

Anàlisi apreciativa d'actituds lingüístiques en un context escolar multilingüe a Vitòria-Gasteiz

Appreciative analysis of linguistic attitudes in a multilingual school context in Vitoria-Gasteiz

Beñat GARAIO MENDIZABAL
Grup de Recerca ELEBILAB
Universitat del País Basc

Data de recepció: 1 de març de 2023

Data d'acceptació: 5 de novembre de 2023

RESUM

En els últims quaranta anys, s'han obtingut molt bons resultats pel que fa a l'evolució en el percentatge de parlants d'èuscar entre les generacions joves, si s'observen les dades generals del procés de revitalització de l'èuscar entre l'alumnat de la Comunitat Autònoma Basca (CAB). No obstant això, l'increment en el coneixement del basc no s'ha traduït en un augment del seu ús i, encara més, en els resultats dels assoliments educatius de l'última dècada s'ha produït un descens innegable en indicadors com la competència en èuscar de l'alumnat. Utilitzant el mateix símil aplicat a la revitalització de l'èuscar, es podria dir que el model «D» o model d'immersió lingüística es troba en una cruïlla. D'acord amb això, en aquest treball s'ha volgut aprofundir en els aspectes positius de les actituds lingüístiques de membres de dues escoles amb molta diversitat de Vitòria-Gasteiz, en un context marcadament castellanoparlant. Els alumnes, els familiars, els professors i els educadors de lleure mostren una bona actitud, tant quantitativament com qualitativament, envers l'èuscar, el castellà i l'anglès, com també envers les altres llengües d'aquestes comunitats escolars. En conseqüència, tenint en compte l'evolució descendent de les dades generals de referència i el pessimisme de les últimes reivindicacions, i utilitzant la indagació apreciativa per a estudiar-ho, aquestes dues escoles han mostrat que, en contextos escolars en els quals hi ha diversitat, es poden construir actituds a favor de l'èuscar, encara que l'ús i la presència d'aquesta llengua siguin molt limitats. Malgrat que s'han identificat diversos reptes i elements que cal analitzar amb més profunditat, aquest article aporta evidències de suport a les comunitats educatives que busquen revitalitzar l'èuscar en contextos de diversitat.

PARAULES CLAU: educació multilingüe, èuscar, llengua basca, Comunitat Autònoma Basca, indagació apreciativa, actituds lingüístiques.

ABSTRACT

Over the last 40 years, very good results have been achieved in terms of the evolution of the percentage of Basque speakers amongst younger generations in the Basque Autonomous Region. However, the growth of the knowledge of Basque has not increased this language's use and, even more unfortunately, in the educational achievement results of the last decade, there has been an undeniable decline in such indicators as Basque language competence. Using the same simile applied to the revitalisation of Basque, it may be said that the "D" or linguistic immersion model stands at a crossroads. Accordingly, in this study we aim to identify positive aspects of the linguistic attitudes of people from two schools of Vitoria-Gasteiz which are set in a markedly Spanish-speaking context. Students, family members, teachers and leisure educators show good attitudes, both quantitatively and qualitatively, towards Basque, Spanish and English, as well as other languages in these school communities. Consequently, faced with the downward evolution of the general data and the pessimism of the latest claims, and using appreciative inquiry to guide this study, these two schools have shown that, in school contexts where diversity exists, attitudes can indeed be built in favor of Basque, even if the use and presence of this language is very limited. Although certain challenges and elements to be analysed in greater depth have been identified, this article provides supporting evidence to educational communities seeking to revitalise Basque in contexts of diversity.

KEYWORDS: multilingual education, Euskara, Basque language, Basque Autonomous Region, appreciative inquiry, linguistic attitudes.

1. INTRODUCCIÓ

Des del 1983, l'èuscar s'ha anat estenent com a llengua escolar, tant per als bascoparlants (*euskalduns*) amb l'èuscar com a llengua inicial com per als castellanoparlants d'origen. La revitalització de l'èuscar s'ha desenvolupat totalment lligada a l'euskaldunització escolar (Idiazabal, 2011; Manterola, 2020), ja que l'escola és un dels agents més importants per a impulsar les llengües en perill (Grenoble i Whaley, 2006; García, 2014), i ha estat així en el cas basc. Per tant, la revitalització de la llengua minoritzada requereix que aquesta ocupi un lloc important a l'escola; per exemple, que sigui la llengua d'instrucció (Genesee, 1996; Coronel-Molina i McCarty, 2014). No obstant això, en l'ensenyament han aparegut nous reptes que cal considerar i conèixer amb profunditat; entre d'altres, el tractament de la diversitat i el multilingüisme (Ortega, 2017).

De tots els models o programes educatius oferts, el model d'immersió centrada en la llengua minoritzada és el que pot obtenir més bons resultats en societats bilingües i plurilingües que tenen com a objectiu revitalitzar la llengua pròpia en situació vulnerable (Hinton, 2013; Coronel-Molina i McCarty, 2014), també al País Basc. Així doncs, tenint en compte el que hem exposat fins ara, ens atrevim a afirmar que una hipotètica escola basca, en sincronia amb aquest context plurilingüe, té com a objectiu garantir la revitalització de l'èuscar i la integració de tots els grups lingüístics i culturals de la societat (Barquin i Ruiz Bikandi, 2009; Idiazabal, 2011). Complir

aquest objectiu doble és un repte de l'escola actual en la CAB, especialment, en relació amb els centres escolars dels grans nuclis de població on l'ús de la llengua minoritzada és molt reduït (Aierdi, 2014).

En aquest article analitzem dues escoles que tenen molta diversitat i unes condicions menys favorables que d'altres amb vista a l'aprenentatge i l'ús de l'èuscar. L'anàlisi es basa en dues escoles de Vitòria-Gasteiz, la capital de la CAB, i té l'origen en la tesi doctoral de l'autor (Garaio, 2022). Per bé que aquesta tesi se centra en les actituds i en la competència, en el present article considerem sobretot les actituds envers les llengües dels membres de les comunitats educatives analitzades i ens fixem especialment en la revitalització de l'èuscar i en el multilingüisme. Breument, pel que fa a la competència oral, a partir de la tesi de l'autor es demostra que, malgrat un ús força limitat de la llengua basca en les diverses àrees, l'alumnat d'aquestes dues escoles assoleix els nivells fixats en el currículum educatiu de la CAB. Cal destacar que per a la majoria de l'alumnat l'èuscar és la segona, la tercera o, fins i tot, la quarta llengua.

Tal com han analitzat diversos autors (Amonarriz, 2021; Flors-Mas i Manterola, 2021), quant al procés de revitalització de les llengües minoritzades, hi ha unes quantes semblances i diferències entre el País Basc i Catalunya. D'una banda, l'èuscar i el català tenen uns contextos polític, social i econòmic similars: tant la CAB com Catalunya impulsen polítiques per a la revitalització de les seves llengües pròpies, amb un suport polític i social importants; de l'altra, la CAB i Catalunya es diferencien en aspectes com les característiques lingüístiques de les llengües (aïllada *vs.* romànica) o el model educatiu (basat en l'elecció de les famílies *vs.* el model únic d'immersió), respectivament. En aquest sentit, considerem que aquest treball pot ser valuós també per a la situació de Catalunya, tal com veurem en l'apartat de conclusions, en què oferim diversos aspectes clau sobre això.

