



HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA  
DPTO. DE EDUCACION, UNIVERSIDADES E INVESTIGACION

E.I.F.E. 2

# La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores



## **GLOTODIDAKTIKA-LANAK 33**

Euskara Zerbitzua  
Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila

© Administración de la Comunidad Autónoma de Euskadi  
Dpto. de Educación, Universidades e Investigación

Edita: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco  
C./ Duque de Wellington, 2 - 01011. Vitoria-Gasteiz.  
Traducción del original en euskera «EIFE 2 Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen Eragina»

Imprime: Estudios Gráficos ZURE. P. Larramendi, 2. Bilbao.  
Fotocomposición: RALI, S. A. Particular de Costa, 12-14. Bilbao.  
I.S.B.N.: 84-7542-656-5  
Depósito Legal: BI-678-89

# **EIFE 2**

## **La enseñanza del euskera: influencia de los factores**

**estudio de los modelos  
A, B y D en 5.<sup>o</sup> de EGB**



**Gasteiz '1989**  
SERVICIO CENTRAL DE PUBLICACIONES DEL GOBIERNO VASCO

## INDICE

	Página
PRESENTACION José Ramón Recalde .....	9
PROLOGO Jim Cummins.....	13
1. INTRODUCCION .....	17
2. PRESENTACION DEL ESTUDIO .....	19
3. DESCRIPCION DE LAS VARIABLES .....	21
4. PUNTUACIONES DE LOS TESTS DE LENGUA .....	25
5. PUNTUACION GLOBAL .....	28
6. ADECUACION DE LOS TESTS DE LENGUA .....	30
7. LA INFLUENCIA DE LOS FACTORES: PRIMEROS ANALISIS ..	31
8. PROCESO DE AGRUPAMIENTO DE LAS VARIABLES .....	37
9. LA INFLUENCIA DE LOS FACTORES: ANALISIS FINALES ..	38
10. VISION DE SINTESIS .....	49
ANEXOS .....	55
— COMENTARIOS SOBRE LA METODOLOGIA ESTADISTICA .....	57
— SOPORTE INFORMATICO DEL ESTUDIO .....	59

## ÍNDICE

Introducción	3
Presentación José Ibarra Recalde	13
Prologo Jim Cummins	13
1. INTRODUCCIÓN	13
2. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	18
3. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES	21
4. PUNTACIÓN DE LOS TESTS DE LENGUA	28
5. PUNTACIÓN GLOBAL	28
6. ADECUACIÓN DE LOS TESTS DE LENGUA	30
7. LA INFLUENCIA DE LOS FACTORES: PRIMEROS ANÁLISIS	31
8. PROCESO DE AGRUPAMIENTO DE LAS VARIABLES	35
9. LA INFLUENCIA DE LOS FACTORES: ANÁLISIS FINALES	38
10. VISIÓN DE SÍNTESIS	40
ANEXOS	45
— COMENTARIOS SOBRE LA METODOLOGÍA ESTADÍSTICA	53

**AUTORES:** J. Sierra e I. Olaziregi, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

**ASESOR ESTADÍSTICO:** J. Izarra, de E.J.I.E. (Sociedad Informática del Gobierno Vasco).

**SOPORTE INFORMATICO:** G. Oleaga, de E.J.I.E.

Es preciso AGRADECER, asimismo la labor de los encuestadores, alumnos y profesores que han participado en el trabajo de campo, así como las aportaciones de los compañeros de trabajo que han colaborado a lo largo del estudio, tanto en su redacción, como en su crítica y en particular la inestimable ayuda de Mikel Zalbide.

## PRESENTACION

*La Comunidad Autónoma del País Vasco dispone, como se sabe, de dos lenguas oficiales. A fin de materializar dicho reconocimiento de doble oficialidad, el Parlamento Vasco tiene asignados al sistema educativo unos quehaceres bien precisados: entre otros, la adopción de medidas tendentes a garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar sus estudios de enseñanza obligatoria. De ahí que la conformación y consolidación de un sistema educativo bilingüe constituya, desde su inicial singladura, uno de los objetivos básicos del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.*

*Es obvio, con todo, que semejante cometido dista mucho de poder ser culminado en plazos inmediatos: se trata por el contrario de una iniciativa que, desde su mismo comienzo, precisa de una amplia labor de planificación y de unos recursos nutridos. Y demanda, finalmente, instrumentar y coordinar adecuadamente dichos medios y objetivos a fin de garantizar en lo posible la calidad de las iniciativas a desarrollar. Todo ello requiere, en suma, un despliegue gradual y atemperado.*

*De ello se deduce, a su vez, la necesidad y efectividad de las acciones de evaluación. Así, el Departamento está procediendo de forma continuada, a través del programa de investigación EIFE, a medir el nivel de conocimiento de euskera y castellano de los alumnos de la Comunidad Autónoma y a analizar qué factores, y en qué medida, influyen en la obtención de dichos niveles de competencia idiomática. Fruto de este proceder es el presente documento, en que se recogen de forma sintetizada las conclusiones de la fase de estudio denominada EIFE 2.*

*El Departamento es bien consciente del valor provisional, no definitivo, de estas conclusiones; y estima, por ello, que dichos resultados valen más por el sendero que desbrozan y por el ámbito de reflexión que proporcionan que por las valoraciones categóricas que pudieran sugerir. Sería igualmente desaconsejable, no obstante, pretender minusvalorar y silenciar los datos aportados por tal estudio al cabo de un esfuerzo serio y continuado: aun partiendo de sus innegables limitaciones y condicionantes, el estudio EIFE presenta en todo caso evidencia empírica relevante en torno a los cambios y avances que se vienen produciendo en la configuración de nuestro sistema educativo bilingüe; y es aconsejable, por ello, dar a conocer los datos y resultados que aporta. EIFE 2 ofrece, en definitiva, un nuevo testimonio del esfuerzo que la comunidad educativa del País Vasco está realizando a fin de adecuar su estructura a un marco de convivencia bilingüe. Y, como cualquier otro testimonio, nos ofrece un elemento adicional para adquirir cierta perspectiva del proceso remodelador en curso: de ahí su validez y relevancia como material de referencia para entender la naturaleza de tal proceso y facilitar el encauzamiento de los errores que se vayan detectando.*

*No es en verdad sencillo el cometido que, con carácter adicional a los objetivos tradicionales, ha encomendado la sociedad vasca a la escuela. Y flaco servicio haríamos unos y otros a la consecución de tal cometido si, al sueño de supuestas soluciones milagrosas, incurriéramos en comportamientos excesivamente confiados y simplificadores: de la misma forma que los resultados alcanzados hasta el presente son fruto de una paciente labor de sortear escollos y solventar situaciones complejas, cabe prever que la culminación del proceso en curso habrá de encarar aún dificultades de no menor entidad y alcance. Dos son, en especial, los elementos que aconsejan no subestimar tales dificultades: de un lado la rigidez e inercia propias de todo sistema educativo, poco favorecedores de cambios contundentes y generalizados que se desearan adoptar en satisfacción de demandas sociales; y, de otro lado, el carácter limitado de las virtualidades de la escuela como factor determinante en el modo de organización social del comportamiento lingüístico: no parece que sea suficiente, a efectos de la promoción del euskera, realizar esfuerzos particularmente intensos en el ámbito educativo si ello no viene acompañado de análogos esfuerzos en otras esferas de la sociedad. Semejante proceder limitativo puede acarrear, antes bien, una situación en la que el bilingüismo de la sociedad vasca quede relegado, en lo sustancial, a un evento marginal de la población escolar. Conviene por ello evitar en lo posible, a fin de no reincidir en frustaciones estériles, expectativas de excesivo optimismo.*

*Sería igualmente desaconsejable, no obstante, alimentar actitudes de desaliento y pesimismo. La consecución de un sistema educativo bilingüe efectivo es en sí un objetivo realista: así lo atestiguan la pluralidad de experiencias ensayadas previamente en diversos emplazamientos multilingües y, lo que es más concluyente, el indudable éxito con que no pocos de ellos han coronado su esfuerzo. Tales experiencias indican que la educación bilingüe puede devenir en una realidad enriquecedora y de calidad, y que, de acertar a conjuntar debidamente la acción de los diversos agentes intervenientes en la escolaridad, se alcanzan resultados altamente satisfactorios.*

*El programa de investigación que, en torno a la consecución de los objetivos idiomáticos asignados al sistema escolar de la Comunidad Autónoma Vasca, viene desarrollando el Departamento de Educación está arrojando ya sus primeros destellos de información: prueba de ello son, en especial, las conclusiones derivadas de los estudios EIFE 1 y EIFE 2; no se puede, además, olvidar que la fase EIFE 3 está comenzando a ofrecer nuevas evidencias. Y, en verdad, no parece que los resultados conocidos hasta el presente muevan a una valoración desalentadora de la iniciativa bilingüe desplegada en la Comunidad Autónoma: tales resultados avalan, antes bien, la persuasión de que es posible alcanzar los objetivos generales de capacitación idiomática asignados al sistema educativo, subrayando a la par que la consecución de tales objetivos parece estar favorecida por la concurrencia de determinadas circunstancias. Hay base y razón, por todo ello, para mostrarse esperanzado.*

*Deseo mencionar, finalmente, algunos aspectos del quehacer futuro. Estos estudios extensos, generales y un tanto sofisticados del programa evaluador EIFE vienen a clarificar aspectos generales del nivel de conocimiento de las dos lenguas oficiales de la Comunidad. No estaría de más,*

*empero, que tal programa evaluador se viera complementado con estudios de carácter más limitado: por ejemplo con evaluaciones a nivel de centro escolar, que pueden facilitar un conocimiento valioso de los avances y carencias correspondientes, permitiendo valorar el grado de consecución del plan de centro en su vertiente idiomática. El Departamento de Educación, Universidades e Investigación estima que tales esfuerzos evaluadores están plenamente justificados con vistas a optimizar los importantes recursos asignados.*

*José Ramón Recalde  
Consejero de Educación, Universidades e Investigación*

## PROLOGO

Si bien su configuración como disciplina académica data de apenas hace veinte años, las autoridades de turno han venido practicando la planificación lingüística desde los albores de la civilización. Casi en toda sociedad, el correspondiente órgano de gobierno ha aplicado medidas con repercusión en el status, funciones y uso de determinadas lenguas o variedades de lengua. La planificación lingüística es, casi por definición, un evento que sucede en contextos sociales caracterizados por el uso de dos o más lenguas o dialectos. Tales lenguas pueden ser usadas por grupos étnicos diferentes, o bien un mismo grupo puede usarlas para funciones diferentes (por ejemplo el uso, hasta fecha reciente, del latín para quehaceres religiosos en muchas sociedades cristianas).

Por razones obvias sólo el grupo dominante en la sociedad suele estar en condiciones de abordar las tareas de planificación lingüística. Tales grupos dominantes han regulado, a lo largo de la historia, el uso de las lenguas para funciones particulares como medio para afianzar su poder económico y/o político. Como consecuencia de este proceso histórico, algunas lenguas han terminado siendo perdedoras: de ahí que existan en abundancia, en Europa y en cualquier otra parte del mundo, «lesser used languages» o lenguas en peligro de desaparición.

Sin embargo, los cambios políticos y sociales ocurridos en muchos países occidentales durante las décadas de 1960 y 1970 han motivado un mayor interés por la igualdad social y educativa así como una revalorización de culturas y lenguas minoritarias. Como consecuencia de ello, tanto en Europa como en Norteamérica se ha reemplazado el comportamiento anterior por una aceptación, siquiera tibia, de la existencia de tales lenguas y de su derecho a existir. De ahí que muchos países, y regiones comprendidas en tales países, estén esforzándose activamente por revitalizar las citadas lenguas amenazadas y por afirmar la validez de tradiciones culturales que han sobrevivido durante siglos y constituyen la herencia y «savia» que da vida al grupo en cuestión. Ejemplos europeos son, así, el euskera, catalán y gallego en España, euskera y bretón en Francia, frisio en Holanda, gaélico galés y escocés en Gran Bretaña y gaélico irlandés en Irlanda.

No obstante, conlleva dificultades considerablemente mayores restablecer o hacer revivir una lengua que el erradicarla. Uno de los factores más influyentes al respecto es el hecho de que la supresión de lenguas de grupos dominados se ha efectuado frecuentemente en un contexto más general de comportamientos caracterizados por un escaso interés por los derechos humanos. Por el contrario, en sociedades democráticas donde los derechos humanos básicos se hallan protegidos no es posible

imponer una planificación lingüística en contra de la voluntad popular. De ahí que el proceso de planificación lingüística devenga en un quehacer extremadamente delicado en contextos en que, como el País Vasco o Irlanda, una amplia mayoría de la población tiene, a lo más, una competencia idiomática limitada de la lengua que los poderes públicos pretenden revitalizar. La provisión de incentivos a los ciudadanos que deseen aprenderla, y las recompensas para aquellos que la hayan aprendido, sólo se pueden llevar a cabo con el consentimiento de la población. Si las recompensas establecidas para quienes lo aprenden son excesivas, estas medidas serán recibidas como discriminatorias contra la mayoría de la población que no ha accedido a su conocimiento. Ello puede conducir a actitudes negativas respecto al esfuerzo revitalizador y acabar así con cualquier esperanza de recuperación. De ahí que la continua ejecución por parte de los poderes públicos de programas gubernamentales de revitalización lingüística dependa de actitudes positivas hacia la lengua minoritaria.

Resumiendo, los planificadores de la administración se enfrentan a una doble dificultad: decidir qué formas de promoción parecen ser las más eficaces; y, a su vez, dilucidar qué formas de promoción parecen menos propensas a ahuyentar a esa mayoría de la población que, a lo más, tiene una competencia idiomática limitada en esa lengua en peligro de desaparición.

Parece haber sido el sistema educativo el ámbito de acción históricamente considerado motor principal, tanto para erradicar una lengua minoritaria como para revitalizarla. Este es, ciertamente, el caso tanto en Irlanda como en el País Vasco. Así, un estudio sociolingüístico de largo alcance llevado a cabo en Irlanda (Committee on Language Attitudes Research 1975) evidenció que la competencia idiomática en irlandés y su consiguiente uso tras el período de escolarización se hallaban fuertemente vinculados a la duración e intensidad de los programas de ó en irlandés recibidos en la escuela. Concretamente, aquellos que habían recibido una educación parcial o íntegramente en irlandés mostraban posteriormente una probabilidad diez veces mayor de utilizar intensivamente dicha lengua que quienes habían estudiado el irlandés como mera asignatura. Su competencia en irlandés se alcanzaba sin que los alumnos sufrieran un deterioro en el desarrollo académico en inglés, su lengua materna (vide Macnamara, 1966; Cummins, 1977).

