

Warning Concerning Copyright Restrictions

The copyright law of the United States (Title 17, United States Code) governs the making of photocopies or other reproductions of copyright material. Under certain conditions specified in the law, libraries and archives are authorized to furnish a photocopy or other reproduction. One of these specified conditions is that the photocopy or reproduction not be "used for any purposes other than private study, scholarship, or research." If a user makes a request for, or later uses, a photocopy or reproduction for purposes in excess of "fair use," that use may be liable for copyright infringement.

Capítulo 7

ACTITUDES Y CREENCIAS LINGÜÍSTICAS: DEFINICIÓN Y MEDICIÓN. UN EJEMPLO DE UNA COMUNIDAD BILINGÜE

Teresa Fernández Ulloa

1. INTRODUCCIÓN.

Las actitudes se van adquiriendo durante el proceso de socialización de la persona a través de la familia, la escuela, los amigos, etc. Esto es, que, aunque puedan obedecer a rasgos universales del comportamiento humano o a los de una cultura concreta, se determinan fundamentalmente por las circunstancias específicas de la comunidad.

Los miembros de un determinado grupo social adoptan actitudes hacia otros grupos, que se manifiestan en actitudes hacia instituciones o modelos culturales de dichos grupos y conducen a actitudes hacia miembros individuales de tales grupos.

Como señalan R. Appel y P. Muysken (1996:32), según se ha comprobado en estudios sobre actitudes lingüísticas en niños, éstas son propias exclusivamente de los adultos. Normalmente, a los 10 años no suelen poseer los estereotipos culturales que predominan entre los mayores y no es hasta después de esa edad cuando comienzan a mostrar evaluaciones negativas hacia los hablantes de lenguas minoritarias.

Por ello, las actitudes se relacionan con diversas disciplinas que estudian el comportamiento humano, en una u otra faceta: Psicología, Sociología, Antropología, Lingüística, etc.

En el campo de la Sociolingüística es poco lo que se ha estudiado sobre las actitudes lingüísticas hasta fechas recientes, pero hay que destacar las diversas funciones que ejercen en la comunicación:

- regulan el uso de ciertas variantes lingüísticas en una comunidad, lo que motiva la identificación de unos grupos frente a otros;
- pueden regular la variación lingüística en los contextos de situación, promoviendo las formas que se estiman adecuadas a cada uno de ellos en detrimento de otras, estimadas como menos apropiadas;
- las actitudes están detrás de muchos procesos de cambio lingüístico, ya que el prestigio o desprestigio (abierto o encubierto) de un elemento lingüístico desemboca en actitudes diversas que determinan su aceptación o rechazo.

Es necesario acometer el estudio de las actitudes ya que la planificación lingüística, los programas de educación bilingüe o el aprendizaje de segundas lenguas son aspectos prácticos que requieren investigaciones sobre aquéllas. Creemos que hay una relación directa entre los deseos de aprender una lengua y las actitudes favorables de los hablantes hacia la misma¹.

En muchos casos, la actitud es fundamental para favorecer o impedir el aprendizaje de una lengua. Y no sólo el aprendizaje, sino también la conservación, por ejemplo, en el caso de las "lenguas de herencia" (S. Krashen, 1998), esto es, aquéllas no habladas por la cultura dominante en la que está inserta el sujeto, sino por la familia, y que están asociadas con la cultura de herencia².

La actitud está condicionada por diversos factores de carácter social que pueden ser controlados, en parte, a través de una correcta educación o concienciación de los hablantes, pero para ello deben ser conocidos y medidos.

Tales factores son identificados, por ejemplo, por R. M. Fernández (1990: 50):

- la información que recibimos (a través de la enseñanza, los medios de comunicación, nuestras experiencias directas, el grupo en el que nos movemos);
- el grupo con el cual nos identificamos (familia, amigos y compañeros),
- nuestras propias necesidades personales (el deseo de ser aceptado y la gratificación obtenida al adoptar el punto de vista del grupo refuerzan el deseo de pertenecer a éste).

2. LAS ACTITUDES EN EL PAÍS VASCO.

El estudio que presentamos aquí se basa en un *corpus* recogido en el País Vasco. En el tema de las actitudes, el País Vasco es un campo de estudio especialmente interesante³, puesto que hay un bilingüismo social (ambas lenguas son oficiales) y cada vez más, individual. Este bilingüismo es de carácter diglósico⁴, no porque una de

¹ Véase H. Urrutia, L. Candia, M.^a D. Martínez y F. Milla (1998).

² Los argumentos para continuar el desarrollo de esta primera lengua son muchos: tiene ventajas prácticas relacionadas con los estudios posteriores del individuo y puede traer consigo un superior desarrollo cognitivo. Se ha demostrado que los conocimientos y la capacidad de leer y escribir se transfieren de una lengua a otra; si éstos se adquieren en la lengua más comprensible para el individuo, la primera lengua, se facilita el desarrollo de estas habilidades en la segunda (S. Krashen, 1999). Además el desarrollo avanzado en la primera lengua puede incrementar el respeto por la primera cultura, desembocar en un sano sentido de biculturalismo y evitar el síndrome de "ambivalencia cultural", vergüenza de la lengua y cultura primeras y rechazo de la segunda lengua (F. Shin y S. Krashen, 1998: 89).

³ Señalemos aquí, aparte de algunos estudios en zonas o grupos concretos (M.^a Ángeles Argüeso, 1988; D. Aguado Candanedo, 1988; M. Etxebarria, 1994; J. M.^a Madariaga Orbea, 1994; H. Urrutia, L. Candia, M.^a D. Martínez y F. Milla, 1998), otros de carácter más general, como el del Gobierno Vasco (1995), para toda Euskal Herria (esto es, también Navarra y el País Vasco-francés) y el del CIS (1998) para la Comunidad Autónoma Vasca.

⁴ Con el nombre de *diglosia* se designa una situación en la que los miembros de una comunidad son conscientes de que las variedades intra e interlingüísticas de sus repertorios están jerarquizadas. C. A. Ferguson (1959) llamó diglosia a la existencia de variedades complementarias para la comunicación dentro de un grupo, esto es, variedades que los usuarios emplean en distintas condiciones. Este autor (p. 340) defiende la utilidad del término para comprender los procesos de cambio lingüístico y para explicar el marco sociocultural en el que las lenguas funcionan. Señala que una situación diglósica es aquella en la que se dan conjuntamente en una misma comunidad dos (o más variedades): una de ellas es la superpuesta

las dos lenguas no sea oficial, sino porque se asigna a cada lengua (el euskera y el castellano, con sus distintas variedades⁵) unas funciones y unos valores. Conviene, sin embargo, recordar que no hay que generalizar considerando en conjunto la situación lingüística del País Vasco, ya que ésta varía de pueblo a pueblo.

Se ha hablado hasta hace muy poco de la existencia de una variedad alta (el castellano), frente a una baja (los dialectos vascos, sin una literatura escrita ni gramática hasta fechas recientes). Esto ha cambiado al surgir la variedad oficial del euskera (el *batua* o euskera 'unificado'), creado artificialmente a partir, sobre todo, del dialecto guipuzcoano⁶. Ésta es, junto al castellano, la variedad alta, empleada en la

(variedad no primaria ni nativa para los hablantes, pero que ha debido ser aprendida como variedad adicional) a otra, poseída por vía natural. Se trataría de una variedad alta (la superpuesta o aprendida) y una baja (la regional). La alta destaca también porque tiene tradición literaria, frente a la baja. En ocasiones, la variedad baja desarrolla un estándar empleado como lengua funcional común por los hablantes (pero no puede funcionar como alta). A cada una se le asignan unas funciones y la diferencia entre ambas está en la noción de prestigio.

J. Fishman (1982: 120) señala que, cuando coexisten dos lenguas en una comunidad, unas determinadas conductas, actitudes y valores son expresadas en una de ellas, mientras que otras son expresadas en la otra.

Destaquemos que, mientras que para C. A. Ferguson la diglosia es un fenómeno individual, para J. A. Fishman es social.

Para G. Rojo (1993: 300, nota 2), el concepto de diglosia ha sido manejado de modos muy diferentes y resulta muy confuso. Propone diferenciar entre *diglosia funcional* y *diglosia de adscripción*:

La diglosia funcional es la que se da en aquellas situaciones en las que la comunidad considera adecuado el empleo de cada lengua o variedad en un tipo determinado de situaciones, de modo que, en los casos puros, todos los miembros de la comunidad conocen ambos sistemas y utilizan cada uno de ellos en la situación correcta. En la diglosia de adscripción, en cambio, ciertos estratos de la comunidad poseen una lengua y otros estratos hablan otra distinta, pero ambos grupos emplean su lengua en todas las situaciones. Dada la diferencia de estatus social, la lengua o variedad del estrato inferior sólo es empleada para los ámbitos familiares, coloquiales y, en general, no formales, por la sencilla razón de que esos son los contextos en que se mueven quienes la tienen como lengua propia.

Según K. Rotaetxe (1990: 68), el caso de Euskadi es de diglosia sin bilingüismo (porque no hay un bilingüismo generalizado).

Hay que decir que estas situaciones diglósicas no son situaciones puntuales, sino que están muy extendidas en el mundo. Uno de sus rasgos es la inestabilidad (se tiende hacia otra situación), y también es frecuente el léxico compartido.

⁵ Como nos recuerdan P. Goenaga (1990: 491) y M. Etxebarria (1995: 375, 376), seguimos habitualmente como punto de referencia la clasificación que hizo de los dialectos del euskera el Príncipe Luis Luciano Bonaparte, quien inició en el siglo XIX el estudio científico de esta lengua. Éstos serían ocho: vizcaíno, guipuzcoano, altonavarro meridional, altonavarro septentrional, labortano, bajonavarro oriental, bajonavarro occidental y suletino. Los tres últimos se completan, por el sur, con el aezcoano, salacenco y roncalés, respectivamente.

El hecho de que el euskera fuera fundamentalmente una lengua de transmisión oral favoreció la diversidad dialectal (no hay que olvidar tampoco que hasta hace muy pocos años la enseñanza no era en euskera, sino en castellano, lo que hizo que fuera una lengua de transmisión oral; de ahí que muchos hablantes nativos vascos de edad avanzada no lean en euskera sino en castellano).

⁶ En 1918, en el Primer Congreso de Estudios Vascos (en Oñate) quedó constituido el germen de lo que de inmediato sería la Academia de la Lengua Vasca (Euskaltzaindia) pero hasta 1968 (aunque en 1964 tuvieron también lugar unas reuniones en Bayona) no se tomó la decisión de señalar sus criterios, para lo cual se organizaron unas reuniones en Aranzazu, con asistencia libre. La Academia nombró una comisión presidida por L. Michelena para elaborar un proyecto y llegar a la unificación. Como señala L. Michelena (1985: 225):

A lo que se llegó allí es a una especie de navarro-guipuzcoano (de Beterri, es decir, de la parte próxima a San Sebastián), con toques labortanizantes, entre los cuales estaba, y esto era algo más que un toque, el empleo en parte obligatorio de la letra h. Este punto, como si no hubiera habido otros tanto o más discutibles

esfera profesional, político-administrativa, la iglesia, etc. Los dialectos se emplean como lengua familiar, en las relaciones con iguales. Por otro lado, no siempre es el castellano la variedad más valorada, al menos no en cuanto a sentimientos de identidad, pertenencia a un pueblo, etc.

