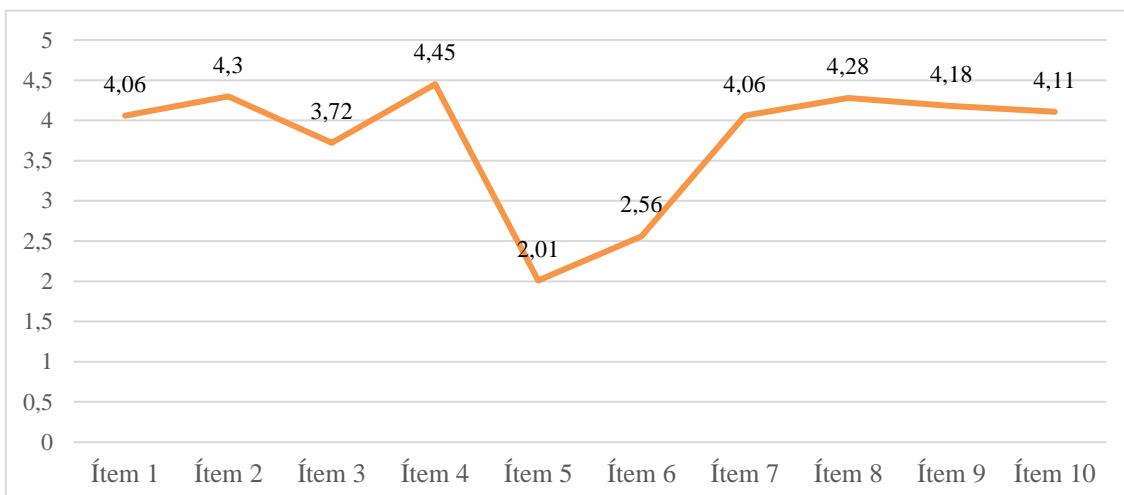


Gráfico 8. Actitudes del total de la muestra hacia el euskera.

Sin embargo, al analizar las actitudes hacia el euskera teniendo en cuenta la lengua materna de los progenitores se observa una clara diferencia de actitudes entre los tres grupos. Los progenitores cuya lengua materna es el euskera muestran actitudes mucho más positivas que los otros dos grupos, mientras que las actitudes de L1=español y L1=ambas son bastante similares, aunque las del grupo L1=ambas tienden a ser algo más positivas tal y como queda reflejado en el Gráfico 9.

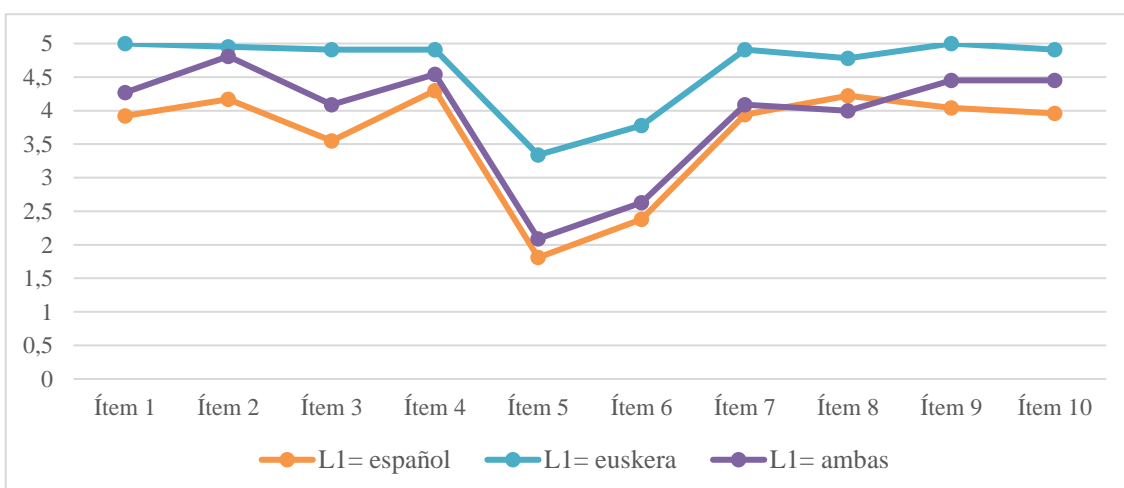


Gráfico 9. Actitudes hacia el euskera dependiendo de la L1.

Con el fin de localizar diferencias más significativas, se han dispuesto las medias totales de cada ítem según la lengua materna de los progenitores como puede verse en la Tabla 1. De esta manera se puede observar que las diferencias más significativas se encuentran en el grupo L1=euskera, llegando a superar en todas sus puntuaciones a los otros dos grupos mostrando actitudes muy positivas y solo mostrándose imparcial en dos

de los 10 ítems (5 y 6). Es destacable que tanto en el ítem 1 “*Me gusta oír euskera en la calle*” como en el ítem 9 “*Merece la pena hablar euskera*” han conseguido la puntuación máxima de 5, convirtiéndose así, en los dos ítems más valorados de toda la encuesta.

A su vez, el grupo L1=español ha dado la puntuación más baja de la sección 3 en el ítem 5 “*El euskera no es un idioma difícil de aprender*” (1,81). Este grupo ha mostrado las actitudes más negativas hacia la lengua minoritaria teniendo solo 4 ítems positivos por encima de 4, sobresaliendo el ítem 2 con una puntuación de 4,47 con la que reflejan su apoyo a la enseñanza de dicha lengua en el País Vasco a pesar de considerar que hay otros idiomas más útiles que pueden ser aprendidos (ítem 6 “*No se pueden aprender otros idiomas más útiles que el euskera*”).

Por lo que se refiere al grupo de L1=ambas, muestra actitudes bastante positivas superando el 4 en todos sus ítems menos en el 5 y el 6 en el que muestran actitudes más negativas (2,09 y 2,63 respectivamente) al igual que ha sucedido en los otros dos grupos. Por lo que se puede llegar a afirmar que los tres grupos coinciden en que el euskera es un idioma difícil de aprender pero que tiene que ser aprendido en el País Vasco.

Tabla 1. *Actitudes hacia el euskera dependiendo de la L1.*

	L1= español	L1= euskera	L1=ambas
	Media	Media	Media
Ítem 1	3,92	5	4,27
Ítem 2	4,47	4,95	4,81
Ítem 3	3,55	4,91	4,09
Ítem 4	4,3	4,91	4,54
Ítem 5	1,81	3,34	2,09
Ítem 6	2,38	3,78	2,63
Ítem 7	3,94	4,91	4,09
Ítem 8	4,22	4,78	4
Ítem 9	4,04	5	4,45
Ítem 10	3,96	4,91	4,45

Con el fin de mostrar que grupo valora más la lengua minorita de su comunidad y el aprendizaje de esta, a continuación, se muestra el gráfico 10 con el índice general de las actitudes, el cual se ha obtenido sumando todas las medias obtenidas por cada grupo.

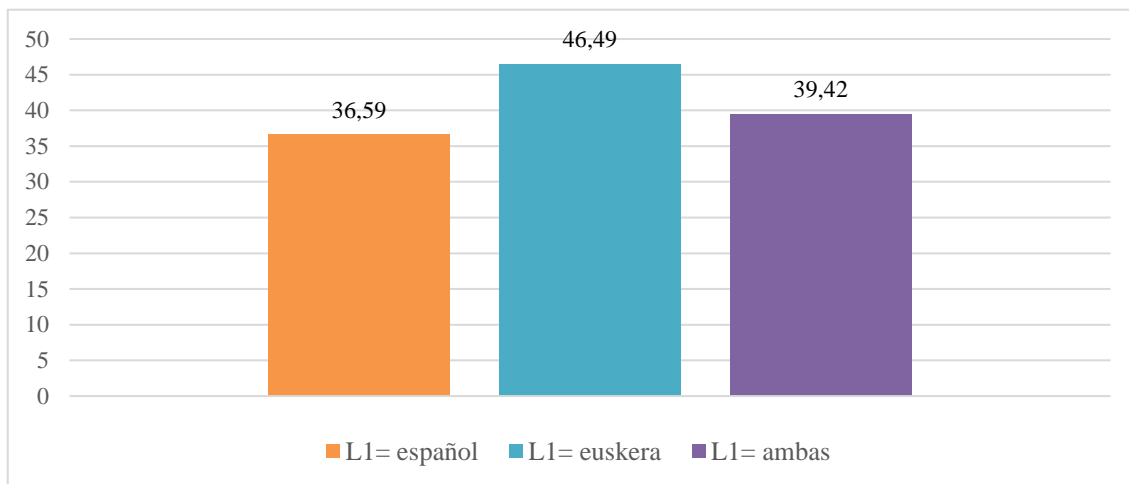


Gráfico 10. Actitud hacia el euskera (suma total) dependiendo de la L1.

Por consiguiente, se puede afirmar que el grupo L1=euskera, como era de prever, muestra una actitud más positiva obteniendo una suma de 46,49. A continuación, le sigue el grupo de L1=ambas con 39,42 y por último el grupo de L1=español (36,59) con una significativa diferencia en comparación con el grupo L1=euskera.

6.3. Resultados en relación con las actitudes hacia el inglés

El siguiente aspecto para analizar han sido las actitudes de los progenitores hacia la lengua extranjera mayoritaria en la CAV, es decir, el inglés. Al igual que en el caso del análisis de las actitudes hacia la lengua minoritaria, los 10 ítems propuestos en el cuestionario han sido presentados mediante la escala Likert midiendo las actitudes hacia el inglés del 1 al 5. Al haber propuesto los mismos ítems para analizar las actitudes hacia ambas lenguas, en este caso también ha sido necesario recodificar los ítems 5 y 6 al igual que se ha hecho anteriormente, de modo que constarán como “*El inglés no es un idioma difícil de aprender*” y “*No se pueden aprender otros idiomas más útiles que el inglés*”.

Para comenzar, con el fin de conocer las actitudes de los progenitores vascos en general hacia el inglés y al igual que se ha procedido con las actitudes hacia el euskera, se ha analizado la media total de las respuestas de cada ítem mediante el gráfico 11. Sus resultados revelan que solamente la mitad de los ítems logran actitudes favorables, entre los que destaca, el ítem 10 “*Saber inglés es útil*” con 4,81 y el ítem 9 “*Merece la pena*

hablar inglés” con 4,62, seguidos de el ítem 2 “*El inglés tiene que ser enseñado en todos los centros del País Vasco*” con 4,52. Lo que denota que son conscientes de la utilidad de este y de la importancia de que sea enseñado. No obstante, los progenitores no creen que este deba ser el idioma de instrucción central ya que tanto el ítem 5 “*El inglés no es un idioma difícil de aprender*” (2,96) y el 7 “*Prefiero que las clases del centro escolar sean en inglés*” (2,94) manifiestan una actitud negativa. Lo cual era de esperar teniendo en cuenta las investigaciones de Cenoz (1991) y Lasagabaster (2003) previamente mencionadas.

