

CONCIENCIA, CREENCIAS Y ACTITUDES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN LA OPCIÓN LINGÜÍSTICA DE TEXTOS ESCRITOS EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

Amelia Benito del Valle Eskauriaza
Universidad del País Vasco (España)
amelia.benitodevalle@ehu.eus

Recibido: 13/10/2022 — **Aprobado:** 26/01/2023 — **Publicado:** 31/08/2023

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a02

Resumen: La opción lingüística de textos escritos que favorezcan la práctica lingüística en euskera está ligada a la conciencia sociolingüística, a las creencias y a las actitudes lingüísticas del alumnado en formación inicial del profesorado de primaria. La investigación cualitativa realizada en torno al alumnado de segundo curso de la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco, pone en evidencia la necesidad de profundizar en estos conceptos. Los datos obtenidos indican que este alumnado desarrolla una actuación lingüística tendente a la lengua castellana a la hora de optar por textos escritos no obligatorios, pero sí vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: conciencia lingüística; actitudes lingüísticas; creencias sociolingüísticas; formación docente; profesorado de primaria.

AWARENESS, BELIEF AND SOCIOLINGUISTIC ATTITUDES IN THE LINGUISTIC OPTION OF WRITTEN TEXTS IN INITIAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract: The linguistic option of written texts that favor linguistic practice in Basque is linked to sociolinguistic awareness, beliefs and linguistic attitudes of students in initial primary teacher training. The qualitative research carried out on second-year students at the Faculty of Education at the University of the Basque Country, highlights the need to deepen these concepts. The data obtained indicate that these students develop a linguistic performance tending to the Spanish language when opting for non-obligatory written texts, but linked to the teaching-learning process.

Keywords: linguistic consciousness; linguistic attitudes; sociolinguistic beliefs; teachers' training; primary-school teachers.



1. Introducción

La revitalización de la actitud lingüística favorable a la competencia comunicativa en euskera sigue siendo un reto para la sociedad vasca actual. Las diferentes campañas y planes lingüísticos puestos en marcha a lo largo de las últimas décadas así lo demuestran¹. La demanda de una normalización en el uso social del euskera y de la superación de su situación de diglosia en relación a la lengua castellana pone de relieve el esfuerzo realizado por las autoridades y movimientos sociales a la hora de afrontar este reto. El Estatuto de Gernika y la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera de 1982 estipularon el derecho de la práctica lingüística del euskera para la ciudadanía de la Comunidad Autónoma Vasca. Desde ese periodo, el Gobierno Vasco a través del Departamento de Cultura y Política Lingüística y del Consejo Asesor del Euskera (EAB), ha llevado a cabo diferentes planes de normalización lingüística del euskera. Dichos planes recuerdan a la sociedad vasca, la presencia y la pertinencia de la práctica lingüística del euskera (Benito del Valle, 2020).

En la institución educativa y formativa superior el interés y la constancia por mejorar la práctica lingüística en la competencia comunicativa en lengua vasca sigue siendo objeto de estudio. En los diferentes campus universitarios de la Universidad del País Vasco (UPV), las Facultades de Educación especializadas en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria implementan de forma transversal esta competencia. Asimismo, a través de la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II, en el primer y segundo curso, se remarca la importancia de la envergadura de dicho conocimiento lingüístico y su puesta en práctica.

En el presente artículo se constata la situación y se reflexiona en torno a la conciencia sociolingüística, las actitudes y creencias lingüísticas del alumnado de segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UPV, por las que se guía a la hora de dirimir y optar por textos de lectura complementarios a su formación. Expresado de otra manera, a través del análisis de la conciencia sociolingüística, de las actitudes y de las creencias lingüísticas de los y las estudiantes de segundo curso de la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II, del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UPV, se ha investigado su forma de actuación lingüística. El interés se ha centrado en llegar a las razones por las cuales el alumnado, a la hora de seleccionar lecturas complementarias, no obligatorias, pero sí relacionadas con su proceso de enseñanza y aprendizaje, favorece la elección de textos escritos en castellano, en detrimento de la competencia comunicativa en euskera. En síntesis, se ha planteado como objeto de análisis la elección lingüística de textos de lectura no obligatorios por

¹ Como ejemplo de los mismos, cabe señalar la campaña Euskaraz bizi, iniciada en 2010, o Euskaraldia, desarrollada en 2018, 2021 y 2022.

parte del alumnado de segundo curso del Grado en Educación Primaria, tomando como base para ello la conciencia sociolingüística, las creencias y las actitudes lingüísticas.

Para ello, se han tenido en consideración los datos cualitativos recogidos durante tres periodos académicos, de 2017 a 2020. Durante este espacio de tiempo y a través de encuestas, grupos de discusión, entrevistas y de ejercicios de observación directa, se han recolectado datos que confirman el tipo de lectura analógica y digital que realizan estos alumnos y alumnas. Al mismo tiempo, el conjunto de datos obtenidos pone en evidencia la necesidad de ahondar en la conciencia, actitudes y creencias sociolingüísticas a la hora de favorecer la opción lingüística de textos en lengua vasca complementarios al contexto académico.

Así pues, a lo largo de las siguientes páginas y en primer lugar, se plantea la problemática en torno al espacio universitario y la actuación lingüística del alumnado de segundo curso del Grado de Educación Primaria que opta por lecturas complementarias —no obligatorias, en castellano— a su proceso de enseñanza y aprendizaje. Para comprender la cuestión de la elección lingüística de textos, se ha tenido en cuenta el contexto sociolingüístico del grupo. A continuación, se ha realizado una síntesis conceptual y teórica sobre lo que significa la conciencia sociolingüística y su relación con las creencias y actitudes lingüísticas. Posteriormente, y después de haber recurrido a técnicas cualitativas para la recogida de datos, se da cuenta de los resultados de la investigación. Para terminar, se exponen las conclusiones en torno a los datos obtenidos.

2. Problemática y preocupación por la vitalidad lingüística

El carácter diglósico de la sociedad vasca da cuenta de la naturaleza bilingüe de la Facultad de Educación de la UPV. El objetivo de su comunidad de hablantes es el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje que culmina en la formación de futuras y futuros enseñantes en las especialidades de educación infantil, primaria y educación social.² Dicho proceso reclama unos hábitos de práctica lingüística en euskera. Cabe recordar el protagonismo e importancia social del profesorado de primaria como reproductor de la lengua y cultura vasca.