Cuando se habla de la situación lingüística del País Vasco se generaliza, lo cual, como hemos dicho, es un error, y se acude en exceso a las cifras oficiales, basadas, por ejemplo, en la matriculación en colegios de enseñanza en euskera (modelo D).

Hay que observar la lengua viva, no los censos, para darse cuenta de que desde que el euskera es oficial ha descendido en ciertas zonas (en aquellas en las que se hablan los dialectos que más difieren del batua) el número de personas que hablan euskera en casa, en parte por las diferencias entre el euskera de los padres y el de los hijos⁷, por motivos de prestigio de las distintas variedades que varían según la zona, etc.

No sólo hay diferentes cifras en cada provincia en cuanto a la competencia lingüística en euskera⁸, sino que éstas varían incluso de pueblo a pueblo dentro de una misma provincia. Por un lado, tenemos la situación de Bilbao y pueblos cercanos como Sestao y Santurce, áreas de fuerte inmigración⁹, en las que se habla fundamentalmente castellano. Son lugares en los que, como sucedió ya hace mucho tiempo en sitios como Carranza y las Encartaciones, el vizcaíno se ha ido perdiendo y el euskera de ahora es ya el batua, o al menos un euskera más cercano a éste que al vizcaíno (que permanece en muchos lugares aún como euskera coloquial, junto al euskera oficial). Frente a esto, en otros pueblos de Bizkaia como Gernika o Bermeo, la lengua de comunicación es, sobre todo, el euskera vizcaíno (o alguna variedad de este dialecto, como lo es el bermeano).

y desde luego más importantes, se convirtió, y creo que esto es del conocimiento general, en el shibboleth de la reforma.

⁷ Tenemos, por ejemplo, el caso de Bermeo, donde los niños aprenden en las escuelas un euskera que consideran "culto" y creen que el de sus padres, muchos de ellos no alfabetizados, no es el "bueno". Además, al salir a la calle se encuentran con hijos de castellanohablantes que, aunque sepan euskera (batua), tienden a hablar en su lengua materna, y es más fácil que recurran al castellano. Por lo tanto, en su dialecto sólo se relacionarían con los padres y en batua sólo con amigos de su edad, mientras que el castellano les serviría para todos los medios. Eso influye en el menor uso del euskera.

⁸ Según cifras del EUSTAT (1993), en la Comunidad Autónoma Vasca 1.173.500 personas (67,35%) sólo saben castellano, en Navarra son 361.200 (85,87%) y en el País Vasco Norte (o País Vasco-francés) 125.100 (58,80%).

Los bilingües son 401.500 (23,08%) en la CAV, 37.500 (8,90%) en Navarra y 66.200 (32,73%) en el País Vasco Norte.

Los bilingües pasivos, es decir, aquéllos que hablan 'algo' euskera o al menos lo comprenden son 148.700 (8,54%) en la CAV, 19.300 (4,58%) en Navarra y 14.700 (7,04%) en el País Vasco Norte.

En cuanto a monolingües de euskera serían 17.900 (1,03%) en la CAV, 2.700 (0,65%) en Navarra y 2.900 (1,43%) en el País Vasco Norte. Este grupo está formado por aquellas personas que no saben hablar 'bien' o 'bastante bien' el castellano, no obstante, la gran mayoría (76%) sabe hablar 'algo' castellano y sólo suponen el 1% de la población de Euskal Herria (23.500 personas).

Centrándonos en la Comunidad Autónoma Vasca, es interesante destacar que la distribución de los bilingües y monolingües es desigual: Gipuzkoa posee la cifra más alta de hablantes de euskera (2,02% de monolingües de euskera; 41,70% bilingües; 10,70% bilingües pasivos y 45,58% de monolingües de castellano), le sigue Bizkaia (0,68% de monolingües vascos; 15,83% bilingües; 7,51% bilingües pasivos y 75,98% monolingües castellanos) y, por último, Araba (0,00% monolingües vascos; 7,01% bilingües; 7,54% bilingües pasivos y 85,44% monolingües castellanos).

⁹ Véase el libro de M. Montero (1993), en especial las páginas 127-148.

Mientras, en pueblos como Segura (Gipuzkoa) prácticamente no se habla castellano, sino que se emplea el guipuzcoano (cercano al batua) para las relaciones familiares y entre conocidos, y el euskera oficial para las relaciones con hablantes de otra zona que no posean dicho dialecto, siempre que el nativo de ese pueblo esté alfabetizado, evidentemente. Esto último se observa cuando los hablantes de estas zonas, por motivos de trabajo, por ejemplo, tratan con gente de fuera.

Es particularmente interesante el estudio de las zonas fronterizas puesto que podemos observar pueblos de Navarra cercanos a la Comunidad Autónoma Vasca en los que se habla euskera (como Arbizu), y pueblos de Álava, cercanos ya a La Rioja (como Lantziego) en donde no se ha hablado esta lengua durante años, o incluso siglos, y ha comenzado ahora a introducirse por medio de la enseñanza, y son sólo los niños o jóvenes quienes lo hablan.

Y no vamos a entrar en la situación del País Vasco-francés, donde hay una diferencia abismal entre la situación lingüística entre el interior y la costa. En esta última (Hendaya, Biarritz, etc.) se habla menos euskera, sobre todo por la influencia del turismo y el asentamiento de gente de fuera.

Por lo tanto, los fenómenos lingüísticos no son los mismos en todo el País Vasco. Hay bilingüismo, sí, sobre todo en algunas zonas, pero hay que ir precisando la situación de pueblo a pueblo. Y en cuanto a las situaciones diglósicas, éste es un tema aún más complicado. En ciudades como Bilbao el euskera batua es el más usado puesto que lo emplean, en su mayor parte, hablantes cuyos antepasados no lo han hablado y éste es el euskera que se aprende en las escuelas y academias de enseñanza de la lengua vasca. En los pueblos del País Vasco se emplea muchas veces como una especie de "lengua franca", para establecer relaciones con personas con las que no se tiene confianza, con gente que viene de otra parte del territorio, interacciones de carácter oficial, etc., y se opone al que los hablantes llaman "el de casa" (tal como nos señaló una informante¹⁰), esto es, el que han hablado siempre sus antepasados y ellos, el dialecto concreto de su zona.

Estamos en un proceso en marcha, y es difícil saber cuál será su resultado. La situación diglósica no es una, sino múltiple: el castellano ha dejado de ser la lengua de prestigio, al menos en las ciudades, puesto que el euskera oficial conlleva beneficios sociales y está bien visto. En los pueblos, por un lado, el batua es considerado como una lengua de prestigio, por ser la lengua culta, pero, por otro lado, el dialecto propio es valorado como más auténtico, propio de los antepasados, etc. El hablar batua en un pueblo supone ser de un nivel culto, estar alfabetizado, etc., pero también, muy frecuentemente, no ser de raíz vasca, lo cual hace que el hablante *euskaldunberri* (esto es, aquella persona que ha aprendido el euskera en su juventud o madurez¹¹) se sienta

¹⁰ Ante la pregunta de qué euskera hablaba, contestó: "Pues el normal, el que nos han enseñau. A mí el que me ha enseñao mi madre y a ella el que le ha enseñao su madre, o sea, el de cuna, nada del batua y ese jaleo".

Y siguió: "el de casa, el de casa. El de siempre, el normal".

¹¹ Para las definiciones de *euskaldunberri*, *euskaldunzarra* y *erdaldun*, seguimos a L. Michelena (1985: 227) y el diccionario *Bi Mila* (1988: 132, 154).

un tanto marginado¹². Si un hablante *euskaldunzarra* (o hablante vasco nativo) de un dialecto alejado del batua que no esté alfabetizado y un *euskaldunberri* sin conocimiento de los dialectos se encuentran, es muy probable que terminen hablando castellano.

El hecho de que los niños estén siendo escolarizados en batua motivará probablemente que en unos años se hable batua, no vizcaíno u otro dialecto, en especial en las ciudades, o que la diferencia entre euskera coloquial y euskera oficial se acentúe (sobre todo en zonas de dialecto más alejado del batua, puesto que los hablantes no emplean el batua para sus relaciones familiares). Junto a esto, cabe destacar el empobrecimiento que parece afectar al euskera de los jóvenes (y también al castellano), como señalaron algunos informantes¹³.

En el momento actual la situación lingüística es tan variada, en especial entre los niños y jóvenes, que caben diferentes posibilidades; entre ellas, las principales serían:

Por un lado, los hijos de padres castellanohablantes (o en cuya casa se habla esta lengua, aunque uno sea vascohablante) que estudian en el modelo D (todo en euskera menos la asignatura de castellano) o B (algunas asignaturas en euskera y otras en castellano) aprenden castellano en una o varias asignaturas, castellano que tiene el refuerzo de la lengua "viva" que les dan sus padres y, probablemente, muchos de sus amigos. Aprenden también el batua, aunque, si no tiene refuerzo, probablemente no lo empleen mucho.

Tenemos también la situación de los niños euskaldunes de zonas como Gipuzkoa (generalmente con padres euskaldunes), que hablan un euskera no demasiado lejano al batua. Aprenden en clase euskera batua y tienen el refuerzo materno de esta lengua (o, al menos, de una similar). Aprenderán también el castellano en clase, con más o menos refuerzo.

¹² En los ejemplos que citaremos a partir de ahora, se señalan las palabras o sintagmas de la conversación que no se entendían bien como (...) y las partes que suprimimos aquí por carecer de interés como [...].

Los mismos *euskaldunberri*s se dan cuenta de cómo es visto el batua: "parece (así) un poco artificial (...) algunos le llaman de laboratorio".

En cuanto a los *euskaldunzarra*s o hablantes nativos vascos, algunas de sus opiniones fueron: "el nuestro era mejor. Nos entendíamos mejor"; "[el de ahora mete] una palabra que parece que es rusa o te mete una más castellana que las de antes"; "mejor sería que se quedara el euskera como ha estado hasta ahora"; "o tienes una palabra que te hace falta el diccionario para saber lo que es, o te ponen todo en castellano"; "antes nos entendíamos muy bien en Bermeo, Gernika, (...), Lekeitio, y todos hablá(ba)mos distinto, pero te entiendes"; "yo el batua no..., en Bermeo, no, no, o sea, en Bizkaia, no le..., no le saco futuro, o sea, no... no le doy mucha importancia porque si estamos en Bizkaia no tienes por qué aprender una lengua de..., por ejemplo, de... Gipuzkoa, y más estando aquí en Bermeo"; "no hay manera de entenderlo más que con el diccionario en la mano (...). A mí no me parece mal que pongan en ese euskera, lo único que después me lo pongan también en castellano porque si no no hay manera, ya te digo, pues sí, te enteras de la mitad, pero no te enteras de todo porque es muy diferente".