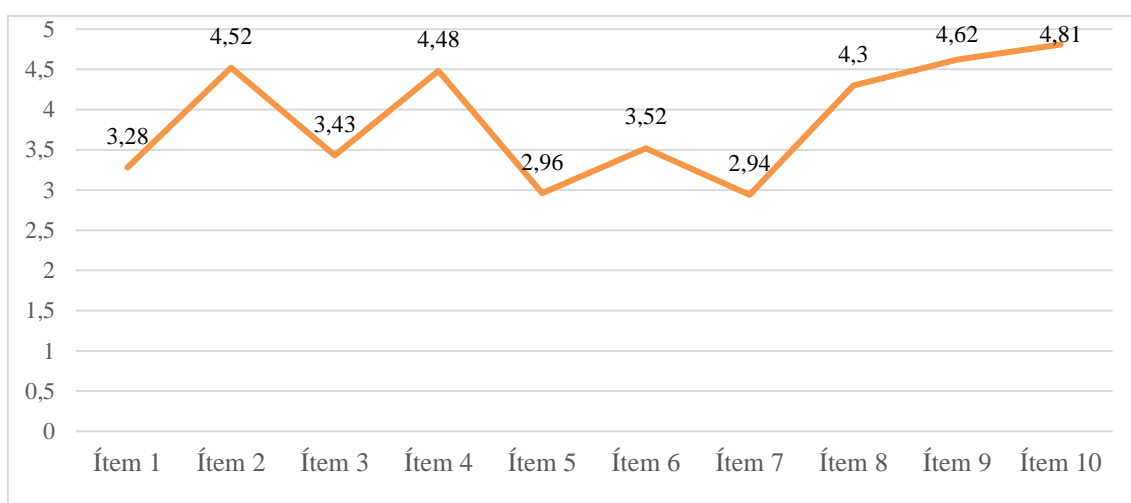


Gráfico 11. Actitudes del total de la muestra hacia el inglés.

Por tanto, en general y comparando los datos obtenidos de ambas lenguas se considera que el euskera ha conseguido resultados favorables en más ítems entre los que destaca ítem 4 “*Me gusta que mis hijos hablen euskera (independientemente de que sepan otros idiomas)*” a pesar de que es considerado un idioma más difícil de aprender que el inglés (ítem 5). No obstante, es reseñable que los tres ítems que ofrecen más apoyo entre las dos lenguas hacen referencia al inglés: (i) Ítem 10 “*Saber inglés es útil*” (4,81); (ii) Ítem 9 “*Merece la pena hablar inglés*” (4,62); y (iii) Ítem 2 “*El inglés tiene que ser enseñado en todos los centros del País Vasco*” (4,52).

A continuación, se ha procedido a analizar las actitudes hacia la lengua extranjera considerando la lengua materna de los progenitores para observar las posibles diferencias entre los tres grupos. En términos generales, el gráfico 12 revela que las actitudes hacia el inglés son muy similares en los tres grupos, únicamente destacando una actitud mucho

más negativa por parte del grupo L1=euskera en el ítem 7 “*Prefiero que las clases en el centro escolar sean en inglés*”.

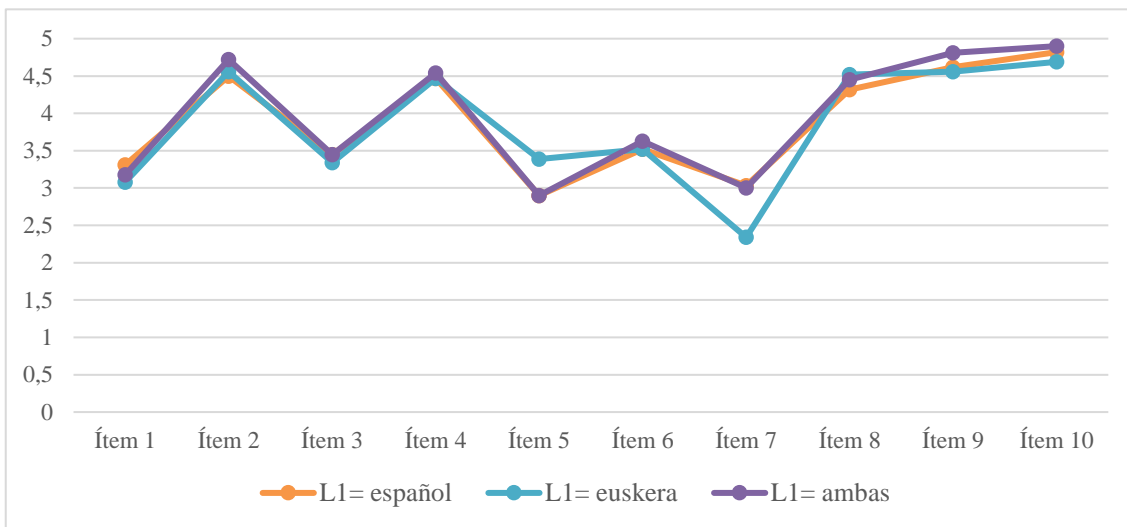


Gráfico 12. Actitudes hacia el inglés dependiendo de la L1.

Al igual que en el apartado anterior, se han dispuesto las medidas totales con el objetivo de encontrar diferencias más significativas. Observando la tabla 2 podemos determinar que el grupo L1=ambas obtiene mejores resultados en casi todos los ítems, aunque no con mucha diferencia, logrando también la puntuación más alta de toda la tabla en el ítem 10 “*Saber inglés es útil*” (4,9). No obstante, los tres grupos coinciden y muestran las actitudes más positivas en los mismos ítems: 2 “*El inglés tiene que ser enseñado en los centros escolares del País Vasco*”, 4 “*Me gusta que mis hijos hablen inglés (independientemente de que sepan otros idiomas)*”, 8 “*Aprender inglés enriquece el bagaje cultural*”, 9 “*Merece la pena hablar en inglés*” y 10 “*Saber inglés es útil*”. De la misma manera, también coinciden en dar menos apoyo a los ítems 5 “*El inglés no es un idioma difícil de aprender*” y 7 “*Prefiero que las clases en el centro escolar sean en inglés*”. Mientras que en los demás ítems todos se muestran indiferentes.

Tabla 2. *Actitudes hacia el inglés dependiendo de la L1.*

	L1= español	L1= euskera	L1=ambas
	Media	Media	Media
Ítem 1	3,31	3,08	3,18
Ítem 2	4,5	4,56	4,72
Ítem 3	3,45	3,34	3,45
Ítem 4	4,47	4,47	4,54
Ítem 5	2,90	3,39	2,90
Ítem 6	3,52	3,52	3,63
Ítem 7	3,03	2,34	3
Ítem 8	4,32	4,52	4,45
Ítem 9	4,62	4,56	4,81
Ítem 10	4,82	4,69	4,9

Observando las medias de cada ítem se puede determinar que no existen diferencias significativas entre los tres grupos dependiendo de la L1. Sin embargo, son destacables los resultados del grupo L1=euskera, el cual no obtiene ninguna actitud más positiva que los otros dos grupos en ninguno de los 10 ítems, mostrando así las actitudes menos favorables entre los tres grupos.

Por último, se muestra el índice general de las actitudes hacia la lengua extranjera mostrada por los tres grupos. De esta manera, como puede apreciarse en el gráfico 13, la diferencia entre los tres grupos respecto al aprecio que muestran hacia el inglés no es significativa ya que los tres grupos han obtenido valores muy similares. Las actitudes más positivas las ha mostrado el grupo L1=ambas (39,58), seguido de L1=español (38,94) y, por último, L1=euskera (38,47).

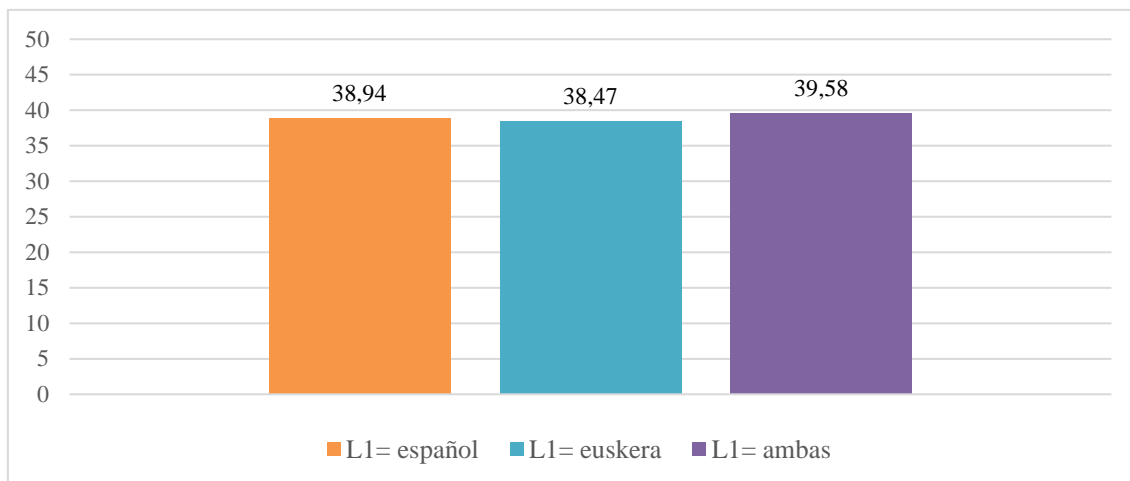


Gráfico 13. Actitud hacia el inglés (suma total) dependiendo de la L1.

Comparando estos datos con los mostrados previamente sobre la lengua minoritaria se advierte una clara diferencia. Mientras que las actitudes hacia el inglés son bastante parejas por parte de los tres grupos, las actitudes hacia la lengua minoritaria están claramente influenciadas por la lengua materna de los progenitores, siendo el grupo L1=euskera el que muestra unas actitudes más positivas hacia esta, pero a su vez menos favorables hacia la lengua extranjera. Por su parte, el grupo L1=ambas, muestra actitudes bastante similares en ambas lenguas, mientras que el grupo L1=español muestra una actitud algo más favorable hacia la lengua extranjera.

6.4. Resultados en relación con las actitudes hacia el multilingüismo

Para llevar a cabo el análisis de la última sección del cuestionario, es decir, la referente a las actitudes de los progenitores hacia el multilingüismo, se ha decidido dividirla en 6 factores diferentes según las características de sus ítems para poder realizar un análisis más específico teniendo en cuenta sus rasgos implícitos (Littlewood, 2001). De este modo, se conseguirá información más detallada para hacer comparaciones y sacar conclusiones. Asimismo, es necesario recordar que algunos de los ítems han sido recodificados convirtiéndolos primero en oraciones negativas, como por ejemplo el ítem 2. “En mi opinión, en el País Vasco *no es suficiente* saber un solo idioma”, y segundo, cambiando los valores de las puntuaciones (5=1, 4=2, 2=4 y 1=5) con el objetivo de facilitar la interpretación y posterior lectura. De manera que las puntuaciones de dichos ítems cambian para que todas las puntuaciones altas representen las actitudes en positivo hacia el multilingüismo. A continuación, se especifican los diferentes factores junto con sus criterios y los correspondientes ítems.

Por una parte, en el factor 1 se encuentran los ítems que representan las actitudes de los progenitores hacia la presencia social del multilingüismo y hacia el conocimiento de varias lenguas:

- Ítem 1: Es importante poder hablar castellano, euskera e inglés.
- Ítem 2⁷: En mi opinión, en el País Vasco no es suficiente saber sólo un idioma.
- Ítem 6: Todos los centros escolares en el País Vasco tienen que enseñar a los alumnos a hablar castellano, euskera e inglés.
- Ítem 12: El castellano, euskera e inglés son importantes para el futuro del País Vasco.
- Ítem 17: Me gustaría que mi hijo sea hablante de castellano, euskera e inglés.
- Ítem 18: Toda la gente en el País Vasco debería saber castellano, euskera e inglés.