Hem estructurat el present article de la manera següent. Primerament, en l'apartat de mètodes expliquem els objectius i les hipòtesis de partida, així com la fonamentació del formulari utilitzat i les característiques bàsiques de la mostra; a continuació, oferim els resultats segons el tipus d'anàlisi i el grup estudiat, i, finalment, presentem unes conclusions en relació amb cadascuna de les hipòtesis.

2. MÈTODES

En l'àmbit de la recerca de les actituds lingüístiques, des del començament la línia de treball fonamental ha consistit a definir com cal efectuar-ne l'anàlisi (Larrea, 2016: 126). La recerca de les actituds lingüístiques va sorgir precisament a la dècada dels anys seixanta del segle xx i es va desenvolupar sobretot en zones d'Europa i de l'Amèrica del Nord que vivien situacions de contacte lingüístic (Garrett, 2010: 1; Lasagabaster, 2003: 194). Des d'aleshores, l'anàlisi de les actituds lingüístiques ha estat un element essencial en l'àmbit de la sociolingüística; també, a l'hora de fer diagnòstic de diferents processos de revitalització. En aquest sentit, encara que sembli contradictori, sol predominar la identificació dels problemes i de les febleses; tanmateix, nosaltres

volem considerar-ho a l'inrevés, d'una manera apreciativa. La indagació apreciativa és una metodologia segons la qual les institucions o les entitats basen la seva anàlisi en les fortaleses i en els assoliments (Basté, 2015), enfocament que hem incorporat en els nostres últims treballs, ja que creiem que aquest tipus de visió permet fer un diagnòstic de la situació amb una altra mirada i oferir informació i claus addicionals. Quan es formulen preguntes des d'una òptica enfocada en els aspectes positius o en els assoliments, les reflexions de les persones que responen solen prioritzar idees i qüestions que sovint queden descartats en preguntes més tradicionals. En una situació de negativitat i de polarització del tema en qüestió, són aquestes respostes, les no tan comparatives, les que pensem que podrien ser valuoses per al sistema educatiu basc.

2.1. Objectius en l'anàlisi de les actituds lingüístiques

Hem estructurat l'anàlisi de les actituds lingüístiques en dos blocs temàtics: el context escolar i les actituds lingüístiques. Quant al context de l'escola, es busca conèixer com és la comunitat, partint de la diversitat d'aquesta comunitat i de la funció cohesionadora que hi pot exercir l'èuscar. Pel que fa a les actituds lingüístiques, s'han analitzat les actituds envers les llengües d'aquestes comunitats escolars (és a dir, l'èuscar, el castellà, l'anglès i les llengües parlades en les famílies), com també envers el model educatiu ofert (model «D», èuscar com a llengua d'instrucció) que guia el tractament de les llengües d'aquestes comunitats escolars.

A continuació es relacionen els objectius concrets fixats per als dos blocs temàtics de l'anàlisi de les actituds lingüístiques:

1. Conèixer millor el context de l'escola.
 - a) Comprovar quins assoliments i quines fortaleses es reconeixen a l'escola.
2. Conèixer les actituds lingüístiques dels membres de l'escola.
 - a) Analitzar les actituds a favor de l'èuscar.
 - b) Explorar les actituds respecte a les altres dues llengües del currículum de l'escola (el castellà i l'anglès).
 - c) Analitzar les actituds cap a les altres llengües parlades en les famílies d'aquestes comunitats diverses.

Addicionalment, també hi vam incloure l'anàlisi de les pràctiques lingüístiques de la comunitat educativa; tanmateix, aquest punt no va tenir gaire recorregut i, per tant, es desenvolupa poc en aquest article.

2.2. Hipòtesis de l'anàlisi actitudinal

Partint d'aquests objectius, concretem les hipòtesis per a l'anàlisi de les actituds lingüístiques:

— Hipòtesi general: a les escoles analitzades predominen les actituds a favor de la revitalització de l'èuscar en un context multilingüe.

1. L'escola és ben valorada per la comunitat escolar estudiada i els enquestats hi identifiquen diferents fortaleses i assoliments.
2. Malgrat el context escolar no gaire bascoparlant, en general les actituds envers l'èuscar són bones.
3. Les actituds envers les altres dues llengües que s'ensenyen a l'escola (l'anglès i el castellà) són bones.
4. Els enquestats es mostren a favor de la diversitat lingüística i del multilingüisme que caracteritza les famílies d'origen estranger de l'escola.

Cal ressaltar que aquestes hipòtesis o prediccions han estat definides seguint els resultats d'Amorrortu i Ortega (2009), Eusko Jaurlaritz (2017), Soziolinguistika Klusterra (2017), Junyent (2019) i Gasteizko Hezkuntza eta Aniztasuna Lan-Mahaia (2016), i formulades d'acord amb la indagació apreciativa.

2.3. La mostra

La mostra utilitzada per a la recerca empírica de les actituds es compon d'alumnes, pares, professors i educadors o monitors de lleure (taula 1). Hem dividit l'alumnat i les famílies tenint en compte les seves llengües inicials, ja que aquesta divisió ens serveix per a explicar els resultats més endavant.

TAULA 1
Mostra de la recerca

	<i>L1 èuscar</i>	<i>L1 castellà</i>	<i>L1 altres llengües</i>	<i>Total</i>
Alumnat	31	42	44	117
Familiars	37	45	32	114
Professorat				26
Monitors de lleure				8
Total				265

FONT: Elaboració pròpia.

Com es pot observar a la taula 1, es van recollir qüestionaris d'un total de 265 persones. D'aquestes, 184 eren de l'escola anomenada α i 81, de l'escola anomenada β . Les dues escoles són centres públics d'educació infantil i primària del model «D», de Vitòria-Gasteiz, i els seus senyals d'identitat més destacats són la diversitat pel que fa a l'origen i el nivell socioeconòmic de les famílies. Tots dos centres comparteixen algunes característiques interessants: es van crear al voltant del 1980, van adoptar l'èuscar com a llengua vehicular al cap d'unes dècades i el perfil del seu alumnat ha canviat en els últims deu anys.

La mostra s'ha analitzat en conjunt, és a dir, no s'ha fet cap distinció entre les dues escoles. Les raons principals d'aquesta decisió són la grandària de la mostra (una de

les dues escoles és petita) i la voluntat de prioritzar una anàlisi més general del tema que s'estudia (dues escoles segregades del model «D»).

Els alumnes que formen part de la mostra eren de quart, cinquè i sisè curs i es van passar qüestionaris als seus familiars i, també, als professors i els educadors de lleure de totes dues escoles.

2.4. Metodologia emprada

Per a estudiar les actituds lingüístiques, se solen utilitzar tres mètodes principals (Garrett, 2010): 1) qüestionaris d'actituds lingüístiques reconegudes (el que es coneix com a *mètode directe*), 2) tècniques indirectes de reconeixement de les actituds lingüístiques i 3) anàlisi de fitxers en els quals es reflecteixen les actituds lingüístiques.