Algunos *euskaldunzarra*s parecen aceptarlo, pero sólo por motivos instrumentales: "está bien porque es lo más general"; "es lo más útil"; "el batua [...] aquí suena muy raro, muy diferente y la gente no quiere (...), yo creo que... es bueno, ¿no?, por esa diferencia que hay entre pueblos, al menos si todo el mundo conoce un dialecto, aunque sea el batua, pues, todos podremos entendernos (...) para mí es más bonito el vizcaíno, es más natural o se me hace más... más familiar".

¹³ "...yo, además que yo con mis alumnos también muchas veces he hablao: 'No habláis bien el castellano y no habláis el euskera, o sea, que..., habéis dejao el euskera para meteros en el castellano y resulta que no habláis bien el castellano'".

Y puede darse también el caso de los niños euskaldunes con padres *euskaldunzarras* de lugares como Bermeo, con un euskera materno alejado del normativo o batua. El castellano que aprenden no tiene refuerzo materno (aunque es cierto que en la calle lo encontrarán en muchas ocasiones) y el euskera oficial no es asimilado plenamente, o al menos no tanto como lo asimila un guipuzcoano. Este euskera no suele tener refuerzo materno y, como pudimos observar en las grabaciones, los padres se muestran contrarios a él. Estos hablantes parecen ser los más proclives a mezclar castellano y euskera (las dos variedades), puesto que, al hablar en una de esas lenguas, acudirán en ocasiones a otra, la que posee para ellos giros más "vivos" o, simplemente, la que están más habituados a oír, según los casos. Esto sucede porque al aprender en la escuela un euskera alejado de su idioma materno, aquél carece de la riqueza expresiva (giros coloquiales) de la variedad propia. Por ello, una opción que se les presenta a los hablantes para dar "viveza" a esa lengua es, como hemos dicho, la de introducir expresiones de su dialecto o acudir al castellano.

Aunque es cierto, al menos en Bermeo, que la tendencia a emplear el castellano se daba más con los niños de hace unos años, jóvenes ahora, puesto que sufrieron con mayor violencia el choque entre variedades lingüísticas (batua y bermeano) y además carecieron de una enseñanza en euskera, lo que les llevó a preferir el castellano en muchas situaciones de su vida diaria, en especial al relacionarse con sus compañeros de clase. En general, diremos que en Bermeo la situación actual no parece muy halagüeña, puesto que son muchos los informantes que nos señalaron que se habla menos euskera que antes¹⁴.

¹⁴ Ejemplos:

-“en Bermeo, ¡uf!, se pierde mucho, los críos también siempre te están en castellano. Andan a las ikastolas, salen de la ikastola y ¡hala!, al castellano (así que ¿para qué les vale aquello!)”;

-“Bueno, dicen..., sí, sí, bueno, dicen... que Bermeo está perdiendo, está perdiendo el euskera (pero)..., que ha bajao a un sesenta por ciento o así, antes debía estar en un ochenta. [...] hablan en casa pero en la calle nada, ni pa... ni patata. (En) los jóvenes, pocas cuadrillas, contadas, vas a ver hablando euskera en la calle, en cambio, en casa, seguro que hablan todos en euskera” —“¿Sabes lo qué pasa? Que a partir de cierta edad..., yo en la calle no hablo mucho euskera, según con qué gente me relacione, pero, la gente a(de)más, yo creo que ha sido a partir de... de los treinta o así, de los treinta pa bajo, hasta..., no sé, hasta los diecisiete o así, la gente habla muy poco euskera en la calle, en Bermeo, a pesar de ser euskaldunes, ¿eh? [...]. Luego ya a los cri..., a los críos deee, pues eso, de los peques hasta los quince, dieciséis, diecisiete, to(d)os esos hablan en euskera, todos”.

-“hay alguna estadística de cuáles son los..., las curvas, ¿no?, de descenso de la utilización del euskera, y más o menos, pues sí, la etapa de adolescencia o juventud ahí hay un bajón. Se recupera después, ¿eh?, porque no pierde... [...] hay que tener en cuenta que la gente joven ya, pues, tiene un poquito más deee... deee... de... más referencias, ¿no?, son gente que ya sale más, o que está haciendo los estudios fuera y tal. Y en determinaos contextos, pues, una persona que esté estudiando, por ejemplo, en Bilbao o en otro sitio, pues, ya el uso del euskera no es tan diario y tan frecuente como aquí, ¿no? Entonces hay unn..., sí, un bache en el que el euskera, pues, se queda como... bastante ceñido a..., pues, a las relaciones familiares, sobre todo, y a..., en determinaos ambientes de cuadrilla y tal”.

-“O sea, que... está en un estadio en que, uhhh, más tiende a bajar que... Ni se estabiliza siquiera. Cada día que pasa..., cada día no, cada hora que pasa, yo pienso que va bajando. Y, claro, eso, porque... en... en unos momentos como los a(c)tuales que, en que muchos pueblos van recuperando, que lo perdamos nosotros, pues, ya es..., eso es aterrador. Para mí por lo menos. [...] Además, había una época en que venía gente de fuera, venía gente de fuera, por ejemplo, los gallegos, los gallegos aprendían euskera, andaluces, aprendían euskera, algunos..., de Extremadura hay mucha gente que ha aprendido euskera. ¡Pero es que ahora la gente del pueblo es la que está perdiendo! [...] aparte de que..., eh, mucha gente del pueblo, ¿eh?,

Actualmente, parece que el euskera avanza en las ciudades, pero retrocede en algunos pueblos (en aquéllos donde la diferencia entre el batua y el dialecto es mayor), precisamente por la acción del batua, que, por otro lado, parecía la única solución para la pervivencia del euskera.

Como vemos, se trata de una situación muy compleja que requiere que se tomen medidas que potencien el uso del batua pero que también reconozcan la validez de los dialectos. Aunque, si observamos la tendencia general que sigue el mundo a la homogeneización y a la supresión y aplastamiento de las peculiaridades étnicas y de carácter personal, no podemos ser demasiado optimistas.

3. ACTITUD: DEFINICIÓN.

Volviendo al tema de las actitudes, la explicación de los estudios sobre ellas se basa en considerar que las lenguas son objetivamente comparables, y que lo que causa las diferencias en la evaluación subjetiva son las diferencias sociales de los grupos etnolingüísticos. El que los hablantes de una lengua minoritaria o no estándar muestren en muchos aspectos una actitud negativa hacia su propia variedad no implica que no la tengan en consideración. La lengua puede valorarse por razones sociales, subjetivas o afectivas, especialmente en el caso de hablantes de generaciones jóvenes en contextos de emigración. Se trata de una forma de lealtad lingüística que refleja las estrechas relaciones entre identidad y lengua y responde a las necesidades de integración en un grupo. Aunque no siempre a una identidad diferenciada le corresponde una lengua diferenciada, y puede haber grupos con identidades interrelacionadas que posean lenguas diferentes¹⁵.

El problema principal radica en definir qué es *actitud*, puesto que, como señala R. Bain (1928), dicha palabra se emplea casi en tantos sentidos como autores hay. Se emplea *actitud social* como sinónimo de comportamiento bueno o deseable, como sinónimo de hábito, y se complica con referencias a algo instintivo, mental, emocional, etc. Por lo tanto, no es algo definido y no tiene valor científico (p. 943).

Este autor encuentra dicho término empleado con diferentes significados, tales como tendencia a actuar, deseo de actuar, opinión, ideal, etc. (p. 947). Se confunden las actitudes con las opiniones y con los valores, y se las identifica con estados hipotéticos subjetivos de conciencia (p. 949).

mucha gente de Bermeo piensa que el euskera de Bermeo no es..., eh, vamos, que tiene mucho castellano, que hablamos mal [...] yo creo que ha sido por inercia más que nada, luego, mi otro..., yo siempre digo, y aquí entra el (fa(c)tor de...) social o sociológico, como decimos, eeh, Bermeo, eeh, ha tenido una evolución dee... nivel económico bastante..., no sé cómo llamarle, pero en pocos años se ha ido de un nivel bastante bajo, enn... economía, bastante pobre y..., a unos niveles muy altos, pero en poco tiempo, no ha ido, uhmm, dee..., en progresión, sino que ha ido en un momento de golpe. [...] Y, claro, en ese sentido, pienso yo, siempre suelo decir: los padres, los padres, eeh..., que siempre se han sentido, por ejemplo, un poco acomplejaos de no hablar bien el castellano, luego han querido que sus hijos aprendan bien el castellano y no les ha importao el que los hijos no hablen euskera. Luego, los estudios, porque en eso también siempre hemos tenido eso de que si van a estudiar no tendrán, eh, la capacidad suficiente..., hablando dos idiomas, no tendrán capacidad suficiente para desarrollarse en lo que a ellos les interesaba, que eran los estudios."

¹⁵ Véase R. Appel y P. Muysken (1996: 35, 36).

Tampoco se puede definir la actitud como un mero comportamiento, porque ello la equipararía a un hábito y a un proceso vegetativo. Pisar primero con el pie izquierdo es un hábito, una norma de comportamiento, pero no una actitud. Llevar zapatos a los banquetes, sin embargo, sí es una actitud, porque afecta a mi estatus.

En estos casos, al científico no le importa el motivo por el cual lo hago, sólo el hecho de que lo hago (p. 951). La razón metodológica para negar que la actitud connota tendencias subjetivas es que, para explicar una actitud determinada, deberíamos conocer el pasado de un individuo, de la sociedad, etc. Una explicación científica no puede decir más que: éste es el hecho; la acción es la actitud; así es cómo se comporta una persona en un momento dado bajo ciertas condiciones.

El hecho científico es la generalización de lo observado y la uniformidad de lo medido; las causas reales son los factores antecedentes desde el principio del tiempo. No podemos responder si nos preguntan por qué una persona actúa de una cierta manera o tiene una actitud determinada. Científicamente no podemos ir más allá de los datos que se presentan ante nuestros sentidos, excepto para hacer inferencias probables y deducciones lógicas basadas en pruebas realizadas en el pasado y experiencias generalizadas (pp. 951, 952).

Pasando a ocuparnos de estudios más cercanos, espacial y temporalmente, diversos investigadores de zonas bilingües de nuestro país se han preocupado por definir y medir las actitudes, así M.^a J. Cuenca y J. Todolí (1996) señalan:

*Las actitudes son reflejos de los valores, es decir, modelos o proyectos de conducta ideal que poseemos de manera consciente e inconsciente. Se concretan a partir de juicios, comportamientos, decisiones, reacciones, etc. Estas manifestaciones son lo que se conoce como normas de conducta (...), las actitudes representan la dimensión psicológica y las normas de uso, la dimensión social*¹⁶ (pp. 179, 180).

Autores como H. López Morales (1989: 234-236), siguiendo a M. Fishbein (1965), distinguen entre *creencias* y *actitudes*. Las primeras comprenden los aspectos cognitivo y emocional, y las segundas son de tipo valorativo, provocan evaluaciones sobre las creencias. La creencia de que una variedad, una palabra o una entonación es "de baserri" ('de caserío', esto es, de pueblo, tal como señala uno de nuestros informantes) puede llevar a una valoración negativa de la misma. Pero no siempre las creencias provocan actitudes, por ejemplo, creer que una palabra o lengua es antigua o propia de los antepasados puede no motivar ninguna valoración.