Los estudios EIFE realizados en el País Vasco están evidenciando, en lo esencial, el mismo tipo de resultados. Los alumnos de modelos D y B se desenvuelven en euskera considerablemente mejor que los de modelo A. Y, por otro lado, los alumnos de los tres modelos muestran unas diferencias mínimas en su nivel de competencia en castellano, a pesar del hecho de que los alumnos de modelos D y B han recibido una cantidad de instrucción en esta lengua mucho menor que los de modelo A. Este modelo de transferencia de destrezas académicas de la lengua minoritaria a la mayoritaria se viene evidenciando igualmente en la práctica totalidad de programas de enseñanza bilingüe llevados a cabo en Nortea-

mérica (p. ej. programas de inmersión en francés en Canadá); y constituyen, por ello, un resultado bien consolidado.

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

En concreto, implica que se pueden ejecutar programas educativos de modelos B y D (bilingües y de inmersión) de gran efectividad y sin riesgo de retardar el desarrollo escolar general del alumno. De hecho, existe una considerable base documental basada en la investigación que apoya la persuasión de que, en aquellos casos en que los alumnos desarrollan una capacidad lecto-escritora en dos lenguas, experimentan un aumento de su competencia idiomática general y de sus destrezas cognitivas. Debido a que disponen de dos vías para expresar sus ideas, obtienen una mejor percepción del modo de funcionamiento de cada lengua y de la forma en que pueden utilizarla con mayor efectividad para abordar la solución de problemas y para el pensamiento creativo.

Está igualmente claro, en base a la investigación efectuada en diversos países, que la enseñanza de segundas lenguas en términos de asignatura tiende a ser relativamente ineficaz en el desarrollo del bilíngüismo. Con frecuencia los alumnos terminan frustrados y aburridos al ver que no adquieren la destreza suficiente para hablar o escribir en esa lengua. Sin duda es posible mejorar programas como el modelo A, pero también está claro el rumbo a marcar a tal política de mejora: en la medida en que hubiera profesores disponibles, convendría reformular dicho modelo de enseñanza bilingüe en el sentido de que al menos una asignatura, y si fuera posible más, se enseñase en euskera.

Merece la pena, para terminar, subrayar un último punto en torno al proceso de planificación lingüística. En una época en que los sistemas educativos están, en uno y otro lugar, progresivamente sujetos a restricciones de orden financiero es preciso tener presentes los aspectos económicos de la planificación lingüística. Los modelos de enseñanza bilingüe B y D no precisan un coste mayor que los de modelo A, a la par que producen resultados claramente mejores. Dicho en otras palabras, son considerablemente más rentables en términos de eficacia y coste. Otra forma de expresar esta idea es que el basar la enseñanza del euskera en impartirla exclusivamente como asignatura comporta un dispendio de recursos de por sí escasos.

La excelente investigación llevada a cabo en los estudios EIFE 1 y EIFE 2 ha producido resultados enteramente coincidentes con los obtenidos en otros países. Dichos estudios ofrecen un fundamento sólido en base al cual abordar la política lingüística en el ámbito educativo.

Resta ahora que los responsables políticos de educación continúen promoviendo decididamente la enseñanza en euskera, factor éste que está posibilitando la plena recuperación de la lengua.

Es fundamental acometer ahora esa empresa, cuando una mayoría de la población muestra actitudes tan favorables al euskera y cuando tanto el modelo D como el B han probado tan claramente su efectividad.

Jim Cummins  
The Ontario Institute for Studies in Education  
Toronto, Ontario  
Canada

#### REFERENCIAS

- Committee on Language Attitudes Research (1975), *Report*. Dublin: Stationery Office.  
Cummins, J. (1977), A comparison of reading achievement in Irish and English medium schools. In V. Greaney (ed.) *Studies in reading*. Dublin: Educational Company of Ireland.  
Macnamara, J. (1966), *Bilingualism and primary education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

## 1. INTRODUCCION

El estudio EIFE comenzó a gestarse en el curso escolar 1983-84. Se trataba de un gran proyecto evaluativo: se midió el nivel de euskera y castellano de casi 2000 niños pertenecientes a los tres modelos de enseñanza bilingüe.

La explotación de los datos recogidos aquel año se alargó considerablemente, y en mayo de 1986 se publicó un resumen del trabajo. Aquella información constituyó la primera evaluación de un sistema de enseñanza bilingüe recién estrenado. Los instrumentos de medida empleados se encontraban, a la sazón, en fase de experimentación. En cuanto a los medios estadísticos e informáticos, el procesamiento de tal cúmulo de datos supuso una nueva experiencia en el terreno de la investigación educativa.

En aquella ocasión se estudiaron los niveles 2º y 5º de EGB. Los alumnos que entonces realizaban 2º curso han sido estudiados tres años más tarde en 5º de EGB, en el curso 1986-87, de cara al presente trabajo EIFE 2. La muestra ha agrupado en la medida de lo posible las mismas escuelas de entonces e incluso los mismos alumnos. En los casos en que faltaba algún sujeto, éste ha sido sustituido por otro de su misma aula. Todo ello ha permitido hacer un seguimiento bastante detallado de la evolución de este colectivo de escolares.

Por otro lado, en 1984 el estudio del modelo B quedó incompleto, ya que la población escolar en ese curso y modelo era todavía exigua y poco representativa. Una de las aportaciones más interesantes de este estudio consiste precisamente en proporcionar información sobre el desarrollo del modelo B.

Por lo demás, en EIFE 2 se ha seguido una metodología similar al trabajo anterior a la vez que se corregían errores pasados y se refinaba todo el proceso: la preparación y el seguimiento de los encuestadores se ha perfeccionado, la corrección de errores en la fase de grabación también ha sido más detallada y, por último, se han experimentado nuevas fórmulas en los análisis estadísticos y el proceso informático.

En lo que se refiere al estudio de los factores, se confirma en líneas generales lo dicho en EIFE 1, si bien esta vez se procede de una manera más precisa y fiable.

Para terminar conviene recordar que este trabajo de evaluación se está llevando a cabo en un contexto cambiante. Desde un punto de partida en el cual la presencia del euskera estaba reducida prácticamente a las ikastolas, los modelos de enseñanza bilingüe van ganando terreno de año en año. En la actualidad, ya no hay prácticamente niños sin clases de euskera (modelo X). Los que están escolarizados básicamente en castellano (modelo A) constituyen a la hora presente el colectivo mayor, aunque ha comenzado a decrecer. El modelo B, que vehicula la enseñanza en las dos lenguas, aun siendo el modelo de implantación más reciente mantiene un ritmo rápido de crecimiento y el modelo D, básicamente

en euskera, también crece en cierta medida. Veamos la evolución que se está dando en 5º de EGB.

	A	B	D	X
1983-84 (EIFE 1)	% 67.2	% 4.3	% 14.8	% 13.7
1986-87 (EIFE 2)	% 70.7	% 10.4	% 18.3	% 0.6
1988-89	% 63	% 16.5	% 19.8	% 0.7

Dicha tendencia no se ha estancado. Si dirigimos la vista hacia el nivel de Enseñanza Preescolar podemos observar cómo los modelos B y D están llegando a superar numéricamente al modelo A. En un panorama tan cambiante, la evaluación adquiere una especial relevancia para un sistema escolar que debe asegurar el conocimiento del euskera y del castellano. Al mismo tiempo, debemos reconocer que los datos obtenidos son, en este sentido, provisionales, y responden a un momento concreto de esta evolución. Sin embargo, proporcionan una valiosa ayuda para conocer mejor el camino que se está recorriendo.

En el cuadro siguiente se recogen los datos correspondientes a los resultados de evaluación en el año 1988-89, en el que se observa que el modelo B supera al modelo A.

En el cuadro anterior se observa que el modelo B supera al modelo A. Sin embargo, es importante recordar que los datos correspondientes a los años 1983-84 y 1986-87, que aparecen en el cuadro anterior, corresponden a evaluaciones realizadas en el año 1984 y en el año 1987, respectivamente, lo que implica que los datos correspondientes a los años 1983-84 y 1986-87 no reflejan la situación actual de evaluación en el año 1988-89.

En el cuadro anterior se observa que el modelo B supera al modelo A. Sin embargo, es importante recordar que los datos correspondientes a los años 1983-84 y 1986-87, que aparecen en el cuadro anterior, corresponden a evaluaciones realizadas en el año 1984 y en el año 1987, respectivamente, lo que implica que los datos correspondientes a los años 1983-84 y 1986-87 no reflejan la situación actual de evaluación en el año 1988-89.

En el cuadro anterior se observa que el modelo B supera al modelo A. Sin embargo, es importante recordar que los datos correspondientes a los años 1983-84 y 1986-87, que aparecen en el cuadro anterior, corresponden a evaluaciones realizadas en el año 1984 y en el año 1987, respectivamente, lo que implica que los datos correspondientes a los años 1983-84 y 1986-87 no reflejan la situación actual de evaluación en el año 1988-89.

En el cuadro anterior se observa que el modelo B supera al modelo A. Sin embargo, es importante recordar que los datos correspondientes a los años 1983-84 y 1986-87, que aparecen en el cuadro anterior, corresponden a evaluaciones realizadas en el año 1984 y en el año 1987, respectivamente, lo que implica que los datos correspondientes a los años 1983-84 y 1986-87 no reflejan la situación actual de evaluación en el año 1988-89.

## 2. PRESENTACION DEL ESTUDIO

### OBJETIVOS

El principal objetivo ha sido seguir la línea de trabajo iniciada con EIFE 1, y más concretamente:

- a) Medir el nivel de euskera y castellano de los alumnos de 5º de EGB en los modelos A, B y D.
- b) Estudiar, de la manera más precisa posible, los factores que influyen en el aprendizaje de esas lenguas.
- c) Comparar los datos actuales (recogidos en 1987) con los anteriores (1984), tanto en lo que respecta al conocimiento del euskera como en lo concerniente a la influencia de los factores.
- d) Interés especial adquiere el estudio del modelo B que, por ser un modelo de reciente implantación, se estudió únicamente en 2.º de EGB en la anterior ocasión.

### MUESTRA

En EIFE 2 se ha utilizado para 5.º de EGB la misma muestra general que se empleó en EIFE 1 en 2.º de EGB. Es decir, se han seleccionado las mismas aulas, e incluso los mismos alumnos, siempre que ello ha resultado posible. No es de extrañar que algunos de esos niños ya no se encontraran en las mismas escuelas, en cuyo caso se les ha reemplazado por otro de su misma aula.

La muestra es, por lo tanto igual que la de EIFE 1: estratificada, proporcional y, en su etapa final, aleatoria simple. En total suman 586 alumnos repartidos en 167 aulas. Por modelos, la muestra se distribuye de esta manera:

116 alumnos del modelo A  
235 alumnos del modelo B  
235 alumnos del modelo D

La muestra del modelo A es más reducida debido a la uniformidad de este modelo, tal y como se comprobó en EIFE 1 y se ha confirmado en EIFE 2.

### TESTS DE LENGUA

Las pruebas empleadas para la medición del nivel de euskera y castellano son las mismas que se utilizaron en EIFE 1. Tratan de medir las cuatro destrezas básicas de la lengua; es decir: la comprensión oral, expresión oral, la comprensión lectora y la capacidad de expresión escrita. Se trata básicamente de los tests que se hallan publicados bajo el nombre de «Galbahe E2» y «Galbahe C2», completados con dos pruebas sencillas de «Galbahe E1» y «C1». He aquí los nombres y contenidos de las subpruebas:

- Comprensión Oral 1: consiste en encontrar, entre cuatro opciones, los dibujos correspondientes a las oraciones que el encuestador lee en voz alta.
- Comprensión Oral 2: similar a la prueba anterior, con oraciones algo más complicadas.
- Comprensión Oral 3: similar a las dos subpruebas anteriores, con oraciones aún más complejas.
- Lectura 1: consiste en encontrar los dibujos correspondientes a unas frases escritas.
- Lectura 2: el sujeto debe leer y completar unas oraciones, eligiendo entre cuatro opciones.
- Expresión escrita: se trata de contar por escrito una historieta muda de seis viñetas.
- Expresión oral 1: se propone la tarea de responder a unas preguntas sencillas referentes a unos dibujos.
- Expresión oral 2: el alumno debe narrar una historia muda de seis viñetas. Dicha narración es grabada por el encuestador.

La aplicación del test es colectiva si exceptuamos la parte de expresión oral, que se aplica individualmente.

Las pruebas de euskera y de castellano son paralelas. En euskera las pruebas se denominan: Ahozkoaren ulermena 1, 2, 3; Irakurmena 1, 2; Idazmena; Mintzamena 1 y 2.

## OTRAS VARIABLES RECOGIDAS

Con ánimo de encontrar las principales causas explicativas de la aptitud idiomática que cada niño demuestra en euskera y en castellano se ha recogido otra serie de datos: relaciones lingüísticas familiares, nivel sociocultural de la familia, relaciones lingüísticas a nivel de calle, datos metodológicos respecto al tratamiento de las lenguas en la escuela, datos sobre el profesor, su experiencia, expectativas, conocimiento del euskera etc. que más adelante comentaremos.

## ANALISIS ESTADISTICOS

Para el procesamiento del cúmulo e información recogida se han utilizado los servicios de EJIE (Sociedad Informática del Gobierno Vasco).

El poder de discriminación y la fiabilidad de los items han sido estudiados con el programa de análisis de items «Anitem». Los diferentes tipos de análisis de varianza han sido efectuadas con el paquete informático SPSS X.

Para conocer más detalladamente los procesos estadísticos e informáticos, ver ANEXOS (pág. 51).

### 3. DESCRIPCION DE LAS VARIABLES

Entre todas las variables recogidas se han seleccionado para su descripción algunas que pueden resultar ilustrativas:

#### NIVEL SOCIOCULTURAL DE LA FAMILIA

Para la obtención del dato del nivel sociocultural de la familia, se recabó la opinión de los profesores correspondientes. Se trata, por lo tanto, de una estimación que, con todo, refleja globalmente una realidad. La mayoría de las familias se sitúan en un nivel medio. Por modelos, el D parece tener un nivel algo superior al A y al B.