Parte de la comunidad académica vasca ubica sus esfuerzos en investigar la competencia comunicativa de la sociedad de la Comunidad Autónoma Vasca (en adelante, la CAV). En ese sentido, un número representativo de investigaciones analiza los hábitos lingüísticos entre los jóvenes. En primer lugar, Goikoetxea (2008) ha estudiado la competencia comunicativa de un grupo de estudiantes de segundo curso de la enseñanza obligatoria secundaria y su relación con la lengua vasca, castellana e inglesa. Por otro lado, el programa Ulibarri, analizado por Aldekoa (2013) y desarrollado en torno a centros escolares del valle de Arratia y de la zona del Nervión entre 2000 y 2010, pone en evidencia el hecho de

² Aunque en la Facultad de Educación de la UPV se imparten estos tres grados, el presente artículo sólo hace referencia al grado en educación primaria.

que ser capaz de expresarse en lengua vasca no es un aval para su práctica lingüística.

Entretanto, el investigador Martínez de Luna (2013) reflexiona sobre la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera y los treinta años transcurridos desde su puesta en marcha. De modo similar, son también prueba de la preocupación lingüística el trabajo de Berasategi (2015), quien analiza la práctica lingüística y cultural en lengua vasca en ámbitos multiculturales, tomando como muestra a estudiantes de segundo de la enseñanza obligatoria secundaria. Asimismo, Hernández (2020), miembro del grupo de investigación de gran eco en el campo de la sociolingüística vasca, Soziolinguistika Klusterra,³ se centra en la reproducción del euskera en el ámbito familiar. En una de sus investigaciones Hernández (2020), junto a otros autores y autoras, examina la práctica lingüística de la juventud —de 18 a 28 años—, a partir de sus experiencias, ideologías y usos lingüísticos en varias zonas de Vizcaya y de Guipúzcoa. Además, en una de sus últimas publicaciones, Soziolinguistika Klusterra (2021), señala el exiguo uso lingüístico del euskera en algunos espacios comunes de la Facultad de Educación de la UPV.

Por su lado, el Gobierno Vasco a través de la Viceconsejería de Política Lingüística realiza de forma regular encuestas sociológicas, con el fin de comprender la evolución de la normalización lingüística y planificar nuevas estrategias de desarrollo. La última, la VI Encuesta Sociolingüística (Gobierno Vasco, 2016), en su vertiente vizcaína, señala que El 27,6 % de la población de 16 o más años que vive en Bizkaia es vascohablante, el 20,4 % es vascohablante pasivo y el 52 % castellanohablante monolingüe. Esta misma encuesta indica que el porcentaje más alto de vascohablantes se encuentra en los grupos de edad de 16-24 y 25-34 años, siendo así que «los vascohablantes entre 16 y 24 años son un 66,8 % en la actualidad, mientras que en 1991 eran un 17,9 %» (Gobierno Vasco, 2016, ¿?).

El afán y el interés por la vitalidad de la lengua vasca y sus manifestaciones lingüísticas son una constante, tal como se muestra a través de los diferentes estudios realizados y a través de las distintas instituciones políticas y sociales. Además, los datos sociolingüísticos afirman la presencia de una juventud vizcaína vascohablante competente para desarrollar una actuación lingüística adecuada en euskera, pero que no concuerda con su uso práctico lingüístico. Igualmente, las investigaciones realizadas se centran en contextos educativos bastante alejados del universitario. Por lo tanto, se manifiesta la exigencia social de analizar e investigar con carácter explícito el contexto universitario y la actuación lingüística de la juventud en esta etapa formativa.

La literatura científica centrada en el uso lingüístico de los alumnos y alumnas de los grados de la Facultad de Educación de la UPV en su espacio de enseñanza y aprendizaje es muy escasa (Benito del Valle, 2022). Dicho espacio está conformado por los lugares comunes para el alumnado y para

³ El programa se plantea como misión: «...crear y gestionar conocimiento sociolingüístico para responder a las necesidades del proceso de revitalización del euskera. Su objetivo es aprovechar e incrementar las competencias sociolingüísticas de los agentes implicados. Para ello, desarrolla proyectos en colaboración, construyendo puentes entre el conocimiento teórico y el ámbito aplicado». (Soziolinguistika Klusterra, s.f.).

los trabajadores y trabajadoras. Es decir, refiere a los espacios disfrutados por la Plantilla Docente e Investigadora (PDI), por el Personal de Administración y Servicios (PAS) y por otros cuerpos laborales. Igualmente, en esta categorización espacial se incluyen los lugares comunes para todo el alumnado, los específicos del grupo o asignatura y los espacios reservados a las y los trabajadores del centro. Según Benito del Valle (2022) la percepción de los y las docentes con respecto a la práctica lingüística del alumnado que se desarrolla en los espacios citados, es «el predominio de una actividad social lingüística bilingüe con una mayor presencia del castellano» (p. 7). Tal y como señala esta investigadora, es evidente, que, debido a la casi inexistencia de investigaciones en este ámbito dentro de la Facultad, la práctica lingüística en castellano como lengua vehicular mayoritaria de los intercambios sociales y culturales desarrollados en los espacios señalados, no deja de ser una percepción. Sin embargo, a pesar de este limitado número de estudios, las recientes aportaciones de Mateo García y García Marcos (2022) ayudan a reforzar las ideas expuestas aquí.

Ciertamente, la investigación en este contexto debe evidenciar las percepciones sociolingüísticas y otorgarles un rango científico y académico, con el fin de poder reconducir la situación lingüística que facilite una práctica más generalizada de las actitudes lingüísticas en euskera y, en consecuencia, de uso lingüístico (Benito del Valle, 2022).

En cuanto al espacio dedicado al alumnado por grupo y, más concretamente, al espacio físico donde se desarrolla la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II, el proceso de enseñanza y aprendizaje se desenvuelve en un clima comunicativo en euskera. El alumnado adapta el uso y los registros lingüísticos según el contenido educativo y sus espacios. Se asiste, pues, a una aclimatación, ajuste y adecuación lingüística en función de los requerimientos e imperantes sociolingüísticos de los diferentes microcontextos de interrelación en la Facultad.

Dicha materia demanda un uso lingüístico en lengua vasca durante el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje cuatrimestral. Al respecto, Benito del Valle (2022) señala que «la competencia comunicativa a partir de la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática germina, perfecciona y madura el uso de la lengua vasca en la formación inicial del profesorado de primaria» (p. 128). Ante esto, es incuestionable que la intervención lingüística de los alumnos y las alumnas avala eficazmente a los mandatos universitarios obligatorios vinculados estrechamente con la asignatura y sus contenidos. Pero, ¿qué ocurre con las peticiones del profesorado relacionadas indirectamente con la misma? Es decir, ¿cuál es la actitud y práctica lingüística del alumnado cuando no existe una imposición académica directa, pero que sí está relacionado con el contexto de enseñanza y aprendizaje? Dicho de otra manera, ¿por qué fuentes de lectura lingüísticas opta el alumnado en un contexto de no exigencia obligatoria académica?