En aquest treball s'han emprat qüestionaris amb preguntes que exploren les actituds lingüístiques d'una manera directa. A més, l'anàlisi qualitativa hi té un gran pes, ja que, amb les qüestions i les tendències exposades en les preguntes obertes es busca sobretot obtenir una fotografia àmplia d'aquestes escoles basques plurilingües. Per a poder avaluar el que recull aquesta fotografia, però, complementàriament, s'ha dut a terme una anàlisi quantitativa (sense anàlisi estadística, atesa la grandària de la mostra). Cal esmentar que, d'una banda, les preguntes tancades provenen de qüestionaris validats i d'ús habitual en treballs d'anàlisi macro, com ara ISEI-IVEI (2016), Aztiker (2018), Soziolinguistika Klusterra (2017) i Eusko Jaurlaritza (2017), i que, de l'altra, el qüestionari s'ha dissenyat amb l'ajut de dues proves pilot per tal d'aconseguir l'eina més adequada possible (Campos, 2018).

3. RESULTATS

Un cop descrita la metodologia d'anàlisi de les actituds lingüístiques, en aquest apartat exposem els resultats obtinguts, primerament, de l'anàlisi qualitativa i, després, de l'anàlisi quantitativa.

3.1. Anàlisi qualitativa dels qüestionaris

Els qüestionaris es van distribuir a l'alumnat, al professorat i els educadors de lleure i als familiars, ordre que seguim a l'hora de presentar els resultats.

3.1.1. Respostes de l'alumnat

Preguntat sobre l'èuscar i el procés de revitalització d'aquesta llengua, l'alumnat assenyalava motius i factors diversos. En primer lloc, es destaca el caràcter identitari i

històric de l'èuscar. Segons les respostes, l'èuscar és important i cal impulsar-lo, tal com explica Ieα63g,¹ «perquè l'èuscar és la llengua del *territori*». En aquest sentit, Ieα61b remarca la idea d'un País Basc bascoparlant: «èuscar, perquè som al País Basc i és important saber èuscar». D'altra banda, i seguint el fil d'aquestes respostes, hi ha qui relaciona la necessitat d'aprendre el basc amb l'antiguitat d'aquesta llengua, ja que va néixer fa milers d'anys i té molta importància (Iα61e). També Ieo4h fa una reflexió interessant: «perquè som al País Basc i per a la majoria [la llengua basca] és un tresor». Es podria pensar que amb «per a la majoria» s'ha volgut expressar que no tothom opina el mateix en la societat. En qualsevol cas, l'èuscar és un factor molt rellevant per a la identitat pròpia, tal com s'aprecia en la resposta de Ieα53h: «per a mi l'èuscar no és només una llengua, és la meua vida». Així mateix, alguns alumnes tenen clar que s'ha d'impulsar l'èuscar perquè reconeixen que és una llengua minoritzada. Per exemple, Ixα42d fa el diagnòstic de la manera següent: «perquè l'èuscar a vegades no se sent al carrer». D'altra banda, cal destacar que molts alumnes relacionen la importància d'ensenyar èuscar amb la missió del model «D» i l'escola pública, i que moltes respostes al voltant de la rellevància de promocionar l'èuscar provenen del grup L1 èuscar.

L'alumnat es mostra a favor de les polítiques lingüístiques en defensa de l'èuscar, tot i que, per a alguns, actualment l'èuscar té una bona salut, com diu Iga51d, «perquè durant molts anys l'èuscar no se sentia al carrer i ara sí». Per a uns altres, en canvi, el foment de l'èuscar és una decisió que queda fora del seu control. Finalment, també s'han recollit respostes que mostren un punt d'indiferència o d'oposició, com en el cas següent: «perquè no ens deixen parlar res més» (Ixα51j).

Així mateix, hi ha casos en els quals es manifesten actituds a favor de l'èuscar per altres motius. Per exemple, el coneixement de l'èuscar és important per a comprendre millor la llengua i per a parlar amb altres persones (Iga61i), perquè és una llengua «bonica», «interessant», «que agrada» o perquè «es necessita per a trobar feina».

Per acabar, en relació amb les actituds envers l'èuscar, a continuació recollim un fragment que combina diversos dels aspectes que hem vist fins ara:

(1) Jo sé molt bé l'èuscar, però crec que en aquesta escola s'aprèn en aquesta llengua perquè és pública i molta gent no la sap bé i és molt important que se sàpiga. (Ieβ4c)

Quant als resultats sobre el multilingüisme, en les respostes rebudes, l'alumnat sovint fa una valoració positiva d'aquesta condició i afirma que les llengües són boniques, interessants, divertides, etc., i que són eines per a comunicar-se amb més gent. La diversitat lingüística és, per tant, un valor intrínsec en les conviccions de l'alumnat.

1. En el codi que hem utilitzat, cadascun dels components correspon a una categoria diferent: I = alumne/a / Ir = professor(a) / H = educador(a) / G = familiar; llengua inicial: e = èuscar / g = castellà / x = altres; símbol de l'escola: α/β, i nombre i lletra identificadors de l'infant.

No obstant això, en les respostes sobre la diversitat lingüística hem observat una tendència important al voltant de la dicotomia *llengües grans* i *llengües petites*. Així, es parla de les facilitats que ofereixen les llengües grans a l'hora de trobar feina, de viatjar o de consumir cultura en aquesta llengua. En les respostes també s'esmenta la rellevància de les llengües minoritzades, tot i que normalment s'associen a valors intrínsecs més que no pas a una motivació instrumental, és a dir, perquè són «molt *guais*», «boniques», «especials» o «divertides».

3.1.2. Respostes del professorat i dels educadors de lleure

Començant per les actituds envers la comunitat escolar, s'aporten diversos qualificatius optimistes derivats de respostes *apreciatives* en relació amb l'èuscar, com ara «enriquidor», «necessari», «important», «respectable» i «inclusiu».

D'acord amb la hipòtesi 1 (l'escola és ben valorada per la comunitat escolar estudiada i els enquestats hi identifiquen diferents fortaleces i assoliments), si fem un resum de les respostes rebudes, podem definir les escoles de la manera següent: «una petita escola de barri amb molts reptes bonics». A més, el professorat i els educadors de lleure destaquen el bon ambient escolar, la riquesa que representa la diversitat de les famílies, els reptes i les oportunitats que ofereix treballar en una escola d'aquestes característiques i el contacte directe que tenen amb la comunitat.

En el fragment següent, Hβ3 esmenta els punts forts de l'escola, si bé indica que encara hi ha feina per fer de cara al futur:

(2) La nostra escola és un tresor, però sovint em sembla que li falta establir les bases; a l'escola pública i amb la realitat del nostre barri és difícil establir un projecte educatiu. A més dels valors, les maneres de posar-los en pràctica han de ser clares. Perquè les noves famílies, els professors o els professionals que vinguin tinguin clar on són, i perquè s'ha apostat per una escola de barri, bascoparlant, pública i plural. (Hβ3)

Segons les respostes, treballar en aquesta mena de projectes i de comunitats permet a més ser partícip d'alguna cosa, augmentar el compromís amb el projecte i amb la comunitat i reforçar la transformació que es vol dur a terme des de la comunitat educativa.