#### EL NIVEL DE EUSKERA DE LA MADRE

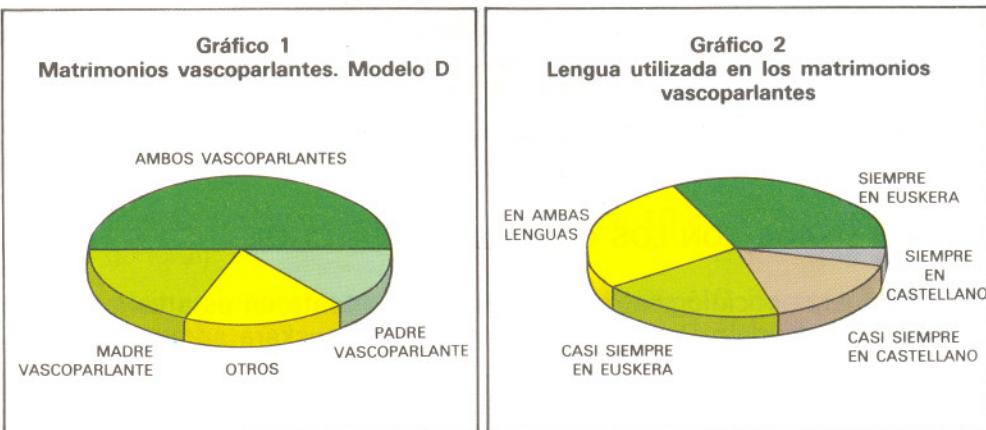
La mayoría de las madres de los niños escolarizados en aulas de modelo D son vascoparlantes (sobre el 70 %). En el modelo A, por el contrario, el número de madres que conocen el euskera es mínimo. En el modelo B la mayoría no sabe euskera, pero existe un grupo considerable de madres que lo entienden. Los datos referentes a los padres son similares.

#### LENGUA QUE USA EL NIÑO CON LA MADRE

Prácticamente todos los niños del modelo A hablan con su madre en castellano. Otro tanto sucede con la mayoría de alumnos del modelo B. En el D son mayoría los niños que hablan siempre o casi siempre en euskera con su madre.

#### LA LENGUA FAMILIAR EN EL MODELO D

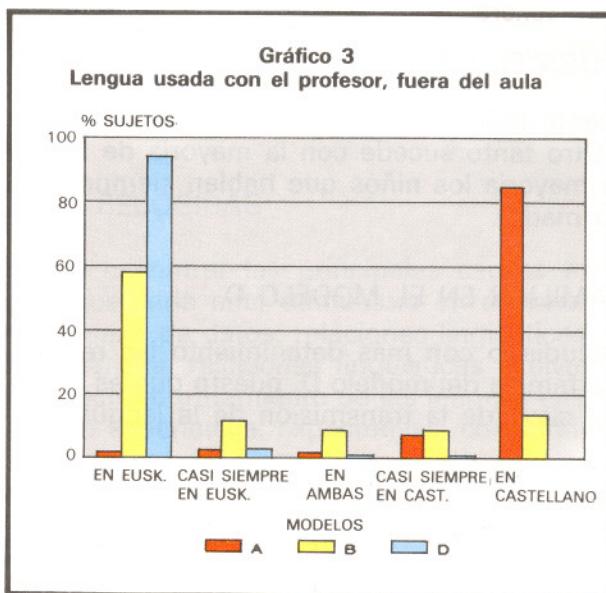
Se han estudiado con más detenimiento las relaciones lingüísticas en el seno de la familia del modelo D, puesto que es ahí donde reside, en gran medida, la clave de la transmisión de la lengua.



En primer lugar, se ha comprobado el número de matrimonios cuyos dos miembros fuesen euskaldunes. Como puede observarse en el gráfico, el número de parejas cuyos dos componentes conocen el euskera ronda el 50%\*. Centrándonos ahora solamente en esos matrimonios euskaldunes, veamos en qué lengua hablan entre ellos. Tal como se puede ver en el gráfico 2, la mitad, aproximadamente, hablan siempre o casi siempre en euskera. Los que hablan siempre o casi siempre en castellano son un 20%. También tenemos otro colectivo que habla tanto en una lengua como en la otra. En este contexto, es bien conocido el fenómeno de los padres que hablan a los niños en euskera, pero entre ellos utilizan el castellano.

### LENGUA USADA CON EL PROFESOR, FUERA DEL AULA

Las diferencias existentes entre los modelos respecto a este punto, son evidentes. Es especialmente reseñable la evolución que se ha constatado en el modelo B. En EIFE 1, cuando estos mismos alumnos cursaban el 2.º nivel de EGB, solamente un 23% declaraba hablar exclusivamente en euskera con el profesor; en cambio, ahora ese porcentaje ha llegado prácticamente al 60%.



### LENGUA USADA CON LOS COMPAÑEROS DE CLASE

La fuerza sociológica del castellano es patente en esta variable. Los alumnos del modelo D que hablan siempre en euskera son aproximada-

\* Estos datos se basan en las respuestas de los alumnos.

mente la mitad. En el modelo B el castellano es la lengua predominante y en el modelo A es prácticamente exclusiva.

### LA ZONA SOCIOLINGÜISTICA

Se han distinguido cinco zonas sociolingüísticas dependiendo de la proporción de vascoparlantes de cada municipio: comenzando por las zonas más castellanófonas (1.<sup>a</sup> zona) hasta las más euskaldunes (5.<sup>a</sup>). La mayor parte de la muestra se concentra en la 1.<sup>a</sup> zona, que comprende los núcleos más poblados y castellanófonos. El modelo A se encuentra sobre todo en esa zona; sin embargo los modelos B y D están repartidos por todas las zonas sociolingüísticas.

### OTROS DATOS RECOGIDOS EN EL ESTUDIO

Otros datos que se recogieron en la encuesta fueron los siguientes:

- Horas semanales de euskera impartidas como asignatura.
- Nivel de euskera de los alumnos, en opinión del profesor.
- Nivel de castellano de los alumnos, en opinión del profesor.
- Nota de euskera al final del anterior curso escolar.
- Nota de castellano al final del anterior curso escolar.
- Rendimiento escolar de los alumnos, en opinión del profesor.
- Sexo.
- Procedencia de los padres.
- Lengua utilizada en la infancia.
- Lengua utilizada con los amigos del barrio.
- Lengua utilizada con la gente mayor del barrio.
- Lengua de las lecturas preferidas.
- Lengua en que ve la televisión.
- Consumo familiar de prensa en euskera.
- Considerarse vasco o no.
- Opinión sobre la cantidad de clases de euskera.
- Esperanzas de aprender euskera en la escuela.
- Actitud respecto al euskera: batería de 10 items (muy positiva en general).
- Actitud respecto al castellano: batería de 10 items (positiva en general).
- Coeficiente de inteligencia: factor G de Catell, 2.<sup>a</sup> escala.
- Tipo de centro: público, privado, ikastola.

- Cambios de modelo en el aula.
- Número de alumnos en el aula.
- Profesor vascoparlante nativo o euskaldunberri (no nativo).
- Posesión del Certificado de Capacitación Idiomática (EGA) por parte del profesor.
- Años de experiencia del profesor.
- Expectativas del profesor respecto al nivel de euskera de los alumnos.

Siendo el B el modelo más reciente, se aplica actualmente en los centros escolares de diferente manera y con distinta intensidad (véase EIFE 1 y PIR-5\*). Por otra parte, posee ciertas características específicas con respecto a los otros dos modelos. Por todo ello se han recogido algunos datos más sobre el modelo B. Por ejemplo:

#### PORCENTAJE DEL TRABAJO ESCOLAR EN EUSKERA

En el modelo B la mayoría de las escuelas dedican aproximadamente la mitad del día al trabajo en euskera, pero existen también aulas en las que la mayor parte se hace en euskera y otro grupo de aulas, más reducido, que no llegan a ese nivel de 50 %.

#### PORCENTAJE DE LECTURA EN EUSKERA

En este modelo, y en 5.º de EGB, el nivel de lectura en euskera parece ser bajo en comparación con su nivel de utilización.

#### OTROS DATOS DEL MODELO B

He aquí otros datos que se han recogido:

- Clase intensiva de euskera y su duración.
- Utilización de un profesor por cada lengua (la mayoría no parece ajustarse a dicha pauta).
- Lengua en que se imparten las matemáticas (la mayoría en castellano).
- Lengua en que se imparten las ciencias sociales (la mayoría en euskera).
- Lengua en que se iniciaron en la lecto-escritura (la mayoría en castellano).

---

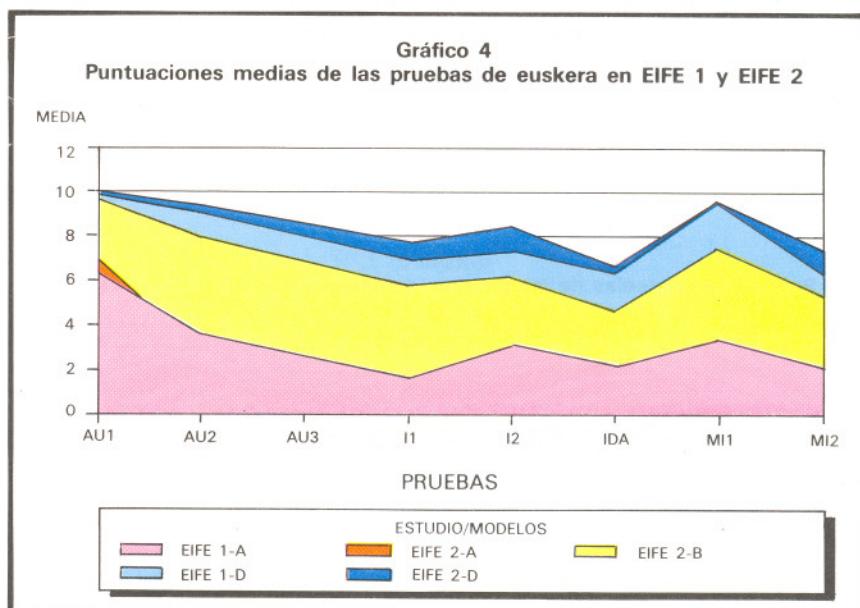
\* I. Olaziregi, J. Sierra «PIR-5 hizkuntz testa» Eusko Jaurlaritza. Vitoria-Gasteiz, 1987.

#### 4. PUNTUACIONES EN LOS TESTS DE LENGUA

He aquí las medidas y desviaciones de las puntuaciones de euskera en las distintas subpruebas:

	Modelo A		Modelo B		Modelo D	
	X	S	X	S	X	S
Ahozkoaren ulermena 1	6.88	1.97	9.66	0.77	9.97	0.21
Ahozkoaren ulermena 2	3.00	1.97	7.95	1.84	9.38	0.80
Ahozkoaren ulermena 3	2.31	1.52	6.65	2.43	8.49	1.36
Irakurmena 1	1.76	1.76	5.84	2.30	7.74	1.83
Irakurmena 2	2.85	1.49	6.25	2.39	8.50	1.49
Idazmena	12.04	7.48	28.21	8.75	39.94	7.01
Mintzamena 1	2.94	2.22	7.44	2.23	9.62	0.67
Mintzamena 2	11.37	8.62	32.06	10.88	44.35	7.01

Si se trasladan todas estas medias a gráficos, podrán observarse los resultados de cada modelo tanto en EIFE 1 como en EIFE 2 (salvo el modelo B en EIFE 1)\*.



Es fácilmente apreciable que, exceptuando «Ahozkoaren ulermena 1» y «Mintzamena 1», el resto de las pruebas resultan difíciles para los alumnos de modelo A.

\* Las pruebas puntuables sobre 60 (Idazmena y Mintzamena 2) se representan en el gráfico como de rango 10. Otro tanto se ha hecho con las correspondientes pruebas de castellano (Expresión escrita y Expresión oral 2).

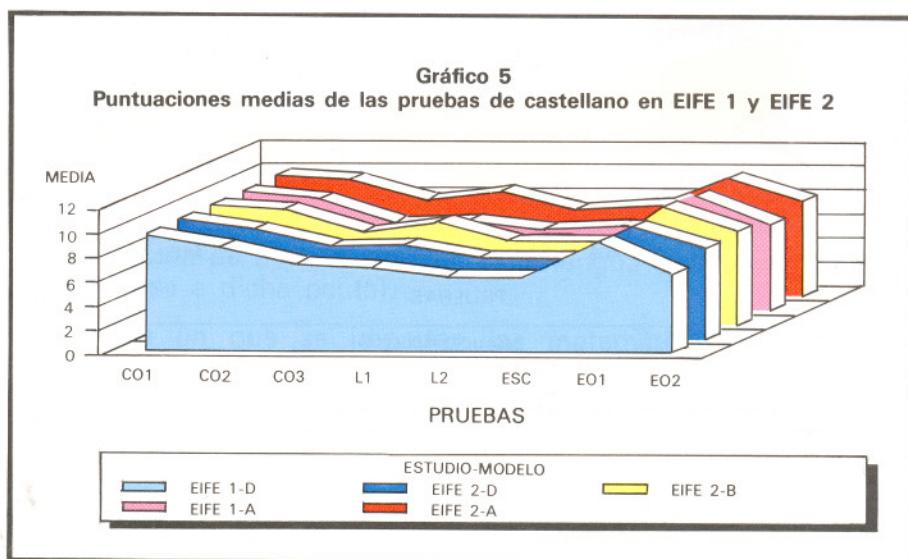
Por el contrario, para los del modelo D muchas de las subpruebas son fáciles. Las más complejas son las más discriminantes en este colectivo: «Idazmena», «Mintzamena 2» e «Irakurmena 1».

En el modelo B casi todas las pruebas son discriminantes.

En el test de lengua castellana, los resultados fueron las siguientes:

	A		B		D	
	X	S	X	S	X	S
Comprensión oral 1	9.91	0.28	9.79	0.44	9.85	0.39
Comprensión oral 2	9.62	0.58	9.48	0.78	9.01	0.94
Comprensión oral 3	7.92	1.47	7.63	1.62	7.65	1.63
Lectura oral 1	8.68	1.45	8.51	1.53	7.68	2.10
Lectura oral 2	7.16	1.57	6.95	1.23	6.70	1.33
Expresión escrita	46.01	6.58	43.17	6.94	39.99	7.26
Expresión oral 1	9.82	0.37	9.77	0.51	9.31	0.97
Expresión oral 2	47.71	5.26	46.90	6.34	45.45	5.49

Es evidente que los tres modelos obtienen resultados parecidos en las diferentes subpruebas. El modelo D aparece algo más bajo en general, pero con una diferencia mínima. Por otra parte, algunas de las pruebas resultan demasiado sencillas (por ejemplo Comprensión oral 1, 2 y Expresión oral) pero se han incluido para mantener el paralelismo con el test de euskera.