Para responder a esta pregunta, inicialmente, conviene singularizar cuál es el contexto sociolingüístico

del grupo que conforma la comunidad de hablantes de la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II, que ha conformado el grupo durante el periodo temporal analizado (2017-2020).

3. Contexto sociolingüístico del grupo: microcomunidad lingüística

En el Grado de Primaria de la Facultad de Educación de la UPV se distingue el grado en primaria como tal y el grado en primaria trilingüe. Teniendo en cuenta esta doble concepción de Grados de Educación Primaria, el número del alumnado total comprende unas doscientas plazas, incluyendo aquellos estudiantes que, por diferentes razones, quedan rezagados de su generación o promoción inicial. En estas circunstancias, esta asignatura del segundo curso se compone de cuatro grupos.

Durante el trienio analizado, 2017-2020 se ha investigado uno de los grupos-asignatura, ascendiendo a 193 alumnos y alumnas en este periodo, con un porcentaje mayoritario de estudiantes femeninos y un 35 %, de estudiantes masculinos, porcentaje que corresponde a la media realizada entre los tres cursos académicos.

En cuanto al origen geográfico del estudiantado, este se encuentra muy repartido por toda la geografía vizcaína, con un aporte algo superior de aquellos y aquellas que provienen del Gran Bilbao y sus alrededores, siendo la excepción algún alumno o alumna originario de Álava o Guipúzcoa. Entre el 22 y el 25 % del alumnado asistente al curso Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II responde a una práctica diaria sociolingüística en euskera. Esto es, dentro del grupo analizado, este porcentaje de alumnado es originario de pueblos denominados «Herri euskalduna» o municipios cuya competencia comunicativa lingüística dominante es el euskera. El resto de estudiantes desarrolla sus relaciones sociolingüísticas en ambientes familiares y sociales, en general, muy entremezclados, con un 15 % de entornos bilingües y , entre un 60 a un 63 % de contextos monolingües en castellano.

Práctica sociolingüística diaria del alumnado	Porcentaje (o rango) del alumnado
Euskera	22-25 %
Mixta	15 %
Castellano	60-63 %

Tabla 1. *Relación porcentual de la práctica sociolingüística de la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II*

Además, el alumnado integrante en la asignatura ha realizado los estudios preuniversitarios en lengua vasca a través del modelo D, a excepción del 4 %, que lo ha hecho en el modelo B, o bilingüe euskera-castellano.⁴A la vista de estos datos, se evidencia la presencia de un alumnado participante en un proceso de enseñanza y aprendizaje a través de sus diferentes periodos de enseñanza obligatoria y bachiller en competencia lingüística en lengua vasca. Es decir, el alumnado acumula un capital formativo en competencia comunicativa lingüística en lengua vasca que le otorga un nivel de conocimientos suficientes para poder desarrollar una actividad lingüística en euskera en todas las relaciones sociolingüísticas que se le presenten. Igualmente, se constata que un porcentaje bastante elevado no presenta una actividad sociolingüística regular en euskera en su devenir diario fuera de su contexto académico.

Como se ha señalado anteriormente, queda por investigar si esta situación sociolingüística del alumnado en su devenir diario es proporcional al clima sociolingüístico que se desarrolla en la Facultad de Educación de la UPV, Por lo que este objetivo de investigación sigue pendiente por cumplir. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la finalidad de este artículo, que expone el análisis de las razones por las que ese capital humano formado en competencia comunicativa en lengua vasca apela de forma recurrente a fuentes lingüísticas de lectura no obligatorias, pero sí complementarias a la formación inicial del profesorado en castellano. Por lo tanto, se trata de analizar la conciencia lingüística de ese alumnado cuyas actitudes y creencias lingüísticas en torno a la lectura complementaria a la académica

⁴ El Decreto 138/1983 del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco y establece los modelos de enseñanza bilingüe que se describen a continuación: Modelo A, enseñanza en castellano como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Vasca. Modelo B: enseñanza de una parte de las asignaturas en castellano y otra en euskera. Modelo D: enseñanza en euskera como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana.

le conduce a fuentes de lectura por ocio en castellano.

Por último y antes de pasar al siguiente apartado, conviene señalar que las fuentes académicas de lectura del alumnado no son monolingües. El manejo de la literatura en euskera es el primer recurso académico, siendo profundizado con lecturas en castellano, inglés, francés y otras lenguas.

4. Conciencia sociolingüística, actitudes y creencias lingüísticas

4.1. Conciencia sociolingüística

El bilingüismo y las lenguas en contacto son sujeto de estudio de ciencias tales como la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la etnolingüística o la psicolingüística. Concretamente, tal y como señalan Trudgill y Hernández-Campoy (2007) la sociolingüística se ocupa del estudio del lenguaje, entendido «como fenómeno social y cultural, estudiando las relaciones entre la lengua y la sociedad y de todos los aspectos sociales que influyen en el uso de la lengua» (p. 63). Por lo tanto, se trata de una disciplina que permite abordar el estudio de las lenguas en su contexto social y en cualquier periodo histórico de su desarrollo.

Mientras que algunos investigadores como Fishman (1972) declaran que la opción de la puesta en práctica de una lengua hace referencia a una situación individual, Rotaetxe (1988) añade que la facultad de usar una lengua u otra depende además de la colectividad que facilita o excluye el uso de las lenguas. En esta misma línea conceptual, según Etxebarria (2000a), el comportamiento social condiciona el comportamiento lingüístico y este incide sobre el hecho social.

Esta última investigadora añade que la conciencia sociolingüística hace referencia al conocimiento que tienen los hablantes de los sociolectos que integran su comunidad. Igualmente, los hablantes deben conocer los parámetros valorativos sociales que otorgan a esas lenguas y a sus hablantes y, finalmente, en qué proporción ello se acentúa en unos u otros estratos.

Por eso, a la hora de investigar la conciencia sociolingüística de la comunidad de habla establecida por el grupo de la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II y su tendencia a recurrir a fuentes de lectura no obligatorias en castellano se tendrán en cuenta dos variables. Por un lado, el repertorio de lenguas de la comunidad de estudiantes que forman el grupo y, por otro, los parámetros valorativos que se les adjudican, teniendo en cuenta los indicios lingüísticos de los hablantes.

La actuación lingüística en una u otra lengua, presupone que los comunicantes transmiten al mismo tiempo una red de valores sobre el lenguaje que se usa y sobre el contexto en el que este aparece. Esta red de valores condiciona la actuación lingüística y el cambio lingüístico. Asimismo, la sociolingüística, a la hora de interesarse por la conciencia sociolingüística, se ha centrado sobre todo en las actitudes y creencias y, por ello, se asista a una ausencia unitaria que abarque una sola definición de las mismas.