Tanmateix, no totes les respostes són optimistes i el professorat i els educadors de lleure assenyalen que hi ha coses que es poden millorar en aquestes escoles.

Quant a la hipòtesi 2 (malgrat el context escolar no gaire bascoparlant, en general les actituds envers l'èuscar són bones), el professorat i els educadors de lleure defensen l'ensenyament i la revitalització de l'èuscar de la manera següent: «perquè és una llengua minoritzada», «perquè ofereix una visió del món pròpia en un context globalitzat», «perquè és diversitat», «perquè és patrimoni i un tresor», etc.

Pel que fa a les respostes relacionades amb la hipòtesi 3 (les actituds envers les al-

tres dues llengües que s'ensenyen a l'escola —l'anglès i el castellà— són bones), assenyalen que aquestes dues llengües, d'una banda, són les més importants del món i de la societat i que, per tant, s'han de treballar, i, de l'altra, que el lloc que ocupen en el sistema d'ensenyament de la CAB i en el dia a dia de Vitòria-Gasteiz perjudica la vitalitat de la llengua autòctona.

Finalment, en relació amb la hipòtesi 4 (els enquestats es mostren a favor de la diversitat lingüística i del multilingüisme que caracteritza les famílies d'origen estranger de l'escola), el professorat insisteix en la importància d'aprendre llengües, tant per la riquesa que comporta el fet de conèixer-les com pels avantatges cognitius i les perspectives laborals futures que representen.

Els professors també responen que les classes analitzades són centres de model «D» amb molta diversitat, on l'ensenyament de l'èuscar es duu a terme d'una manera paral·lela, respectant i promocionant «les altres llengües». Algunes veus indiquen que la integració social es realitza a través de l'èuscar, llengua que és un element integrador (Hβ5).

3.1.3. Respostes dels familiars

Quant als pares i les mares (i altres figures familiars), comencem per les respostes rebudes sobre la comunitat escolar (hipòtesi 1). A partir de les respostes recollides, es pot fer una llista extensa de fortaleses i d'assoliments de l'escola: «atractiu del projecte educatiu de l'escola», «visibilitat i empoderament de la diversitat», «bones referències de l'escola», «bona formació del professorat» o «comunitat escolar oberta i familiar». Algunes famílies tenien molt clar on volien portar els seus fills i filles, ja que la diversitat que conflueix en l'escola pública és un valor fonamental.

A més, les famílies construeixen un projecte que també genera diversos sentiments positius entre els seus membres:

(3) L'alegria amb què construïm entre moltes persones una escola bonica.
(Geβ5fa)

D'aquesta manera s'aconsegueix crear una comunitat plural que canvia la visió dels seus membres, tal com es reflecteix en el fragment següent:

(4) La integració: el meu fill té amics sahrauís, colombians, bilbaïns. No li importa la procedència, li importen les persones. I sap que això passa a la seva escola i la seva comunitat i en altres llocs potser no. (Ggα53k)

Ara bé, hi ha pares que tenen queixes diverses sobre el centre, les quals, en general, estan relacionades amb la segregació escolar, la falta de recursos i la baixada de qualitat de l'escola. Enfront del pessimisme d'alguns pares, d'altres en fan lectures més àmplies:

(5) És una escola pública basca en una zona castellana on el professorat és molt professional i vocacional. Un terç dels pares hi porta els seus fills amb convicció; un altre terç els hi porta per interès, malgrat no estar d'acord amb el model educatiu i amb el projecte, i un terç final no té cap altra opció ni vol integrar-se. (Geα51h)

Respecte a aquesta valoració, la major part de les queixes cap a l'escola provenen de pares i mares autòctons, especialment, del grup L1 castellà. En el cas dels pares i mares d'origen immigrant (L1 altres llengües), les respostes es limiten a remarcar la proximitat de l'escola o la correspondència amb la seva zona de matriculació.

En relació amb les actituds a favor de l'èuscar (hipòtesi 2), els pares i mares s'hi manifesten favorables per diversos motius, com ara la identitat política i cultural o la situació de minorització en què es troba. Les posicions favorables s'han registrat tant en els pares i mares de L1 èuscar com de L1 castellà i L1 altres llengües, si bé, proporcionalment, els pares i mares de L1 èuscar mostren una posició més ferma. En els fragments següents es poden llegir les motivacions i els arguments de la majoria de pares i mares:

(6) Per a mi és important aconseguir que la meva filla parli èuscar amb fluïdesa i que la seva llengua d'elecció sigui l'èuscar. Crec que l'èuscar és el nostre tresor i que hem de cuidar-lo. (Geβ4h)

(7) És important, d'una banda, perquè és part de la nostra cultura i, de l'altra, pel que implica laboralment a l'hora d'aspirar a qualsevol feina a l'Administració. (Gα41a)

Tot i que la majoria dels pares coincideix que l'èuscar és una llengua minoritzada, a l'hora de reflexionar sobre què cal fer davant d'aquesta situació mostren diferències d'enfocament notables. Així, mentre que per a alguns pares la situació de l'èuscar continua sent fràgil i caldria prendre més mesures per a revitalitzar la llengua, per a uns altres les polítiques a favor de l'èuscar van massa lluny i deixen de banda altres qüestions cabdals. També hi ha pares que assenyalen que l'èuscar no és una llengua important, sinó que és necessària. Així mateix, cal remarcar que s'han trobat actituds de rebuig o de «sí, però...» (Amorrortu i Ortega, 2009).

La força del castellà i de l'anglès està estretament relacionada amb la situació de l'èuscar, seguint ara amb la hipòtesi 3. En el cas del castellà, és la llengua més important de Vitòria-Gasteiz i la més utilitzada per la major part dels entrevistats, i se li reconeix aquesta rellevància. Encara més, per a molts pares el castellà és una llengua no marcada, que «viu al carrer en una situació de normalitat» (Geβ5fa) i que no planteja cap problema social. Quant a l'anglès, la força que té en l'àmbit internacional influeix molt en les actituds dels adults entrevistats i la irrupció tan destacada d'aquesta llengua genera tota classe de reaccions.

En moltes de les respostes rebudes hem pogut detectar que les tres llengües oficials de l'escola —èuscar, castellà i anglès— formen una jerarquia en què, amb matisos, el

castellà està per sobre de l'anglès i de l'èuscar. Són els pares L1 èuscar els que més sovint qüestionen aquesta jerarquia.

(8) El castellà és la llengua amb què em sento còmoda per a expressar-me. L'anglès és la més internacional. L'èuscar és la llengua del lloc on volem viure. (Gga61i)

Quant al plurilingüisme i la diversitat lingüística (hipòtesi 4), en les respostes es pot identificar un debat central entre dos missatges. D'una banda, per a alguns pares les llengües no són un tema fonamental i, en tot cas, la clau és conèixer bé les tres llengües oficials del sistema educatiu, com a objectiu màxim que cal demanar-li.