Según precisa M. Almeida (1994: 10), las "creencias conforman constelaciones de creencias (...), sin embargo, las actitudes giran normalmente en torno a dos polos: positivo/negativo, esto es, de aceptación o rechazo".

Aunque en los estudios más recientes parece concederse ya bastante importancia al estudio de las actitudes, en décadas anteriores no pasaban, en general, de ser breves

¹⁶ "Les actituds són reflexos del valors, és a dir, models o projectes de conducta idea que posseïm de manera conscient i inconscient. Es concreten a partir de judicis, comportaments, decisions, reaccions, etc. Aquestes manifestacions són el que se coneix com a normes de conducta (...), les actituds representen la dimensió psicològica i les normes d'ús, la dimensió social" (pp. 179, 180).

acercamientos¹⁷. La carencia de estudios puede deberse a que las actitudes son difíciles de definir, como hemos visto, y, aún más, de medir. Los trabajos adoptan, habitualmente, una de estas dos perspectivas:

- socio-psicológico-mentalista;
- behaviorista o conductista.

Casi todas las investigaciones sobre la actitud que se han realizado en Norteamérica, tenían una *perspectiva mentalista*, que considera que la actitud es una categoría mediadora entre la creencia (*belief*) y el comportamiento individual (*action*). Las actitudes serían un estado mental e interno que puede dar lugar a ciertas formas de comportamiento.

La mayor parte de los defensores de la postura mentalista tienden a ver en la actitud una estructura compleja que implicaría la presencia de tres factores, según indican R. Agheyisi y J. A. Fishman (1970: 139): una valoración (*affective* or *evaluative*), un saber o creencia (*cognitive* o *knowledge*) y una conducta (*conative* o *action*).

Estos conceptos multidimensionales son difíciles de manejar en la teoría y más aún en la práctica; por ello algunos prefieren considerar que la actitud posee un solo componente, por ejemplo, C. E. Osgood, G. J. Suci y P. H. Tannenbaum (1976: 190-192) o M. Fishbein (1965)¹⁸, autores que sólo consideran que es medido el componente evaluativo, manifestado en escalas del tipo bueno-malo, justo-injusto, valioso-inservible. El problema de este enfoque es que no se pueden observar directamente las actitudes, consideradas estados mentales internos, y la ventaja es que, aunque se infiera la actitud a través del comportamiento o por datos aportados por el propio hablante (de validez cuestionable), permanece como una variable independiente de los estímulos externos.

La *perspectiva behaviorista* define las actitudes a través del tratamiento estadístico de los datos observados en las situaciones sociales¹⁹, esto es, en interacciones reales, sin prestar atención a los aspectos psicosociológicos de la valoración (afectivos) o del saber (cognoscitivos). La actitud aparece como una variable dependiente sujeta a situaciones externas.

En lo que sí parece haber acuerdo es en que las actitudes se adquieren a través de la experiencia y en que son duraderas. Muchos teóricos coinciden también en que se relacionan con la acción o el comportamiento.

Por nuestra parte, nos sentimos más inclinados a adoptar la postura behaviorista. Creemos que en la tendencia norteamericana, básicamente mentalista, se tienen en cuenta aspectos fundamentalmente psicológicos y sociológicos y preferimos seguir la orientación del introductor en España del estudio de las actitudes, Manuel Alvar, quien armoniza los factores sociolingüísticos y dialectológicos.

Hablamos de "actitud hacia la lengua", pero ¿hacia qué aspecto de la lengua?

¹⁷ Destacaremos como uno de los primeros acercamientos en profundidad, el libro editado por R. W. Shuy y R. W. Fasold (1973).

¹⁸ Véanse también los trabajos incluidos en el libro que edita en 1967, y en el que aparecen también estudios de otros autores como C. E. Osgood y H. Tannenbaum y J. B. Cooper.

¹⁹ Véase R. Bain (1928).

Dentro del área del lenguaje, los estudios pueden ser de tres tipos, no necesariamente excluyentes, según especifican R. Agheyisi y J. A. Fishman (1970: 141):

- los relacionados con las actitudes evaluativas sobre una lengua o las variedades de una lengua (bonita, fea, rica, pobre, suave al oído);
- las relacionadas con las impresiones estereotipadas hacia una lengua o variedades de una lengua, sus hablantes, etc., esto es, las que tienen que ver con la significación social de las lenguas;
- las relacionadas con los comportamientos hacia el lenguaje, resultado, al menos en parte, de las actitudes o creencias (aprendizaje, planificación, etc.).

R. L. Cooper y J. A. Fishman (1974: 6), por ejemplo, establecen diferentes tipos de actitudes hacia el lenguaje según su referente: actitudes hacia una lengua determinada, hacia una característica de esa lengua²⁰, hacia el grupo que la emplea²¹, etc.

4. FENÓMENOS RELACIONADOS CON LA ACTITUD.

Relacionados con la actitud aparecen una serie de fenómenos que conviene señalar, entre ellos el que U. Weinreich (1974: 209) denominaba *lealtad* para con la lengua, equivalente lingüístico del nacionalismo:

...como el nacionalismo, designa el estado mental en que la lengua (como la nacionalidad), en su calidad de entidad intacta y en contraposición a otras lenguas, ocupa una posición elevada en la escala de valores, posición que necesita ser "defendida".

También puede darse lo que G. Salvador (1987: 37) llama *deslealtad lingüística*:

...la actitud de aquellas personas (...) que vencen su repugnancia inicial al cambio y que, en esa supuesta situación de bilingüismo, optan por la lengua mayoritaria y por las ventajas que de su adopción se puedan derivar.

Dentro de la deslealtad lingüística se da también la curiosa actitud denominada por G. Salvador (1987) *deslealtad del monolingüe*, en concreto habla de:

la deslealtad del monolingüe castellano que, en determinadas regiones, se siente inclinado a renegar de su propia lengua materna, única que posee, inventándose un supuesto desarraigo de otra lengua que nunca, por lo demás, ha poseído (p. 38).

La actitud aparece ligada también al estudio del *prestigio*. El prestigio puede verse como una conducta (algo que se tiene) o como una actitud (algo que se concede). Los

²⁰ Por citar algunos ejemplos, podemos acudir a los trabajos de A. Morín (1993) y M. Almeida (1994) acerca de la actitud hacia el léxico en las Islas Canarias. También, el libro de M.^a José Serrano (1996), en el que se incluye un estudio de las actitudes hacia usos verbales (indicativo por subjuntivo) en La Laguna (Tenerife), y el estudio de R. M. Fernández (1990), sobre las actitudes hacia los cambios de código en Nuevo México.

²¹ Este tipo de estudio suele realizarse con la técnica de pares ocultos o *Matched guise*, de la que hablaremos más adelante, por medio de la cual los hablantes atribuyen características a los hablantes de una u otra lengua, como 'sentido del humor', 'confianza en sí mismo', 'inteligencia', etc. Véase W. E. Lambert, R. C. Hodgson, R. C. Gardner y S. Fillenbaum (1960).

sociolingüistas, como los sociólogos, toman la perspectiva de la actitud, frente a los antropólogos, que lo estudian como conducta.

El considerar el prestigio como una actitud supone averiguar qué es considerado prestigioso o no prestigioso (lo que veremos aquí, en cierta manera) y no en descubrir, dentro de los individuos y grupos prestigiosos, cuáles son los rasgos que los convierten en tales (muy útil resulta entonces la técnica de los pares ocultos o *matched guise*, que veremos enseguida).

Para M. Alvar (1990: 15, 16) el prestigio "no es otra cosa que la aceptación de un tipo de conducta considerado mejor que otro (...). Prestigio, pues, es lo que se trata de buscar para elevar la consideración de una modalidad lingüística".

En zonas bilingües y diglósicas coexisten una(s) lengua(s) y un(os) dialecto(s). La *lengua* es, según este autor, el término abarcador, "dotado de unas condiciones que no tenía el restringido de *dialecto*, y estas condiciones eran, sin duda, las del prestigio que daba el poseer literatura o el ser capaz de expresar especulaciones científicas" (p. 17), si bien este prestigio significaba una aceptación lograda por conveniencia más que por imposición. Y ello porque muchos hablantes prefieren la variedad "útil" y no son fieles al instrumento lingüístico que poseen.

Por lo tanto, y siguiendo a M. Alvar, diremos que "todos esos valores con que una lengua se enriquece (llamemos[los] número de usuarios, significación de su literatura, protección áulica, razones políticas, utilidad económica, preferencia de los hablantes, etc.) no son otra cosa que prestigio" (p. 25).

Señalaremos que el estudio de las creencias y actitudes revela que hay variantes prestigiosas, que son las que suelen estar ligadas a los grupos que ocupan una posición socioeconómica alta.

Pero, como hemos apuntado más arriba, las variantes prestigiosas no tienen por qué motivar actitudes positivas en relación a ciertos factores como la identidad nacional. Las formas de alto prestigio representan un alto estatus social, y las de bajo prestigio reflejan solidaridad y cohesión grupal²².

Los hablantes de una lengua de bajo prestigio pueden expresar actitudes desfavorables hacia la misma y sus hablantes (así lo hicieron algunos de nuestros informantes *euskaldunzarras*²³), aunque usar el idioma vernáculo en determinadas situaciones es un acto consciente de lealtad al grupo étnico con el que se identifica el individuo. En el País Vasco la situación es especialmente complicada: los hablantes de los distintos dialectos, en especial de aquellos dialectos vizcaínos más alejados de la variedad estándar (el *batua*), sienten vergüenza de su habla y se califican a sí mismos de "paletos". Pero, por otra parte, puede encontrarse un sentimiento de orgullo hacia esas variedades, reforzado por el interés progresivo de los nuevos hablantes, o *euskaldunberris*, hacia ellas, ya que, a la vez que el *euskera batua* es la lengua oficial o culta, es vista como propia de personas sin raíces vascas, "artificial". Aquí es interesante apuntar, como así lo hace B. Schlieben-Lange (1977: 122-135), que la lengua es símbolo identificativo y de prestigio, y la consciencia identificativa del

²² Véase, por ejemplo, J. Edwards (1985: 150).

²³ Ante la pregunta de si su marido y ella son *euskaldunzarras*, una mujer contestó: "Paletos, porque..., je, je, hablando con los críos ya nos quedamos cortos, como quien dice".

grupo tiene dos caras: la cohesión hacia dentro, y la delimitación hacia fuera, contra otros grupos (esto se observa claramente en algunos informantes²⁴).