Además, los estudios empíricos llevados a cabo en las diferentes comunidades sociolingüísticas ponen en evidencia la idiosincrasia de cada una de ellas y dan cuenta de la complejidad de la unificación de las mismas (Etxebarria, 2000a).

4.2. Actitudes y creencias lingüísticas

Investigar sobre actitudes y creencias del alumnado bilingüe del grupo objeto de investigación, se ha centrado en la respuesta emocional e intelectual de los y las componentes de esta microcomunidad lingüística que le condiciona a la hora de optar por una lectura complementaria a la obligatoria en castellano. Así pues, las actitudes lingüísticas pueden definirse, con carácter general, como aquellas valoraciones positivas o negativas hacia un aspecto lingüístico determinado. Estas actitudes están en el origen de las creencias. Estas son convicciones, certezas personales o juicios de valor hacia ese aspecto lingüístico concreto. Aunque el acceso a ellas es complejo, a través del análisis de las actitudes se puede explicar el seguimiento de la dirección de los patrones recurrentes de conducta, en este caso, la repetida fuente de lectura no obligatoria en castellano.

Varios son los enfoques teóricos realizados desde diferentes disciplinas. Así, por ejemplo, Hernández-Campoy (2004) señala que desde la psicología social del lenguaje se pone el acento en el estudio de las actitudes frente a las variedades de la lengua y en el modo en que los hablantes interactúan recíprocamente a través de la conversación. Baker (1992), mencionado en Hernández-Campoy (2004), añade que la salud de una lengua, dialecto, acento o bien una forma lingüística concreta depende de las actitudes favorables o contrarias que se generan en un contexto social determinado.

Desde la sociolingüística, como señala López Morales (1989), se pueden apreciar dos concepciones teóricas: por un lado, la mentalista; y, por otro, la de tendencia conductista. Este autor critica ambas al considerarlas insuficientes tanto para permitir el acceso directo a las actitudes como para formular patrones sobre las mismas, creando su propio esquema teórico. Igualmente, diversos son los investigadores e investigadoras que han intentado aportar soluciones a esta dicotomía teórica. Así, Macquire (1985), citada en Etxebarria (2000), menciona que las actitudes son una escala de medida continua hacia los fenómenos lingüísticos. Igualmente, Etxebarria (2000b) refiere a Bemm (1972) señalando que toda esa escala de medida continua está en conexión con la ideología social, la personalidad y su transcripción en el comportamiento.

La pluralidad conceptual en torno a las actitudes y creencias plantea discrepancias teóricas que pueden dar lugar a expectativas de investigación complejas. Sin embargo, en ambas perspectivas teóricas citadas, resulta evidente el sujeto depositario de una actitud y el objeto de estudio que recibe esa actitud. En esta investigación el sujeto la comunidad lingüística del alumnado de la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II y el objeto de estudio la actitud hacia la elección de lecturas complementarias a

las académicas obligatorias.

La presente investigación referida a la actitud y práctica lingüística en cuanto a la lectura optativa del alumnado, cuando no existe una imposición académica directa de elección de textos, lleva al interrogante de cuáles son las actitudes negativas que genera esta elección de lecturas en castellano, en detrimento de la opción lingüística en euskera. Esa actitud de indiferencia hacia la actuación lingüística de elección de lecturas en euskera, complementarias al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, es etiquetada de negativa al sesgar el lenguaje y su transmisión académica en euskera. Es decir, la elección de lecturas en castellano forma parte del proceso de minorización del euskera en su apreciación académica y formativa. Al respecto, Martí, Ortega, Idiazabal, Barreña, Juaristi, Junyet, Uranga y Amorrortu (2005) afirman que si la relación es con lenguas de menor prestigio, los hablantes de la lengua de más intensidad y uso, muy a menudo, muestran actitudes de indiferencia o menosprecio hacia esas lenguas.

Por otro lado, la sociolingüística pone en relieve actitudes integradoras y actitudes instrumentales. Martínez de Luna (1996), investigador experimentado en el análisis de la situación sociolingüística en el País Vasco, aporta un sistema de modelo de éxito lingüístico basado en la motivación simbólica, en la motivación de éxito y en la motivación pragmática.

En fin, muchas son las contribuciones teóricas y enfoques diferentes a la hora de abordar los distintos contextos sociales lingüísticos y las actitudes positivas y negativas hacia la práctica, exclusión o disminución lingüística de una lengua. Así pues, en la investigación se ha tenido en cuenta la idiosincrasia de los miembros del grupo y la opción de lectura en lengua castellana de carácter no obligatoria. Igualmente, se han analizado las actitudes hacia la selección de textos en función de unos indicadores de lectura y unos indicadores de creencias sociales de grupo elaborados a tal efecto. Dicho de otra manera, el caso del alumnado investigado, competente en comunicación en lengua vasca y en lengua castellana, muestra un menosprecio hacia las fuentes de lectura en euskera. Por lo tanto, para analizar esa actitud negativa, se ha tenido en cuenta una serie de indicadores de lectura y de creencias sociales en torno a las mismas. He aquí un cuadro resumen de las mismas:

Indicadores de lectura en euskera	Indicadores de creencias sociales del grupo sobre lecturas en euskera
Textos académicos	Apenas existen
Textos de ocio	Complejos de entender
Fuentes online	Cómo buscar

Tabla 2. *Indicadores de lectura e indicadores de creencias sociales sobre las lecturas en euskera en el contexto de la comunidad lingüística del grupo*

En resumen, a la hora de investigar la conciencia lingüística del grupo, se han tenido en cuenta el repertorio de lenguas de la comunidad de estudiantes y, por otro lado, los parámetros valorativos que se les adjudican, considerando los indicios lingüísticos de los hablantes. En cuanto a las actitudes y creencias lingüísticas se refiere, se han analizado las actitudes de exclusión de textos en euskera a partir de los dos indicadores arriba señalados.

5. Metodología

Investigar la conciencia sociolingüística, las creencias y actitudes del alumnado a la hora de optar por lecturas complementarias al proceso de enseñanza y aprendizaje en castellano, así como en su práctica lingüística en euskera, pone de relieve la importancia de la aplicación de métodos cualitativos. Por eso, la recogida de datos cualitativos favorece la comprensión e interpretación posterior del porqué de las actitudes que cooperan en la exclusión de lecturas complementarias al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado del grupo.

Durante el periodo en el que se ha llevado a cabo la investigación, a la hora de recoger información en torno a la problemática planteada, se han distinguido dos momentos clave para la recogida de datos. Inicialmente, el primer día de curso se ha pasado una encuesta individual al grupo sobre los hábitos de lectura personales y sobre qué tipo de literatura infantil conoce⁵. Este primer estadiillo de preguntas obtenido, proporciona al profesorado múltiples indicios informativos sobre el estado de la cuestión referido al volumen de lectura que realiza el alumnado, a la opción lingüística y a los conocimientos que este tiene sobre la literatura infantil y juvenil.