Como puede observarse, los resultados del modelo A en euskera son bastante bajos y no han mejorado respecto a la anterior medición efectuada en 5.<sup>º</sup> de EGB. Las puntuaciones incluso bajan un poco, debido

seguramente a que entonces había más alumnos vascoparlantes que ahora en el modelo A, lo que hizo que las puntuaciones ascendieran ligeramente.

En el modelo D las puntuaciones han experimentado un ligero ascenso, pero las diferencias no son, por lo general, significativas.

En cuanto al modelo B, ha sido la primera ocasión en que se ha estudiado en 5.<sup>º</sup> de EGB. Tal y como puede observarse, sus puntuaciones se sitúan en una posición intermedia respecto a los otros dos modelos, si bien más próximas a las del modelo D.

Las puntuaciones de castellano son mucho más uniformes: en los modelos A y B se sitúan a la par, y el modelo D presenta en su distribución notas algo más bajas. Las puntuaciones obtenidas en EIFE 1 fueron muy parecidas; solamente para el modelo A pueden observarse puntuaciones superiores en EIFE 2.

## 5. PUNTUACION GLOBAL

La fórmula utilizada para integrar todas las puntuaciones de las distintas subpruebas está basada en el coeficiente de variabilidad de las mismas:

$$P.G. = S1/\bar{X}1 * X1 * 100/R1 + S2/\bar{X}2 * X2 * 100/R2 \dots + Sn/\bar{X}n * Xn * 100/Rn$$

P.G. = puntuación global

S = desviación típica

$\bar{X}$  = puntuación media

X = puntuación del sujeto

R = rango

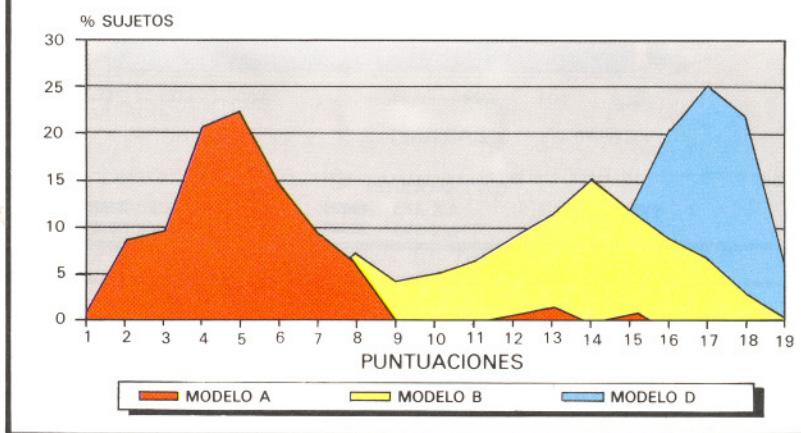
Se han tenido en cuenta los resultados de los diferentes grupos, sobre todo los de los hablantes nativos. De este modo, se ha construido una fórmula de ponderación que puede ser válida para las dos lenguas:

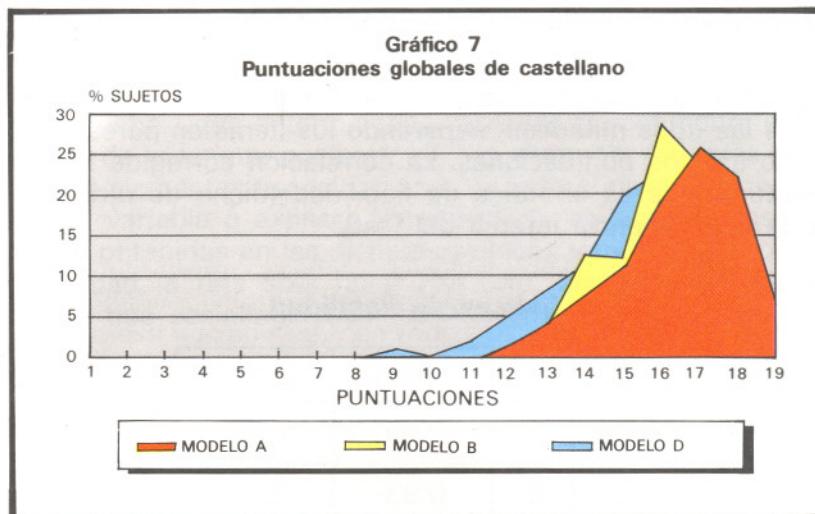
$$P.G. = 0,02 * AU1 + 0,07 * AU2 + 0,17 * AU3 + 0,19 * I1 + 0,19 * I2 + 0,16 * IDA + 0,05 * MI1 + 0,13 * MI2$$

A continuación se exponen las puntuaciones globales de cada grupo:

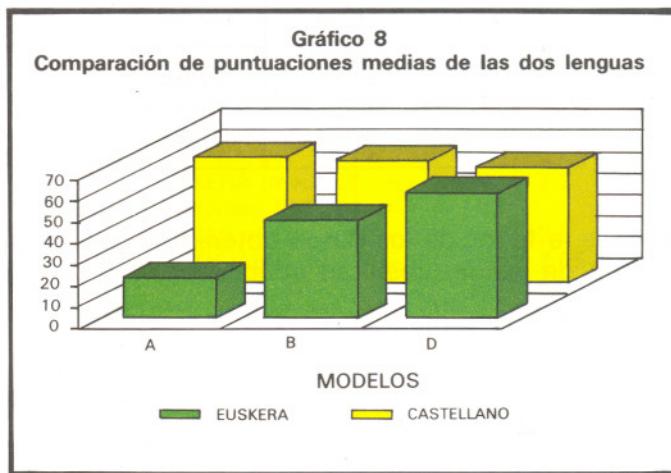
		Euskera	
		X	S
M O D E L O	A	23.17	11.42
	B	59.96	16.92
	D	79.04	8.71

Gráfico 6  
Puntuaciones globales de euskera





		Castellano	
		X	S
M O D E L O	A	79.81	7.99
	B	77.48	7.56
	D	73.77	9.31



Tal y como puede apreciarse, los tres modelos consiguen niveles muy similares de rendimiento en castellano. Sin embargo en euskera las diferencias son evidentes. El mejor nivel de dominio de las dos lenguas se da en el modelo D.

## 6. ADECUACION DE LOS TESTS DE LENGUA

El cálculo de la fiabilidad del total del test se ha realizado por el método de las «dos mitades», separando los items en pares e impares y obteniendo así dos puntuaciones. La correlación corregida hallada entre estas puntuaciones es el índice de fiabilidad (dicho de otro modo, una medida de la coherencia interna del test).

**Indices de fiabilidad**

		euskeria	castellano
M	A	0.90	0.79
O	B	0.93	0.73
D			
E			
L	D	0.80	0.82
O			

En cuanto a la confirmación de la validez de los tests (es decir, si miden lo que se pretende que midan), se ha correlacionado la puntuación de los sujetos, tanto en euskera como en castellano, con un criterio externo: la nota obtenida por cada uno de ellos en euskera y en castellano al final del último curso escolar.

**Indices de validez**

		euskeria	castellano
M	A	0.38	0.56
O	B	0.57	0.56
D			
E			
L	D	0.50	0.46
O			

Puede decirse, a tenor de los datos obtenidos, que tanto los grados de fiabilidad como de validez resultan adecuados.

## 7. INFLUENCIA DE LOS FACTORES: PRIMEROS ANALISIS

Uno de los objetivos fundamentales de esta investigación fue analizar la influencia que determinadas variables ejercen sobre el nivel de conocimiento de la lengua por parte de los alumnos. Así pues, el diseño consta de dos elementos esenciales: por un lado el nivel de conocimiento de la lengua, variable a explicar, representada en nuestro caso por las puntuaciones obtenidas en las distintas pruebas y reducidas, por motivos de funcionalidad, a una sola nota. Por otro, las variables explicativas recogidas, de tipo sociolingüístico, pedagógico y personal.

En un primer paso, por tanto, se analiza la relación existente entre la puntuación global de cada sujeto y cada una de las variables del tipo antes citado. Se ha efectuado para ello un análisis de varianza univariante en los tres modelos y respecto a las dos lenguas. Como resultado, se han obtenido unos índices de significación reflejados en el estadístico F. En la tabla adjunta puede observarse, de modo sintético, el fruto de todo este proceso. Solamente se han considerado como significativas las variables que presentaban una significación superior al nivel 0.05 de confianza. No aparecen, por tanto, en la tabla las Fs de variables menos significativas.

### ANALISIS DE VARIANZA F DE LAS VARIABLES SIGNIFICATIVAS

VARIABLES	MODELO A		MODELO B		MODELO D	
	EUSK.	CAST.	EUSK.	CAST.	EUSK.	CAST.
TIPO DE CENTRO						
CAMBIO DE MODELO EN EL AULA	7.7	6.3	31.9	6.4	6.5	5.9
ZONA SOCIOLINGÜISTICA	6.07		8.1			3.2
% DE VASCOPARLANTES EN EL AULA					7.05	4.0
HORAS DE EUSKERA A LA SEMANA	6.23		2.8	4.4	3.05	
CLASES INTENSIVAS DE EUSKERA (mod. B)	—	—	7.2	2.7	—	—
UNO O DOS PROFESORES (modelo B)	—	—			—	—
LENGUA DE LAS MATEMATICAS (mod. B)	—	—	12.3		—	—
LENGUA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (B)	—	—	7.05		—	—
LENGUA DE LA LECTO-ESCRITURA (mod. B)	—	—	8.8		—	—
% DE LECTURA EN EUSKERA (modelo B)	—	—	6.4		—	—
% DE TRABAJO EN EUSKERA (modelo B)	—	—	8.4		—	—
PROFESOR VASCOPARLANTE NATIVO	5.5.		8.6	4.3		
CERTIFICADO DE EUSKERA			6.5			
EXPERIENCIA DEL PROFESOR	4.3	10.07	9.5		3.6	
EXPECTATIVAS DEL PROFESOR			11.5			
NIVEL DE EUSKERA SEGUN PROFESOR	6.3	5.3	24.3	16.4	16.4	5.7
NOTA DE EUSKERA EN LA ESCUELA	3.8	6.5	23.7	19.7	20.5	7.3
NIVEL CASTELLANO SEGUN PROFESOR	4.9	9.1	10.4	20.0	5.8	14.2
NOTA CASTELLANO EN LA ESCUELA	5.4	11.9	13.4	24.0	6.2	13.6
RENDIMIENTO ESCOLAR	4.06	6.8	8.3	21.6	12.5	9.6
NIVEL SOCIOCULTURAL DE LA FAMILIA		2.6	16.8	11.5	6.4	9.9

VARIABLES	MODELO A		MODELO B		MODELO D	
	EUSK.	CAST.	EUSK.	CAST.	EUSK.	CAST.
SEXO						
PROCEDENCIA DE LA MADRE			14.04			
PROCEDENCIA DEL PADRE			20.55		6.6	
NIVEL DE EUSKERA DE LA MADRE			12.01		15.8	
NIVEL DE EUSKERA DEL PADRE			10.3		11.9	
LENGUA DE LA INFANCIA CON LA MADRE			9.8		7.6	
LENGUA DE LA INFANCIA CON EL PADRE			8.8		9.3	
LENGUA USADA AHORA CON LA MADRE			7.7		5.3	2.9
LENGUA USADA AHORA CON EL PADRE			9.3		8.2	
LENGUA USADA CON HERMANOS/AS			7.2		8.2	
LENGUA USADA ENTRE LOS PADRES			4.8		7.8	
LENGUA USADA CON LOS COMPAÑEROS			12.1			
LENGUA USADA CON EL PROFESOR			32.04	2.84		
L. USADA CON LOS AMIGOS DEL BARRIO			6.04		2.9	3.4
L. USADA CON LA GENTE DEL BARRIO			3.9		9.1	3.3
LENGUA DE LAS LECTURAS PREFERIDAS			14.1	4.3	2.8	
LENGUA DE LA TELEVISION			7.3	4.03		
PRENSA EN EUSKERA EN CASA						
CONSIDERARSE VASCO			25.8	6.1		
OPINION CANTIDAD CLASES DE EUSKERA	4.25		4.2	4.5		
ESPERANZAS DE APRENDER EUSKERA			7.5	3.3		
¿TE GUSTA HABLAR EUSKERA?			18.6	15.4		
¿TE GUSTA OIR EUSKERA?			34.5			
¿EL EUSKERA SUENA MAL?			4.1			
¿TE GUSTA LEER EN EUSKERA?			11.4			
¿ES AGRADABLE APRENDER EUSKERA?			12.2			
¿ES ABURRIDA LA CLASE DE EUSKERA?	6.1	6.4				
¿NO HABRIA POR QUE APRENDER EUSK.?			14.4	7.3		
¿TODOS LOS NIÑOS DEBERIAN APR. EUSK.?			13.1	9.7		
¿DEBERIAMOS UTILIZAR MAS EL EUSK.?						
¿ES INUTIL APRENDER EUSKERA?						
ACTITUD GLOBAL FREnte AL EUSKERA			6.8	3.6		
¿TE GUSTA HABLAR EN CASTELLANO?			5.7			
¿TE GUSTA OIR CASTELLANO?				4.5		
¿EL CASTELLANO SUENA MAL?				7.1		3.9
¿TE GUSTA LEER EN CASTELLANO?				12.3		3.9
¿ES AGRADABLE APRENDER CASTELLANO?						3.9
¿ES ABURRIDA LA CLASE DE LENGUA?	4.9					
¿NO HABRIA POR QUE APRENDER CAST.?		5.7	6.1	4.1		
¿TODOS LOS NIÑOS DEBERIAN APR. CAST.?						
¿DEBERIAMOS UTILIZAR MAS EL CAST.?			41.7	10.02	6.4	3.7
¿ES INUTIL APRENDER CASTELLANO?					8.9	9.1
ACTITUD GLOBAL FREnte AL CASTELLANO			4.1	3.4		
COEFICIENTE DE INTELIGENCIA		5.2	5.4	12.4	8.9	11.6

Como puede apreciarse, la mayoría de las variables recogidas han resultado relacionadas con los niveles de competencia lingüística al menos en alguno de los grupos. Sin embargo, algunas otras como el sexo no son significativas en ninguno.