Por otra parte, los ítems pertenecientes al factor 2 determinan las actitudes de los progenitores hacia el aprendizaje de lenguas:

- Ítem 4⁷: Los niños no se confunden cuando aprenden en castellano, euskera e inglés.
- Ítem 7: No es difícil hablar los tres idiomas.
- Ítem 8⁷: El saber castellano, euskera e inglés no da problemas a los niños.
- Ítem 11: Los niños pequeños pueden aprender al mismo tiempo castellano, euskera e inglés con facilidad.

Seguidamente, el factor 3 contiene los ítems de las actitudes de los progenitores hacia los efectos sociales y cognitivos del multilingüismo:

- Ítem 3: El saber castellano, euskera e inglés hace a la gente más inteligente.
- Ítem 5: Saber castellano, euskera e inglés ayuda a conseguir trabajo.
- Ítem 10: La gente sabe más si sabe castellano, euskera e inglés.
- Ítem 13: Se puede ganar más dinero si se sabe castellano, euskera e inglés.

Posteriormente, los factores 4 y 5 representan las actitudes de los progenitores hacia la coexistencia de las tres lenguas. Estos dos factores están relacionados, no obstante, se hace distinción entre ellos debido a la presencia del apoyo a la lengua minoritaria en tres de los ítems (9, 14 y 15) y las actitudes partidarias a la revitalización de la lengua minoritaria que suele tener la sociedad vasca. Por lo tanto, en el factor 4, el cual se

⁷ Ítem recodificado.

denominará las actitudes hacia la coexistencia de las tres lenguas a, se encontrarán los siguientes ítems:

- Ítem 9: En el País Vasco es más importante saber euskera que inglés.
- Ítem 14: No me gustaría que en educación el inglés dominara sobre el euskera y el castellano.
- Ítem 15: No me gustaría que en educación el castellano dominara sobre el euskera y el inglés.

Y, por consiguiente, el factor 5, denominado actitudes hacia la coexistencia de las tres lenguas b, está compuesto por los siguientes ítems:

- Ítem 16: No me gustaría que en educación el euskera dominara sobre el castellano y el inglés.
- Ítem 19: En el País Vasco el castellano, euskera e inglés pueden convivir.

Por último, el factor 6 corresponde a las actitudes que tienen los progenitores hacia el aprendizaje en un contexto multilingüe. Cabe mencionar que todos los ítems pertenecientes a este factor han sido recodificados:

- Ítem 20: Aprender en un contexto multilingüe no empobrece los conocimientos de la lengua materna.
- Ítem 21: Aprender en un contexto multilingüe no empobrece los conocimientos del euskera.
- Ítem 22: Aprender en un contexto multilingüe no crea confusión.
- Ítem 23: Aprender en un contexto multilingüe no afecta el aprendizaje de otras materias.

Teniendo en cuenta dichos factores, se realizaron análisis para determinar cuáles eran las diferencias estadísticas entre los tres grupos de hablantes que participaron en la investigación, es decir, L1 español, L1 euskera y L1 ambas y saber si estas eran significativas. Para ello, se hicieron las medias de cada uno de los ítems de esta sección además de la media del factor en total como se muestran en las siguientes tablas:

Tabla 3. *Respuesta de los progenitores a los ítems comprendidos en el factor 1.*

	L1= español	L1= euskera	L1=ambas
	Media	Media	Media
Ítem 1	4,66	4,26	4,72
Ítem 2	4,43	2,86	4,90
Ítem 6	4,38	4,47	4,54
Ítem 12	4,37	4,47	4,54
Ítem 17	4,76	4,82	4,81
Ítem 18	3,39	3,82	3,45
Factor 1	4,33	4,12	4,5

Ítem 1: Es importante poder hablar castellano, euskera e inglés.

Ítem 2: En mi opinión, en el País Vasco no es suficiente saber sólo un idioma.

Ítem 6: Todos los centros escolares en el País Vasco tienen que enseñar a los alumnos a hablar castellano, euskera e inglés.

Ítem 12: El castellano, euskera e inglés son importantes para el futuro del País Vasco.

Ítem 17: Me gustaría que mi hijo sea hablante de castellano, euskera e inglés.

Ítem 18: Toda la gente en el País Vasco debería saber castellano, euskera e inglés.

En la Tabla 3 puede observarse que en general las actitudes de los progenitores hacia la presencia social del multilingüismo y hacia el conocimiento de varias lenguas son bastante positivas. El grupo L1= ambas es quien logra una media más alta en total (4,5), seguido del grupo L1=español (4,33) y por último el grupo L1=euskera (4,12). De hecho, este último es el que logra la media más baja en uno de los ítems de este factor, el ítem 2 (2,86). No obstante, muestran actitudes bastante favorables en el resto de los ítems teniendo incluso la media más alta en el ítem 17 (4,82) y en el ítem 18 (3,82) aunque este último denote indiferencia. Por lo que se refiere al grupo L1=español, muestra actitudes muy positivas en todos los ítems menos en el ítem 18 (3,39), donde se muestra más imparcial. Este grupo apoya más positivamente el ítem 17 (4,76). A pesar de sus actitudes positivas, no consigue la puntuación más alta en ninguno de sus ítems en comparación con los otros dos grupos. El grupo L1=ambas por su parte muestra la puntuación más alta de la tabla en el ítem 2 (4,90) a la vez que supera a los otros dos grupos en todos los ítems menos en el 18 (3,45) que se muestran indiferentes dando su nota más baja en la tabla. Por último, es necesario destacar el ítem 2 en el que se da tanto la actitud más positiva por parte del grupo L1=ambas (4,90) como la más negativa por parte del grupo

L1=euskera (2,86) el cual denota que cree suficiente la presencia de un solo un idioma, probablemente el euskera, en el País Vasco.

Tabla 4. *Respuesta de los progenitores a los ítems comprendidos en el factor 2.*

	L1= español	L1= euskera	L1=ambas
	Media	Media	Media
Ítem 4	3,87	4,26	4,63
Ítem 7	3,42	4,13	3,36
Ítem 8	4,19	4,60	4,27
Ítem 11	4,34	4,60	4,63
Factor 2	3,95	4,40	4,22

Ítem 4: Los niños no se confunden cuando aprenden en castellano, euskera e inglés.

Ítem 7: No es difícil hablar los tres idiomas.

Ítem 8: El saber castellano, euskera e inglés no da problemas a los niños.

Ítem 11: Los niños pequeños pueden aprender al mismo tiempo castellano, euskera e inglés con facilidad.

En el caso de las actitudes de los progenitores hacia el aprendizaje de las tres lenguas (ver tabla 4), tanto el grupo L1= euskera como el L1=ambas muestran una actitud positiva (4,40 y 4,22 respectivamente), mientras que el L1=español apunta a actitudes algo positivas sin llegar a destacar (3,95). El grupo L1= ambas alcanza la puntuación más alta en este factor en dos de los ítems, el 4 (4,63) y el 11 (4,63). Además, el grupo L1=español se muestra imparcial en la mitad de los ítems (4 y 7) y el L1=ambas en uno (ítem 7), siendo el grupo L1= euskera el único que considera que no es difícil hablar los tres idiomas. Es destacable que el grupo L1=euskera es el único que se muestra a favor de todos los ítems superando el 4, plasmando su apoyo general al aprendizaje de las tres lenguas. Hecho que llama la atención debido a la creencia de protección de su lengua minoritaria ante las otras dos lenguas internacionales (Lasagabaster, 2001a).

En lo relativo a las actitudes de los progenitores hacia los efectos sociales y cognitivos del multilingüismo, es decir el factor 3, los resultados más favorables corresponden al grupo L1=ambas con una media de 4,15, mientras que los progenitores que tienen como L1 español y euskera se muestran más imparciales al respecto (3,93 y 3,75 respectivamente). Cabe destacar que los tres grupos destacan la importancia de saber los tres idiomas para conseguir trabajo, mostrando la única media positiva (por encima

de 4,60) entre todos los ítems. A pesar de que las medias son bastante similares para L1=español y L1=euskera, llegando a coincidir en el ítem 5 (4,69), los progenitores vascoparlantes muestran la media más baja de toda la tabla en el ítem 3 (3,08), mostrando su imparcialidad hacia el hecho de que saber tres lenguas haga a las personas más inteligentes. De hecho, este grupo es el que se muestra más reticente hacia los beneficios sociales y cognitivos del multilingüismo.

Tabla 5. *Respuesta de los progenitores a los ítems comprendidos en el factor 3*

	L1= español	L1= euskera	L1=ambas
	Media	Media	Media
Ítem 3	3,59	3,08	3,72
Ítem 5	4,69	4,69	4,81
Ítem 10	3,49	3,52	3,90
Ítem 13	3,97	3,69	4,18
Factor 3	3,93	3,75	4,15

Ítem 3: El saber castellano, euskera e inglés hace a la gente más inteligente.

Ítem 5: Saber castellano, euskera e inglés ayuda a conseguir trabajo.

Ítem 10: La gente sabe más si sabe castellano, euskera e inglés.

Ítem 13: Se puede ganar más dinero si se sabe castellano, euskera e inglés.

El equilibrio que se mostraba en el anterior factor entre los grupos L1=español y L1=euskera, desaparece completamente en el siguiente factor relativo a la coexistencia de las tres lenguas, donde los progenitores vascoparlantes muestran ese sentimiento de protección hacia la lengua minoritaria con una actitud mucho más positiva (4,27) hacia la dominación del euskera en el multilingüismo que los hispanoparlantes, que logran la media más baja en este factor (3,38) y se muestran imparciales en todos los ítems. Por su parte, el grupo L1=ambas, solo se muestra más a favor de que el castellano no domine antes las otras dos lenguas en educación (4,27). De igual manera, hay que destacar que ninguno de los tres grupos cree firmemente que sea más importante saber euskera que inglés.

Tabla 6. *Respuesta de los progenitores a los ítems comprendidos en el factor 4.*

	L1= español	L1= euskera	L1=ambas
	Media	Media	Media
Ítem 9	3,52	3,86	3,27
Ítem 14	3,33	4,43	3,54
Ítem 15	3,28	4,52	4,27
Factor 4	3,38	4,27	3,69

Ítem 9: En el País Vasco es más importante saber euskera que inglés

Ítem 14: No me gustaría que en educación el inglés dominara sobre el euskera y el castellano.

Ítem 15: No me gustaría que en educación el castellano dominara sobre el euskera y el inglés.

Tabla 7. *Respuesta de los progenitores a los ítems comprendidos en el factor 5.*

	L1= español	L1= euskera	L1=ambas
	Media	Media	Media
Ítem 16	3,10	1,78	2,63
Ítem 19	4,41	4,26	4,45
Factor 5	3,76	3,02	3,54

Ítem 16: No me gustaría que en educación el euskera dominara sobre el castellano y el inglés.

Ítem 19: En el País Vasco el castellano, euskera e inglés pueden convivir.