⁵ En este cuestionario, realizado al inicio del curso, siempre se interroga al alumnado sobre sus conocimientos en torno la literatura infantil y juvenil, ya que tiene su relevancia dentro del desarrollo de la asignatura. Aquí solo se menciona como parte del cuestionario y no forma parte de la investigación plasmada en el presente artículo.

Posteriormente, a través de grupos de discusión, por medio de entrevistas y poniendo en práctica la observación directa, se ha profundizado en las actitudes y creencias que lleva a ese alumnado a optar por lecturas complementarias a su formación en castellano. Los grupos de discusión se han desarrollado semanalmente en torno a temáticas relacionadas con la asignatura y a las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa en lengua vasca. La dinámica general ha sido en pequeños grupos (4 a 6 componentes) pasándose después a la discusión en el grupo, o gran grupo. Por otro lado, la división en pequeños grupos ha permitido una observación directa más exhaustiva de las opiniones personales del alumnado. Igualmente, la realización de entrevistas personales se ha desarrollado en dos climas. Uno, en el momento de los grupos pequeños; y otro, en el momento dado a la reflexión personal.

La observación directa del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado ha sido una fuente de análisis continua, constante y directa dentro del aula, lo que ha permitido constatar la opción de búsqueda de textos y su elección lingüística en formato digital y analógico. Igualmente, ha posibilitado la verificación de que la mayoría del alumnado, a la hora de aportar textos digitales o analógicos complementarios al proceso formativo, preferían aquellos en lengua castellana.

Como ya se ha señalado en el apartado «Contexto sociolingüístico del grupo: microcomunidad lingüística», la muestra analizada la componen un total de 193 alumnos y alumnas, con un porcentaje mayoritario de estudiantes femeninos y un 35 % de estudiantes masculinos, correspondiente a la media realizada entre los tres cursos académicos. Hay que recordar que entre el 22 y 25 % del alumnado que compone el grupo realiza sus intercambios sociales en una práctica diaria sociolingüística en euskera. Un 15 % desarrolla sus relaciones sociolingüísticas en ambientes de mistura lingüística y el resto, entre un 60 y 63 %, las realiza en contextos sociolingüísticos de carácter monolingüe castellano.

6. Resultados de la investigación

Tal y como se ha señalado en el apartado anterior, para realizar esta investigación se ha recurrido a dos momentos para la recopilación de datos. En el primero de ellos, se ha realizado una encuesta individual para contextualizar los hábitos de lectura lingüísticos. Así, cabe destacar que un porcentaje muy alto del alumnado se considera «no lector». Sin embargo, al puntualizar la pregunta sobre las lecturas académicas, un 60 % se declara lector o lectora «por obligación», es decir, sólo leen aquello que desde el contexto académico se muestra como «texto obligatorio». Por lo tanto, esa obligatoriedad les conduce a ser receptores de textos en euskera. Dentro de ese 60 %, un cuatro por ciento reconoce detestar el acto de leer.

En cuanto al 40 % restante, además de los textos académicos obligatorios, se considera que es lector, ya que ejecuta su competencia lectora a través de otro tipo de textos, especialmente en línea, como artículos científicos, prensa escrita, cotilleos ,prensa deportiva, entre otras temáticas específicas; y, por último, se encuentran los lectores y lectoras de novelas en formato analógico. Curiosamente, el

alumnado femenino lee temas académicos más específicos (género y ecología) y novelas. El masculino, por su parte, lee con mayor frecuencia prensa escrita y deportiva. En ambos casos, predomina la competencia lingüística en castellano. Mientras que algunos alumnos leen la prensa en euskera, mencionando «Berria» en su formato digital, las alumnas prefieren el «Correo», en castellano, también en formato digital.

Respecto a la frecuencia de lectura de los estudiantes, esta depende del contenido a leer: si es prensa en general y deportiva, una vez a la semana; si es académica no obligatoria, su extensión se ajusta al periodo de estudios; si se trata de cotilleos, semanal; y, si es específica, (feminismo, biografías, etc.), en periodo vacacional.

Otro aspecto a tener en cuenta, gira en torno a la hora de referirse a sus lecturas. Ninguno de los participantes ha reparado en las lecturas diarias realizadas de forma habitual, ni en aquellas a las que no conceden rango de textos, como las efectuadas a través de las redes sociales y otros medios de comunicación que forman parte del paisaje diario (carteles, publicidad, etc.).

6.1. Conciencia sociolingüística

Por otro lado, a la hora de plasmar los resultados de investigación en torno a la conciencia lingüística y las dos variables analizadas, el repertorio de lenguas de la comunidad lingüística del grupo y los parámetros valorativos que le dan al mismo, teniendo en cuenta los indicios lingüísticos de los y las hablantes, han conducido a la obtención de los siguientes datos.

En primer lugar, la comunidad bilingüe del grupo, además de las dos lenguas oficiales, es capaz de comunicarse oralmente en inglés con diferentes niveles de expresión oral y escrita. Del total de estudiantes, un 25 % se considera con una competencia alta en esta lengua (C1); el 15 % cree ser capaz de comunicarse de forma notable (B2); un 50 % opina que puede seguir una conversación sencilla en inglés (B1); y un 5 % niega tener conocimientos en la lengua inglesa. Además, un 40 % afirma haber recibido formación en francés, bien durante la enseñanza secundaria obligatoria, bien durante el bachillerato. Dentro de ese 40 %, un 15 % piensa que puede comunicarse de forma básica en francés (B1); un 10 % podría hacerlo en función de encontrarse en un medio sociolingüístico francés; y el resto afirma no acordarse de lo aprendido en las clases. Como dato adicional, un 3 % del alumnado es competente en alguna de las siguientes lenguas: gallego, catalán, alemán, italiano o árabe.

Otras competencias lingüísticas del grupo	
Inglés	25 % competencia alta (C1) 15 % puede comunicarse de forma notable (B2) 50 % puede seguir una conversación fácil (B1) 5 % niega conocimientos en esta lengua
Francés	40% ha recibido formación en (ESO o Bachillerato) De este 40 %, un 15 % piensa que puede comunicar de forma básica en francés Un 10 % podría hacerlo en función de estar en un medio sociolingüístico francés y el resto afirma no acordarse de nada.
Gallego, catalán, alemán, italiano y árabe	1 %

Tabla 3. Niveles de competencia lingüística del alumnado del grupo en lenguas extranjeras

Dentro del grupo se ha observado que los indicios lingüísticos de la comunicación entre el alumnado discurren de forma monolingüe en euskera o bilingüe. Además, la situación comunicativa se da en euskera en todos los procesos verbales establecidos entre el alumnado de forma individual o grupal con el profesorado.