Por otro lado, en el modelo B la mayoría de las variables obtienen un buen nivel de significación. La clave de la riqueza de este grupo se encuentra en la gran dispersión que ofrece en muchos de sus datos.

Una vez realizado el primer análisis, el paso siguiente ha consistido en aplicar el procedimiento «ONE WAY» con el fin de contrastar más el análisis, observando las diferencias significativas existentes entre las modalidades de las variables más importantes. He aquí una visión global del resultado de este procedimiento, ya que resultaría prolífica una explicación exhaustiva del mismo:

**Tipo de centro.** Por lo que respecta a esta variable, se observa que en el modelo B los alumnos de ikastolas obtienen mejores puntuaciones en euskera. En castellano estos alumnos están igualados con los de la escuela privada.

**Zona sociolingüística.** Puede observarse que en el modelo A, los sujetos pertenecientes a las zonas más castellanófonas obtienen puntuaciones más bajas en euskera.

**Porcentaje de alumnos vascoparlantes en el aula.** Sólo es posible observar alguna influencia de esta variable en el modelo D, y aun entonces circunscrita exclusivamente a los grupos más extremos: es decir, a aquellos que tienen un muy alto porcentaje de vascoparlantes o, por el contrario, un alto índice de castellanoparlantes. El primero de estos dos grupos muestra un mejor nivel de euskera y un nivel algo más bajo que el general en castellano. En el otro extremo, en las aulas muy castellanófonas se produce el fenómeno contrario.

**Horas de euskera a la semana.** Es en el modelo A donde más influyente resulta esta variable. Los sujetos que reciben semanalmente 4 o más horas de euskera obtienen un mejor nivel en esta lengua frente a aquellos que solamente reciben de 2 a 3 horas de clase.

**Porcentaje de trabajo en euskera.** Se dio un tratamiento más específico al modelo B en este estudio, introduciendo preguntas que, como anteriormente se ha dicho, no se plantearon al resto de los grupos. En este modelo, como ya es sabido, se utilizan dos lenguas como vehículo de transmisión de conocimientos: por un lado la lengua materna del alumno, generalmente el castellano, y por otro la lengua a adquirir, en este caso el euskera. La importancia y lugar concedidos a esta última tienen una importancia significativa, según el análisis, a la hora de explicar el nivel de euskera obtenido por los alumnos. Así, aquellos que aprenden matemáticas totalmente en castellano presentan un nivel de euskera inferior al resto. Por el contrario, los sujetos que reciben las clases de Sociales en euskera dominan esta lengua mejor que aquellos que las reciben en castellano o incluso en las dos lenguas. A pesar de que sólo representan un pequeño grupo dentro del modelo B, quienes aprendieron a leer y escribir en euskera son los que obtienen un mejor nivel en esta lengua. Y, en la misma línea, aquellos que leen preferente-

mente en euskera también ocupan una mejor posición en las puntuaciones referidas a esta lengua. Si el porcentaje de trabajo escolar diario realizado en euskera es inferior al 40 %, los resultados obtenidos en las pruebas de esta lengua son significativamente inferiores a los del resto. Sin embargo, otras variables específicamente recogidas no parecen tener gran influencia. Así, hechos tales como el utilizar un profesor para cada lengua o el trabajar intensivamente la segunda lengua, o bien no muestran un nivel de significación suficiente, o la ordenación existente entre sus modalidades no permite una interpretación clara acerca de su influencia.

**Tipo de profesor vascoparlante.** Es un hecho destacable, en el modelo B, que los alumnos de profesores vascoparlantes nativos obtengan mejores puntuaciones de euskera. En cambio, en el modelo A son los alumnos de profesor vascoparlante no nativo («euskaldunberri»), los que han obtenido un mejor nivel de euskera. No obstante, es preciso tomar estos datos con mucha cautela, ya que los alumnos han tenido más de un profesor hasta llegar a 5.º de EGB y, evidentemente, el nivel de estos sujetos no es imputable a un solo profesor.

**Experiencia del profesor.** Los buenos resultados de los alumnos en euskera aparecen más relacionados con aquellos profesores con 6 o más años de experiencia en la enseñanza.

**Expectativas del profesor.** Esta variable se refiere a la opinión de los profesores acerca del nivel de euskera que alcanzarán sus alumnos. Los sujetos cuyo profesor cree que aprenderán bien o muy bien el euskera son superiores en sus puntuaciones, y, por el contrario, aquéllos cuyo profesor manifiesta unas expectativas menores obtienen niveles más bajos en euskera.

**Rendimiento escolar.** En la mayoría de los casos, los alumnos que en opinión del profesor tienen un alto rendimiento escolar obtienen mejores puntuaciones que aquellos a los que se adjudica un rendimiento normal o bajo; y esto ocurre tanto en euskera como en castellano.

**Nivel sociocultural de la familia.** Es manifiesta la influencia de esta variable, sobre todo en los modelos B y D, de manera que los sujetos de nivel más alto obtienen mejores resultados en las pruebas, mientras que los de nivel bajo tienen, en general, peores puntuaciones. Esto es aplicable a las dos lenguas medidas en el presente estudio.

**Procedencia de los padres.** Esta variable aparece relacionada con el nivel de euskera, pero no con el de castellano. Refiriéndonos al modelo B, lo más destacable es la desventaja de los sujetos con padres procedentes de fuera del País Vasco con respecto al resto. En el modelo D, puede además observarse una ventaja de aquellos que proceden de Gipuzkoa.

**Nivel de euskera de los padres.** Es clara la influencia de esta variable en el nivel de conocimiento del euskera tanto en el modelo B como en el D. Aparecen claramente diferenciados los niños cuyos padres no saben euskera, ya que obtienen puntuaciones más bajas que el resto en las pruebas correspondientes.

**Lengua del entorno familiar.** La utilización del euskera como lengua de relación familiar (con padres, hermanos... etc.), asegura la consecución de mejores resultados en las pruebas correspondientes, tanto en el modelo D como en el B. En el modelo A, estas variables no aparecen significativamente correlacionadas con las puntuaciones; cosa lógica, ya que se eliminaron del análisis los pocos sujetos vascoparlantes existentes en la muestra de este grupo.

**Lengua del entorno escolar (con los compañeros, el profesor...).** Queda de manifiesto el influjo de esta variable, sobre todo en el modelo B, ya que los otros dos son bastante más uniformes en este aspecto. Destacan, en este sentido, los sujetos que se relacionan siempre en euskera con sus compañeros. Del mismo modo, los alumnos obtienen mejores puntuaciones cuanto más hablan en euskera con el profesor incluso fuera de clase.

**Lengua de entorno social (con los amigos, con la gente del barrio...).** Es importante esta variable en los modelos B y D. Vivir en un entorno social euskaldún influye positivamente en el nivel conseguido en el test.

**Lecturas preferidas.** Aquellos sujetos que tienen costumbre de leer siempre en castellano logran resultados inferiores en euskera, pero no se diferencian del resto en cuanto a las puntuaciones de castellano.

**Televisión.** Esta variable solamente resulta significativa en el modelo B, en el sentido de que ver la TV en euskera favorece la obtención de una puntuación más alta en esta lengua, mientras que verla siempre en castellano no supone mayor nivel en dicho idioma.

**Considerarse vasco.** En el modelo B, aquellos sujetos que no se consideran vascos (pocos) obtienen inferiores niveles de euskera.

**Opinión sobre la cantidad de clases de euskera.** En el modelo A, los sujetos que creen tener demasiadas clases de euskera, corresponden a un nivel más bajo, en lo que al euskera ser refiere, que el resto de alumnos. Pero son muy pocos sujetos quienes así opinan.

**Aprender euskera en la escuela.** En el modelo B, si bien son pocos, quienes opinan que aprenderán poco euskera en la escuela alcanzan niveles más bajos en esta lengua.

**Actitud ante el euskera.** Con el fin de estudiar esta variable, se aplicó a los niños una batería de diez ítems, planteando preguntas acerca de si les gusta hablar en euskera, les gusta oírlo, les parece que suena mal, si les gusta leer en euskera, si es agradable aprenderlo, si las clases son aburridas así como acerca de la necesidad de aprenderlo todos, el deber utilizarlo o la utilidad de hacerlo. Las respuestas a esta escala de actitud han resultado más significativas en el modelo B. En general, puede decirse que quienes han demostrado una actitud muy positiva han obtenido mejores puntuaciones en euskera que los sujetos situados en actitudes intermedias.

**Actitud ante el castellano.** Se ha medido del mismo modo que con respecto al euskera, y las consecuencias extraídas han sido parecidas. Estas variables funcionan sobre todo en los modelos B y D.

**Coeficiente de inteligencia.** Los individuos con coeficiente de inteligencia alto consiguen mejores resultados que el resto, tanto en euskera como en castellano. Esto no ocurre, sin embargo, en el modelo A con respecto al euskera. La explicación a este fenómeno reside, quizás, en el bajo nivel de conocimiento del euskera que tienen los alumnos de este modelo. Es preciso añadir, por otra parte, que en el estudio que nos ocupa, a través de las pruebas utilizadas se miden en cierta medida aspectos cognitivo-académicos (lo que J. Cummins viene a definir como CALP), que son los que más frecuentemente han aparecido relacionados con el coeficiente de inteligencia.

## 8. PROCESO DE AGRUPACION DE VARIABLES

Una vez seleccionadas las variables obtenidas en el primer análisis de varianza, el siguiente paso ha consistido en realizar diversos análisis multivariantes (para cada modelo de enseñanza y para cada lengua) que abarcasen todas las variables.

Sin embargo, el número de variables a introducir en ese análisis era excesivo y esto condujo a iniciar un proceso de agrupamiento de variables de naturaleza semejante. Este agrupamiento preliminar se hizo, sobre todo, en base a la lógica de los investigadores y a sus hipótesis de trabajo. Después se quiso comprobar la homogeneidad de los distintos grupos, analizando si sus diferentes variables actuaban en un mismo sentido y no de modo contradictorio. Con este fin se procedió a hacer «tablas de contingencia» por pares de variables, dentro de cada grupo, en los distintos modelos y lenguas. Como consecuencia de estos análisis pudo deducirse que los grupos establecidos eran lo suficientemente coherentes, si bien fue preciso realizar pequeños ajustes.

Posteriormente, se construyó un índice en cada grupo adjudicando a las modalidades de cada variable un valor determinado. Con la culminación de este proceso se hacía posible que cada grupo actuase en los posteriores análisis como una única variable, reduciendo así su número y reforzando las variables resultantes al eliminar las modalidades poco consistentes mediante recodificaciones.

Tras la obtención de las nuevas variables, se volvió a efectuar un análisis de varianza grupo a grupo, para comprobar tanto su significatividad como su homogeneidad.

Como consecuencia de todo este proceso, en los pasos posteriores se utilizarían las variables más representativas integradas en conjuntos homogéneos.

## 9. INFLUENCIA DE LOS FACTORES: ULTIMOS ANALISIS

Finalmente, tomando por un lado las nuevas variables o grupos obtenidos del modo antes descrito, y por otro lado las puntuaciones de los sujetos en las dos lenguas se procedió a un último análisis de varianza. Los grupos, variables independientes, actúan como factores explicativos, mientras las puntuaciones son las variables dependientes, que se pretenden explicar.

Del procesamiento llevado a cabo puede deducirse que los grupos de variables que se citan son los más significativos a la hora de explicar los niveles de lengua obtenidos por los sujetos. No quiere decirse con esto, claro está, que no existan otros elementos influyentes. Es evidente que existen otras variables con innegable influencia, tales como las aptitudes del profesor, la metodología empleada, la organización del centro, las motivaciones personales y del entorno, etc., entre otras muchas. No ha sido posible, sin embargo, recoger todos estos factores. Es preciso delimitar asimismo el significado de «competencia lingüística», ya que su medición se ha efectuado con instrumentos pertenecientes al mundo escolar y ceñidos a un contexto escolar de la lengua. El afirmar que lo medido responde a una competencia lingüística global puede por ello resultar excesivo, ya que se desconoce el rendimiento de los sujetos en otras situaciones comunicativas (por ejemplo con los amigos, los padres, etc.).

Una vez efectuadas estas precisiones, se procede a presentar los resultados.

## FACTORES QUE INFLUYEN EN EL NIVEL DE EUSKERA

A continuación se exponen los grupos de variables que muestran una mayor relación con el nivel de conocimiento del euskera en cada modelo de enseñanza bilingüe:

### MODELO A

#### 1) Profesor ( $F = 11.1$ ).

Se trata de un «conjunto» de una sola variable. Toma en consideración el perfil idiomático de cada profesor. Como ya se ha indicado (ver pág. 34), el estudio refleja en este caso un resultado singularmente inusual: las puntuaciones mejores aparecen vinculadas a profesores euskaldunberris, por delante de los euskaldunes nativos y de quienes están aprendiendo euskera. Debe recordarse, no obstante, que la acción euskaldunizadora no es imputable a quien ejerce tal docencia en un curso determinado.

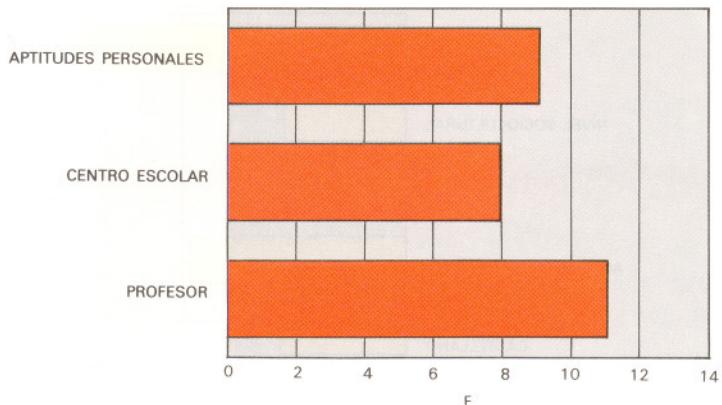
#### 2) Aptitudes personales del alumno ( $F = 9.12$ ).

En este conjunto se han evidenciado significativos los siguientes dos elementos: buen rendimiento escolar del alumno; alta puntuación de castellano.

#### 3) Centro escolar ( $F = 7.97$ ).

En este modelo A muestran tener una situación favorable los centros que imparten euskera cuatro horas o más a la semana y aquellas aulas que han pasado del modelo B al A.