De l'altra, hi ha la reivindicació d'aprendre cada vegada més llengües. Les argumentacions posteriors a aquest missatge sovint es basen en raons psicolingüístiques; en aquest sentit, molts pares responen que els fills tenen una gran capacitat d'aprendre llengües quan són petits.

En qualsevol cas, i això és especialment rellevant en el context d'aquestes escoles, les famílies insisteixen en la importància de mantenir les llengües de la llar. Tanmateix, pocs familiars reclamen que a les escoles s'inclouï l'ensenyament de les llengües que no siguin les tres principals ja esmentades.

(9) És difícil dir-ho. Almenys, haurien d'acceptar-los i respectar-los. L'escola potser hauria d'anar més enllà i alfabetitzar aquests nens en les seves llengües. El problema és com i amb quins recursos. (Gea52f)

Molts pares i mares consideren que abans de promocionar aquest multilingüisme caldria millorar el nivell d'èuscar i d'anglès a l'escola. Per a alguns familiars (especialment, bascoparlants) cal adaptar el model educatiu per a garantir el nivell d'èuscar, mentre que molts pares no bascoparlants reivindiquen la necessitat d'ensenyar més i millor l'anglès, en detriment de l'èuscar.

D'altra banda, alguns pares del grup L1 èuscar i L1 altres llengües defensen explícitament l'escola multilingüe centrada en l'èuscar. En vista de les respostes, en aquestes escoles l'èuscar seria la llengua pont i el centre hauria de buscar la manera d'estimar i ensenyar les llengües d'origen.

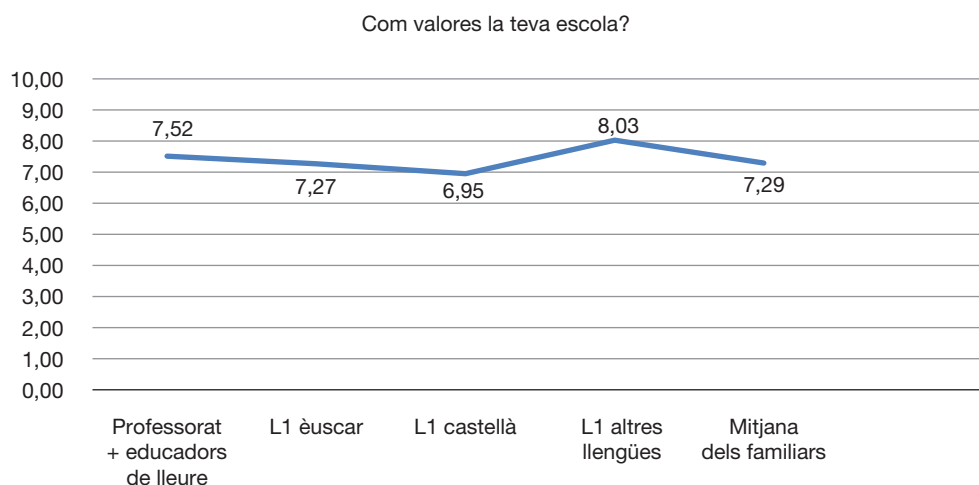
3.2. Anàlisi quantitativa dels qüestionaris

A continuació presentem els resultats de l'anàlisi quantitativa com a complement a les dades qualitatives. Aquesta recopilació quantitativa de dades no té valor estadístic, però pot ajudar a representar amb més precisió els resultats recollits en l'anàlisi qualitativa.

Igual que en els subapartats anteriors, comencem pel bloc temàtic de la comunitat escolar i després abordem les actituds lingüístiques.

Així, en relació amb la hipòtesi 1 (l'escola és ben valorada per la comunitat escolar estudiada i els enquestats hi identifiquen diferents fortaleses i assoliments), es va sol·licitar als enquestats adults que valoressin l'escola de l'1 al 10 i es va obtenir una mitjana de 7,34. Com es pot observar en el gràfic 1, tots els grups presenten unes xifres similars. Quant a les diferències, la puntuació més alta correspon al grup de pares i mares L1 altres llengües (8,03), i la més baixa, als pares i mares L1 castellà (6,95).

GRÀFIC 1
Respostes a la pregunta «Com valores la teva escola?», de l'1 al 10, segons els diferents grups



FONT: Elaboració pròpia.

En l'anàlisi qualitativa, hem vist que les escoles són ben valorades pels enquestats adults, igual que en l'anàlisi quantitativa, malgrat les queixes del grup L1 castellà. Les famílies que menys queixes han manifestat són les de L1 altres llengües.

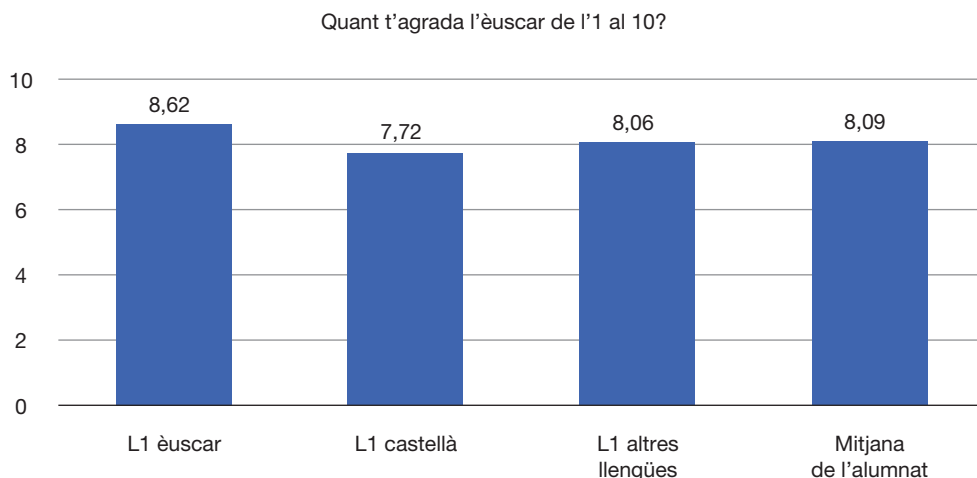
Pel que fa a les actituds lingüístiques, tal com s'ha fet en l'anàlisi qualitativa, en primer lloc comencem per l'alumnat i després continuem amb els adults. Vegem les respostes en relació amb la hipòtesi 2 (malgrat el context escolar no gaire bascoparlant, en general les actituds envers l'èuscar són bones) (gràfic 2).

Com s'observa en el gràfic 2 i com hem vist en els resultats qualitatius, els alumnes amb L1 èuscar són els que valoren més positivament aquesta llengua (8,62), mentre que els alumnes amb L1 castellà són els que la valoren menys (7,72). L'alumnat d'origen immigrant, és a dir, el grup L1 altres llengües, se situa entre ells (8,06) i la mitjana es troba també en aquest punt (8,09).

Encara en relació amb les actituds lingüístiques de l'alumnat, la taula 2 mostra d'una manera percentual les actituds envers l'èuscar i envers les llengües no oficials de l'escola.