Según L. Tse (1998b), en términos de adquisición de lengua heredada, ésta juega un importante papel como uno de los más salientes identificadores del grupo étnico y como un marcador de grupo social. Por esta razón, la adquisición se facilita cuando un individuo tiene actitudes positivas hacia la lengua, siente positivamente hacia el grupo étnico en el que está y siente que estas asociaciones resultan en una auto-evaluación satisfactoria (esta auto-evaluación incluye actitudes hacia uno mismo, incluyendo la autoestima, confianza, sentimientos de pertenencia y poder personal). Aunque en este trabajo no analizamos las actitudes hacia la lengua de herencia (lo que sería interesante en el caso de los hablantes de vasco, cuya lengua de herencia no es el batua), sí hemos observado que muchos tienen una actitud negativa hacia la misma. Convendría realizar un estudio y quizá sería necesario, tras ver los resultados, realizar un programa de apoyo a la lengua de herencia, puesto que se ha demostrado que los sujetos sometidos a estos programas desarrollan actitudes positivas no sólo hacia su propio grupo, con su lengua y cultura particulares, sino también hacia otros grupos. Según L. Tse (1998a), hay cuatro fases en el desarrollo de la identidad étnica, basadas en las actitudes hacia la lengua: ignorancia del estatus minoritario, ambivalencia/evasión étnica (sentimientos ambivalentes o de rechazo hacia la cultura étnica propia), emergencia étnica (los individuos pueden llegar a rechazar al grupo mayoritario, lo que tampoco es bueno) e incorporación de la identidad étnica (aceptación de uno mismo y su minoría dentro de la mayoría). Aunque no todos los grupos siguen este proceso, es el más habitual.

Algunos autores²⁵ consideran que el concepto de actitud está relacionado también con el de *prejuicio lingüístico* (éste es una actitud marcada, positiva o negativamente) respecto a un hecho relacionado con una lengua o una comunidad. Los prejuicios son el resultado de una valoración subjetiva de un hecho del que se tiene una información escasa o errónea, como lo son ciertas ideas que veremos expresadas por los informantes.

A la hora de medir las actitudes en relación con el aprendizaje de una lengua, debemos tener en cuenta qué quiere conseguir el hablante al aprenderla. Adquiere entonces gran importancia la *motivación*, que incluye, según R. C. Gardner (1985: 50)²⁶ cuatro aspectos: una meta, un comportamiento de esfuerzo, un deseo de lograr una meta y una actitud favorable respecto a la actividad en cuestión.

Las actitudes no suponen, por sí solas, compromiso alguno para actuar, y requieren de una fuerte motivación para plasmarse en algo concreto.

Actitud y motivación están íntimamente ligadas a la *orientación del aprendizaje*. Este concepto, acuñado por R. C. Gardner y W. E. Lambert (1959), se refiere al objeto

²⁴ "(...) en una terraza en Cataluña, están hablando castellano ellos, te sientas tú, ves que están hablando en castellano, nosotros hemos hecho la prueba, empiezas a hablar en castellano y ellos se pasan al catalán como diciendo: 'a ver, éstos no se van a enterar de lo que estamos hablando nosotros'. Entonces luego nosotros pasamos a hablar en euskera y (nos miran así como diciendo): '¿y (...) y éstos de... de dónde coño son?'".

²⁵ Véase M. J. Cuenca y J. Todolí (1996: 180).

²⁶ Véase también R. C. Gardner (1975) y R. Ellis (1996: 75, 76).

básico que se quiere conseguir con el aprendizaje de una lengua. En principio, distinguen dos: *integrativa* e *instrumental*. Los aprendizajes que de ellos se derivan pueden tener una motivación igual de intensa, según estos autores.

En otro trabajo (1972: 3) estos autores precisan la distinción entre estos dos tipos de orientación:

"La orientación es (...) instrumental (...) si los propósitos para estudiar la lengua son (...) utilitarios (...), tales como tener éxito en la ocupación de uno (...). En contraste, la orientación es integrativa si el estudiante desea aprender más acerca de otra comunidad cultural porque está interesado en (...) ser eventualmente aceptado como miembro de otro grupo²⁷."

R. C. Gardner (1985) diferencia dos grandes tipos de actitudes que inciden en la adquisición de una lengua: las *educativas* y las *cognitivas*. Las primeras tienen que ver con la relación entre el que aprende y el proceso de aprendizaje (actitudes hacia el aprendizaje de una lengua determinada, hacia el profesor, el curso, etc.), y las segundas, cognitivas o sociales, son las que el individuo establece en su contexto cultural y social, y que condicionan hasta un cierto punto su visión del mundo (actitudes sobre las lenguas y sus hablantes).

Como indican J. W. Oller, Jr; A. J. Hudson y P. Fei Liu (1977)²⁸, una serie de estudios han demostrado que los alumnos motivados integrativamente tienden a tener mayor destreza en una segunda lengua que los instrumentalmente motivados²⁹ (p. 2), aunque hay estudios que muestran lo contrario. El problema, como señalan estos autores (p. 4), es definir qué preguntas son instrumentales y cuáles integrativas. Motivos como 'viajar al extranjero' o 'saber más de lengua y literatura', etc., pueden ser de uno y otro tipo, según los distintos estudiosos que los evalúen. La clasificación dependería también de cómo entiende la pregunta el sujeto que la contesta, puesto que su contenido puede variar enormemente de sujeto a sujeto y de contexto a contexto. Una vez más nos topamos con las dificultades de medición.

S. Krashen (1985) sugiere que, mientras que, tanto la orientación instrumental como la integrativa motivarían la adquisición lingüística, es más posible que aquéllos integrativamente orientados adquieran aquellas partes de la lengua que facilitan la integración en un grupo, más allá de lo que se necesita para la estricta comunicación. Estas orientaciones actitudinales afectan a la adquisición de la lengua determinando en gran parte la cantidad de interacción que el que aprende tiene con los miembros de la comunidad de la lengua objetivo. Como el deseo de unirse al grupo lingüístico conduce a aquél que aprende integrativamente motivado, es más posible que busque contacto social. Cuanta más interacción, a más *input* comprensible estará expuesto y más adquirirá. Por esta razón, los factores actitudinales actúan como barreras o

²⁷ "The orientation is (...) instrumental (...) if the purposes of language study are (...) utilitarian (...), such as getting ahead in one's occupation (...). In contrast, the orientation is integrative if the student wishes to learn more about the other cultural community because he is interested in (...) eventually being accepted as a member of that other group".

²⁸ Este estudio resulta interesante por la amplia gama de motivos, instrumentales e integrativos, que obtuvieron en su estudio sobre actitudes de hablantes nativos de chino en los Estados Unidos.

²⁹ También R. C. Gardner, P. C. Smythe, R. Clément y L. Glikman (1975) concluyen esto de su estudio. Los alumnos integrativamente motivados eran más activos en clase.

puentes para el *input* de la nueva lengua, el "ingrediente medioambiental esencial" para la adquisición de la lengua.

5. METODOLOGÍA-MEDICIÓN.

Los procedimientos más comunes de medición de la actitud pueden clasificarse en:

- medidas directas;
- medidas indirectas.

R. Agheyisi y J. A. Fishman (1970: 144 y ss.) nos dan las siguientes entre las directas³⁰:

- *Commitment measures*³¹ o "medidas de compromiso". Miden el componente de acción, o conativo, de la actitud, la disposición o compromiso para realizar un tipo de comportamiento. Se responde a preguntas del tipo *¿Está usted de acuerdo con...?*
- Cuestionarios, poseen una estructura abierta (el informante puede emitir la respuesta que quiera) o cerrada (se le dan unas posibilidades limitadas, *sí* o *no*, normalmente, aunque también suele darse una escala que va del 1 al 5 o del 1 al 7³²).
- Entrevistas. Grabar y procesar los datos es problemático pero ofrece ventajas, como el hecho de que el entrevistador puede enfocar la atención hacia un punto determinado.

Entre las medidas indirectas, la más usada ha sido el *matched guise* (o "técnica de pares ocultos"), propuesta en Canadá por W. E. Lambert en 1967. Consiste en ofrecer a los sujetos unas grabaciones en dos idiomas, realizadas por los mismos hablantes bilingües, aunque se les hace creer que son informantes distintos y el sujeto debe clasificar a cada uno según su estatus social y rasgos más característicos³³.

Como crítica a estas mediciones, tenemos que ya R. Bain (1928) consideraba que una rígida definición behaviorista restringiría el uso de cuestionarios. La validez de éstos es mínima, puesto que "nunca podemos estar seguros de que los sujetos actuaron, actúan, o actuarán como indican sus respuestas, porque mienten, olvidan, racionalizan y malinterpretan las preguntas"³⁴, (pp. 952, 953).

³⁰ Véase también R. Appel y P. Muysken (1996: 30, 31), y R. Fasold (1996: 229-244), quien trata también de las indirectas.

³¹ Medición que es usada por J. A. Fishman (1969). Este artículo apareció también en J. A. Fishman, R. L. Cooper y otros (eds.): *Bilingualism in the Barrio (The Measurement and Description of Language Dominance in Bilinguals)*, Nueva York, Universidad de Yeshiva, vols. I y II, 1968, pp. 186-224.

Los ítemes constituyen una escala del tipo Guttman, esto es, acumulativa.

³² Véanse, por ejemplo, dos interesantes cuestionarios de este tipo, M. Hidalgo (1993), para las actitudes de los hispanos en la frontera Estados Unidos-Méjico (en Chula Vista, San Diego), y H. Urrutia, L. Candia, M.ª D. Martínez y F. Milla (1998: 41, 42), para las actitudes en estudiantes de la Comunidad Autónoma Vasca.

³³ Véase W. E. Lambert, R. C. Hodgson, R. C. Gardner y S. Fillenbaum (1960) y H. López Morales (1986). Un ejemplo más reciente de esta técnica lo tenemos en V. de Klerk y B. Bosch (1995) sobre cómo los hablantes juzgan a las personas por la lengua y el acento en Sudáfrica.

³⁴ "...we can never be sure that the subjects did act, do act, or will act as their replies indicate, because they lie, forget, rationalize, and misunderstand the questions" (pp. 952, 953).

Esto es, suelen darse contradicciones entre las actitudes públicas y las verbales. Y esto sucede incluso si el cuestionario es del llamado "tipo concreto", en el que se pregunta *¿qué haces?* o *¿qué hiciste?*, en lugar de *¿qué piensas, o sientes, o harás?* Por ejemplo, si preguntamos *¿fumas?*, el sujeto puede mentir o preguntarse si queremos decir fumar los cigarrillos enteros o sólo unas caladas (p. 953).

El propio autor da como ejemplo de cómo no se deben investigar las actitudes su trabajo sobre las actitudes religiosas de estudiantes de colegio (1927), en el que obtuvo "opiniones", de muy escaso valor científico. Lo que se debería hacer no es preguntar a los informantes acerca de lo que creen, piensan o sienten, esto es, en su estudio en concreto, habría que obviar el lado subjetivo de su comportamiento religioso. Las actitudes son lo que ellos hacen, sus actividades, y por ello habría que preguntar si son miembros de una iglesia, de cuál, si leen la Biblia y si lo hacen a menudo, etc. (p. 954).

Y aún mejor sería obtener evidencias de su comportamiento a través de fuentes indirectas, por ejemplo, averiguar los que acuden a cada iglesia, obtener sus ideas acerca de Dios a través de trabajos realizados en la Iglesia, etc. (p. 955).