Gráfico 9  
Grupos de variables que influyen en el nivel de euskera. Modelo A



## MODELO B

### 1) Profesor ( $F = 8.96$ ).

En este conjunto adquieren especial relevancia los siguientes elementos: que el alumno hable con el profesor en euskera; que el profesor esté persuadido de que sus alumnos aprenderán euskera; que el profesor sea euskaldun nativo.

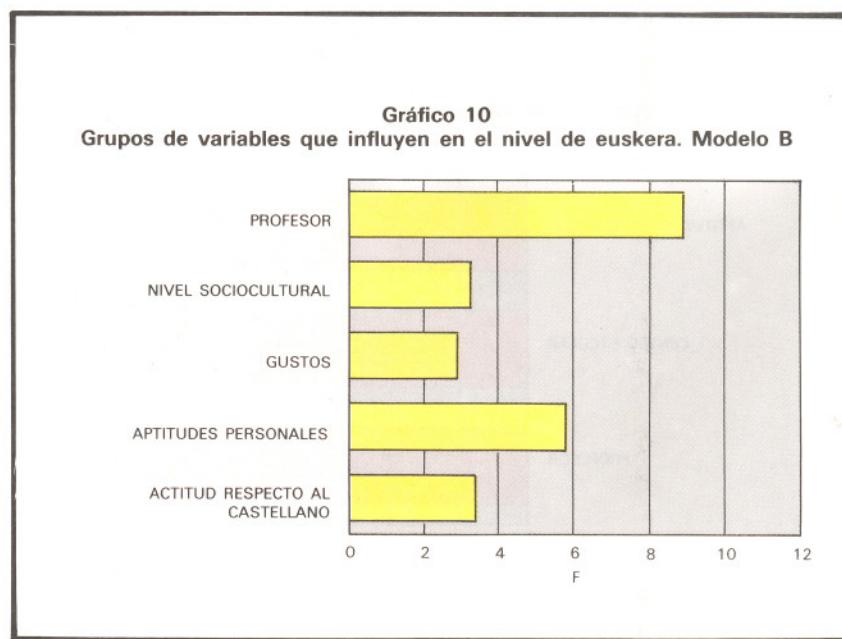
Muestran una relevancia algo menor, por el contrario, el número de años (de 7 en adelante) que el profesor lleva en el ejercicio docente, y la posesión de certificación de conocimiento de euskera.

### 2) Aptitudes personales del alumno ( $F = 5.83$ ).

Se hallan particularmente vinculadas a un buen nivel de conocimiento de euskera la puntuación de castellano, el rendimiento escolar y el coeficiente de inteligencia.

### 3) Actitud con respecto al castellano ( $F = 3.42$ ).

Si bien inicialmente puede parecer un tanto extraño, las actitudes frente al castellano se muestran particularmente unidas a las puntuaciones de euskera, lo cual tampoco resulta completamente extraño: quienes han obtenido las mejores puntuaciones de euskera no creen, así, que todos debiéramos de hablar más en castellano. Esto puede interpretarse, a la postre, como una actitud favorable al euskera. Pertenecen a este mismo conjunto las siguientes dos variables: a) falta de gusto por expresarse en castellano, y el b) pensar que no habría por qué aprender castellano.



**4) Nivel sociocultural ( $F = 3.3$ ).**

Debe recordarse que ha sido el profesor correspondiente quien ha facilitado la estimación relativa al nivel sociocultural de la familia. Este criterio de nivel sociocultural se ha mostrado directamente relacionado con el conocimiento de euskera de los alumnos del modelo B: a un nivel sociocultural más alto de la familia corresponde un mejor nivel de euskera.

**5) Gustos ( $F = 2.96$ ).**

Este último conjunto de variables abarca tanto la inclusión de libros en euskera entre las lecturas preferidas como el hecho de ver programas de televisión en euskera.

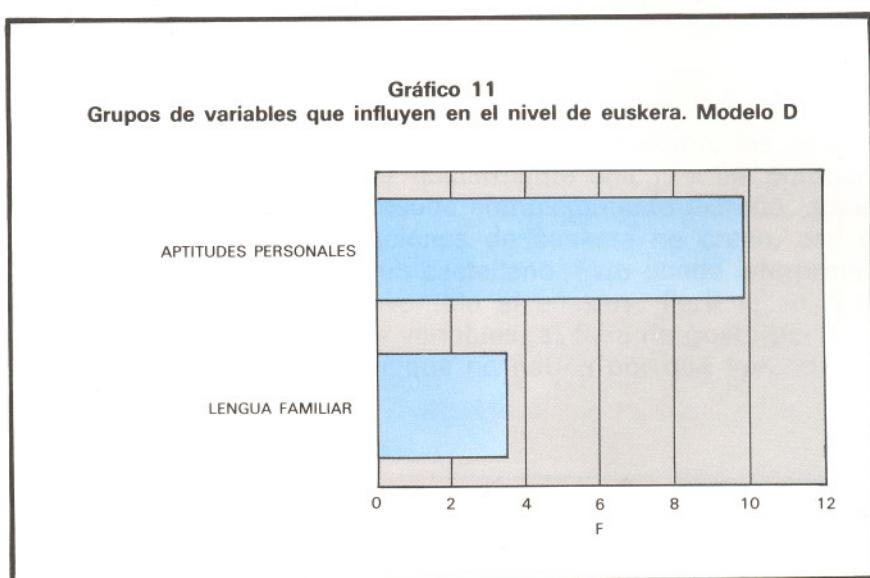
## MODELO D

### 1) Aptitudes personales del alumno ( $F = 9.89$ ).

La obtención de buenas puntuaciones en castellano, y el tener un buen rendimiento escolar, se muestran correlacionados positivamente con buenas puntuaciones de euskera. El coeficiente de inteligencia se halla igualmente incluido en este conjunto de variables.

### 2) Lengua familiar ( $F = 3.52$ ).

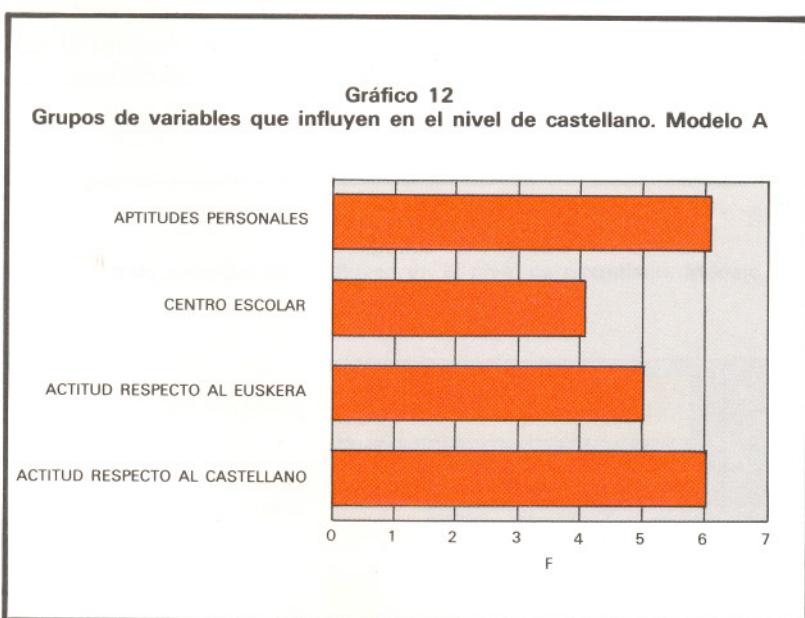
Este conjunto de variables refleja las relaciones de uso lingüístico en el ámbito familiar: el conocimiento del euskera por parte de los padres, el hablar siempre en euskera con los hermanos, el hablar en euskera con los padres, el que los padres hablen entre ellos en euskera, etc.



## FACTORES INFLUYENTES EN EL NIVEL DE CASTELLANO

Es indudable que, siendo la situación sociolingüística del castellano mucho más favorable que la del euskera, el nivel de conocimiento de aquella lengua es más amplio y de mayor intensidad. Esta afirmación es también válida para la escuela. Esta es la razón por la cual, al intentar buscar las razones de los diferentes niveles de conocimiento del castellano, se encuentra un espectro de variables ciertamente diferente. Por otra parte, se observa que las diferencias a explicar entre niveles de conocimiento no son tan grandes como en el caso del euskera.

### MODELO A



#### 1) Aptitudes personales del alumno ( $F = 6.11$ ).

Este grupo (constituido por las puntuaciones de euskera, el rendimiento escolar y el coeficiente de inteligencia) resulta ser el más positivamente correlacionado con las puntuaciones de castellano.

#### 2) Actitud respecto al castellano ( $F = 6.04$ ).

Existe una sola variable en este grupo. Aquellos sujetos que responden que no habría por qué aprender el castellano (son muy pocos) se sitúan en puntuaciones muy bajas.

#### 3) Actitud respecto al euskera ( $F = 6.11$ ).

Quienes afirman que la clase de euskera es aburrida, obtienen curiosamente un nivel bajo de castellano. En este fenómeno puede

atisbarse una falta de motivación por la lengua en general o, más aun, por la escuela.

**4) El centro escolar ( $F = 4.09$ ).**

En los centros privados se han obtenido mejores puntuaciones que en los públicos (no existen ikastolas con modelo A).

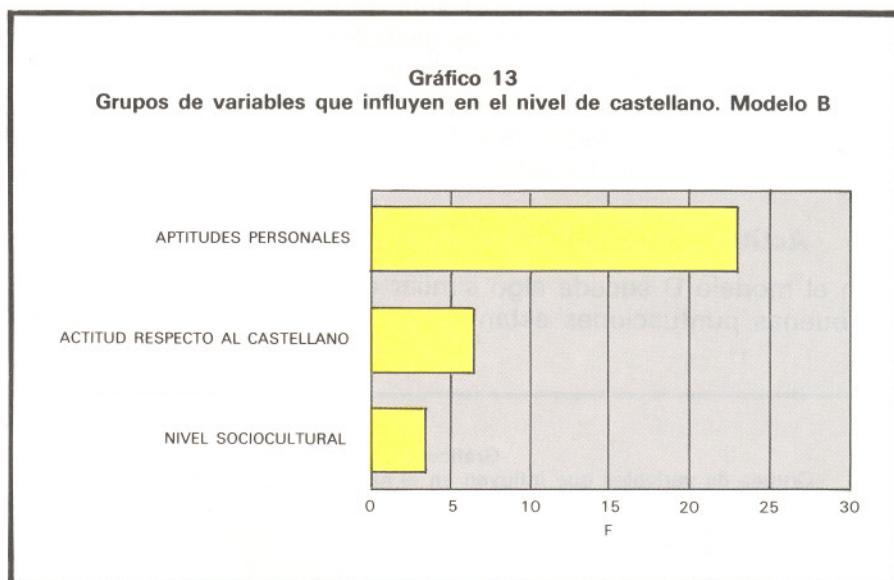
## MODELO B

### 1) Aptitudes personales del alumno ( $F = 23.4$ ).

En la medida en que la puntuación de euskera, el rendimiento escolar y el coeficiente de inteligencia son buenos se podía esperar que el nivel de castellano fuese también bueno; y, efectivamente, así ha resultado.

### 2) Actitud respecto al castellano ( $F = 6.52$ ).

La mayor parte de los alumnos del modelo B tienen una muy buena actitud con respecto al castellano: les gusta oír hablar en castellano, no creen que se trate de una lengua que suena mal, creen que debe aprenderse, que es útil, y les gusta leer libros en esta lengua. Esta última variable es especialmente importante en este grupo. Sin embargo, no creen que haya que hablar más en castellano, y esta opinión no va en contra de la lengua: al contrario, está correlacionada con buenas puntuaciones de castellano.



### 3) Nivel sociocultural ( $F = 3.49$ ).

Los sujetos pertenecientes a familias de nivel sociocultural más bajo obtienen peores puntuaciones.

## MODELO D

### 1) Lengua familiar ( $F = 22.17$ ).

Entre todas las preguntas realizadas sobre la lengua familiar en el modelo D, la variable más significativa para explicar el nivel de castellano ha resultado ser la lengua que el niño utiliza al hablar con su madre. De hecho, ha sido la única variable que se ha incluido en este «grupo». Aquellos que hablan siempre, o en la mayoría de las ocasiones, en euskera con su madre presentan unas puntuaciones algo más bajas que el resto en los tests de castellano.

### 2) Lengua de la calle ( $F = 8.15$ ).

Quienes viven en un entorno vascófono en su relación con los amigos de la calle o del barrio, se sitúan —en las puntuaciones de castellano— ligeramente por debajo de aquellos cuyo entorno es más castellano.

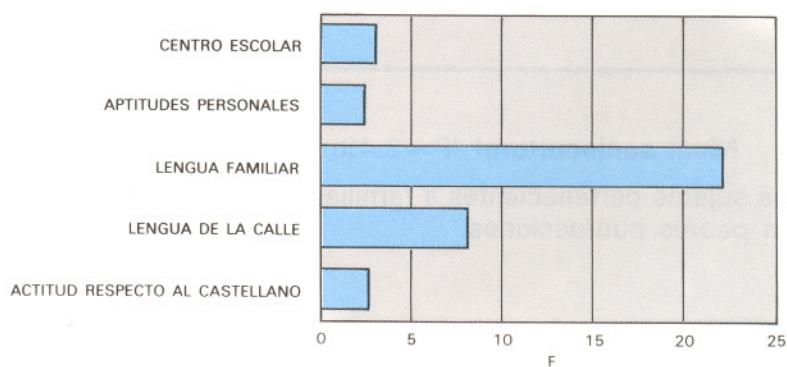
### 3) Centro escolar ( $F = 3.11$ ).

Este grupo se compone de dos variables: tipo de centro y porcentaje de alumnos vascoparlantes en el aula. El nivel de castellano es mejor en aquellas aulas cuyo alumnado es castellanófono casi en su totalidad. Asimismo, las puntuaciones de castellano obtenidas en los colegios privados e ikastolas superan la puntuación media alcanzada en los colegios públicos. No hay que olvidar que los centros públicos que ofrecen el modelo D se encuentran frecuentemente en pueblos pequeños.

