
Instituto
de Ciencias
de la Educación



**APROXIMACION A LAS
ACTITUDES LINGÜISTICAS
DEL PROFESORADO
DE E. G. B. EN GALICIA**

GUILLERMO ROJO

Universidad de Santiago de Compostela
ICE / SGO / DOC. M-67

La investigación a que se refiere esta Memoria fue financiada por el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (I. N. C. I. E.) a través del I. C. E. de la Universidad de Santiago, con cargo al VII Plan Nacional de Investigación Educativa.

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago agradece al Prof. Dr. D. Guillermo Rojo y a su equipo colaborador el esfuerzo ilusionado que les ha permitido llevar a buen término este trabajo de investigación. Es de desear que con él se contribuya a un mejor conocimiento de la temática del bilingüismo en las escuelas de Galicia.

INTRODUCCION

El presente trabajo es el resultado de una investigación financiada por el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) con cargo al VII plan nacional de investigación educativa. Ha sido concebida como un estudio inicial de las actitudes lingüísticas existentes entre los profesores de E.G.B. que trabajan en Galicia. La carencia casi total de datos sobre estos aspectos y la urgente necesidad de actuar de forma consciente y efectiva sobre la realidad lingüística gallega (esto es, de hacer una planificación lingüística responsable) aconsejaron emprender, ante todo, una investigación que pudiera proporcionar una idea aproximada de la situación actual en sus aspectos generales. Creo que eso ha sido realizado. Ahora, con los datos y el análisis de las correlaciones más importantes que aparecen en los capítulos siguientes, es posible, en primer lugar, seleccionar de entre todos ellos los más relevantes, aquellos que, por la entidad mostrada en esta aproximación, deben ser estudiados de modo específico y más detenidamente. En segundo término, lo que sigue es suficiente para proporcionar a quienes tengan que tomar las decisiones oportunas las líneas básicas de la realidad con que han de enfrentarse y, a partir de ahí, los caminos más viables.

Nadie puede esperar, pues, encontrar aquí una teoría de las actitudes lingüísticas o un estudio en profundidad de algún punto concreto. Es, más bien, una panorámica general a partir de la cual será posible —al menos, eso espero— empezar a trabajar de otro modo y con objetivos más concretos. Por ello, a la hora de decidir el título definitivo, me he inclinado a incluir la palabra 'aproximación', para indicar, desde la portada misma, que lo que hay detrás es solo un primer paso.

En el capítulo primero, tras una somera introducción a las actitudes lingüísticas y su estudio, se hace la descripción de las características, objetivos y realización de este trabajo. El capítulo segundo está constituido por el tratamiento de las características generales de los profesores de E.G.B., con especial atención a los aspectos lingüísticos. El tercero se refiere a las actitudes de los encuestados en torno a aspectos sociológico-lingüísticos de carácter global. El capítulo cuarto, por fin, se centra en el estudio de las actitudes sobre factores lingüísticos del sistema educativo, esto es, se refiere a cuestiones conectadas con el ejercicio de la profesión.

A lo largo de los casi dos años empleados en la preparación y redacción del trabajo me he beneficiado de la colaboración de bastantes personas. En una primera fase participaron en el proyecto Francisco García Gondar, María del Carmen Fernández del Río, Rosa Gómez, Manuel Moreira y Concepción Varela. Todos ellos examinaron los datos obtenidos en encuestas anteriores e hicieron valiosas sugerencias en la confección del cuestionario definitivo. Los cuatro últimos pasaron los cuestionarios y prepararon los datos para que fueran procesados por ordenador. En el verano de 1978, Milagros Fernández, Jorge Pedrosa y Estrella Rodríguez se encargaron de elaborar los cuadros y calcular los coeficientes de correlación.

Para terminar, quisiera expresar mi profundo reconocimiento a todos cuantos han hecho posible la realización de este trabajo. En primer lugar, a los colaboradores que acabo de citar, gracias a los cuales me fue posible combinar el estudio de las actitudes con las obligaciones cotidianas. Todos los miembros del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago pusieron también algo de su parte. En especial, Julio Casado, Manuel Casalderrey y Miguel Angel Ríos hicieron viable el proyecto, allanaron las dificultades surgidas y soportaron estoicamente los retrasos; María Victoria Sarasquete, por su parte, ha hecho cuanto estaba en su mano para desembrollar las situaciones económico-administrativas. Muchas otras personas ligadas al ICE nos cedieron una parte de los cursos que dirigían para pasar los cuestionarios. Los inspectores de E.G.B. tuvieron la amabilidad de anunciarnos la celebración de reuniones con maestros y de permitirnos hacer la encuesta en ellas. José María Rioboo, del Departamento de Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, hizo mucho más fácil la solución de los problemas estadísticos que se plantearon. Enrique Horta y Ginés Fernández Nicolás, del Centro de Cálculo, diseñaron un programa para el tratamiento de los datos y me entregaron un material que simplificó considerablemente el trabajo. María del Mar Vázquez ha hecho un excelente trabajo al mecanografiar y componer el original para su reproducción. María del Carmen Becerra, Rosario Soto y Joaquín Sueiro han colaborado muy eficazmente en la labor de corregir pruebas. A todos ellos, mi agradecimiento por su inestimable ayuda. Por fin, con los profesores de E.G.B. que, además de contestar pacientemente unos cuestionarios que hurgabán en sus vidas y formas de pensar, nos animaron en muchas ocasiones a continuar, he contraído una deuda que jamás podrá ser saldada. Estudiando sus actitudes los he conocido mejor y he aprendido a valorar su trabajo de modo más adecuado.