Al observar la Tabla 6, y en comparación con la Tabla 7, los progenitores vascoparlantes muestran una actitud menos favorable (3,02), llegando a mostrarse totalmente reacios a que en educación el euskera no sea el idioma que domine sobre los otros dos internacionales, mostrando la media más baja de toda la sección 4 e incluso de toda la encuesta (1,78), a la vez que son los que más muestran su apoyo a que tanto la lengua extranjera como la nacional no sean las lenguas principales (4,43 y 4,52 respectivamente). Por lo que puede afirmar que la L1 de los progenitores ha influido fuertemente en este factor. Al igual que este grupo, el L1=ambas tampoco se muestra muy de acuerdo en que el euskera no sea el idioma principal (2,63) y se muestran más partidarios de la dominación del inglés antes que la del castellano. Los progenitores con L1 español por su parte, se muestran menos favorables a la dominación del euskera sobre las otras dos lenguas (3,10) en comparación con los otros dos grupos, a pesar de mostrar

una preferencia más alta hacia este en comparación con las otras dos lenguas. Este grupo, muestra que también es más reacio a que el inglés domine por encima de su lengua materna. A pesar de sus preferencias, los tres grupos tienen una actitud muy positiva ante la situación de que los tres idiomas puedan convivir en el País Vasco superando todos el, 4,25. Es importante recordar que en estos dos factores están los ítems que confrontan las tres lenguas (ítems 14, 15, 16), por lo que las actitudes mostradas en ellos se pueden considerar más transparentes que en los otros tres factores.

Por último, la Tabla 8 muestra las actitudes de los progenitores hacia el aprendizaje en un contexto multilingüe. En este aspecto, los progenitores de los grupos L1=euskera y L1= ambas muestran una media total idéntica (4,52), la cual indica una actitud bastante positiva hacia el multilingüismo en las aulas. De hecho, ambos grupos muestran actitudes muy positivas en todos los ítems por encima del 4. No obstante, el grupo L1=ambas, se ha mostrado más a favor en casi todos los ítems, menos en el 23, el cual corresponde a los progenitores vascoparlantes con una puntuación de 4,60, la más alta de toda la tabla, la cual muestra su apoyo al contexto multilingüe al no creer que este cree confusión. Por el contrario, el grupo de progenitores con L1 español, son los responsables de proporcionar la puntuación más baja de toda la tabla (3,83) en este mismo ítem. Este grupo a su vez alcanza la puntuación media más baja en este factor (4,01), mostrando actitudes menos positivas en todos los ítems en comparación con los otros grupos, convirtiéndose en el grupo que menos a favor está de educar a sus hijos e hijas en un contexto multilingüe.

Tabla 8. *Respuesta de los progenitores a los ítems comprendidos en el factor 6.*

	L1= español	L1= euskera	L1=ambas
	Media	Media	Media
Ítem 20	4,02	4,43	4,45
Ítem 21	4,08	4,39	4,54
Ítem 22	4,09	4,46	4,54
Ítem 23	3,83	4,60	4,54
Factor 6	4,01	4,52	4,52

Ítem 20: Aprender en un contexto multilingüe no empobrece los conocimientos de la lengua materna.

Ítem 21: Aprender en un contexto multilingüe no empobrece los conocimientos del euskera.

Ítem 22: Aprender en un contexto multilingüe no crea confusión.

Ítem 23: Aprender en un contexto multilingüe no afecta el aprendizaje de otras materias.

Tras realizar el análisis factorial, y con la intención de dar fin al análisis de las actitudes hacia el multilingüismo, se han calculado las medias totales de la sección 4 teniendo en cuenta las L1 de los progenitores. Como se muestra en el gráfico 14 el grupo que presenta una actitud más positiva en general es el L1= ambas (4,19), aunque a este le sigue muy de cerca el grupo L1=euskera (4,1). El dato que sorprende es el obtenido por el grupo L1= español, ya que es el que se muestra menos a favor del multilingüismo en la CAV (3,97). Al comparar estos resultados con los del gráfico 14 se observan ciertas discrepancias, ya que los progenitores con L1 español son los que en la actualidad tienen a sus hijos e hijas matriculados en modelos trilingües en mayor medida (48,45%) seguidos por los de L1=ambas (36,36%) y por último los de L1=euskera (26,09%).

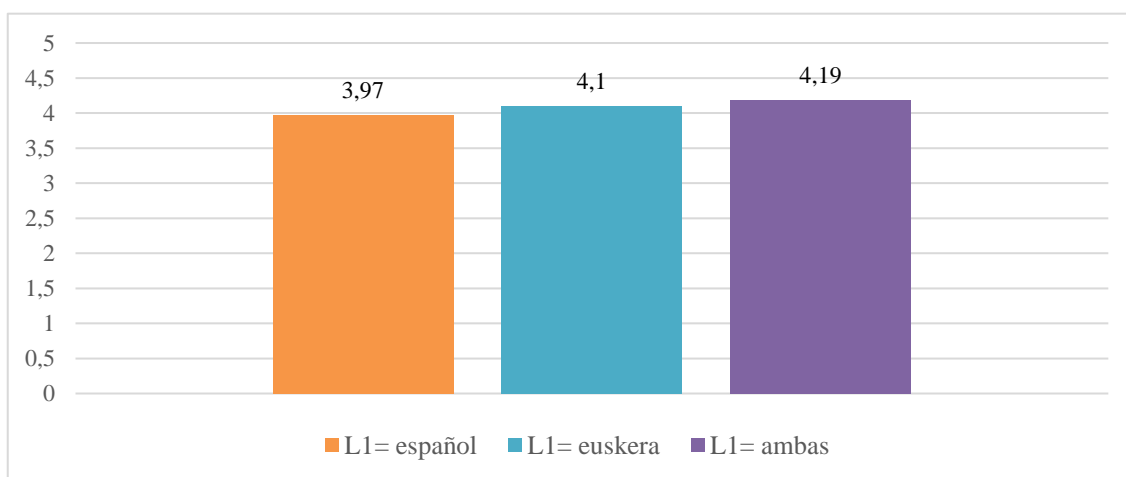


Gráfico 14. Actitud hacia el multilingüismo (media total) según la L1.

6.5. Preferencias sobre el orden de introducción de las lenguas en el sistema educativo

El último ítem de la encuesta pedía a los progenitores que señalaran el orden en el que preferían que las tres lenguas fueran introducidas. Este no ha sido incluido en el análisis factorial ya que esta preferencia no denota una mejor o peor actitud hacia el multilingüismo. No obstante, se ha considerado necesario su análisis para conocer las preferencias de los progenitores en este aspecto y estas aparecerán reflejadas en la siguiente tabla:

Tabla 9. *Preferencias sobre el orden de introducción de las lenguas en el sistema educativo.*

Opción	Frecuencia	Porcentaje
1º Euskera; 2º Inglés; 3º Castellano	51	25,8%
1º Euskera y Castellano; 2º Inglés	48	24,2%
1º Euskera; 2º Castellano; 3º Inglés	36	18,2%
1º Castellano; 2º Inglés; 3º Euskera	15	7,6%
1º Castellano; 2º Euskera; 3º Inglés	15	7,6%
1º Inglés y Euskera; 2º Castellano	11	5,6%
1º Castellano e Inglés; 2º Euskera	9	4,5%
1º Inglés; 2º Euskera; 3º Castellano	7	3,5%
1º Inglés; 2º Castellano; 3º Euskera	6	3%
TOTAL	198	100%

Entre las preferencias de los progenitores encuestados son tres las opciones mayoritarias: (i) 1º Euskera; 2º Inglés; 3º Castellano (25,8%); (ii) 1º Euskera y Castellano; 2º Inglés (24,2%); y (iii) 1º Euskera; 2º Castellano; 3º Inglés (18,2%). A pesar de haber variedad de criterios, las tres opciones mayoritarias tienen el euskera como primer idioma, habiendo una gran diferencia en los porcentajes con el resto de las opciones. Igualmente, hay que resaltar que las dos opciones menos elegidas por los progenitores tienen como lengua de instrucción principal el inglés, 1º Inglés; 2º Euskera; 3º Castellano (3,5%) y 1º Inglés; 2º Castellano; 3º Euskera (3%). En esta línea, los progenitores han mostrado su preferencia hacia un sistema educativo con inglés como primera lengua de instrucción si este es compartido con el euskera (1º Inglés y Euskera; 2º Castellano 5,6%) antes que con castellano (1º Castellano e Inglés; 2º Euskera 4,5%). De manera que los progenitores vascos se decantan mayoritariamente (68,2%) por modelos educativos en los que el euskera sea el idioma de instrucción principal.

Seguidamente se han calculado los porcentajes sobre la preferencia del orden de introducción según la lengua materna de los progenitores. Estos porcentajes aparecen especificados en la siguiente tabla:

Tabla 10. *Preferencias sobre el orden de introducción de las lenguas en el sistema educativo según la L1.*

Opción	L1	Frecuencia	Porcentaje
1º Euskera;	L1= español	38	23,60%
2º Inglés;	L1= euskera	7	30,4%
3º Castellano	L1= ambas	6	54,55%
1º Euskera;	L1= español	23	14,28%
2º Castellano;	L1= euskera	23	52,17%
3º Inglés	L1= ambas	1	9,09%
1º Euskera y Castellano;	L1= español	44	27,33%
2º Inglés	L1= euskera	1	4,35%
	L1= ambas	1	9,09%
1º Castellano;	L1= español	14	8,70%
2º Inglés;	L1= euskera	0	0
3º Euskera	L1= ambas	1	9,09%
1º Castellano;	L1= español	14	8,70%
2º Euskera;	L1= euskera	0	0
3º Inglés	L1= ambas	0	0
1º Castellano e Inglés;	L1= español	9	5,59%
2º Euskera	L1= euskera	0	0
	L1= ambas	0	0
1º Inglés;	L1= español	5	3,10%
2º Castellano;	L1= euskera	0	0
3º Euskera	L1= ambas	1	9,09%
1º Inglés;	L1= español	6	3,72%
2º Euskera;	L1= euskera	1	4,35%
3º Castellano	L1= ambas	0	0
1º Inglés y Euskera;	L1= español	8	4,48%
2º Castellano	L1= euskera	2	8,70%
	L1= ambas	1	9,09%

Contemplando la Tabla 10 se comprueba que una vez más la L1 de los progenitores parece ejercer influencia en sus preferencias. Por una parte, el grupo L1=euskera se decanta mayoritariamente por la opción de “1º Euskera; 2º Castellano; 3º Inglés” (52,17%), seguido de “1º Euskera; 2º Inglés; 3º Castellano” (30,04%) y “1º Inglés y Euskera; 2º Castellano” (8,70). Este grupo se decide claramente por las opciones en las que el euskera es el primer idioma de instrucción y no da ningún tipo de apoyo a opciones en las que la lengua principal es el castellano o este está por delante del euskera. Por otra parte, el grupo de L1=español a pesar de que muestra más variedad en la selección,

prefiere la opción “1º Euskera y Castellano; 2º Inglés” (27,33%), seguida de “1º Euskera; 2º Inglés; 3º Castellano” (23,60%) y 1º Euskera y Castellano; 2º Inglés (14,28%). Al igual que el grupo anterior, este también apuesta mayoritariamente por las opciones en las que la lengua minoritaria es la lengua de instrucción principal. A su vez, las opciones que menos consideran son “1º Inglés; 2º Castellano; 3º Euskera” (3,10%), “1º Inglés; 2º Euskera; 3º Castellano” (3,72%) y “1º Inglés y Euskera; 2º Castellano” (4,48%) plasmando no estar muy a favor de aquellos modelos lingüísticos que tengan como lengua principal la lengua extranjera. Por último, el grupo L1=ambas apoya claramente la opción “1º Euskera; 2º Inglés; 3º Castellano” (54,55%). Y al igual que el grupo L1=euskera no considera apoyar ciertas opciones como “1º Inglés; 2º Euskera; 3º Castellano”, “1º Castellano e Inglés; 2º Euskera” o “1º Castellano; 2º Euskera; 3º Inglés”, opciones en las que el euskera no es primera opción en ninguna.