Per a analitzar les actituds lingüístiques dels alumnes, ens centrem en les mitjanes de tot l'alumnat. Observem que les actituds envers l'èuscar i envers les *altres llengües*

GRÀFIC 2
Respostes a la pregunta «Quant t'agrada l'èuscar de l'1 al 10?», segons l'alumnat



FONT: Elaboració pròpia.

són molt semblants i que, a més, en tots dos casos, hi ha posicions favorables que superen el 80%. Això coincideix amb el que s'ha vist en l'anàlisi qualitativa.

Per tant, podem concloure que la major part de l'alumnat té una actitud favorable envers l'èuscar i les altres llengües. No obstant això, ens agradaria destacar dos resultats: d'una banda, les actituds dels alumnes L1 èuscar són clarament favorables, i, de l'altra, els alumnes L1 altres llengües mostren millors actituds envers l'èuscar que els alumnes del grup L1 castellà.

Una vegada analitzades les actituds lingüístiques dels alumnes, fem el salt a les dades dels enquestats adults. Comencem per les actituds a favor del foment de l'èuscar, que s'emmarquen dins la hipòtesi 2.

En el gràfic 3 podem observar la jerarquia lingüística dels enquestats analitzats, fruit de la combinació de les hipòtesis 2 i 3, en què es comparen les actituds favorables dels enquestats envers l'èuscar, el castellà i l'anglès.

Pel que fa al professorat i els educadors de lleure, aquests mostren una jerarquia clara quant a llengües: suport absolut a l'èuscar, una actitud molt positiva envers el castellà i una valoració bona de l'anglès.

A partir de les mitjanes dels pares i les mares d'aquesta mostra, s'observa que la llengua més afavorida és el castellà (96,36%), seguida de l'anglès (91,82%) i de l'èuscar (86,36%). Aquestes dades, però, no apareixen de la mateixa manera en els nostres resultats. És cert que els grups L1 castellà i L1 altres llengües segueixen aquesta tendència i també ho fa la mitjana dels adults. En qualsevol cas, només al 70,27% dels pares amb L1 castellà els agrada bastant o molt l'èuscar, mentre que en els familiars L1 altres llengües aquest percentatge és del 90,63%. En el cas dels pares L1 èuscar,

TAULA 2
Actituds de l'alumnat respecte al basc i les llengües no oficials a l'escola (en %)

Èuscar	L1 èuscar	a favor	88,24
		neutre	11,76
		en contra	0,00
	L1 castellà	a favor	77,50
		neutre	15,00
		en contra	7,50
	L1 altres llengües	a favor	85,11
		neutre	4,26
		en contra	10,64
Altres llengües	L1 èuscar	a favor	88,24
		neutre	8,82
		en contra	2,94
	L1 castellà	a favor	82,50
		neutre	0,00
		en contra	17,50
	L1 altres llengües	a favor	71,74
		neutre	21,74
		en contra	6,52
Total	èuscar	a favor	83,47
		neutre	9,92
		en contra	6,61
	altres llengües	a favor	80,00
		neutre	10,83
		en contra	9,17

FONT: Elaboració pròpia.

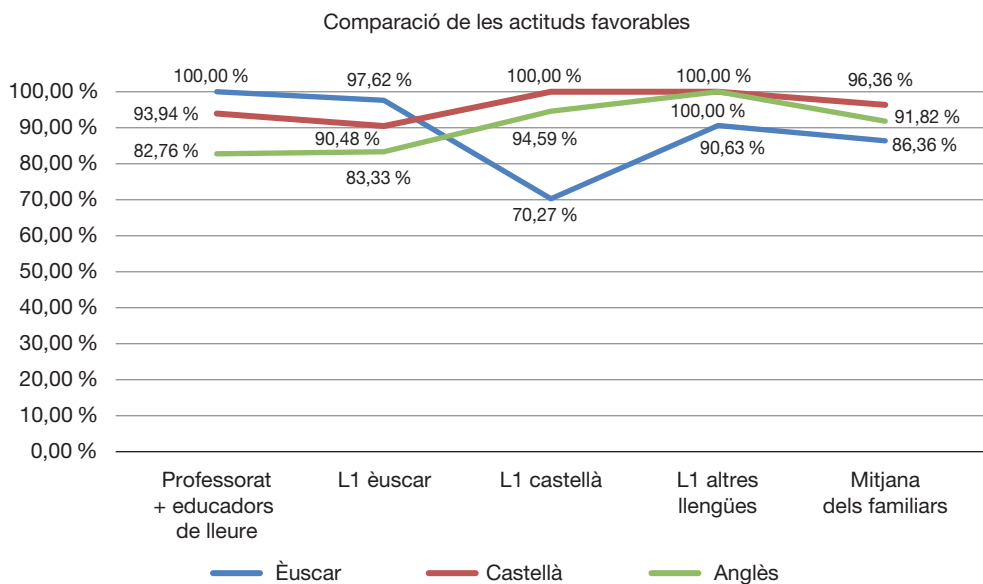
però, ja s'ha dit que l'èuscar té un suport gairebé absolut (97,62 %), mentre que el castellà i l'anglès reben un suport molt important.

En aquest apartat també hem volgut conèixer les posicions a favor del model «D», és a dir, el model educatiu amb l'èuscar com a llengua vehicular. Tenint en compte la mitjana de tots els enquestats adults d'aquest treball, el 89,13 % està a favor del model «D», i, si, més concretament, ens centrem en el total dels familiars, aquest percentatge és del 85,71 %, tal com es veu al gràfic 4.

Aquests resultats, però, són diferents si es distribueixen en grups. Tal com es pot observar en el gràfic 4, el 100 % dels pares i mares L1 èuscar, així com el professorat i

GRÀFIC 3

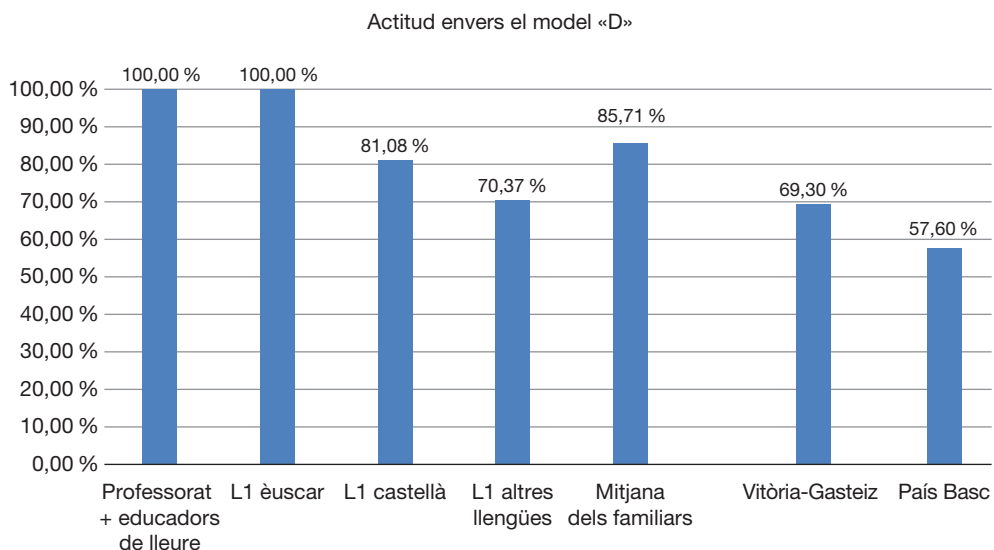
Percentatge d'enquestats als quals els agrada (bastant o molt) l'èuscar, el castellà i l'anglès



FONT: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 4

Respostes (sí o no) a la pregunta de si triarien el model «D» per als fills



FONT: Adaptat d'Eusko Jaurlaritz, 2017 (comparativa amb les dades de l'Enquesta sociolingüística VI).

els educadors de lleure, estan a favor del model «D», mentre que els dos grups de pares no bascoparlants són els que menys suport donen a aquest model educatiu. Cal destacar que totes aquestes dades són millors que les recollides a l'*Enquesta sociolingüística* del País Basc, tant pel que fa a la mitjana total del país com a Vitòria-Gasteiz.