La comunicación es igualmente monolingüe en los procesos lingüísticos establecidos en el 40 % de los grupos pequeños de trabajo. Los y las estudiantes que conforman estos grupos son conscientes del «riesgo» de la incorporación a sus grupos de otros miembros del grupo. Igualmente, afirman que según «quién» se integre, no hay incertidumbre lingüística; pero según «quién» venga, la situación lingüística puede ser más «compleja», entendiendo como tal la resistencia al mantenerse en el uso práctico del euskera.

En el resto de los grupos de trabajo se desarrolla un proceso oral bilingüe, con predominio, en ocasiones, de la competencia lingüística en euskera y, en otras, en castellano. Según el alumnado, el hecho de intercalar ambas competencias se debe a la organización metodológica de trabajo dentro del aula, a los medios y útiles de trabajo empleados, a la obligatoriedad de los textos académicos u optativos, a las relaciones de amistad, a la ciudad o pueblo de procedencia de cada miembro del grupo,

al hecho de compartir un *euskalki* (dialecto local), y al establecimiento de las rutinas lingüísticas entre ellos y ellas. Es decir, en todas aquellas actividades que promueven la acción grupal se desarrolla una tendencia clara al bilingüismo. Así pues, cuando la comunicación se establece entre docente y alumnado, sea de forma individual o grupal, la lengua vehicular siempre es el euskera. El discurso didáctico entre el profesorado del grupo y el alumnado se da siempre en una actuación lingüística vasca. No ocurriendo así en todas las situaciones docentes del aula, en las que interviene solamente el alumnado.

En cuanto a la variable referida a los parámetros valorativos que le dan al repertorio lingüístico, teniendo en cuenta los indicios lingüísticos de los y las hablantes, el alumnado señala que sabe de sobra cuál debe de ser su intervención lingüística y que es consciente del uso que hace del bilingüismo dentro de un espacio físico que debiera ser sólo monolingüe. Así mismo, es sabedor de los mensajes didácticos del profesorado que ahondan en la misma línea. Igualmente, señala, que, a pesar de los mensajes del discurso didáctico del profesorado en torno a la comunicación en euskera, se les hace muy complejo romper con ciertos hábitos comunicativos adquiridos con algunos compañeros y compañeras. Por ello, muchas veces el intercambio discursivo entre estudiantes termina en castellano.

Por otro lado, se ha comprobado que el alumnado mantiene su competencia en euskera con aquellos alumnos y alumnas que persisten en mantenerse en el uso lingüístico del euskera y que casi siempre coincide con aquellos y aquellas que provienen de zonas denominadas *euskaldunes* (zonas de competencia lingüística mayoritaria en euskera), o con aquel alumnado al que ellos y ellas consideran «concienciados y concienciadas». Añaden que a veces, al realizar el cambio del euskera al castellano, se escudan en frases tales como «soy de la margen izquierda», «qué quieres, todo el día en castellano, me cuesta un montón mantenerme todo el tiempo en el mismo registro...», «a veces mezclo el vocabulario...», entre otras. Otra coletilla que da lugar a un cambio de lengua, es cuando un alumno o alumna dice «zer, zer esan duzu? / ¿qué, qué has dicho?» y el o la interlocutor/a interpreta que no entiende lo dicho, produciéndose así un cambio lingüístico.

Finalmente, los y las estudiantes saben que su formación es importante para ejercer como profesorado de primaria y que para ello deben mostrarse competentes en todo el espectro comunicativo lingüístico en euskera. A pesar de ello, no les preocupa mostrarse bilingües en el aula —no en una conversación con el profesorado o en exposiciones orales—, ya que piensan que, en el futuro, en el momento en que inicien la praxis laboral, serán capaces de cambiar de registro de forma inmediata.

6.2. Actitudes y creencias lingüísticas en la elección de textos complementarios al proceso de enseñanza y aprendizaje

La encuesta realizada al grupo al principio de cada curso académico ha dado como resultado que la lectura no obligatoria es una actividad no muy desarrollada y que, además, cuando esta se realiza, es

generalmente una actividad lingüística en castellano. Partiendo de esta premisa del «poco volumen» de lectura, se han puesto los medios para discernir las causas que determinan el hecho de decantarse por una lengua y no por otra. Así pues, teniendo en cuenta que se lee muy poco, a través de grupos de discusión, de entrevistas y de ejercicios de observación directa, se han analizado y comprobado los indicadores de lectura en euskera y las creencias que el alumnado tiene sobre esta.

Frente a la elección de textos académicos no obligatorios, predomina la creencia de que apenas existen y mucho menos si se trata de temas muy específicos. Esto coincide con otra creencia, según la cual los textos de investigación apenas se publican en euskera, por lo que encontrar lecturas sobre temas académicos en esta lengua es muy difícil. Para el alumnado, los escritos de asuntos referidos a su campo de formación apenas están presentes en euskera. A esto hay que añadir el poco interés por su búsqueda y el desconocimiento de cómo acceder a este tipo de fuentes académicas. Ello se basa en una premisa, según la cual lo académico es obligatorio y lo obligatorio está muy orientado o conducido por el profesorado. Por lo tanto, el acceso a la información es directa y, al margen de las lecturas recomendadas por el profesorado, no se encuentran otras fuentes de lectura en euskera, lo que se evidencia en comentarios como «casi no existen», «no hay dónde buscar», «no es necesario buscar» o «no sabe dónde buscar».

En lo que respecta al resto de lecturas denominadas «de ocio» y que se realizan prácticamente en línea, en los grupos de discusión y entrevistas personales el 40 % de los alumnos y alumnas afirmaron que todos los días leían «algo», y que ese «algo» era lo que les aparecía automáticamente en el teléfono. Después de varias conversaciones con el alumnado, se llegó a la conclusión de que ese «algo» se trata de una lectura programada o sin programar. De ese 40 %, el 7 % del alumnado masculino señaló que esa información estaba predeterminada por sus teléfonos. Es decir, habían configurado las fuentes de información para recibir diariamente noticias relacionadas con el deporte, principalmente en castellano. Otro 5 % de informantes masculinos y un 4 % de informantes femeninos señalaron que la información que les llega se da de forma «espontánea», es de carácter general y la reciben en euskera.