Claro que es difícil descubrir algunos aspectos por medio de este método.

Según todo lo dicho hasta aquí, parece que, dada la dificultad que entraña su análisis, siempre debemos tomar con cautela nuestros resultados en el campo de las actitudes.

6. UN EJEMPLO DE UNA COMUNIDAD DEL PAÍS VASCO: BERMEO.

Este es un pequeño ejemplo de cómo elaborar un sencillo cuestionario sobre actitudes y realizar algunas mediciones básicas. En este caso, lo recogimos no como base de un estudio, sino como complemento al análisis de ciertos fenómenos lingüísticos (T. Fernández, 1998).

Los datos pertenecen a un *corpus* oral recogido en Bermeo (Bizkaia). Realizamos unas 5 horas de grabación de conversaciones con 20 informantes de dicho pueblo, compuesto por unos 17.000 habitantes (de los que alrededor del 75% tienen como lengua materna el euskera, o castellano y euskera). La muestra fue extraída de la población mediante un tipo de muestreo de no-probabilidad, es decir, no se eligieron los informantes al azar (no es lo habitual disponer de una lista de las "unidades elementales" sobre las que se va a realizar la investigación, los hablantes en este caso). Este tipo de muestreo es menos complicado y da también buenos resultados³⁵.

Se encuentran representados proporcionalmente ambos sexos, hablantes de tres generaciones (20-34 años, 35-54 y de 55 en adelante) y de tres niveles de instrucción (I. Analfabetos, también personas sin estudios pero que saben leer y escribir, y con estudios preescolares y primarios; II. Estudios de formación profesional, bachillerato

³⁵ Empleamos aquí, en concreto, una de las variedades del muestreo de no-probabilidad: el muestreo por cuotas (correlato de la muestra estratificada al azar del muestreo de probabilidad). Se trata de dividir a la población en subpoblaciones (según una variable) y procurar incluir informantes de todas ellas. No importa que las proporciones de individuos sean diferentes, si se conoce la proporción real del estrato y si éste está representado por un número suficiente de casos, los desequilibrios pueden corregirse mediante operaciones matemáticas. La razón de esta subdivisión es que se sospecha que los estratos pueden presentar diferencias importantes y que, dentro de cada estrato, habrá un mínimo de homogeneidad.

y acceso a la universidad; III. Estudios medio-superiores y superiores). También se hallan representados los hablantes según su lengua: *euskaldunzarras* (vascos de primera lengua), *euskaldunberris* (aquellos que aprenden el euskera en su juventud o madurez) y *erdaldunes* (hablantes monolingües de castellano).

Veremos cómo influyen estas variables en las valoraciones de la lengua. La medición es del tipo directo, combinando el método de la grabación y el del cuestionario abierto: planteamos a los informantes una serie de preguntas que podían contestar libremente y en las que podíamos observar tanto creencias como actitudes. Para el tipo de preguntas y su clasificación seguimos a W. E. Lambert (1967) y D. Aguado Candanedo (1988)³⁶:

1. ¿Están al mismo nivel el castellano y el euskera?
2. ¿Saber euskera identifica con Euskadi?
3. ¿Trae beneficios saber euskera?
4. ¿Está a favor del euskera normalizado (el batua)?
5. ¿Considera correcto mezclar palabras de euskera y castellano?
6. ¿Cree que el castellano que se habla en el País Vasco es distinto que el de otras regiones?
7. ¿Qué diferencias encuentra?
8. ¿Le agradan?

Algunas de estas preguntas se refieren a la situación lingüística de la Comunidad y al grado de consciencia que tienen de ella los hablantes (1, 5, 6, 7).

Otras indican las motivaciones integradoras que pueden existir hacia el hecho de hablar euskera (como L1 o L2). La lengua sentida como algo característico de su cultura, de su zona, algo propio (el euskera en general, el batua o el castellano propio de esta región), hacia la cual se dan o no sentimientos de solidaridad (2, 4, 8).

Una es de carácter instrumental (3).

Considerando estas preguntas como indicadores de la actitud podrían obtenerse índices de conciencia lingüística, solidaridad para con la lengua e instrumentalidad de la misma, y obtener medidas para cada uno de los agrupamientos. No es el caso de este estudio.

6.1. Resultados Generales.

En cuanto a los resultados totales, por lo que respecta al euskera, la mayor parte de los hablantes considera que es una lengua al mismo nivel que el castellano, que saberla identifica con Euskadi y que trae beneficios a la hora de trabajar y relacionarse. En cuanto al euskera normalizado, el batua, las actitudes están bastante divididas (45% a favor, 40% en contra y 15% indiferentes, no saben o no contestan).

En general, los hablantes consideran que no es correcto mezclar palabras del euskera y el castellano (55%), aunque un 35% opina que es correcto y un 10% se muestra indiferente o no contesta.

³⁶ En diversos trabajos sobre actitudes se emplean también interesantes y exhaustivos cuestionarios. Véase, por ejemplo, J. E. Hoffman (1977).

En relación a cómo perciben el castellano de esta región los hablantes, la mayoría tienen conciencia de que es un castellano distinto al que se habla en otras regiones (75%) y en cuanto a por qué es diferente, las respuestas fueron variadas: por el acento, la estructura de las frases, el uso de los tiempos verbales, o la inclusión de palabras vascas, aunque un 10% opinó que la diferencia es que "se habla mal". Unos solamente indicaron una característica, y otros, varias. Curiosamente, hubo dos hablantes que indicaron que el castellano del País Vasco es mejor o más bonito.

La mayor parte de hablantes que dijeron que la diferencia era la estructura precisaron que se referían al orden de elementos de la frase.

Un informante (hombre de la generación más joven, *euskaldunberri*, de nivel alto), que constató la extraña utilización de tiempos verbales, precisó que se trataba del subjuntivo y dio incluso como ejemplo la utilización de "si querria" en lugar de "si quisiera".

Ante la pregunta *¿les agradan las diferencias?*, un 40% indicó que no; un 20%, que sí, y un 40% quedó en la categoría 'no hay / indiferente / no sabe / no contesta'.

6.2. Resultados según las variables sociales.

6.2.1. Sexo.

- La valoración positiva del euskera alcanza porcentajes similares en ambos sexos, aunque en relación con los beneficios las mujeres se destacan, quizá debido al sentido práctico que habitualmente se les atribuye (un 80% creen que trae beneficios, frente al 60% de los hombres).
- La mezcla de ambas lenguas fue vista de modo similar por ambos grupos (en contra hay un 60% de hombres y un 50% de mujeres). Con respecto a la peculiaridad del castellano, las mujeres tienen mayor conciencia de su diferencia (un 90% frente al 50% de los hombres) y muestran su desagrado ante tal diferenciación (60% ellas, 20% los hombres).

Esto parece situarse dentro de la tendencia general que presentan las mujeres en diferentes estudios, dicha tendencia apunta a que las mujeres prefieren las formas más prestigiosas y las variantes estándar, es por ello que preferirían un castellano menos "marcado" geográficamente y más cercano al estándar³⁷.

6.2.2. Edad.

- Fueron los jóvenes los que manifestaron la actitud más favorable hacia el euskera, en cuanto a que está al mismo nivel que el castellano como lengua (90%) y que beneficia saberlo (70%). También piensan que identifica con Euskadi (80%). Por lo que al batua se refiere, la actitud favorable no supera el 50% entre los hablantes de ninguna de las tres generaciones, pero sí disminuye a medida que aumenta la edad.
- En cuanto al castellano de la región, son también las dos generaciones más jóvenes las que tienen mayor conciencia de su peculiaridad: generación I (70%) y generación II (85,7%), frente a los de la generación III que presentan un

³⁷ Véase R. Fasold (1990: 92) y M. Almeida (1998: 69-79).

33,3%. Los más jóvenes, por otro lado, son los que más detalladamente la describen.

- La variable generación, como las otras, no influye demasiado en la actitud hacia la mezcla de lenguas y la peculiaridad: el desagrado hacia la primera se sitúa por encima del 50% en la generación de los jóvenes (60%) y de los más mayores (66,7%) y por debajo en los de edad media (42,9%).

6.2.3. Nivel.

- En los niveles altos se da más importancia al euskera, tanto a su estatus de lengua (87,5% en el nivel medio y 83,33% en el alto; frente al 50% en el bajo) como al papel que tiene como símbolo de Euskadi (en el nivel alto un 83,33% cree que identifica con Euskadi, frente al 62,5% en el medio y 66,6% en el bajo). Los hablantes de todos los niveles consideran que saber dicha lengua trae beneficios (por encima del 60% en todos los grupos), mientras que la apreciación del batua crece a medida que aumentan los estudios, lo que no resulta extraño ya que el batua es el euskera oficial, el culto. Los de nivel I están a favor sólo en un 33,33%; los de nivel II en un 37,5% y los de nivel III en un 66,66%.
- El desagrado ante la mezcla de lenguas es elevado en todos los niveles (en torno al 50%); curiosamente, el grado de aceptación es igual al de rechazo en los de nivel alto, mientras que se sitúa alrededor del 30% en los otros niveles, que manifiestan también actitudes de indiferencia ante esta práctica. Los hablantes con más estudios perciben más las diferencias del castellano de la zona y creen que se trata, sobre todo, de estructuras peculiares. El desagrado ante tal diferenciación aumenta con el nivel (los del nivel I muestran un desagrado del 33,33%; los del II, un 37,5% y los del III, un 50%).

6.2.4. Lengua.

- En relación con el euskera, fue entre los *euskaldunzarras* donde se localizó el porcentaje más elevado de equiparación del euskera con el castellano (81,8%), seguido por el 75% de los *euskaldunberris* y el 60% de los *erdaldunes*. Esto es, porcentajes superiores al 50% en todos los casos.

A la pregunta de si saber euskera identifica con Euskadi fueron los *euskaldunberris* los que respondieron que sí al 100%, seguidos por los *euskaldunzarras* (72,7%). Entre los *erdaldunes* es igual el porcentaje del sí y el no (40%). El hecho de que el porcentaje mayor se localice precisamente entre los *euskaldunberris* no es de extrañar y nos revela que el motivo para estudiarlo es precisamente la identificación con la región; se trata, por lo tanto, de una orientación integrativa del aprendizaje. Responde a la necesidad de un vínculo, de pertenecer a una comunidad y es un tipo de lealtad lingüística.

Pero los beneficios fueron vistos en especial por los *erdaldunes* (80%), seguidos de los *euskaldunzarras* (72,7%) y *euskaldunberris* (50%)³⁸.