4. CONCLUSIONS

Per a l'anàlisi de les actituds lingüístiques s'ha partit de quatre hipòtesis i els resultats s'han avaluat des dels punts de vista qualitatiu i quantitatiu. A continuació expossem les conclusions dels resultats de l'anàlisi actitudinal i indiquem si cada hipòtesi ha estat confirmada o refutada.

1. *L'escola és ben valorada per la comunitat escolar estudiada i els enquestats hi identifiquen diferents fortaleses i assoliments.*

D'acord amb els resultats obtinguts, les dues escoles analitzades són àmpliament acceptades pels seus membres, que han assenyalat punts forts i assoliments diversos, tant d'una manera qualitativa com quantitativa. La major part de les fortaleses i dels assoliments que s'han destacat tenen a veure amb la funció cohesionadora del centre, és a dir, amb els beneficis de formar una comunitat escolar plural.

No obstant això, s'ha criticat els centres —tot i que no d'una manera generalitzada— per la falta de recursos, la pèrdua de prestigi, l'augment de la segregació escolar i la importància excessiva de l'èuscar (especialment, per part dels pares del grup L1 castellà).

2. *Malgrat el context escolar no gaire bascoparlant, en general les actituds envers l'èuscar són bones.*

Les actituds a favor de l'èuscar són molt fortes, tant des del punt de vista qualitatiu com quantitatiu. Segons els enquestats, l'èuscar és una llengua minoritzada pròpia del País Basc i les mesures que s'han adoptat en relació amb l'èuscar responen a la situació en la qual es troba i que han de servir per a normalitzar-la. Entre aquestes mesures hi ha, principalment, el model d'immersió lingüística en èuscar. Es podria dir que en aquestes escoles el suport envers la revitalització de l'èuscar és molt ampli. Les respostes obtingudes qualitativament es confirmen amb les dades quantitatives, amb una mitjana general d'actituds favorables molt alta.

3. *Les actituds envers les altres dues llengües que s'ensenyen a l'escola (l'anglès i el castellà) són bones.*

En els resultats quantitatius s'ha demostrat que les actituds envers l'anglès i el castellà són molt favorables: en la jerarquia lingüística apareixen per sobre de l'èuscar en les preferències dels enquestats. Hem d'admetre, també, que alguns familiars reclamen més anglès i castellà en el sistema educatiu basc, cosa que implicaria restar hores a l'èuscar. Així, observem que les reivindicacions d'alguns familiars de L1 castellà no s'alineen amb l'objectiu que ofereix el model «D».

4. *Els enquestats es mostren a favor de la diversitat lingüística i del multilingüisme que caracteritza les famílies d'origen estranger de l'escola.*

En relació amb el multilingüisme, s'encreuen dues idees: d'una banda, el valor i el benefici pragmàtic que s'obté amb l'aprenentatge de les grans llengües del món i, de l'altra, la diversitat que aporten les llengües de les famílies d'origen estranger. Pel que fa al primer aspecte, gairebé tots els enquestats s'hi manifesten a favor, ja que en el món actual aquestes llengües grans són imprescindibles.

Quant al segon element, la diversitat lingüística de la comunitat, s'observa com una riquesa i es destaca la importància de mantenir la identitat pròpia. En aquest sentit, el respecte a totes les llengües és una reivindicació que comparteixen una àmplia majoria dels entrevistats. De tota manera, a vegades es tracta d'una mera tolerància envers aquestes llengües, ja que en la major part de les respostes es comenta que l'escola hi hauria de fer alguna cosa si té la capacitat per a fer-ho.

Finalment, sense oblidar les limitacions i els suggeriments que presenta aquest treball, podem dir que es confirma (parcialment) la hipòtesi principal de les actituds lingüístiques: *a les escoles analitzades predominen les actituds a favor de la revitalització de l'èuscar en un context multilingüe.*

També es confirmen, en gran manera, les quatre hipòtesis, i, tenint en compte el context castellanoparlant de les escoles analitzades, podem concloure que aquestes comunitats escolars són agents de socialització de les actituds a favor de l'èuscar i del multilingüisme. Així doncs, podem afirmar que els resultats d'aquest treball corroboren els aspectes positius del model «D» que s'assenyalen a Flors-Mas i Manterola (2021) i en altres treballs i milloren substancialment el panorama descrit a ISEI-IVEI (2016) i a Eusko Jaurlaritza (2017), si bé convé recordar que l'anàlisi en qüestió es limita a dues escoles de Vitòria-Gasteiz.

Finalment, de la nostra anàlisi, en traiem un seguit d'idees clau que poden servir fora de la realitat de la CAB i ser aplicades a la situació catalana. En primer lloc, tot i que l'èuscar té un suport ampli, s'ha vist que en una escola amb un model «D» hi ha famílies que no promouen aquesta llengua i que, si fos possible, li restarien funcions i importància en el sistema educatiu i en la societat. En segon lloc i relacionat amb aquest punt, cal indicar la necessitat de treballar en els discursos sobre la revitalització, especialment, a l'hora de destacar el camí compartit que l'èuscar o el català i les llengües dels nous ciutadans poden emprendre cap a un escenari multilingüe que es vertebrava al voltant de l'ús de la llengua minoritzada local (Barrieras *et al.*, 2009).

En tercer lloc, per bé que la promoció de les actituds lingüístiques és fonamental, si aquest treball no va acompanyat d'una tasca d'enfortiment de les pràctiques lingüístiques, hi ha el perill que es creï un ambient de mera tolerància per la diversitat i la revitalització lingüística.

En quart lloc, els moviments socials i els grups de suport a la revitalització lingüística tendeixen a centrar-se en els problemes, les necessitats i les febleses de la comunitat de parlants (Grenoble i Whaley, 2006). Sense bandejar aquest punt de vista, orientar la nostra visió d'una manera més optimista ens podria aportar més confiança i noves eines i coneixements, els quals podrien tenir un gran valor per a la revitalització de les nostres llengües.

Per acabar, lligat amb la reflexió anterior, amb aquest treball es demostra que, malgrat formar part d'una comunitat sense recursos i relativament estigmatitzada (escoles públiques segregades), es poden aconseguir bons resultats en les actituds lingüístiques de molts dels seus membres (si més no, en el cas de les dues escoles que hem analitzat).