### 4) Actitud con respecto al castellano ( $F = 2.69$ ).

En el modelo D sucede algo similar a lo que se ha observado en el B. Las buenas puntuaciones están relacionadas con actitudes favorables

Gráfico 14  
Grupos de variables que influyen en el nivel de castellano. Modelo D



(gusto por hablar, considerar que no suena mal, gusto por leer, considerar agradable aprenderlo). Las actitudes desfavorables, por el contrario, están relacionadas con las puntuaciones bajas. Sin embargo, el negar que deberíamos utilizar más el castellano no puede ser considerado como una actitud desfavorable. Es más bien una actitud realista, que reconoce que la lengua más necesitada es el euskera. De hecho, quienes así piensan obtienen buenas puntuaciones en castellano.

##### 5) **Aptitudes personales del alumno ( $F = 2.47$ ).**

Por último, en el grupo de las aptitudes personales se encuentran las puntuaciones de euskera, el rendimiento escolar y el coeficiente intelectual. Unos buenos resultados en estas variables suponen unas puntuaciones altas en las pruebas de lengua castellana.

## RESUMEN

A modo de resumen, puede decirse que, en relación con los resultados de euskera, existen datos dignos de mención en los tres modelos de enseñanza.

En el modelo A, cabe reseñar la influencia de los factores escolares (el profesor, las horas de euskera), junto a las actitudes personales. Para este modelo en concreto, el estudio actual ha supuesto una visión más exacta de la que en su día proporcionó EIFE 1.

En el modelo B son igualmente los factores relacionados con el profesor los que adquieren especial relevancia, sobre todo la lengua que utiliza con los alumnos. Queda clara la conveniencia de que el euskera sea lengua de relación. Ello viene a confirmar datos que se poseían con anterioridad (EIFE 1, PIR 5). Además de las aptitudes personales, se puede apreciar claramente la influencia del nivel sociocultural de la familia (EIFE 1 no recogió este dato).

Por último, en el modelo D aparece algo que ya se observó en EIFE 1: la prioridad de las aptitudes personales y de la lengua familiar con respecto al resto de los factores.

Dando un salto al castellano, hay que recordar que su situación sociolingüística no es igual que la del euskera. Nos encontramos ante una lengua normalizada, dotada de una gran presencia social, y las diferencias de puntuación a explicar entre los alumnos son menores.

En el modelo A son varios los factores que inciden en el conocimiento del castellano: pero son las aptitudes personales las que ocupan un lugar más destacado, seguidas de las actitudes respecto a las lenguas.

En el B también es notoria la influencia de las aptitudes personales. Las actitudes hacia las lenguas y el nivel sociocultural añaden ciertos matices interesantes.

Por último, en el modelo D los factores que generan las mayores diferencias son la lengua familiar y la del entorno.

## 10. VISION DE SINTESIS

Más que una estructura rígida e inamovible, el sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco constituye en el presente un ámbito social en continua transformación. Por lo que al hecho idiomático respecta, está experimentando una profunda renovación en su configuración, renovación constante de un curso escolar al siguiente: de lo que otrora fue una institución asentada (casi) exclusivamente en una sola lengua se está caminando hacia una plena asunción del bilingüismo escolar generalizado. Ello implica que los datos y resultados en torno a la capacitación idiomática que el sistema educativo viene proporcionando son del todo provisionales: más adecuados para un análisis sosegado y una reflexión desapasionada que para extraer y promover corolarios prácticos de carácter universal. De ahí que sea también aconsejable situar el presente estudio EIFE 2 en una perspectiva de mayor alcance y duración: partía de unas primeras evidencias empíricas, acumuladas por EIFE 1, y tiene ya su continuación en la fase EIFE 3 en curso.

Aun dando por sentada la clara situación de cambio en que está inmersa la escolaridad vasca, resultaría ilógico pretender subestimar, en nombre de tal provisionalidad, los resultados ofrecidos por el presente estudio (al igual que los previamente arrojados por EIFE 1 y los que puedan derivarse de EIFE 3). El hecho de que refleje características particulares de un período transitorio no invalida su alto valor indicativo: de hecho ofrece información relevante en lo que concierne al bilingüismo escolar de nuestra Comunidad Autónoma. A ello hay que añadir, además, una constatación adicional: los datos nucleares aportados por EIFE 2 (en especial los relativos a tendencias básicas, condicionantes y características específicas de cada modelo de enseñanza bilingüe) concuerdan muy sustancialmente con los resultados avanzados por EIFE 1.

De ahí que parezca razonable presentar, a modo de síntesis, alguna que otra consideración en torno a esas tendencias, condicionantes y características que parecen rebasar un grado de especificidad meramente coyuntural.

### I. EVOLUCION DE LOS MODELOS

De la comparación de los datos de EIFE 1 y EIFE 2 pueden extraerse las siguientes conclusiones:

**Evolución del modelo A:** no parece haberse producido, en el intervalo de una a otra medición, un cambio significativo. Además de evidenciar un nivel de castellano tan alto como el de antes, el nivel de euskera de los alumnos de modelo A continúa siendo bajo. Quiere decirse que los alumnos de 5.<sup>º</sup> de EGB de 1986-87 muestran, de forma muy similar a la de los alumnos de 5.<sup>º</sup> de EGB de 1983-84, un nivel de euskera singularmente bajo.

**Evolución del modelo B:** al contrario de lo que sucede con los modelos A y D no cabe en este caso establecer comparaciones entre los

alumnos de 5.<sup>º</sup> de EGB de 1983-84 y 1986-87: EIFE 1 no incluía datos de 5.<sup>º</sup> de EGB correspondientes a alumnos de modelo B, por no haber alcanzado aún dicho modelo, en 1983-84, tal curso.

Cabe, sin embargo, establecer otro tipo de comparación. Dado que los alumnos de modelo B medidos ahora (en 1986-87) en 5.<sup>º</sup> de EGB son, salvo muy contadas excepciones, los mismos escolares de modelo B medidos en 1983-84 en 2.<sup>º</sup> de EGB, parece acertado analizar la evolución de su nivel de capacitación idiomática durante esos tres años. De ese análisis se deduce un avance importante, de 1983-84 a 1986-87, en el nivel de euskera de dichos alumnos de modelo B. Sus puntuaciones, dicho en otros términos, han experimentado un desplazamiento desde la zona del espectro típica del modelo A hacia aquella otra más propia del modelo D.

**Evolución del modelo D:** en lo que a este modelo se refiere no se observan variaciones de entidad. Es cierto, eso sí, que los alumnos de modelo D de 5.<sup>º</sup> de EGB de EIFE 2 muestran una ligera mejoría en la puntuación referente al nivel de euskera. Pero el hecho de tratarse, en uno y otro caso, de diferentes grupos de alumnos no alienta a establecer inferencias ni a extenderse más allá de la mera constatación del fenómeno.

## II. DESEQUILIBRIO ENTRE LOS NIVELES DE CASTELLANO Y EUSKERA

Los alumnos de los tres modelos de enseñanza bilingüe atestiguan un nivel bastante similar de competencia idiomática en castellano.

Por el contrario, existen grandes diferencias, de uno a otro modelo, en el nivel de competencia idiomática en euskera. Así:

- La similitud de niveles en ambos idiomas se evidencia únicamente en el modelo D. Son los alumnos de este modelo, en consecuencia, quienes por lo general muestran un dominio más equilibrado de las dos lenguas.
- La situación de mayor desequilibrio idiomático se evidencia, por otro lado, entre los alumnos de modelo A.
- Por lo que al modelo B se refiere, EIFE 2 indica que los alumnos de dicho modelo están alcanzando un nivel de competencia reseñable en la lengua segunda.

No debe olvidarse, con todo, que la influencia de uno u otro modelo en el logro del correspondiente nivel de competencia idiomática es limitado: la mayoría de los alumnos del modelo D son, en mayor o menor grado, euskaldunes de lengua materna. Los alumnos B y A son, por el contrario, generalmente de lengua materna castellana.

## III. LA ENSEÑANZA BILINGÜE NO PERJUDICA A LA COMPETENCIA IDIOMATICA EN CASTELLANO

El entorno vital del alumno castellanoparlante (casa, compañeros de juego, barrio, medios de comunicación) es por lo común, desde su prime-

ra infancia, firmemente castellanófono. Y, en consecuencia, la exposición intensa a dicha lengua le pertrecha de un input abundante y fecundo, lo cual garantiza la adquisición de suficiente destreza idiomática en la lengua materna. De ahí que su posterior exposición, durante parte del horario escolar, al euskera no repercuta negativamente en su competencia idiomática en castellano: de hecho el nivel de castellano de unos (alumnos de modelo A) y otros (alumnos de modelo B) es similar.

Es más: incluso los alumnos euskaldunes de lengua materna vasca que cursan sus estudios según el modelo D adquieren con facilidad, aunque con ritmo algo retardado respecto a sus compañeros coetáneos de modelos A y B, tal nivel de competencia idiomática en castellano. De hecho la mayoría de los alumnos de 5.<sup>º</sup> de EGB, de modelo D, demuestran un nivel de castellano bastante próximo al de los alumnos de modelos A y B. Dicho en otros términos, estos alumnos que eran euskaldunes nativos se están convirtiendo (o se han convertido ya) en bilingües activos. Es el proceso de bilingüización en sentido inverso el que, por el contrario, no siempre se está consiguiendo garantizar.

#### IV. ALGUNOS FACTORES SIGNIFICATIVOS

Además de las constataciones efectuadas, es conveniente mencionar en esta visión sintética algunos elementos asimismo reseñables. He aquí, en resumen, los más significativos.

##### IV.1. La presencia de la segunda lengua: cuánto y cómo

Para los alumnos de los modelos B y A, por el hecho de ser de procedencia familiar y —normalmente— ambiental castellanoparlante, es de gran importancia el tipo de organización bilingüe de la escuela o línea escolar: aun en el mismo modelo A (y, especialmente, en el B) existe una gran diferencia de un centro a otro, y esto tiene una repercusión innegable en el nivel de euskera que adquieren los alumnos. Son dos, según todos los indicios, las variables a destacar en la organización del programa escolar:

a) *El input semanal de euskera.* Es decir, cuántas del total de horas de clase recibidas semanalmente por el alumno corresponden a horas de euskera: número de horas semanales dedicadas a aprender euskera o en euskera.

b) *El carácter de ese input en euskera:* diferencias entre su uso como asignatura o como lengua de aprendizaje. No es lo mismo, al parecer, reducir el contacto de los alumnos castellanoparlantes con el euskera a una simple asignatura o, además de ello, tener que aprender ciertas asignaturas en esta lengua y, como consecuencia, verse impelidos a aplicar su competencia (más o menos desarrollada) en euskera a diversas áreas de conocimiento. En aquellos casos en que el euskera es, además de asignatura, lengua vehicular, los alumnos de 5.<sup>º</sup> de EGB están

alcanzando, según los datos del estudio, mejores niveles de competencia en esta lengua.

Entre los alumnos vascoparlantes nativos del modelo D, sin embargo, son al parecer más importantes otros factores (tales como el rendimiento escolar, el coeficiente de inteligencia, etc.), de modo similar a lo que sucede en situaciones de lengua materna en situación normalizada.

#### **IV.2. Influencia de la lengua de relación fuera del aula**

Tan importante como el reforzamiento de la competencia idiomática del alumno a través de la actividad escolar dentro del aula puede ser el producido adicionalmente por sus relaciones fuera de clase e incluso fuera del ámbito escolar. El hecho de que el euskera sea la lengua de relación para con sus compañeros y profesores (en los recreos, actividades extraescolares,...) resulta de gran importancia a la hora de reforzar de modo significativo su nivel de competencia. La escuela en general, y los profesores en particular, deberían conocer, valorar y tener bien presente la influencia de dicho factor.

#### **IV.3. Importancia del ambiente familiar euskaldún**

Normalmente, la habilidad idiomática del niño y su tendencia a utilizar una determinada lengua tienen su raíz en la familia. En los casos en que los padres del niño (o al menos uno de ellos) son vascoparlantes, es de capital importancia el que el niño utilice el euskera con ellos. La influencia e importancia del ambiente familiar euskaldún es, en cierta medida, insustituible: es en este medio donde el niño aprende a relacionarse con su entorno vital, reforzando y mejorando posteriormente la escuela el nivel de competencia del niño.

### **V. ENCUADRE DE LA METODOLOGIA DE TRABAJO Y CONCLUSIONES DE EIFE 2**

A la hora de realizar EIFE 2 se han utilizado metodologías y líneas de investigación homologables a las de otros muchos estudios realizados hoy en día en todo el mundo acerca de la enseñanza bilingüe y los niveles de competencia idiomática derivados de ella. En definitiva, se ha intentado que el estudio EIFE 2 sea comparable con las citadas investigaciones: de este modo se han aislado los factores de mayor influencia por medio del análisis de varianza, de regresión, agrupamientos y otros tratamientos de las distintas variables. En cuanto a los resultados, también es coincidente este EIFE 2 con los obtenidos, anteriormente y en la actualidad, en muchos países de asentamiento bilingüe. Más aun: se está comprobando que muchas de las formulaciones básicas una y otra vez evidenciadas en otras comunidades de lengua minoritaria presentes en diversas áreas del mundo manifiestan semejante grado de validez en nuestro país. Es posible concluir, por ello, que a pesar de ser muchos de

los condicionantes del País Vasco y de su lengua propia específicos e irrepetibles, tanto la situación y tendencias básicas como las variables interviniéntes y los resultados obtenidos distan mucho de ser extraños o divergentes. En suma, comparando la organización de los modelos de enseñanza bilingüe vigentes en la Comunidad Autónoma con programas educativos de otras latitudes puede observarse que unos y otros muestran un comportamiento similar en lo que afecta a sus respectivos condicionantes y resultados.

## **ANEXOS**

## COMENTARIOS SOBRE LA METODOLOGIA ESTADISTICA

El estudio pretende determinar qué factores influyen en las variables que miden el nivel de aprendizaje de la lengua, a la par que procura valorar su importancia. Con ello se intenta coadyuvar a una mejor formulación de los criterios lingüísticos de la política educativa, aportando información sobre los aspectos en que se debiera actuar o sobre los resultados que cabe esperar de ciertas medidas de política educativa. En concreto, se trata de explicar las puntuaciones de euskera y de castellano alcanzadas por los alumnos de los modelos A, B y D a través de un conjunto de factores o características relativas a los alumnos: medio ambiental, características familiares, del profesorado... etc. Dado el gran número de factores contemplados (66 variables por 4 modalidades, aproximadamente), no es posible estudiar el fenómeno de una sola vez; en consecuencia, se ha procedido de la siguiente manera:

### 1. ESTUDIO DE LA ASOCIACION DE CADA FACTOR INDIVIDUAL CON LAS VARIABLES A EXPLICAR

Para cada uno de los factores, se ha efectuado por separado, un Análisis de Varianza unidireccional (ONEWAY del SPSS-X). Este nos proporciona información pertinente en torno a la importancia de la asociación entre variable y factor (grado de significatividad de la F) y la dirección de la asociación, así como la importancia de las modalidades de dicho factor. Ello permite analizar qué factores parecen, en un principio, más prometedores para explicar las notas, para ver si la dirección de la asociación se corresponde con lo esperado y para agrupar modalidades de un factor que no aparecen significativamente diferentes entre sí.