³⁸ La respuesta de una de las informantes fue clasificada en la categoría de 'indiferente', aunque contestó sí y no. Se refería en concreto al dialecto bermeano pues señaló: "yo creo que puede traer beneficios e inconvenientes (...) es como si fuera un producto típico de Bermeo (...) y es beneficioso, pues, que ellos

Cabe destacar la actitud negativa hacia el batua por parte de los hablantes nativos vascos³⁹ (un 54,5% frente al 36,4% con actitud positiva). Los *euskaldunberris* se mostraron favorables al 100% (quizá debido a que ésa es la variedad que se estudia). Hubo equilibrio entre la indecisión y la actitud contraria (40%) de los monolingües castellanos, que opinaban, como los hablantes nativos vascos, que debería ser el vizcaíno el dialecto que se enseñase. Debemos tener en cuenta que en Bermeo se habla el dialecto vizcaíno y que el batua toma, sobre todo, elementos del dialecto guipuzcoano.

- En cuanto a las opiniones sobre el castellano del País Vasco, fueron los *erdaldunes* los más permisivos con la mezcla de euskera y castellano, en concreto un 60% está a favor (quizá porque sólo saben algunas palabras en euskera y las usan en su discurso en castellano), frente a los vascos de primera lengua que presentan un 27,3% y los *euskaldunberris* con un 25%, aunque fueron precisamente los *erdaldunes* los que indicaron en mayor medida que la peculiaridad de dicho castellano es que se habla mal.

Tras observar los porcentajes, es evidente que habría que cambiar primero las actitudes de ciertos sectores de la población antes de plantearse la enseñanza del castellano y del euskera (en especial del euskera batua).

6.3. *Análisis Estadístico Inferencial.*

Hasta aquí hemos realizado una serie de operaciones de clasificación y ordenación de los datos, reduciendo la información para hacerla manejable. Es la primera fase de la elaboración estadística o estadística descriptiva, etapa previa a la que realmente interesa, la estadística inferencial o inductiva, que nos permitirá conocer los parámetros poblacionales a partir de los resultados obtenidos en muestras. También podremos comparar los resultados de diferentes grupos y comprobar si las suposiciones efectuadas son ciertas (contraste de hipótesis). Por otro lado, podemos conocer la relación existente entre dos variables (medidas de asociación), dándose como condición necesaria que las muestras se hayan realizado aleatoriamente (en los estudios lingüísticos rara vez se hace así, pero el muestreo por cuotas, seguido aquí, se asemeja bastante a la muestra estratificada del muestreo probabilístico o aleatorio, lo que nos permite obtener resultados significativos y fiables).

Veremos aquí algunas pruebas que nos brinda la estadística, aplicables a los estudios lingüísticos, y, en este caso concreto, al estudio de las actitudes⁴⁰. Aunque no debemos perder nunca de vista que la estadística es un mero auxiliar, un medio y no un fin, y que su función es confirmar las intuiciones que podemos tener como

tengan (...) su propio dialecto". Pero, a la vez, comentó: "tienen dificultad a la hora de entenderse con... con otra gente que habla euskera". Por esta última razón se manifestó a favor del batua, como vehículo de comunicación entre vascos.

³⁹ De los que contestaron que no estaban a favor, ninguno estaba alfabetizado, esto es, no habían estudiado euskera o en euskera (podemos incluir como excepción a uno que estaba realizando estudios de euskera para obtener el perfil lingüístico I), mientras que, de los que contestaron que sí estaban a favor del batua, sólo uno no estaba alfabetizado.

⁴⁰ Véanse más ejemplos en nuestros trabajos de (1998) y (en prensa). En el primero de ellos, tesis doctoral, explicamos en detalle todas las pruebas.

lingüistas. Las fórmulas empleadas pueden variar según el tamaño de la muestra, de la población, etc., y también habrá que tener en cuenta el nivel de significación que vamos a utilizar.

6.3.1. Estimación de Medias y Proporciones.⁴¹

Gracias a la teoría del error muestral podemos resolver la discrepancia existente entre valores muestrales y valores poblacionales. Para ello construimos intervalos dentro de los cuales, para un nivel de confianza prefijado, podemos asegurar que se encontrará el verdadero valor del parámetro poblacional (M. García de Cortázar y otros, 1992: 119).

En este caso vamos a hacer una estimación de proporciones, pero también puede hacerse de medias, totales de clase, desviaciones típicas, coeficientes de correlación, etc.

Acudimos a los datos totales y observamos que hay un 40% de informantes en contra del euskera batua. Deseamos conocer la significación de tal resultado, saber en qué intervalo se encontrará el porcentaje real de hablantes que lo rechazarán con un nivel de confianza del 95% (nivel de significación del 0,05).

Aplicamos la fórmula pertinente y obtenemos un intervalo muy amplio, pues va del 22% al 61%. Esto se debe a que la muestra es muy pequeña. Evidentemente, es mejor evitar muestras tan pequeñas, ya que suministran poca información.

6.3.2. Contraste de Hipótesis. 2 Muestras.⁴²

En estadística existe lo que se llama "contraste de hipótesis", que supone decidir acerca de una suposición efectuada respecto a una distribución, esto es, determinar si los datos obtenidos en la muestra son significativos o no.

Para ello debemos plantear la hipótesis nula, la hipótesis alternativa⁴³, determinar la región crítica prefijando el nivel de significación⁴⁴ y elegir la prueba estadística adecuada. También debemos establecer la distribución muestral.

Si los resultados difieren ostensiblemente de los que cabría esperar con la hipótesis y la variación propias del muestreo, se concluiría que las diferencias observadas son significativas y se rechazaría la hipótesis nula respecto a los parámetros poblacionales.

Generalmente, no se trabaja con una sola muestra para predecir los datos de una población, sino que se realizan comparaciones entre dos o más muestras o categorías.

En este caso, recogimos también las respuestas dadas a las mismas preguntas por hablantes de Llodio (Álava).

⁴¹ Véase M. García de Cortázar y otros (1992: 119-127).

⁴² Véase M. García de Cortázar y otros (1992: 144-149).

⁴³ La hipótesis establece una relación entre dos hechos que se consideran, de entrada, independientes (lo que se indica con la hipótesis nula). Con nuestras investigaciones queremos demostrar que no es cierta, con lo cual apoyamos la hipótesis alternativa.

⁴⁴ El nivel de significación, (generalmente se trabaja con el 5% o 1%), determina cuál es la probabilidad de equivocarnos al rechazar la hipótesis nula, esto es, rechazarla cuando de hecho es verdadera. Pero no se puede determinar cuál es la posibilidad que tenemos de aceptar la hipótesis nula cuando es falsa. Lo mejor para disminuir ambos tipos de error es aumentar el tamaño de la muestra.

Tenemos, por ejemplo, que a la pregunta "¿Está a favor del batua?", los hablantes de Bermeo contestaron, como hemos visto, que sí en un 45%, mientras que los de Llodio se mostraron a favor en un 60%. Partimos de la hipótesis nula de que no hay diferencias significativas entre las proporciones de hablantes de Llodio y Bermeo a favor del batua.

Trabajamos con un nivel de significación del 0,01. El valor empírico es de 0,949 y como el crítico es de $\pm 2,33$, aceptamos la hipótesis nula, esto es, con una probabilidad del 99% (nivel de confianza) las diferencias entre las proporciones a favor del batua en ambas muestras no son significativas.

6.3.3. *Contraste de Hipótesis. Más de 2 Muestras. El Análisis de Varianza.*⁴⁵

Cuando se realizan pruebas de contraste entre más de dos muestras utilizamos el análisis de varianza, que permite comparar simultáneamente datos de todos los grupos (éstos se diferencian en relación con una variable) como un conjunto, y determinar si las diferencias entre las medias obtenidas en relación a otra variable son significativamente diferentes. Se aplica cuando se investiga la relación entre una variable (o más de una) nominal u ordinal y otra de intervalo.

Por ejemplo, la hipótesis nula afirma que no se dan diferencias significativas entre las medias de las actitudes de los hablantes hacia el euskera en los grupos considerados y la hipótesis alternativa considera que sí son significativas las diferencias, que no se deben al azar.

Sumamos para cada hablante los puntos a favor del euskera en las tres primeras preguntas y obtuvimos la media por grupos, según las variables 'lengua', 'nivel de estudios' y 'edad', pero no encontramos asociación significativa en ninguno de los tres casos, esto es, no se daba diferencia significativa, con un nivel de significación del 0,01 (nivel de confianza del 99%)⁴⁶.

7. CONCLUSIONES.

Aquí damos por terminado nuestro acercamiento al tema de las actitudes. Según hemos podido ver, se trata de un campo de estudio sumamente interesante, y, en cualquier caso, es un excelente complemento al análisis lingüístico, ya que nos sitúa en la corriente de opiniones que poseen los informantes cuya habla hemos estudiado, y, además, porque tales actitudes influyen en el éxito o fracaso de determinadas formas lingüísticas y determinan no sólo el prestigio concedido a una lengua, sino el propio empleo de ésta.

Hemos observado en los informantes de Bermeo actitudes que nos parecen preocupantes: rechazo del batua, consideración de su propio dialecto como inculto e inferior, rechazo del castellano del País Vasco, etc. Todo esto motiva sentimientos contradictorios en los hablantes, a la vez que dificulta la comunicación entre padres e hijos y entre *euskaldunberris* y *euskaldunzarras*, lo que no beneficia en absoluto los

⁴⁵ Véase M. García de Cortázar y otros (1992: 153-165).

⁴⁶ Tras aplicar el análisis de varianza, si hubiésemos rechazado la hipótesis nula, habríamos probado que al menos dos de las muestras diferían pero sin especificar cuáles, para saberlo deberíamos acudir a la prueba denominada "DSH de TUKEY". (Véase M. García de Cortázar y otros, 1992: 165-168).

intentos de euskaldunización sin traumas que se están intentando. Parece necesario eliminar prejuicios acerca del batua, haciendo ver a los hablantes que no es un euskera extraño que viene a acabar con el suyo ni una variedad más prestigiosa que la propia, y, a la vez, debería potenciarse el amor hacia la propia variedad.

En cuanto al castellano, creemos que sería necesario conceder en los libros de texto más atención a las peculiaridades de nuestra región, tanto a las correctas como a las incorrectas, para que, por un lado, el hablante se sienta orgulloso de su variedad y, por otro, sepa cuáles son los fallos de ésta para evitarlos, si es que así lo desea.

Un refuerzo de la enseñanza junto con la atención a las variedades dialectales, tanto en euskera como en castellano, vendría a solucionar esta situación.

BIBLIOGRAFÍA.