5. AGRAÏMENTS

L'autor d'aquest article vol traslladar a les seves directores de tesi, Itziar Idiazabal Gorrotxategi i Leire Diaz de Gereñu Lasaga, l'agraïment més sincer per la seva col·laboració en aquest projecte de recerca, i als membres del tribunal, per les seves indicacions amb vista a millorar-lo. Així mateix, l'autor agraeix enormement a Ainhoa Paridina la seva col·laboració en el millorament d'aquest article.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- AIERDI, Xabier (2014). «Hizkuntza praktikak hiri mundu eta mundu hirietan: Anbibalentzia-aren presentzia». *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak*, vol. 59, núm. 2, p. 503-544.
- AMONARRIZ, Kike (2021). *Euskara eta katalanaren arteko konparaketa*, «El catalá, la llengua efervescent» *liburua abiapuntu* [en línia]. <<https://topagunea.eus/euskara-eta-katalana/>> [Consulta: 1 març 2023].
- AMORRORTU, Estibaliz; ORTEGA, Ane (2009). «Zergatik eskolaratzen dituzte gurasoek seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan?». *Euskera*, vol. 54, núm. 2 (1), p. 579-602.
- AZTIKER (2018). *Hezkuntza esparrua eta Euskalduntzea EAEn (1983-2016): Euskararen Erabilera Normaltzeko Legea eta 138/1983 Dekretua eta ondorengo bilakaera eta beren eragina gazteen euskalduntzean* [en línia]. <https://www.naiz.eus/media/asset_publics/resources/000/469/779/original/20180206-ehe-txostena.pdf> [Consulta: 13 febrer 2024].
- BARQUIN, Amelia; RUIZ BIKANDI, Uri (2009). «Hizkuntzen kudeaketa eskolan». *Tantak*, vol. 21, núm. 1, p. 7-21.
- BARRIERAS, Mònica; COMELLAS, Pere; FIDALGO, Mònica; JUNYENT, M. Carme; UNAMUNO, Virgínia (2009). *Diversitat lingüística a l'aula: Construir centres educatius plurilingües*. Barcelona: Eumo.
- BASTÉ, Damàs (2015). *Repensar la Indagación Apreciativa desde la perspectiva de su plasticidad*. Tesi doctoral. Universitat Ramon Llull.
- CAMPOS, Iris (2018). *Lengua minorizada y enseñanza. Actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*. Saragossa: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- CORONEL-MOLINA, Serafin; MCCARTY, Teresa (2014). «Chapter 18. Language curriculum design and evaluation for endangered language». A: AUSTIN, Peter K.; SALLABANK, J. (ed.). *The Cambridge handbook of endangered languages*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 354-370.
- EUSKO JAURLARITZA; NAFARROAKO GOBERNUA; EUSKARAREN ERAKUNDE PUBLIKOA (2017). *VI Inkesta Soziolingüistikoa: Euskararen eremu osoa*. Vitòria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza-ren Argitalpen Zerbitzua.

- FLORS-MAS; Avellí; MANTEROLA, Ibon (2021). «Els models lingüístics de l'educació obligatòria a la Comunitat Autònoma Basca i a Catalunya: una visió comparada». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 75, p. 27-45.
- GARAIO, Beñat (2022). *Euskara eleaniztasunean irakasten duten eskolak aztergai: D ereduko Gasteizko bi eskolen indarguneak identifikatzen* [en línia]. Tesi doctoral. Universitat del País Basc. <[https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/57442/TESIS_BE %C3 %91AT _GARAIO_MENDIZABAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y/](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/57442/TESIS_BE%C3%91AT_GARAIO_MENDIZABAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y/)> [Consulta: 8 agost 2023].
- GARCÍA, Ofelia (2014). «Multilingualism and language education». A: LEUNG, C.; STREET, B. V. (ed.). *The Routledge Companion to English Studies*. Nova York: Routledge.
- GARRETT, Peter (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GASTEIZKO HEZKUNTZA ETA ANIZTASUNA LAN-MAHAIA (2016). *Vitoria-Gasteizen eskola-segregazioari aurre egiteko azterketarako eta proposamenen agiria: 2016ko abenduaren 19an* [en línia]. <<https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/eu/22/82/72282.pdf>> [Consulta: 9 febrer 2023].
- GENESEE, Fred (1996). «Bigarren/atzerriko hizkuntz murgiltzea eta arriskuan dauden haur ingeles-hiztunak». A: BILBATUA, M.; CENOZ, J.; IDIAZABAL, I.; SAINZ, M.; SIERRA, J. (ed.). *Murgiltzea eta irakaskuntza*. Bilbao: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzua, p. 91-126.
- GRENOBLE, Lenore A.; WHALEY, Lindsay J. (2006). *Saving languages: An introduction to language revitalization*. Nova York: Cambridge University Press.
- HINTON, Leanne (2013). *Bringing our languages home: Language revitalization for families*. Berkeley, Califòrnia: Heyday.
- IDIAZABAL, Itziar (2011). «Eleaniztasuna hezkuntzaren derrigorrezko beste utopia bat?». *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, núm. 81, p. 89-105.
- ISEI-IVEI = IRAKAS-SISTEMA EBALUATU ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA / INSTITUT BASC D' AVALUACIÓ I RECERCA EDUCATIVA (2016). *Ikasle Etorkinak Euskadin: Ezaugarriak eta emaitzen analisia* [en línia]. Bilbao: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzuak. <https://isei-ivei.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=c8917094-e000-4fce-a0b3-2442dcc038c2&groupId=635622> [Consulta: 13 febrer 2024].
- JUNYENT, M. Carme (2019). «Las lenguas autóctonas como factor de conocimiento y cohesión». A: IDIAZABAL, Itziar; PÉREZ-CAUREL, Manel (ed.) *Linguistic diversity, minority languages and sustainable development* [en línia]. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. <<https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UHPDF190709.pdf>> [Consulta: 10 febrer 2023].
- LARREA, Imanol (2016). *Les actituds lingüístiques dels immigrants panjabis adults a Catalunya*. Tesi doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- LASAGABASTER, David (2003). *Trilingüismo en la enseñanza: Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- MANTEROLA, Ibon (2020). «Ahozko euskararen irakaskuntzarako irakasleen prestakuntza: berrikuntza didaktikoa eta soziala?». *Fontes Linguae Vasconum*, núm. 129, p. 405-420.
- ORTEGA, Ane (2017). «Gazteen hiztun-profil berriak eta ideologia berriak». A: GOIRIGOLZARRI, Jone; LANDABIDEA, Xabier; MANTEROLA, Ibon (coord.). *Euskararen biziberritzea: Marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen*. Bilbao: UEU, p. 79-100.
- SOZIOLINGUISTIKA KLUSTERRA (2017). *Hizkuntzen erabileraren kale-neurketa. Euskal Herria, 2016* [en línia]. <https://soziolinguistika.eus/files/hekn2016-_eu_1.pdf> [Consulta: 26 febrer 2022].