### 2. ESTUDIO DE LA INFLUENCIA, AISLADA, DE LOS GRUPOS DE FACTORES: ENTORNO FAMILIAR, APTITUDES PERSONALES, CARACTERISTICAS DEL PROFESORADO

Todos los factores que parecen ser prometedores se agrupan según la afinidad de los aspectos o características que tratan de contemplar. Se hace un análisis multivariante para los factores incluidos en cada grupo, tomando todos los factores de cada grupo como variables explicativas. Ello fija, siquiera parcialmente, la importancia del grupo en la explicación. Y, en su virtud, se puede establecer al menos tentativamente un ranking de los grupos según su grado de importancia. Dada la afinidad de los factores, no es extraño observar fenómenos de multicolinealidad: la influencia de un factor se entremezcla (no es aditiva) con la de otro (que está contemplando prácticamente el mismo hecho: hablar en casa, hablar con la madre...) y que, por tanto, podrían ser reunidos en un factor que abarcara ambos hechos. Con esta intención se han elaborado tablas de contingencia de todos los factores dentro de cada grupo. Finalmente, dada la asociación entre los factores y teniendo en cuenta el sentido con

el que operan las modalidades se ha construido un factor único para cada grupo, por agrupamiento de las modalidades.

### 3. ESTUDIO CONJUNTO DE LAS DIVERSAS DIMENSIONES (LAS VARIABLES AGRUPADAS) CONTEMPLADAS A TRAVES DE LOS FACTORES

Se ha realizado por medio del modelo lineal general. En el presente caso se ha usado el procedimiento ANOVA del paquete estadístico SPSS-X, sin interacciones y sin covariables. Se optó por eliminar el análisis de covarianza tomando la variable Eusnota (ó Gaznota) como covariable, por no ser éste en principio el objetivo principal del análisis y por no ser significativa la distorsión en el comportamiento de los otros factores y en el poder explicativo del modelo. El procedimiento da en sus salidas (outputs) información sobre:

- \* La importancia conjunta, con su F global y nivel de significatividad de la misma y el coeficiente de determinación R<sup>2</sup>.
  - \* El cuadro de Análisis de Varianza clásico.
  - \* La F de cada factor y su nivel de significatividad, así como el incremento en la suma de cuadrados explicada (como se sabe, la F no es más que la importancia relativa de ésta, corregida por los grados de libertad).
  - \* También da el estadístico Beta cuadrado o coeficiente estandarizado de la regresión.

## SOPORTE INFORMATICO DEL ESTUDIO EIFE 2

### 1. ORDENADORES Y PROGRAMAS UTILIZADOS

Además de las utilidades de los sistemas operativos de cada uno de los dos ordenadores en los que se ha realizado el estudio, se han utilizado los siguientes programas:

<u>ORDENADOR</u>	<u>PROGRAMAS</u>
MINI 6/HONEYWELL BULL	P-STAT (Programa integrado de tratamiento de datos y análisis estadístico). BISEP1 (Programa FORTRAN para análisis de ítems). PD06002 (Programa FORTRAN para selección y fusión de datos).
UNISYS/1100	SPSS (Programa integrado de tratamiento de datos y análisis estadístico).

### 2. DESCRIPCION DE PROCESOS

#### 2.1. Grabación y validación

Se han grabado por un lado los cuestionarios de alumnos y, por otro, los de profesores, recogiendo estos últimos información de las aulas. Ambos cuestionarios se relacionan mediante el código de aula; de esta forma se evita repetir la información del aula en cada uno de los cuestionarios de alumnos. En los primeros procesos de validación de datos se tratan ambos cuestionarios separadamente. Se comprueba que todas las variables contengan valores permitidos, según la definición del cuestionario, y se realizan comprobaciones de tipo lógico: por ejemplo, la obligatoriedad de respuesta en ciertas preguntas en función de la de otras... etc. Con estos procesos se obtienen ficheros con cuestionarios válidos, así como listados de los cuestionarios erróneos indicando el tipo de errores detectado en cada uno.

En un proceso siguiente se fusionan los cuestionarios válidos de alumnos y profesores, obteniendo así un único fichero que contenga toda la información de ambos.

Las validaciones se han realizado enteramente con el programa P-STAT.

#### 2.2. Frecuencias

Para un primer estudio, se obtienen frecuencias de todas las variables de los cuestionarios de alumnos y profesores por modelos (A, B, D). Se utiliza la instrucción "FREQ" del P-STAT.

### **2.3. Análisis de items**

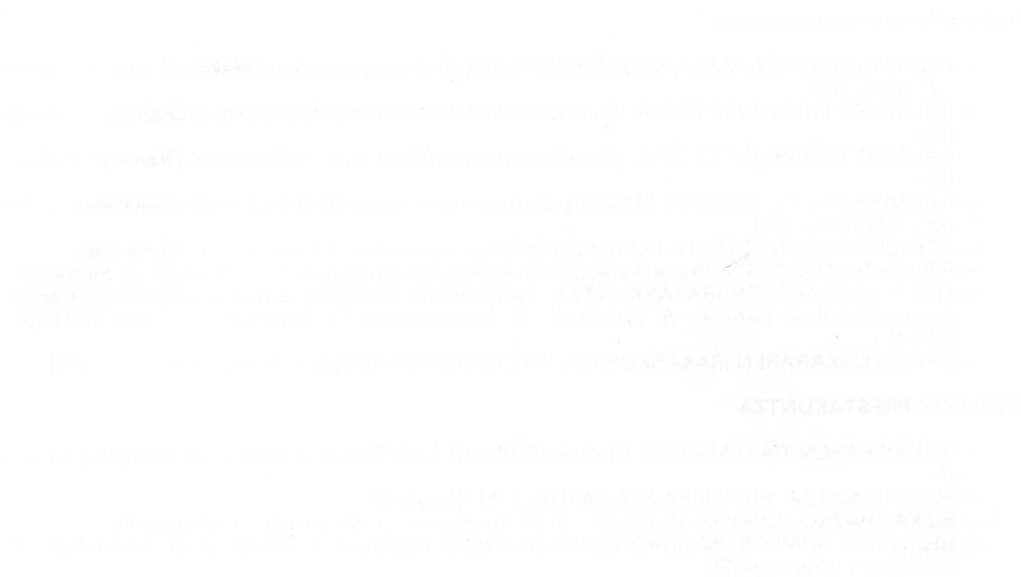
Mediante un programa FORTRAN se prepara un fichero con el formato necesario para poder procesarlo con el programa BISEP1. Este programa se utiliza para el análisis de la fiabilidad de las pruebas.

### **2.4. Creación de ficheros SPSS**

Mediante programas de utilidad se traspasan los ficheros con los cuestionarios de alumnos y profesores del ordenador MINI6 al UNISYS/1100. Con el programa SPSS se crea un solo fichero con el formato adecuado para su posterior utilización en los análisis.

### **2.5. Análisis estadístico**

A partir del fichero con variables originales, obtenido en el proceso anterior, se crea un nuevo fichero que, además de dichas variables, contiene otras nuevas derivadas (recodificaciones, reagrupamientos, cálculos... etc.). A partir de este fichero se realizan los análisis estadísticos que han sido descritos anteriormente.



## **PUBLICACIONES DEL SERVICIO DE EUSKERA**

### **Departamento de Educación, Universidades e Investigación**

#### **GLOTODIDAKTIKA-LANAK**

*Hizkuntzen irakaskuntzaren inguruko gaiak:*

- HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA: TOPIKOAK ETA METODOLOGIAK. *M. Gardner* (1).
- HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA. GRAMATIKA ARIKETAK. *J. A. Mujika* (2).
- HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA: MAILAKETA GRAMATIKALA. *I. Olaziregi* (3).
- HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA: ZENBAIT ARTIKULU. (5).
- HIZKUNTZ JOLASAK. *M. Sainz - I. Olaziregi* (15).
- BAKARKA 1. EUSKERA A DISTANCIA. *J. A. Letamendia* (18).
- BAKARKA 2. EUSKERA A DISTANCIA. *J. A. Letamendia* (22).
- BAKARKA 3. EUSKERA A DISTANCIA. *J. A. Letamendia* (29).
- TREBATZEN. OHO-ko GOIKO ZIKLORAKO HIZKUNTZ ARIKETAK. *M. Sainz* (23).
- EUSKALKIZ EUSKALKI. *R. M. Pagola* (19).
- EUSKAREN OINARRIZKO HIZTEGIA. MAIZTASUN ETA PRESTASUN AZTERKETA. *J. M. Etxebarria - J. A. Mujika* (31).
- OINARRIZKO HITZAK. EUSKARAZKO HITZ ERABIL GARRIENAK. *I. Olaziregi* (34).

#### *Bideo-gidoiak/Txotxongiloak/Musika*

- HAURRAK EUSKALDUNTZEN GIÑOLAREN BIDEZ I. *I. M. de Lezea - Kukubiltxo* (6).
- HAURRAK EUSKALDUNTZEN GIÑOLAREN BIDEZ II. *I. M. de Lezea* (9).
- ESKOLARAKO IPUINAK ETA TXOTXONGILOAK. *I. M. de Lezea* (14).
- IPUIN ZAHAR ETA BERRIAK. *L. Iriondo* (10).
- KONTU KONTARI. *L. Iriondo* (20).
- AMONAREN IPUINAK. *E. Genua* (12).
- IPUIN GEHIAGO. *A. Lertxundi - J. Lucas - Keinu - Maskarada* (13).
- JOLASEN. *I. Urbieta* (11).
- MUSIKA HEZKUNTZA ESKOLAURREAN. *I. Urbieta* (21).

#### *Euskararen Gaitasun Agiria (EGA)*

- EUSKALTZAINDIAK BATASUNERAKO ESKAINI DITUEN ERABAKIAK (8).
- EUSKARAREN GAITASUN AGIRIA. PROGRAMA (7).
- EGA. 1986-87ko AZTERKETAK (32).  
idem 1983 / 1984-85.

### *Hizkuntz testak eta ebaluazioak*

- EABHEM. EUSKARA-MAILA NEURTZEKO TESTA (D ereduko eskolaurrerako). *G. Ajuria - I. Ibarra - J. Sierra* (16).
- GALBAHE E1 HIZKUNTZ TESTA. (B eta D ereduetako OHO-ko 2. mailarako). *I. Olaziregi - J. Sierra* (26).
- GALBAHE E2 HIZKUNTZ TESTA. (B eta D ereduetako OHO-ko 5. mailarako). *I. Olaziregi - I. Sierra* (25).
- GALBAHE C1 y C2. TESTS DE LENGUA (Gaztelaniazko testak OHO-ko 2. eta 5. mailarako). *J. Sierra - I. Olaziregi* (27).
- ZORTZI-A HIZKUNTZ TESTA (A ereduko OHO-ko. mailarako). *I. Olaziregi - J. Sierra* (28).
- PIR-5 HIZKUNTZ TESTA (B eta D ereduetako eskolaurre-amaierarako). *I. Olaziregi - I. Sierra* (30).
- EIFE 1. EUSKARAREN IRAKASKUNTZA: FAKTOREEN ERAGINA (euskaraz-gaztelaniaz-frantssez-ingelesez). *J. Gabiña - R. Gorostidi - R. Iruretagoiena - I. Olaziregi - J. Sierra*. (H.U.I.S. - H.P.I.N.).
- EIFE 2. EUSKARAREN IRAKASKUNTZA: FAKTOREEN ERAGINA. *J. Sierra - I. Olaziregi* (33).

### **HIZKUNTZ PRESTAKUNTZA**

- BIZKAIERAREN IDAZTARAUAK. DEKLINABIDEA ETA ADITZA. *A. Arejita - J. M. Irazola - J. Uriarte* (1).
- EUSKAL ADITZA: BIZKAIERA ETA BATUA. *J. M. Irazola* (2).
- BIZKAIERAZKO JOSKERA. *A. Arejita - J. M. Etxebarria - J. M. Irazola - J. Uriarte* (4).
- HEZKUNTZ ADMINISTRAZIOKO BEHIN-BEHINEKO HIZTEGIA. *I. Artola - J. M. Berasategi - G. Nazabal - I. Olaziregi* (3).

### **ZABALKUNDE LANAK**

#### *Euskal Ikasmaterialgintza* (EIMA programa)

- EUSKAL IKASMATERIALEN BILDUMA 1986 (liburuak). *R. Berriozabal* (8).  
idem 1984.
- IKUS-ENTZUNEZKO IKASMATERIALEN BILDUMA 1988-89. *M. Usabiaga* (17).  
idem 1986-87.
- EIMA. EKINTZA PLANA. AZALPEN BATERABILDUA 1986 (14).  
idem 1984 / 1985.
- EIMA. LAGUNTZA DEIALDIEN EMAITZAK 1980-85 (10).

#### *Irakaslegoaren Alfabetatze-Euskalduntzea* (IRALE programa)

- IRALE. AURKEZPEN-TXOSTENA 1988-89 (12).  
idem 1985-86 / 1986-87 / 1987-88.

#### *Normalizazio Legearen Garapena* (NOLEGA programa)

- IKASTETXEEN BARNE-ERROTULAZIORAKO ESKULIBURUA. *I. Artola - J. M. Berasategi - L. M. Landaluze - A. Mujika. I. Muruaga* (15).
- EUSKAL GIOTZE-EGONALDIETARAKO ESKULIBURUA. *R. M. Aranza - I. Artola - J. M. Berasategi - L. M. Landaluze - A. Mujika - I. Muruaga* (16).
- ESKOLA-ANTZERKIA (18).
- URRUZUNO LITERATUR LEHIAKETA. LAN SARITUEN BILDUMA 1988.  
idem 1986 / 1987.

### *Beste txostentxo batzuk*

- IRALE (azalpen txostentxoak lau hizkuntzatan) (5).
- EGA (azalpen txostentxoak lau hizkuntzatan) (6).