- AA.VV. (1988): *Hiztegia Bi Mila. Vasco-español. Español-vasco*, Bilbao, Jabea.
- Appel, René y Muysken, Pieter (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Agheyisi, Rebecca y Fishman, Joshua A. (1970): "Language Attitudes Studies. A Brief Survey of Methodological Approaches", en *Anthropological Linguistics*, 12, pp. 137-157.
- Aguado Candanedo, D. (1988): "La segunda generación de castellano hablantes y sus actitudes hacia el euskera", en *Euskara Biltzarra/Congreso de la Lengua Vasca*, Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, t. II, pp. 275-282.
- Almeida, Manuel (1994): "Creencias y actitudes lingüísticas en el español canario", en *Anuario de Lingüística Hispánica*, Universidad de Valladolid, X, pp. 9-23.
- (1999): *Sociolingüística*, Santa Cruz de Tenerife, Universidad de La Laguna.
- Alvar, Manuel (1986): "Cuestiones de bilingüismo y diglosia en el español", en *El castellano actual en las comunidades bilingües de España*, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, pp. 11-48.
- (1990): "La lengua, los dialectos y la cuestión del prestigio", en F. Moreno Fernández (recopilador), *Estudios sobre variación lingüística*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 13-26.
- Argüeso, M.^a Ángeles (1988): "Factores sociolingüísticos en la adquisición del euskera en el País Vasco", en *Euskara Biltzarra/Congreso de la Lengua Vasca*, Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, t. II, pp. 203-210.
- Bain, Read (1927): "Religious attitudes of college students", en *American Journal of Sociology*, 32, pp. 762-770.
- (1928): "An attitude on attitude research", en *American Journal of Sociology*, 33, pp. 940-957.
- Calvo, Félix (1990): *Estadística aplicada*, Bilbao, Ediciones Deusto, 1990.
- CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) (1998): *Uso de lenguas en comunidades bilingües: País Vasco*, Madrid. Estudio nº 2.296.

- Cooper, Robert L. y Fishman, Joshua (1974): "The Study of Language Attitudes", en *Linguistics*, 136, pp. 5-19.
- Cuenca, Maria Josep y Todolí, Júlia (1996): "Actituds i components culturals en l'adquisició i l'ensenyament de llengües", en M. Pujol y F. Sierra (eds.), *Diálogos Hispánicos. Las lenguas en la Europa Comunitaria II. La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras*, 18, pp. 179-200.
- Edwards, John (1985): *Language, Society and Identity*, Oxford, Basil Blackwell.
- Ellis, Rod (1996): *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Etxebarria, Maitena (1994): "Bilingüismo en el País Vasco: estudio de actitudes lingüísticas", en *Diálogos Hispánicos. Las lenguas en la Europa Comunitaria. Las lenguas de minorías*, Amsterdam, Rodopi, 15, pp. 113-126.
- (1995): *El bilingüismo en el Estado español*, Bilbao, ediciones FBV.
- Eustat (1993): *Anuario Estadístico Vasco*, Vitoria-Gasteiz, Administración de la Comunidad Autónoma de Euskadi. Cifras de 1991.
- Fasold, Ralph W. (1990): *Sociolinguistics of Language*, Oxford/Massachusetts, Basil Blackwell.
- (1996): *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*, Madrid, Visor.
- Ferguson, Charles A. (1959): "Diglossia", en *Word*, XV, pp. 325-340.
- Fernández, Rosa M.^a (1990): "Actitudes hacia los cambios de códigos en Nuevo México: Reacciones de un sujeto a ejemplos de su habla" en J. J. Bergen (ed.), *Spanish in the United States: Sociolinguistic issues*, Georgetown University Press.
- Fernández Ulloa, Teresa (1997): "Lenguas en contacto: caracterización del castellano del País Vasco y actitudes hacia la lengua", en J. M. Oro Cabanas y J. Varela Zapata (eds.), *Actas del I Congreso Internacional "Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas" (Universidad de Santiago de Compostela, Campus de Lugo, septiembre de 1995)*, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 199-214.
- (1998): *Análisis sociolingüístico del castellano de Bermeo (Bizkaia)*, Tesis doctoral, Universidad de Deusto, Bilbao.
- (en prensa): "Actitudes hacia la lengua en una comunidad bilingüe (País Vasco)", en J. de las Cuevas y D. Fasla (eds.), *Contribuciones al estudio de la Lingüística Aplicada*, Tarragona: Asociación Española de Lingüística Aplicada.
- Fishbein, Martin (1965): "A Consideration of Beliefs, Attitudes and their Relationship", en I. D. Steiner y M. Fishbein (eds.), *Current Studies in Social Psychology*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, Inc., pp. 107-120.
- (ed.) (1967): *Readings in Attitude Theory and Measurement*, Nueva York/Londres/Sydney, John Wiley e hijos.
- Fishman, Joshua A. (1969): "Bilingual Attitudes and Behaviors", en *Language Sciences*, 5, pp. 5-11.
- (1982): *Sociología del lenguaje*, Madrid, Cátedra.

- García Ferrando, Manuel (1985): *Socioestadística: Introducción a la estadística en sociología*, Madrid, Alianza Editorial.
- García De Cortázar, Marisa; ARRIBAS, José María; Val, Consuelo del; Camarero, Luis y Aguinaga, Josune (1992): *Estadística aplicada a las ciencias sociales. Ejercicios resueltos*, Madrid, Cuadernos de la UNED.
- Gardner, Robert C. (1975): "Second-language learning: a social psychological perspective", en *Canadian Modern Language Review*, 32/1, pp. 198-213.
- (1985): *Social Psychology and Second Language Learning. The role of attitudes and motivation*, Londres, Arnold.
- Gardner, Robert C. y Lambert, Wallace E. (1959): "Motivational Variables in Second-Language Acquisition", en *Canadian Journal of Psychology*, 13/4, pp. 266-272.
- (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley Mass., Newbury House.
- Gardner, Robert C.; Smythe, P. C.; Clément, R. y Gliksmán, L. (1975): "Second-Language Learning: A Social Psychological Perspective", en *Canadian Modern Language Review*, 32/1, pp. 198-213.
- Gobierno Vasco (1995): *Euskararen Jarraipena/La Continuidad del Euskera/la Continuité de la Langue Basque*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Departamento de Cultura, Viceconsejería de Política Lingüística.
- Goenaga, Patxi (1990): "Dialectos vascos y euskara común: el proceso de estandarización de la lengua vasca", en V. Demonte y B. Garza Cuarón (eds.), *Estudios de lingüística de España y México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 489-509.
- Haberman, Shelby J. (1978): *Analysis of qualitative data*, vol. 1, New York, Academic Press.
- Hidalgo, Margarita (1993): "The dialectics of Spanish language loyalty and maintenance on the U.S.-Mexico border: A two generation study", en A. Roca y J. M. Lipski (eds.), *Spanish in the United States. Linguistic Contact and Diversity*, Berlín-Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 47-73.
- Hoffman, John E. (1977): "Language Attitudes in Rhodesia", en J. Fishman, R. L. Cooper y A. W. Conrad (eds.), pp. 277-301.
- Klerk, Vivian de, y Bosch, Barbara (1995): "Linguistic stereotypes: nice accent-nice person?", en *International Journal of the Sociology of Language*, 116, pp. 17-37.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Beverly Hills, Laredo.
- (1999): *Condemned without a trial. Bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth, Heinemann.
- Krashen, Stephen D.; Tse, Lucy y McQuillan, Jeff (eds.) (1998): *Heritage Language Development*, Culver City, California, Language Education Associates.
- Labov, William (1966): *The social stratification of English in New York City*, Washington D.C., Center for Applied Linguistics,
- (1983): *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.

- Lambert, Wallace E. (1967): "A social Psychology of Bilingualism", en *Journal of Social Issues*, 23, pp. 91-109.
- Lambert, Wallace E.; Hodgson, R. C.; Gardner, R. C. y Fillenbaum, S. (1960): "Evaluational Reactions to Spoken Languages", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60/1, pp. 44-51.
- Lopez Morales, Humberto (1986): "Bilingüismo y actitudes lingüísticas: el caso de Puerto Rico", en M. Alvar (coord.), *Lenguas peninsulares y proyección hispánica*, Madrid, Fundación Friedrich Ebert, Instituto de Cooperación Iberoamericana, pp. 223-231.
- (1989): *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Madariaga Orbea, José María (1994): "El papel de las actitudes en la educación bilingüe. Estudio comparativo realizado según los modelos lingüísticos A y D", en I. Idiazabal y A. Kaifer (eds.), *Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*, Instituto Vasco de Administración Pública, pp. 117-134.
- Meisel, Jürgen M. y Mahlau, A. (1988) : "La adquisición de dos primeras lenguas. Discusión general e implicaciones para el estudio del bilingüismo en Euskadi", en *Euskara Biltzarra. Congreso de la Lengua Vasca*, Vitoria, Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, t. III, pp. 99-120.
- Michelena, Luis (1985): "La normalización de la forma escrita de una lengua: el caso vasco", en *Lengua e historia*, Madrid, Paraninfo, pp. 213-228.
- Montero, Manuel (1993): *La construcción del País Vasco contemporáneo*, San Sebastián, Txertoa.
- Moreno Fernandez, Francisco (1988): "Actitudes lingüísticas", en *Sociolingüística en E.E.U.U. 1975-1985*, Málaga, Cuadernos de Lingüística, Librería Ágora S.A., pp. 91-110.
- (1990): *Metodología sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Morín Rodríguez, Adela (1993): *Actitudes sociolingüísticas en el léxico de Vegueta (Las Palmas de Gran Canaria)*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Oller, Jr., John W.; Hudson, Alan J. y Fei Liu, Phyllis (1977): "Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States", en *Language Learning*, 27/1, pp. 1-27.
- Osgood, Charles E.; SUCI, George J. y Tannenbaum, Percy H. (1976): *La medida del significado*, Madrid, Gredos. (1.^a ed, 1957, *The measurement of meaning*, Urbana, University of Illinois).
- Rojo, Guillermo (1993): "La enseñanza del español en Galicia", en *Actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español (Madrid, 27-31 de enero de 1992)*, Madrid, colección "Biblioteca Pedagógica", pp. 289-301.
- Rotaetxe, Karmele (1990): *Sociolingüística*, Madrid, Síntesis.
- Salvador, Gregorio (1987): "Sobre la deslealtad lingüística", en *Lengua española y lenguas de España*, Barcelona, Ariel, pp. 35-44.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1977): *Iniciación a la sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Serrano, M. José (1996): *Cambio sintáctico y prestigio lingüístico*, Madrid, Iberoamericana/Vervuet, Frankfurt am Main.

- Shin, Fay y Krashen, Stephen (1998): "Do people appreciate the benefits of advanced first language development? Attitudes towards continuing first language development after 'transition'", en S. D. Krashen, L. Tse y J. McQuillan (eds.), pp. 89-94.
- Shuy, Roger W. y Fasold, Ralph W. (eds.), (1973): *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*, Washington, Georgetown University Press.
- Tse, Lucy (1998a): "Ethnic Identity Formation and its Implications for Heritage Language Development", en S. D. Krashen, L. Tse y J. McQuillan (eds.), pp. 15-29.
- (1998b): "Affecting Affect: The Impact of Heritage Language Programs on Student Attitudes", en S. D. Krashen, L. Tse y J. McQuillan (eds.), pp. 51-72.
- Urrutia Cardenas, Hernán (1991): "Variedades lingüísticas, competencia gramatical de transición y enseñanza en una situación de bilingüismo", en H. López Morales, ed., *La enseñanza del español como lengua materna*, Universidad de Puerto Rico, pp. 213-229.
- Urrutia, Hernán; Candia, Luis; Martínez, M.ª Dolores y Milla, Francisco (1998): *Bilingüismo y rendimiento académico en la Comunidad Autónoma Vasca*, Bilbao, Jóvenes por la Paz.
- Weinreich, Uriel (1974): *Lenguas en contacto*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.