Diciembre de 1978.

CAPITULO 1

LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS PROFESORES DE E.G.B.

1. Las actitudes lingüísticas.

El estudio de las actitudes ha sido tradicionalmente una de las direcciones de trabajo de los psicólogos. De forma más concreta, la constitución de la psicología social como una disciplina especializada ha delimitado este campo de trabajo en el interior de la psicología. Los psicólogos sociales se han ocupado de las actitudes existentes en los integrantes de una comunidad hacia distintos aspectos de su entorno colectivo e individual, han teorizado sobre ello, han construido escalas para medirlas, han estudiado los cambios que se producen de forma continuada, etc. En definitiva, las actitudes son en nuestros días una zona de la psicología social de considerable importancia. Por otra parte, el desarrollo de este tipo de estudios ha abierto, en general, nuevas e importantes perspectivas a los cultivadores de otras disciplinas, que han comenzado a tener en cuenta las actitudes referentes a los objetos de tales disciplinas como un factor de cierta repercusión.

En el caso de la Lingüística parece necesario hablar de un desarrollo surgido en el interior de esta misma ciencia que tiende a convergir con el estudio general de las actitudes planteado desde la psicología social. En efecto, los lingüistas preocupados por los aspectos sociales del lenguaje estaban abocados a encontrarse, antes o después, con las actitudes hacia las lenguas, las variedades y variantes lingüísticas, los problemas de planificación, las reformas de los más diversos tipos, los modelos de lengua, etc. Por su misma naturaleza, tanto la sociolingüística como la sociología del lenguaje (matizaré y justificaré posteriormente esta diferenciación) tuvieron que enfrentarse, de una u otra forma, con las actitudes de los hablantes hacia aquellos temas que constituían específicamente el objeto de cada una de ellas.

Esta es probablemente la razón de que el estudio de las actitudes lingüísticas haya sido (y, en gran parte, sea todavía) un tanto anárquico, carente de unos principios bien definidos y con una orientación teórica y metodológica consolidada. Los sociolingüistas y sociólogos del lenguaje

han hecho intervenir las actitudes como una variable más en diversos intentos de comprensión y explicación de fenómenos lingüísticos diferentes en bastantes ocasiones (teniendo en cuenta, por supuesto, la juventud de sus disciplinas), pero no han sido muchos los trabajos centrados en las actitudes lingüísticas en sí mismas. Este carácter un tanto marginal tiene como consecuencia la desconexión de estos trabajos entre sí y de la mayor parte de ellos con respecto a la teoría general de las actitudes. No hace mucho tiempo, Cooper y Fishman señalaban que "it is surprising that the work of attitude theorists on the one hand and the work of sociolinguists on the other should have been conducted in relative isolation from one another. Sociolinguistic investigators' use of attitude as a variable has proceeded largely without reference to issues in the theory and measurement of attitudes, and the procedures and data developed by sociolinguists have been largely ignored by attitude theorists"¹.

Esta mutua ignorancia, que solo puede tener efectos negativos para unos y otros, ha disminuido en los últimos tiempos y es posible confiar en su desaparición en un plazo relativamente corto. Hay para ello una razón fundamental: la importancia que ha adquirido el estudio de las actitudes lingüísticas en estos años. En efecto, de ser consideradas como una variable más, utilizada con los fines más heterogéneos, las actitudes lingüísticas han pasado a ser tema merecedor por sí mismo de la atención constante de un buen número de estudiosos. El proceso de preparación ha cristalizado en el desarrollo de unas cuantas técnicas de trabajo que ofrecen interés incluso para el estudio de las actitudes en general. La técnica llamada *matched-guise*, por ejemplo, desarrollada por Lambert y otros, constituye un caso bastante claro de un procedimiento diseñado para el conocimiento de las actitudes lingüísticas que podría fácilmente tener una utilización más amplia. Del mismo modo, la *commitment-measure* empleada por Fishman² quizá sea capaz de iluminar de modo sugestivo el problema de las relaciones entre actitud y comportamiento³, puesto que esta técnica incluye la comprobación de la conducta de los encuestados con posterioridad a la contestación del cuestionario y su relación con las actitudes mostradas ini-

(1) Cooper, R.L. y Fishman, J.A., "The Study of Language Attitudes", en *International Journal of the Sociology of Language*, 3, 1974, págs. 5-19; la cita pertenece a la pág. 5.