En cuanto al resto de lecturas denominadas «de ocio» y que se desarrollan prácticamente en línea, se encuadran también en ese bloque de lecturas que «aparecen en el teléfono». En ese sentido, un grupo de alumnas puso en evidencia que esas lecturas las encuentran de forma «espontánea» y que no son programadas. A esas informaciones no programadas por el o la propietaria del teléfono y para poder aumentar el nivel de comprensión dentro de los grupos de discusión, se les ha denominado «información champiñón». Este tipo de información versa sobre muy diversos temas, como asuntos del estilo de vida, los últimos cotilleos sociales y políticos, entre otros. Estas noticias son siempre recibidas por los estudiantes en castellano, llega espontánea y es consumida diaria o semanalmente. Dado la espontaneidad de esa información, la creencia entre el alumnado es que no existe ese tipo de información en euskera y, además, no se cuestionan ni el origen ni el porqué de esa información.

Otra creencia, muy relacionada con lo anterior, es que romper la costumbre de leer noticias sobre variedades en español no es fácil. Al respecto, una alumna apuntaba el hecho de que muchas veces, al buscar una información en euskera en internet, las primeras informaciones que aparecen son en castellano y que, por lo tanto, la tendencia es abrir esa primera fuente de información. Una muestra de ello es la experiencia de la misma participante al mirar el estado del tiempo que hace en Bilbao. Cuando escribe «Bilboko eguraldia /el tiempo de Bilbao» los resultados de la búsqueda ofrecen páginas web en castellano.

Por otro lado, el alumnado cree que, a la hora de acceder a lecturas en euskera en línea, tanto académicas como de otra índole, no sabe muy bien en dónde buscar. Es decir, conoce la página web de la biblioteca de la UPV y cree saber manejarla; sin embargo, piensa que desconoce otros medios de acceso a la información académica o relacionada con ella. El grupo «intuye» que existen más fuentes de información en euskera, pero desconoce cómo buscarlas. Lo mismo ocurre con la información general y relacionada con el ocio. Los estudiantes saben cómo entrar en la página web de un periódico, pero tienen dificultades a la hora de encontrar otras fuentes de información.

En cuanto al alumnado lector de novelas, como ya se ha señalado anteriormente, la mayoría lo hace en el periodo vacacional y en formato analógico, con el predominio de una actividad lingüística literaria en castellano. Entre las razones esgrimidas están el reciclado de volúmenes, el regalo, la recomendación, la costumbre y la publicidad. Los géneros literarios predilectos por este grupo de estudiantes han sido el misterio, el amor y la aventura.

7. Conclusiones

A la hora de investigar las causas de la opción lingüística en castellano de lecturas complementarias no obligatorias al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado de la asignatura Desarrollo de la Competencia Comunicativa —Lengua Castellana y Lengua Vasca— en Educación Primaria e Infantil II, de segundo curso del Grado de Primaria de la Facultad de la UPV, se puede constatar la necesidad de reconducir su conciencia sociolingüística, sus creencias y actitudes.

En referencia a la conciencia lingüística, se confirma que la facultad de hacer un uso lingüístico en euskera depende de la colectividad que facilita o excluye la utilización de una lengua. En ese sentido, el grupo, en sus actividades docentes colectivas, facilita precisamente el desarrollo académico en euskera. Igualmente, las relaciones interpersonales docentes establecidas entre el docente y el alumno o alumna se desarrollan en esta competencia. Ocurre lo mismo en prácticas docentes entre un grupo de alumnos y alumnas y el profesorado.

Sin embargo, cuando el alumnado debe realizar su proceso de enseñanza aprendizaje en grupos pequeños, existen grupos facilitadores que profundizan en el uso del bilingüismo. El acto de beneficiar la destreza lingüística en castellano en un contexto universitario que debiera ser completamente en

euskera viene a confirmar que el comportamiento social condiciona el comportamiento lingüístico, que a su vez incide sobre el hecho social. Por lo tanto, el alumnado es generador de un comportamiento social lingüístico que condiciona el hecho de la no actuación lingüística en euskera.

Dentro del grupo existe una colectividad de alumnos y alumnas que muestran un uso lingüístico adecuado al contexto de trabajos en grupo. Este colectivo del alumnado es identificado por el resto de compañeros y compañeras que, al establecer relaciones comunicativas con ellos y ellas, cambian sus registros lingüísticos al euskera. Existe, pues, dentro del grupo, una microcomunidad de hablantes respetuosa con el contexto sociolingüístico y educativo en todas sus manifestaciones discursivas. Esto evidencia cómo el alumnado del grupo distingue y respeta las tendencias de uso lingüístico de cada uno de los miembros que lo componen. A partir de ello, el estudiantado de práctica lingüística en euskera, consciente del riesgo del uso del castellano, tiende a mantener relaciones de clase con sus pares. Por lo tanto, la conciencia lingüística de este grupo se mantiene estable a lo largo de sus intervenciones docentes y su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al alumnado con tendencias al uso lingüístico bilingüe, este es conocedor de las necesidades formativas y de la necesidad de mantenerse en la utilización lingüística en euskera. Sin embargo, no valora suficientemente el uso de la lengua, ya que muestra una pasividad y desuso de su actitud lingüística, poniendo a la competencia comunicativa en euskera en una situación de diglosia. Situación solamente paliada tanto en contextos discursivos de obligatoriedad como en aquellos tenidos en cuenta para obtener la nota de la asignatura.

No obstante, el alumnado muestra una permisibilidad lingüística hacia el uso de otra práctica lingüística, ni adecuada ni acorde con el contexto comunicativo del grupo, que debe ser en euskera. Esto refleja dos niveles de falta de conciencia lingüística: uno, relacionado con la actitud individual del propio hablante que se manifiesta en castellano; y otro; la actitud de ese mismo hablante y su licencia hacia los otros interlocutores bilingües. Además, los estudiantes tienden a autojustificarse en su uso lingüístico discriminatorio, alegando diferentes respuestas, tales como las costumbres que practican o el lugar de habitabilidad. Ese vaciado de responsabilidad individual y grupal es asumido de forma natural dentro de este colectivo y, muchas veces, dentro del grupo. Por lo tanto, se puede afirmar que este colectivo, tendente al uso lingüístico en castellano, desarrolla una falta de respeto lingüístico hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje, poco interés por su propia formación comunicativa, falta de actitud profesional, poca identificación lingüística y, en consecuencia, la necesidad de los docentes por trabajar la conciencia lingüística.

En referencia a las actitudes y creencias lingüísticas en la elección de textos complementarios al proceso de enseñanza y aprendizaje, generalmente en castellano, es evidente que el nivel de conciencia lingüística del alumnado responde de alguna manera a esta elección. Se confirma que la escala de creencias del alumnado está en conexión directa con la permisibilidad lingüística del grupo, lo que se

refleja en comportamientos lingüísticos adaptados a esa permisibilidad.