7. DISCUSIÓN

A continuación, se interpretarán los resultados obtenidos para dar respuesta a las hipótesis que previamente han sido planteadas en este trabajo.

7.1. Respuesta a la primera hipótesis

Tomando como referencia los resultados logrados en primer apartado de la sección 4 del cuestionario, el cual muestra las actitudes de las familias hacia la presencia social y el conocimiento de varias lenguas, nos invita a afirmar que los progenitores vascos valoran la importancia de ser multilingüe. De hecho, destaca entre ellos el deseo de que sus hijos e hijas dominen las tres lenguas, considerándolo un hecho importante para poder encontrar trabajo en un futuro.

De igual manera, cabe resaltar que, a diferencia de los resultados obtenidos por Lasagabaster (2003), los progenitores están claramente concienciados hacia una educación multilingüe en la que tanto el español, el euskera y el inglés sean idiomas de instrucción, considerando que estos tres idiomas deben ser enseñados en todos los centros escolares de la CAV. No obstante, a pesar de estar a favor de la coexistencia de estos tres idiomas, queda plasmado su apoyo principal a la lengua minoritaria frente a los otros dos idiomas como ya demostró Cenoz (2001) anteriormente.

Por tanto, se puede decir, que la primera hipótesis (“Los progenitores vascos reconocen la importancia de ser multilingüe”) se ha visto refrendada, ya que, a pesar de su preferencia por el dominio de la lengua minoritaria, las familias vascas apoyan el multilingüismo y admiten la importancia que este tiene hoy en día en la sociedad y en el futuro de sus hijos e hijas.

7.2. Respuesta a la segunda hipótesis

Los resultados relativos a las actitudes hacia el multilingüismo han sido los que han demostrado unos resultados más sorprendentes. A pesar de que las puntuaciones de esta parte del cuestionario (sección 4) dan cuenta en general de una actitud bastante positiva hacia el multilingüismo, cuando la muestra se divide según la lengua materna de los participantes, se puede observar que la lengua materna del entrevistado ha influido más en algunos factores que en otros.

Por una parte, el grupo que ha mostrado actitudes más positivas hacia el multilingüismo en general ha sido el que tiene como L1 ambas lenguas. De hecho, este grupo apoya en mayor medida tanto la presencia social y el conocimiento de varias lenguas, como los efectos sociales y cognitivos que aporta el multilingüismo. Por otra parte, la influencia de la L1 se ha dejado notar también en el grupo vasco parlante, ya que al contrario que el grupo anterior, estos no creen que el multilingüismo conlleve beneficios sociales ni cognitivos. Además, a pesar de ser los únicos que consideran que hablar un solo idioma en el País Vasco es suficiente, son los que más creen que hablar los tres idiomas no es difícil y por ello apoyan en gran medida el aprendizaje de las tres lenguas, aunque otorgan mayor importancia al dominio de su propia lengua por encima de las otras.

Por último, los resultados más significativos son los proporcionados por el grupo L1= español, ya que, al contrario de lo que se esperaba, son los que apoyan en menor medida el aprendizaje de las tres lenguas, y son los que menos a favor están de educar a sus hijos e hijas en un contexto multilingüe a pesar de ser el grupo que más ha apostado por este modelo lingüístico para matricular en el presente año escolar a sus hijos e hijas. Por todo ello, cabe destacar que los resultados logrados son contrarios a los obtenidos en investigaciones anteriores (Lasagabaster, 2003). De hecho, a pesar de esperar resultados

más positivos por parte del grupo cuya lengua materna es el español, este grupo ha sido el que ha mostrado la actitud más negativa hacia el multilingüismo.

Finalmente, al analizar el efecto de la L1 en general, destaca la influencia que esta ha ejercido en el factor relativo a la coexistencia de las tres lenguas. En este caso el grupo L1=euskera ha dejado en evidencia el sentimiento de protección hacia su lengua minoritaria mostrando una actitud más positiva hacia la dominación de esta ante las otras dos. No obstante, teniendo esto en cuenta, es singular que ninguno de los grupos, ni siquiera el de L1= euskera, cree firmemente que sea más importante saber euskera que inglés, demostrando así lo que afirmaron Etxebarria *et al.* (2002), respecto a que la percepción hacia el inglés es positiva, considerándolo importante para su proyección futura.

Por consiguiente, se puede afirmar que la segunda hipótesis se cumple *grosso modo*, ya que la lengua materna ejerce más influencia sobre algunos factores hacia el multilingüismo que sobre otros. De igual manera hay que admitir que la subhipótesis 2.1 no se cumple, siendo el grupo L1= español el que muestra unas actitudes menos favorables hacia el multilingüismo en comparación con los otros dos grupos. Para sorpresa, tanto el grupo L1= ambas como el grupo L1= euskera han mostrado unas actitudes más positivas, resultado que dista en gran medida de lo demostrado por Lasagabaster (2003). Por el contrario, la subhipótesis 2.2 si se ha demostrado, ya que este grupo es el que tiene más hijos e hijas matriculados en un modelo lingüístico trilingüe a pesar de ser los que menos a favor están de que se críen en un entorno multilingüe, una cuestión en la que sería interesante ahondar en un futuro.

7.3. Respuesta a la tercera hipótesis

Los resultados relativos a las actitudes hacia la lengua minoritaria desvelan que la lengua materna de las familias ejerce una gran influencia sobre ellas. Esta afirmación puede apreciarse al observar los resultados generales de cada grupo lingüístico, en los que los vascoparlantes destacan con una actitud muy positiva sobre los otros dos grupos, llegando a tener hasta diez puntos de diferencia con el grupo cuya lengua materna es el español. De hecho, este grupo ha proporcionado las puntuaciones más altas de toda la encuesta al afirmar que les gusta oír su lengua minoritaria en las calles y que es un idioma que merece la pena hablar. Esto demuestra como señalaron Ros, Cano y Huici (1987)

que, a pesar de convivir con una lengua mucho más dominante (el español), los vascoparlantes muestran unas actitudes muy firmes hacia su lengua minoritaria.

Destaca en segundo lugar que el grupo L1= ambas también demuestra mejores actitudes que el grupo L1= español, superando sus puntuaciones en todos los ítems y considerando fuertemente que el euskera tiene que ser enseñado en todos los centros educativos del País Vasco. Al igual que ellos, el grupo L1= español, también ha mostrado su puntuación más alta en esta afirmación, lo que demuestra su claro apoyo a la lengua minoritaria.

De hecho, a pesar de que los tres grupos lingüísticos consideran que el euskera es un idioma muy difícil para aprender y que existen idiomas más útiles que aprender, todos ellos creen que el idioma minoritario debe ser enseñado en los centros de la CAV y que este debe ser el primer idioma de instrucción incluso en el modelo lingüístico trilingüe, demostrando así por una parte el respaldo social que Siguán (1994) mencionó y por otra, la prioridad que se le debería dar ante otros idiomas (Larrañaga, 1995a, 1995b, 1996).

Cuando se analiza el efecto de una variable como la L1 en las actitudes hacia la lengua minoritaria, se constata que existen diferencias entre los tres grupos lingüísticos. Por lo tanto, se puede señalar que la tercera hipótesis queda demostrada. Asimismo, la subhipótesis 3.1., la cual especifica que grupo valora más positivamente la lengua minoritaria, queda de igual manera demostrada, como ya ocurrió en las investigaciones de Lasagabaster (2001a, 2001b, 2001c, 2003). Por su parte, la subhipótesis 3.2., a pesar de ser cierta, es necesario apuntar que no son los únicos que defienden una educación en la que domine el euskera, ya que los otros dos grupos también lo hacen. Hecho que dista de las actitudes demostradas por los estudiantes a los que encuestó Lasagabaster (2003), los cuales preferían una educación en la que dominara su propia lengua materna.

Por todo ello, se puede decir que a pesar de que los vascoparlantes muestren unas actitudes mucho más favorables que el resto, queda demostrado el sentimiento de protección de toda la comunidad vasca hacia su lengua minoritaria y hacia la presencia de esta como idioma de instrucción principal en el sistema educativo vasco. Como bien señaló Edwards (2003), las lenguas minoritarias son importantes para sus hablantes, y que la importancia de hablarlos es social y psicológica más que lingüística.

7.4. Respuesta a la cuarta hipótesis

Los resultados relativos a las actitudes hacia la lengua extranjera nos invitan a destacar en primer lugar que, a diferencia de las actitudes hacia la lengua minoritaria, no existen diferencias significativas entre los tres grupos. No obstante, cabe mencionar que el grupo que ha mostrado actitudes algo más positivas es el grupo L1=ambas, seguido del grupo L1= castellano y por último el L1= euskera. Esta actitud menos favorable era de prever, ya que como apuntó Truchot (1997), estas actitudes pueden ser un signo de resistencia y lealtad hacia su lengua minoritaria.

Otro hecho destacable es que a pesar de que las puntuaciones a favor del inglés no sean muy altas, que la lengua minoritaria haya conseguido puntuaciones más altas, y que las familias vascas consideran que el inglés es un idioma difícil de aprender, todos ellos coinciden en afirmar que saber inglés es útil y merece la pena y que, por ello, este tiene que ser enseñado en todos los centros del País Vasco. No obstante, ninguno de los grupos de posiciona a favor de que este sea el idioma de instrucción principal en el sistema educativo.

Por tanto, teniendo esto en cuenta puede afirmarse que la cuarta hipótesis queda confirmada, ya que, en esta ocasión, las actitudes de las familias vascas no se han visto tan condicionadas ni determinadas por su correspondiente lengua materna. Por el contrario, es necesario reconocer que la subhipótesis 4.1. no queda contrastada y que no era para nada acertada al ser el grupo L1= ambas el que mejores resultados ha mostrado y convirtiéndose así en el grupo que tiene actitudes más positivas hacia la lengua extranjera. No obstante, las diferencias no son tan significativas como para sacar conclusiones sobre ello. Finalmente, la subhipótesis 4.2. queda contrastada como ya apuntaban las investigaciones anteriores (Lasagabaster (2001a, 2001b, 2001c, 2003).

Por consiguiente, puede llegar a firmarse que las actitudes hacia la lengua extranjera no están tan influenciadas y que a pesar de que las familias vascas no apoyan de igual manera la lengua extranjera que la minoritaria, estas se muestran muy concienciadas y admiten la utilidad y la importancia de saber inglés.

8. CONCLUSIONS

As explained by Lasagabaster (2003), there is a clear link between language and attitudes, to the point of being able to confirm that peoples' attitudes can be affected by the language in which they express themselves. This is the case of the Basque Autonomous Community (BAC), where linguistic attitudes are influenced by the sociolinguistic context, where a majority language (Spanish) and a minority language (Basque) coexist.

The current research on the influence of the mother tongue on attitudes towards multilingualism in families in the Basque Autonomous Community, aims to gain a more in-depth knowledge of the sociolinguistic reality. These new insights may facilitate the design of further linguistic actions that help to respond to the society's needs and obtain a more substantiated reflection on the language policy to be implemented.

Even though not all the hypotheses have been fully proven, the results confirm that the L1 influence on the Basque parents' linguistic attitudes is undeniable. However, the three linguistic groups agree in supporting the presence of the minority language in education, even over the national or international language, despite being aware of the relevance of multilingualism.

In light of these attitudes, it can be affirmed that two phenomena coexist: regionalization and internalization. Although they may seem contradictory, both aspects are complementary, as pointed out by Hoffman (1998). Although there is a desire to maintain and promote minority languages, there is also an acknowledgement of the need to know and master at least one international language, either due to the desire to be part of a particular community that speaks the target language or for practical, social or economic reasons (Gardner and Lambert, 1972).

This study on the attitudes is constructive in determining behaviours and knowing how to act before them. In fact, beyond expressing feelings towards one language or another, these attitudes manifest people's positions towards what they believe Basque society should be (Ruiz Bikandi and Tusón, 2001), which includes the future generations' education. Therefore, they should be taken into account when implementing a language policy, since these should shape institutional and official practices, also determining issues as fundamental as the age at which each language begins to be taught, the time

spent in the curriculum for each of them, the importance given to the teacher training, the variety to be adopted as a model, the language introduction-order or the choice of teaching aids.

However, authors such as Fishman (1990) or Tollefson (1991) have already denounced that the attitudes of those ones affected by these linguistic policies are rarely taken into account, such is the case of the families. Edwards (1994) already stressed that it is essential that the political class knows and understands the social system in which a specific linguistic policy is intended to be implemented, since the success of it does not only devolve upon the “powerful”, but it requires the acceptance of those who will be “wronged”.

In the case of the BAC, on the one hand, as mentioned above, there is widespread support among families to the presence of the minority language in education. Therefore, it is essential to maintain the use of Basque in the central linguistic policies to be implemented. This protection tendency towards the minority language must not be overlooked as it is demonstrated in the European Union’s language policy’s objectives (L1+2), where English is prevented from becoming the second unique language of Europeans, avoiding the increasing globalization process from jeopardizing the survival of minor languages (Siguán, 2003). However, as Vila (2000) rightly pointed out, care must be taken when promoting the primacy of the minority language in teaching as well, trying to avoid anything that may generate rejection in society.

On the other hand, the impulse that the Basque society wants to give to English learning in their educational system is evident. Despite this, all of them agree on the difficulty of English learning, so the introduction of this through approaches where it is used as an instructional or vehicular language, such as CLIL (Content and Language Integrated Learning), seem essential to change this perception since, with more prominent exposure to the foreign language and authentic and meaningful interactions, language training can improve significantly. As Lasagabaster (2003) well points out, if the objective is to achieve a high degree of competence in an L2 or L3 it is essential, not only to teach the language but to use the language to teach.

Basque parents have shown a quite positive attitude towards this change in the foreign language teaching, willing to take a step from bilingual education (Basque and

Spanish) towards trilingual education (Basque, Spanish and English) and therefore follow the European recommendation to speak two international languages and a minority language, provided that each of them has their domains and functions clearly defined (Fishman, 1972 and 1985). The new Europe needs multiple speakers, and the Basque educational system must begin to seriously question the way of introducing a multilingual model that is adapted to the demands of those who are going to place their trust in them, families.

Thus, to consider parents' linguistic attitudes seems essential when taking measures to change the current situation. The obtained results in this research should make all the people that are immersed in Basque educational institutions reconsider, and take into account families' linguistic preferences in order to design a linguistic model that suits both European objectives and the society needs and desires. As Wins (1998) well stated:

Politicians are independent on attitudes, because they are elected by those whose attitudes they should reflect on ideology and action. The community reflects the politicians and the politicians reflect the community; they mirror each other's attitudes (Wins, 1998: 153).

While carrying out this Master's Thesis, certain limitations have been found, either due to the lack of experience or the situation in which the investigation was executed, more concretely, the state of alarm due to COVID-19. All these limitations have ended up shaping and defining the present study. Therefore, it is considered of importance to describe them.

The first problem derived from the situation in which the research was carried out was found in the access restriction to the required material to develop a good field study. During the state of alarm, all libraries and cultural centres remained closed, so the access to relevant books, magazines or articles was limited to the Internet.

The second problem arising from that situation directly affected the measurement method by not having access to the schools. Even though the measurement instrument that was used (the questionnaire) was validated by both the author and the tutor, it is considered that the results would have been more relevant if a subsequent interview with those families had been carried out. These interviews could have been carried out in small groups, so after that, the data that was collected could have been interpreted differently.

In fact, this type of qualitative technique allows us to expose issues that cannot be grasped through a quantitative methodology (Suárez, 2002).

Although the sample that was obtained was relevant for the investigation, it would have been interesting and at the same time even more relevant, to have taken into account the real sociolinguistic situation of the BAC (Basque Autonomous Country), including also foreign families. The Basque Autonomous Country is the ninth autonomous community in Spain with the most significant number of registered immigrants. It is the place where the international community has grown the most in recent years in Spain⁸. In fact, Álava, the province where the research was carried out, remains the Basque territory with the highest percentage of the foreign population (12%)⁹. Therefore, this percentage of the Basque population should also be considered in future researches.

On the other hand, another limitation that has been found is the lack of resources and experience in the field of research. Otherwise, for a start, the questionnaire would have been offered in both languages, since the displayed attitudes could have been different, as Ryan, Giles and Hewstone (1988) pointed out. Furthermore, in the case of having had more knowledge, more correlations between the collected data could have been sought to provide a better conclusion.

Lastly, each context is indeed different, and for that reason, it would be very interesting to carry out the same research in the other territories of the Basque Country, that is, Vizcaya and Guipúzcoa. Similarly, different data could be collected from other bilingual communities in order to reach conclusions related to other contexts and thus, be able to know the attitudes towards multilingualism and the influence that the mother tongue has on them more in detail.

In summary, there is no doubt that if such a study had to be carried out in the future, all the limitations that have been found would be taken into account and many aspects of the research would change. Likewise, it should be noted that gathering information, interpreting it, and drawing conclusions is not an easy task, so the reader is asked to forgive any lapse or failure that could have been made in their interpretation. However,

⁸ Source: El Mundo. <https://www.elmundo.es/pais-vasco/2019/03/27/5c9b4b2ffdddfbf968b458f.html>

⁹ Source: Cadena Ser.

[https://cadenaser.com/emisora/2019/06/10/radio_bilbao/1560185627_241448.html#:~:text=%C3%81lava%20se%20mantiene%20como%20el,territorios%20\(%2B0%2C6%20%25\)](https://cadenaser.com/emisora/2019/06/10/radio_bilbao/1560185627_241448.html#:~:text=%C3%81lava%20se%20mantiene%20como%20el,territorios%20(%2B0%2C6%20%25))

this Master's Thesis is considered to be a good starting point to carry out further research on a larger scale.

9. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Adebija, E. E. (1994). *Language Attitudes in Sub-Saharan Africa*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behaviour*. Chicago: Dorsey Press.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Alcón, E. (2007). La difusión didáctica de las lenguas de especialidad. En E. Alcaraz, J. Mateo y F. Yus (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 259-270). Barcelona: Ariel.
- Allport, G. W. (1985). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Worcester: Clark University.
- Atxaga, B. (2007). Everything that lives desires to last. En Ors Erfdeel Vzw. (Ed.), *Standing tall in Babel* (pp. 18-25). Rekkem: Ors Erfdeel.
- Babbie, R. (1998). *The Practice of Social Research*. Países Bajos: Van Haren Publishing.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language* (Vol. 83). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2007). Becoming bilingual through bilingual education. En P. Auer y L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 131-52). Berlín: De Gruyter.
- Baker, C. y Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bastardas Boada, A. (2017). The ecology of language contact: Minority and majority languages. En A. Fill, H. Penz, (Eds.), *Handbook of Ecolinguistics* (pp. 26-39). Londres: Routledge.

- Bensoussan, M., Kreindler, I., y Avinor, E. (1995). A description of language attitudes and achievements of Russian immigrant students at Haifa University. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 211-230.
- Bochner, S. (1982). The social psychology of cross-cultural relations. En S. Bochner (Ed.), *Cultures in Contact: Studies in Cross-Cultural Interaction* (pp. 5-44). Oxford: Pergamon.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Nueva York: Longman.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: A study of its development* (Vol. 34). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., y Leman, J. (1990). *Bicultural and trilingual education: The Foyer model in Brussels* (Vol. 54). Clevedon: Multilingual Matters.
- Caruana, S. y Lasagabaster, D. (2013). Faraway, so close: Trilingualism in the Basque Autonomous Community and Malta from a socio-educational perspective. En D. Singleton, J. A. Fishman, L. Aronin, y M. Ó Laoire (Eds.), *Current Multilingualism. A new linguistic dispensation* (pp. 45-68). Berlín: De Gruyter Mouton.
- Castejón, J.L. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Cenoz, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J. (2001). Three languages in contact: Language attitudes In the Basque Country. En D. Lasagabaster y J. Sierra (Eds.), *Language Awareness in the Foreign Language Classroom* (pp. 37-60). Leioa: Universidad del País Vasco.

- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Jessner, U. (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language* (Vol. 19). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cheshire, J. (1991). *English around the world: Sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, M. (2005). *Australia's language potential*. Sydney: UNSW Press.
- Comisión de la Comunidades Europeas. (2008). Comunicación De La Comisión Al Consejo, Al Parlamento Europeo, Al Comité Económico Y Social Europeo Y Al Comité De Las Regiones. *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2008/ES/1-2008-566-ES-F1-1.Pdf>
- Comisión Europea. (2005). *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. Recuperado de <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=SL>
- Comisión Europea. (2007). *Informe sobre la aplicación del Plan de Acción «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística»*. Recuperado de <https://eurlex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52007DC0554>
- Comisión Europea. (2017). *European Council meeting (14 December 2017) Conclusions*. Recuperado 6 de abril de 2020, de <https://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf>
- Commission of the European Communities. (2008). *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_en.pdf

- Crites, S. L., Fabrigar, L. R. y Petty, R. E. (1994). Measuring the Affective and Cognitive Properties of Attitudes: Conceptual and Methodological Issues. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(6), 619-634.
<https://doi.org/10.1177/0146167294206001>
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? *Sprogforum*, 19, 15-20. Recuperado de <https://inside.isb.ac.th/nativelanguage/files/2015/11/Bilingual-Childrens-Mother-Tongue.pdf>.
- Dewaele, J. M. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism*, 6(1), 23-38.
- Doiz, A., y Lasagabaster, D. (2004). The effect of the early teaching of English on writing proficiency. *International Journal of Bilingualism*, 8(4), 525-540.
<https://doi.org/10.1177/13670069040080040501>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135. <https://doi.org/10.1017/s026144480001315x>
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Eastman, C. (1992). Sociolinguistics in Africa: language planning. En R. Herbert (Ed.), *Language and Society in Africa: The Theory and Practice of Sociolinguistics* (pp. 95-114). Cape Town: Witwatersrand University Press.
- Education First. (2019). *EF EPI 2019 – España*. Recuperado de <https://www.ef.com.es/epi/regions/europe/spain/>