Por otro lado, la creencia de que existen pocas lecturas y textos de diferente índole en euskera promueve la idea del euskera como lengua de poco prestigio académico y social. Esto se debe a que la relación con una lengua considerada de menor prestigio ha mostrado que los hablantes de la lengua de más intensidad y uso, muy a menudo, muestran actitudes de indiferencia o menosprecio frente al euskera. Al respecto, una parte del alumnado del grupo muestra una actitud y creencia lingüística pasiva hacia la competencia lectora en euskera.

Además, la creencia de que no existe literatura diversificada sobre diferentes temas académicos o de cualquier temática pone en evidencia el nivel de desconocimiento de los recursos lingüísticos existentes tanto en formato digital como analógico. Esta percepción, basada en el desconocimiento de los fondos de información en euskera, limita la actitud de búsqueda y el reduccionismo de la práctica lingüística en lengua vasca (Benito del Valle, 2022).

Cabe recordar que en la sociedad vasca actual las instituciones públicas y los grupos sociales desarrollan planes y campañas en pro de la revitalización de la lengua vasca. Como se ha mostrado, existe un número significativo de investigadores e investigadoras que estudian y analizan la cuestión, teniendo como objeto de estudio las jóvenes generaciones. Por ello, por medio de la presente investigación, se aporta un grado más de conocimiento, de forma explícita, en el contexto universitario de la formación inicial del profesorado de primaria.

Como se ha podido constatar a lo largo de este artículo, la práctica lectora académica no obligatoria del grupo estudiado, es escasa y, además, la práctica lingüística concentrada en textos en euskera es todavía menor. Las actitudes esgrimidas y las creencias expuestas ponen de manifiesto la necesidad de seguir investigando y profundizando en esta línea, con el fin de poder realizar un cambio de conciencia lingüística capaz de generar actitudes más positivas hacia la lectura en euskera.

Por último, se puede concluir que la investigación realizada permite constatar la importancia que tiene la revitalización de la conciencia lingüística, de las creencias y actitudes del alumnado de un grupo de la Facultad de Educación de la UPV.

Referencias bibliográficas

- Aldekoa, J. (2013). Euskararen normalizazioa hezkuntzan (2000-2010): Ulibarri programa. Euskarri teorikoa, metodologia eta faktore azalgarriak. *Uztaro*, 8(4), 131-134.
- Arruti, I. (2018). Ahobizi, belarriprest eta hizkuntzaren armairutik elkarrekin ateratzeko esperientzia bat. *Soziolinguistika Aldizkari*, 107(2) 45-65. <https://bat.soziolinguistika.eus/eu/produktua/107-2018-2-euskaltzaletasunaren-aktibazioa-ii/>
- Benito del Valle, A. (2020). Paseos lingüísticos. Competencia sociolingüística en euskera y territorio

comercial: rotulación y textos escritos en los comercios y negocios de las calles Bidebarrieta y Posta kalea del Casco Viejo de Bilbao. *Zainak*, 38, 41-57. <https://ojs.eusko-ikaskuntza.eus/index.php/zainak/article/view/949/0>

Benito del Valle, A. (2022). Tendencias lingüísticas de la juventud vasca. Minorización y visibilización en el contexto español y europeo. *Cuadernos Europeos de Deusto, Núm. Especial*, 4, 107-135. DOI: <https://doi.org/10.18543/ced042022>

Berasategi, N. (2015). Hizkuntza eta kultura aniztasuna Bilboko eskoletan, euskararen erabileran eta euskal kultur praktikan eragiten duten faktoreak. *Uztaro* 95, 145-146.

Decreto 138 de 1983 [Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco]. Por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco y establece los modelos de enseñanza bilingüe. <https://www.euskadi-eus/informacion/directorio-de-centros-conceptos-y-definiciones/web01a2hestat/es/#2286>

Etxebarria, M. (2000a). *Principios y fundamentos de Sociolingüística*. Universidad del País Vasco, UPV/EHU.

Etxebarria, M. (2000b). *Variación sociolingüística en una comunidad bilingüe*. Universidad del País Vasco, UPV/EHU.

Fishman, J. (1972). *The sociology of language: an interdisciplinary social approach to language*. Newbury House Publishers.

Gobierno Vasco (2016). VI Encuesta Sociológica. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.

Goikoetxea, N. (2008). Gure gaztetxoan gaitasun komunikatiboaren argazkia. *Uztaro*, 64, 61-66.

Hernandez-Campoy. (2004.) El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Revista de Estudios Filológicos*, 8, 29-56 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049699>

Hernández García, J.M. (2015). Familia hizkuntz politika: transmisioa ulertzeko eredu berri baten bila. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 94, 47-62. <https://soziolinguistika.eus/files/Jone%20Miren%20Hernandez.pdf>

López Morales H. (1989). *Soziolinguistika*. Gredos.

Martí, F.; Ortega, P.; Idiazabal, I.; Barreña, A.; Juaristi, P.; Junyet, C.; Uranga, B. & Amorrortu, E. (2005). *Hizkuntzen mundua. Munduko hizkuntzei buruzko txostena*. Unesco Etxea. Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Martínez, Z.; Balda, A y Larrea, I., (2018). Tokian tokiko hizkuntza aktibazioa: hainbat gako”. *Soziolinguistika Aldizkaria*, 107, 79-96. <https://bat.soziolinguistika.eus/eu/produktua/107-2018-2-euskaltzaletasunaren-aktibazioa-ii/>
- Martinez de Luna, I.(2016). Euskararen transmisioa eta gaitasuna eta aurrera begirako erronkak. *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, 99, 21-79.
- Martinez de Luna. I. (2013). *El euskera en la CAPV: competencia, uso y opinión. Análisis y reflexiones*. Eusko Jaurlaritza Argitalpenaren Zerbitzu Nagusia.
- Mateo García, M. V. & García Marcos, F. (2022). *Evaluación sociolingüística, la dimensión del tiempo real*. Editorial Comares.
- Robert, N. (2007). Le contact des langues : point aveugle du “linguistique”. *Journal of Language Contact*, 1-21. <https://doi.org/10.1163/000000007792548323>
- Rotaetxe, K. (1988). *Sociolingüística*. Editorial Síntesis.
- Ryan, E. B.; Giles, H., & Hewstone, M. (1988). The Measurement of Language Attitude. In U. Ammon,, N. Dittmar, N., & K. J. Mattheier (Eds), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society 2*, (pp. 1068-1081). Walter de Gruyter.
- Soziolinguistika Klusterra (s.f.). Presentación. Soziolinguistika Klusterra. <https://soziolinguistika.eus/es/quienes-somos/presentacion>
- Trudgill, P. & Hernández-Campoy, J. M. (2007). *Diccionario de Sociolingüística*. Gredos.