- Edwards, J. (2003). The importance of being bilingual. En J. M. Dewaele, L. Wei, y A. Housen (Eds.), *Bilingualism: Beyond basic principles* (pp. 28-42). Clevedon: Multilingual Matters.
- Edwards, J. (2007). Societal multilingualism: reality, recognition and response. En P. Auer y L. Wei (Eds.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 447-468). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Eiser, J. R. (1995). *Attitudes, Chaos and the Connectionist Mind*. Nueva Jersey: Wiley.
- Elzo, J. et al. (1990). *Los valores en la comunidad autónoma del País Vasco y Navarra*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Etxebarria, M. (1995). El bilingüismo en el estado español. *Sintagma: revista de lingüística*, vol. 9, 91-94. <http://hdl.handle.net/10459.1/47206>.
- Etxebarria, F. et al (2002). *Percepción y autovaloración de la adquisición bilingüe en los sujetos de segundo ciclo de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria): primeros resultados*. Simposio llevado a cabo en el Second International Symposium on Bilingualism, 23-26 de octubre. Vigo: Universidad de Vigo.
- Eurostat. (2016). *Foreign language skills statistics - Statistics Explained*. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_skills_statistics
- Eustat. (2016). *Uso de la lengua (solo vascohablantes) de la población de Euskal Herria (>= 16 años) en la familia, según territorio y sexo (%). 2016*. Recuperado de https://www.eustat.eus/elementos/ele0011300/Uso_de_la_lengua_solo_vascohablantes_de_la_poblacion_de_Euskal_Herria___16_anos_en_la_familia_segun_territorio_y_sexo_/tbl0011314_c.html

- Eustat. (2019). *Estadística de la actividad escolar*. Recuperado de https://www.eustat.eus/estadisticas/tema_68/opt_1/ti_Estadistica_de_la_actividad_escolar/temas.html
- Fishman, J. A. (1972). *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, MA: Newbury House.
- Fishman, J. A. (1985). *The rise and fall of the ethnic revival: Perspectives on language and ethnicity*. Berlín: Walter de Gruyter.
- Fishman, J. A. (1990). What is reversing language shift and how can it succeed? En D. Gorter et al. (Eds.), *Fourth International Conference on Minority Languages General Papers* (pp. 5–36). Clevedon: Multilingual Matters.
- Fraser, C. y Gaskell, G. (Eds.). (1990). *The social psychological study of widespread beliefs*. Oxford: Clarendon Press/Oxford University Press.
- Furnham, A. y Heaven, P. (1998). *Personality and social behaviour*. Londres: Arnold.
- García, I. (2001). *Euskararen erabilera eragiten duten prozesu psikosozialak: identitate etnolinguistikaren garrantzia*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Gardner, R. C. (1982). Language attitudes and language learning. En E. Ryan y H. Giles (Eds.), *Attitudes Towards Language Variation* (pp. 132-147). Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266-272.

- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages*. Cambridge: Newbury.
- Gilbert, D. T., Fiske, S. T. y Lindzey, G. (1998). *The handbook of social psychology* (4th ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Giles, H., Bourhis, R. y Taylor, D. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. En H. Giles (Ed.), *Language Ethnicity and Intergroup Relations* (pp. 307-348). Londres: Academic Press.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., y García, M. (2002). A Structural Equation Model of Parental Involvement, Motivational and Aptitudinal Characteristics, and Academic Achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
<https://doi.org/10.1080/00220970209599509>
- González-Riaño, X. A., Fernández-Costales, A., Lapresta-Rey, C., & Huguet, Á. (2017). Language attitudes towards Spanish and Catalan in autochthonous and immigrant families in Catalonia: analysing the correlation between student attitudes and their parents'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 754-767. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1312276>
- Gobierno Vasco. (2006). *IV Encuesta Sociolingüística*. Recuperado de https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/ikerketa_soziolinguistikoak/es_def/adjuntos/IV_incuesta_es.pdf
- Goodman, S. y Graddol, D. (1996). *Redesigning English: New Texts, New Identities*. Londres: Routledge.

- Grenoble, L. A. y Singerman, A. R. (2014). *Minority languages*. Oxford University Press.
- Hoffmann, C. (1998). Luxembourg and the European Schools. En J. Cenoz y F. Genesee (Eds.), *Beyond Multilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 143-174). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoffmann, C. (2014). *An introduction to bilingualism*. Routledge: Taylor & Francis.
- Hoffmann, C. (2000) The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe. En J. Cenoz and U. Jessner (Eds.) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language* (pp. 1-21). Clevedon: Multilingual Matters.
- House, J. (2002). Communicating in English as a lingua franca. *Eurosla Yearbook*, 2(1), 243-261. <https://doi.org/10.1075/eurosla.2.15hou>
- Hualde, J. I., Lakarra, J. A., y Trask, R. L. (1995). *Towards a History of the Basque Language*. Zaltbommel, Países Bajos: Van Haren Publishing.
- Huguet, A. (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(5), 413-429.
- Huguet, A. y González Riaño, A. (2004). *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Barcelona: Horsori Editorial. ISBN 84-96108-07-4.
- Huguet, N., y Llurda, E. (2001). Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(4), 267-282.

- Hull, K. (2002). Youth and the Study of Foreign Language: An Investigation of Attitudes. *Foreign Language Annals*, 35, 320-332. doi:10.1111/j.1944-9720.2002.tb01857.x.
- Idiazabal, I. (1998). Modernidad, desarrollo e idiomas minorizados. El caso del euskera. En L.E- López e I. Jung. (Comps.), *Sobre las huellas de la voz* (pp. 213-243). Madrid: Ediciones Morata.
- James, A.R. (2000) English as a European lingua franca. Current realities and existing dichotomies. En J. Cenoz and U. Jessner (Eds.) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language* (pp. 22-38). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jenkins, J. (2017). Not English but English-within-multilingualism. En S. Coffey y U. Wingate (Eds.), *New directions for research in foreign language education* (pp. 63-78). Londres: Routledge.
- Katz, D. (1960). The Functional Approach to the Study of Attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2, Special Issue: Attitude Change), 163.
<https://doi.org/10.1086/266945>
- King, K. y Fogle, L. (2006). Raising bilingual children: Common parental concerns and current research. *Center for Applied Linguistics*, 26, 17-29.
- King, K. y Fogle, L. (2009). La crianza de niños bilingües: preocupaciones comunes de los padres y las investigaciones actuales. *Revista CALdigest*, (1- 4).
- King, K. A., Fogle, L., y Logan-Terry, A. (2008). Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2008.00076.x>
- King, K. y Mackey, A. (2007). *The bilingual edge*. Nueva York: Harper Collins.

- Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. En P. Auer y Li Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 45-68). Nueva York: Mouton of Gruyter.
- Larrañaga, N. (1995a). *Euskararekiko jarrerak eta jokabideak*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Larrañaga, N. (1995b). *Euskalerriko gaztetxoek euskararekiko dituzten jarrerak eta beren eragina euskara ikasi eta erabiltzean*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Larrañaga, N. (1996). Euskal gaztetxoek euskararekiko jarrerak eta jokabideak: hezkuntzaren eragina euskal gaztetxoek euskalduntzean: gaztetxoek euskararekiko duten ezagutza eta hizkuntza honekiko dituzten jokabideak. *Tantak*, 15, 49-71.
- Lasagabaster, D. (1998). *Creatividad y conciencia metalingüística: Incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Bilbao: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lasagabaster, D. (2001a). University students' attitudes towards English as an L3. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (Eds.), *Looking beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri and Multilingualism* (pp. 43-50). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Lasagabaster, D. (2001b). Trilingüismo y actitudes. En A. Moreno y V. Colwell (Eds.), *Perspectivas recientes sobre el discurso* (156). León: AESLA y Universidad de León.
- Lasagabaster, D. (2001c). Bilingualism, immersion programmes and language learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22(5), 401-425.

- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza: Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- Lasagabaster, D. (2005). Attitudes Towards Basque, Spanish and English: An Analysis of the Most Influential Variables. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(4), 296-316. <https://doi.org/10.1080/01434630508669084>
- Lasagabaster, D, y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Lastra, S. (2009). An Understanding of the Concept and Conditions of Bilingualism: A Study in an EFL Setting. *How Journal*, 16, 167-187.
- Littlewood, W. (2001). Students' attitudes to classroom English learning: a cross-cultural study. *Language Teaching Research*, 5(1), 3-28. <https://doi.org/10.1177/136216880100500102>
- López-Sáez, M. (1999). Cambio actitudinal como consecuencia de la acción. En J.F. Morales y C. Huici (Coor.), *Psicología Social* (pp. 171-183). Madrid: McGraw Hill.
- Madariaga, J. (1992). *Estudio de la influencia de los factores actitudinales y motivacionales en la adquisición del euskera*. Tesis doctoral publicada en microficha. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- McGroarty, M. (1998). *Constructive and Constructivist Challenges for Applied Linguistics*. *Language Learning*, 48(4), 591-622. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00061>

- McGuire, W. J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 329-348). Nueva York: Random House.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una Introducción conceptual (Spanish Edition)* (5.^a ed.). Londres: Pearson Education.
- Mihaljevic Djigunovic, J. y Medved Krajnovic, M. (Eds.). (2015). *Early learning and teaching of English. New dynamics of primary English*. Bristol: Multilingual Matters.
- Montrul, S. y T. Ionin (2010). Transfer effects in the interpretation of definite articles by Spanish heritage speakers. *Bilingualism: language and cognition*, 13 (4): 446-473.
- Moreno de Alba, J. (1984). Lingüística y enseñanza de lengua materna. *Estudios de Lingüística Aplicada*, Año 2, Núm. 3. México: CELE, UNAM.
- Moya, M. (1999). Persuasión y cambio de actitudes. En J. Morales y C. Huici (Eds.), *Psicología social* (pp. 153-170). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Müller, N. y A. Hulk. (2001). Cross-linguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(1), 1-21. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolov, M. (2009). *Early learning of modern foreign languages: processes and outcomes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Observatorio Vasco de la Juventud. (2019). *Diagnóstico de la situación de la juventud en Euskadi 2019*. Recuperado de

https://www.eustat.eus/elementos/ele0016800/Situacion_de_la_juventud_de_Euskadi/inf0016850_c.pdf

Oliver, R., y Purdie, N. (1998). The Attitudes of Bilingual Children to their Languages.

Journal of Multilingual and Multicultural Development, 19 (3): 199–211. doi: 10.1080/01434639808666352.

Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions* (2nd ed.). Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Otero, J. (1995). Una nueva mirada al índice de importancia internacional de las lenguas. En J. Otero (Coord.), *El peso de la lengua española en el mundo* (pp. 235-282). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Ozen, F. (2019). The Inclusion of Social Issues in the Curricula Adopted at the Elementary Education Level in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 361-375. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.361>

Padilla, A. (1998). Student Motivation, Parental Attitudes, and Involvement in the Learning of Asian Languages in Elementary and Secondary Schools. *The Modern Language Journal*, 82(2), 205-216. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01193.x>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Parlamento Europeo. (2008). *La política lingüística*. Recuperado de <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/142/la-politica-linguistica>

Parlamento Europeo. (2016). *La política lingüística*. Fichas temáticas sobre la Unión Europea. Recuperado de <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/142/la-politica-linguistica>

- Pearce, P. (1982). Tourists and their hosts: some social and psychological effects of inter-cultural contact. En S. Bochner (Ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-Cultural Interaction* (pp. 161–198). Oxford: Pergamon.
- Pennington, M. C. y Yue, F. (1994). English and Chinese in Hong Kong: pre-1997 language attitudes. *World Englishes*, 13(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971x.1994.tb00279.x>
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres: Longman.
- Pennycook, A. (2000). The social politics and the cultural politics of language classrooms. En J. K. Hall y W. G. Eggington (Eds.), *The Sociopolitics of English Language Teaching* (pp. 89-103). Clevedon: Multilingual Matters.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2018). English, the lingua nullius of global hegemony. En P. A. Kraus y F. Grin (Eds.), *The politics of multilingualism. Europeanisation, globalisation and linguistic governance* (pp. 275-303). Amsterdam: John Benjamins.
- Piller, I. (2001). Who, if anyone, is a native speaker? *Anglistik. Mitteilungen des Verbandes Deutscher Anglisten*, 12(2), 109-121
- Pokorn, N. K. (2005). *Challenging the Traditional Axioms*. Amsterdam: J. Benjamins Pub.
- Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal. Barcelona: Ariel.
- Rindler Schjerve R. y Vetter E. (2012). *European Multilingualism: Current Perspectives and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

- Rodríguez Mateo, M. L. (2016). *Iniciación a la lectoescritura en la lengua materna: Castellano y en una segunda lengua: Inglés*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia.
- Rokita-Jaśkow, J. (2015). Parental visions of their children's future as a motivator for an early start in a foreign language. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 455-472. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.3.6>
- Ros, M., Cano, J. I., y Huici, C. (1987). Language and Intergroup Perception in Spain. *Journal of Language and Social Psychology*, 6(3-4), 243-259. <https://doi.org/10.1177/0261927x8763007>
- Rosenberg, M. J. y Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. En M. J. Rosenberg et al. (Eds.), *Attitude Organization and Change: an Analysis of Consistency among Attitude Components* (pp. 1-14). New Haven: Yale University Press.
- Rosenthal, R. y Rosnow, R. L. (1975). *The volunteer subject*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Ruiz Bikandi, U. y Tusón, A. (2001). Las actitudes lingüísticas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 26, 5-8. Barcelona, Editorial Graó.
- Ryan, E., Giles, H. y Hewstone, M. (1988). The Measurement of Language Attitudes. En U. Ammon, N. Dittmar y K.J. Mattheier (Eds.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society* (pp. 1068-1081). Berlín: De Gruyter.
- Seidlhofer, B. (2007). Common property: English as a lingua franca in Europe. En J. Cummins y C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 137-153). Nueva York: Springer Publishing.

- Siguán, M. (1994). *Conocimiento y uso de las lenguas en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Siguán, M. (2001). English and the language of science: On the unity of language and the plurality of languages. En U. Ammon (Ed.), *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities* (pp. 59-69). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Siguán, M. (2003). Lenguas, estados y naciones: Ciudadanos bilingües sin traumas de identidad. *Nueva revista de política, cultura y arte*, 86, 70-84. ISSN 1130-0426.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education--or worldwide diversity and human rights*. Londres: Routledge.
- Statista. (2019). *Los idiomas más hablados en el mundo en 2019*. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1835/Algunas%20reflexiones%20sobre%20la%20investigacion-accion%20colaboradora%20de%20la%20educacion.pdf?sequence=1>
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality*. Londres: Longman.
- Tollefson, J.W. (2000) Policy and ideology in the spread of English. En J.K. Hall y W.G. Egginton (Eds.), *The Sociopolitics of English Language Teaching* (pp. 7-21). Clevedon: Multilingual Matters.

- Truchot, C. (1997). The Spread of English: From France to a More General Perspective. *World Englishes*, 16(1), 65-76. <https://doi.org/10.1111/1467-971x.00047>
- Turell, M. (2001). Spain's multilingual make-up: beyond, within and across Babel. En M. Turrel (Ed.), *Multilingualism in Spain* (pp. 1-57). Clevedon: Multilingual Matters.
- UNESCO. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Recuperado de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/unesco00/01.dir/unesco0001.pdf
- Unión Europea (2020). *Lenguas de la UE*. Recuperado 6 de abril de 2020, de https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_es
- Uribe, D., Gutiérrez, J. y Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 10, 85-100.
- Valencia, J.F. y Etxebarria, A. (1992). Jarrera-gaiari sarrera. En J. F. Valencia (Ed.), *Psikologia sozialera hurbiltzeko zenbait gai*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Vila, I. (2000). Perspectivas de futuro de la inmersión lingüística. En M. Sigúan (Coord.), *La educación bilingüe: veinte años del seminario sobre lenguas y educación* (pp. 71-80). Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE: Horsori.
- Wins, B. (1998). *Language Attitudes and Social Identity: Oppression and Revival of a Minority Language in Sweden*. Canberra: Applied Linguistics Association of Australia.

10. ANEXOS

10.1. Anexo I: Cuestionario sociolingüístico

CUESTIONARIO

“Actitudes de las familias hacia el multilingüismo”

1º Sección

Sexo: Hombre Mujer

Lengua Materna:

Padre: Castellano

Euskera

Castellano/Euskera

Otro

Madre: Castellano

Euskera

Castellano/Euskera

Otro

En tu opinión, ¿qué nivel tienes de los siguientes idiomas?:

Euskera: Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

Inglés: Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

Castellano: Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

¿Has estado alguna vez en un país de habla inglesa?:

Sí No

Hablo otros idiomas distintos al castellano, euskera e inglés: (si es así, indica cual)

Sí No

2º Sección

Tipo de centro escolar al que asiste tu hijo/a:

- Público Concertado Privado

Etapa educativa a la que asiste tu hijo/a:

- Educación Infantil Primaria Secundaria

Idiomas de instrucción del centro escolar:

- Euskera Euskera e Inglés
 Euskera y Castellano Euskera, Castellano e Inglés

Motivación para elegir el centro escolar: (más de una opción posible)

- Cercanía de casa
 Programa educativo
 Es un centro bilingüe
 Es una ikastola
 Educación pública
 Educación concertada

3º Sección

1. A continuación, hay unas afirmaciones sobre **el euskera**. Por favor, di si estás de acuerdo o no con ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor intenta ser lo más honesto/a que puedas. Contesta con una de las siguientes opciones:

1= Totalmente en desacuerdo

4= De acuerdo

2= Desacuerdo

5= Totalmente de acuerdo

3= Ni de acuerdo ni desacuerdo

1. Me gusta oír euskera en la calle

1 2 3 4 5

2. El euskera tiene que ser enseñado en todos los centros escolares del País Vasco	1	2	3	4	5
3. Me gusta hablar en euskera	1	2	3	4	5
4. Me gusta que mis hijos hablen euskera (independientemente de que sepan otros idiomas)	1	2	3	4	5
5. El euskera es un idioma difícil de aprender	1	2	3	4	5
6. Se pueden aprender otros idiomas más útiles que el euskera	1	2	3	4	5
7. Prefiero que las clases en el centro escolar sean en euskera	1	2	3	4	5
8. Aprender euskera enriquece el bagaje cultural	1	2	3	4	5
9. Merece la pena hablar euskera	1	2	3	4	5
10. Saber euskera es útil	1	2	3	4	5

2. A continuación, hay unas afirmaciones sobre **el inglés**. Por favor, di si estás de acuerdo o no con ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor intenta ser lo más honesto/a que puedas. Contesta con una de las siguientes opciones:

1= Totalmente en desacuerdo

4= De acuerdo

2= Desacuerdo

5= Totalmente de acuerdo

3= Ni de acuerdo ni desacuerdo

1. Me gusta oír inglés en la calle	1	2	3	4	5
2. El inglés tiene que ser enseñado en todos los centros escolares del País Vasco	1	2	3	4	5
3. Me gusta hablar en inglés	1	2	3	4	5

4. Me gusta que mis hijos hablen inglés (independientemente de que sepan otros idiomas)	1	2	3	4	5
5. El inglés es un idioma difícil de aprender	1	2	3	4	5
6. Se pueden aprender otros idiomas más útiles que el inglés	1	2	3	4	5
7. Prefiero que las clases en el centro escolar sean en inglés	1	2	3	4	5
8. Aprender inglés enriquece el bagaje cultural	1	2	3	4	5
9. Merece la pena hablar inglés	1	2	3	4	5
10. Saber inglés es útil	1	2	3	4	5

4. Sección

1. A continuación, hay unas afirmaciones sobre **la enseñanza multilingüe** (castellano, euskera e inglés). Por favor, di si estás de acuerdo o no con ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor intenta ser lo más honesto/a que puedas. Contesta con una de las siguientes opciones:

1= Totalmente en desacuerdo

4= De acuerdo

2= Desacuerdo

5= Totalmente de acuerdo

3= Ni de acuerdo ni desacuerdo

1. Es importante poder hablar castellano, euskera e inglés	1	2	3	4	5
2. En mi opinión, en el País Vasco es suficiente saber solo un idioma	1	2	3	4	5
3. El saber castellano, euskera e inglés hace a la gente más inteligente	1	2	3	4	5

4. Los niños se confunden cuando aprenden en castellano, euskera e inglés	1	2	3	4	5
5. Saber castellano euskera e inglés ayuda a conseguir un trabajo	1	2	3	4	5
6. Todos los centros escolares en el País Vasco tienen que enseñar a los alumnos a hablar castellano, euskera e inglés	1	2	3	4	5
7. No es difícil hablar los tres idiomas	1	2	3	4	5
8. El saber castellano, euskera e inglés da problemas a los niños/as	1	2	3	4	5
9. En el País Vasco es más importante saber euskera que inglés	1	2	3	4	5
10. La gente sabe más si sabe castellano, euskera e inglés	1	2	3	4	5
11. Los niños pequeños pueden aprender al mismo tiempo castellano, euskera e inglés con facilidad	1	2	3	4	5
12. El castellano, euskera e inglés son importantes para el futuro del País Vasco	1	2	3	4	5
13. Se puede ganar más dinero si se sabe castellano, euskera e inglés	1	2	3	4	5
14. No me gustaría que en educación el inglés dominara sobre el euskera y el castellano	1	2	3	4	5
15. No me gustaría que en educación el castellano dominara sobre el euskera y el inglés	1	2	3	4	5

16. No me gustaría que en educación el euskera dominara sobre el castellano y el inglés	1	2	3	4	5
17. Me gustaría que mi hijo sea hablante de castellano, euskera e inglés	1	2	3	4	5
18. Toda la gente en el País Vasco debería saber castellano, euskera e inglés	1	2	3	4	5
19. En el País Vasco el castellano, euskera e inglés pueden convivir	1	2	3	4	5
20. Aprender en un contexto multilingüe empobrece los conocimientos de la lengua materna	1	2	3	4	5
21. Aprender en un contexto multilingüe empobrece los conocimientos del euskera	1	2	3	4	5
22. Aprender en un contexto multilingüe crea confusión	1	2	3	4	5
23. Aprender en un contexto multilingüe afecta el aprendizaje de otras materias	1	2	3	4	5

2. El castellano, euskera e inglés deberían ser **introducidos en el siguiente orden** en los centros escolares (elige únicamente una opción):

1º Euskera
2º Inglés
3º Castellano

1º Euskera
2º Castellano
3º Inglés

1º Euskera y Castellano
2º Inglés

1º Castellano
2º Inglés
3º Euskera

1º Castellano
2º Euskera
3º Inglés

1º Castellano e Inglés
2º Euskera



1º Inglés
2º Euskera
3º Castellano



1º Inglés
2º Castellano
3º Euskera



1º Inglés y Euskera
2º Castellano

Muchas gracias por tu colaboración.