(2) Cfr. Fishman, J.A., Cooper, R.L., Ma, R. et al., *Bilingualism in the Barrio (The Measurement and Description of Language Dominance in Bilinguals)*, Yeshiva University, Nueva York, 1968, 2 vols. Cfr. también Agheyisi, R. y Fishman, J.A., "Language Attitude Studies", en *Anthropological Linguistics*, XII, 5, 1970, págs. 137-157; esp. págs. 144-5.

(3) Cfr. Triandis, H.C., *Attitude and Attitude Change*, Wiley & Sons, Nueva York, 1971, esp. págs. 14 y ss.

cialmente. Son dos ejemplos, elegidos entre otros muchos posibles, que pueden mostrar la viabilidad y necesidad de una colaboración más estrecha en el terreno de las actitudes. Evidentemente, tales avances solo han sido posibles en la medida en que las actitudes se han convertido en un aspecto estudiado en sí y no como simple factor de posible incidencia en un fenómeno distinto.

Sin que ello suponga infravalorar la importancia de las contribuciones anteriores, creo que se puede considerar como el punto de partida de esta segunda etapa de trabajo en las actitudes lingüísticas un artículo de R. Agheyisi y J.A. Fishman publicado en 1970⁴. Los autores presentan una panorámica general de las direcciones teóricas y metodológicas seguidas hasta entonces en el estudio de las actitudes, una revisión de los métodos empleados en los trabajos relacionados con actitudes lingüísticas y hacen algunas sugerencias sobre técnicas de recogida de datos en casos específicos. La finalidad de todo ello "is to prompt sociolinguists to improve their studies of language attitudes by assisting them to become familiar with a hugh literature which most have thus far overlooked"⁵. Evidentemente, se trata de trazar una perspectiva global de lo hecho hasta el momento de forma un tanto inconexa y asistemática. Una intención tan claramente formulada solo puede encontrar justificación en un contexto en el que, como consecuencia de haber llegado al estudio de las actitudes lingüísticas casi siempre desde planteamientos lingüísticos o sociolingüísticos y haberse enfrentado con ellas mediante técnicas *ad hoc*, diseñadas para un aspecto específico de las actitudes, el tratamiento de este tema ofrecía la impresión de una serie de intentos aislados y parciales.

Probablemente por haber surgido en el momento oportuno, el artículo tuvo resonancia en los ambientes adecuados. Como respuesta a este estímulo, en los años inmediatamente siguientes fueron publicados un par de volúmenes⁶ dedicados exclusivamente a las actitudes lingüísticas⁷. A la difusión de los temas más importantes o más trabajados en ese momento y a la consolidación de este campo como objeto específico se unieron los resultados del desarrollo interno de la sociolingüística y la sociología del len-

(4) Agheyisi y Fishman, "Language Attitude Studies", cit.

(5) Art. cit., pág. 137.

(6) Me refiero a Shuy, R.W. y Fasold, R.W. (coords.), *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*, Georgetown University Press, Washington, 1973; Cooper, R.L. (coord.): *Language Attitudes* (I) (= *International Journal of the Sociology of Language*, 3, 1974, cit.).

(7) En el prefacio del volumen del que son responsables, Shuy y Fasold afirman que los trabajos que contiene "may serve as models of various ways of exploring this new and exciting area of language research" (ob. cit., pág. V).

guaje, que fue poniendo de relieve con progresiva nitidez el papel central que desempeñan las actitudes en todo aquello que suponga conexión entre lenguas y comunidades. Como ya habían señalado Agheyisi y Fishman, "the relevance of attitude studies to such sociolinguistic topics as language choice in multilingual societies, differential allocation of codes, dialect differences and mutual intelligibility —to name a few— is obvious"⁸. En los últimos tiempos, la importancia de las actitudes lingüísticas ha quedado bien patente incluso en un aspecto tan aparentemente desligado de ellas como el educativo. A la incidencia de las actitudes lingüísticas de los profesores sobre sus alumnos se están dedicando en este momento unos cuantos equipos de investigadores⁹.

Puesto que, por las razones que expondré en el apartado 2, el presente trabajo ha sido concebido como una investigación encaminada a conocer las líneas generales de la situación actual en Galicia, no es necesario ir más allá de la somera descripción de lo que ha sido y es el estudio de las actitudes lingüísticas. Nos encontramos, pues, ante un tema considerado con cierta intensidad solo desde hace unos cuantos años, pero que, a pesar de la relativa juventud de su tratamiento, se ha convertido en uno de los temas más cultivados en el interior de la sociología lingüística.

Es hora, en cambio, de ocuparse (aunque haya de ser también superficialmente) de la naturaleza y características de las actitudes en general y las lingüísticas en particular. Las primeras divergencias aparecen ya en las definiciones. Según una de las clásicas, la de Allport (1935), "an attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related"¹⁰. A definiciones de tipo mentalista como la anterior, que consideran las actitudes como disposiciones a respuestas, hemos de oponer las típicamente conductistas, que enfocan las actitudes únicamente como comportamientos manifestados. Entre las definiciones más radicalmente situadas en uno u otro extremo teórico existe un buen número de posiciones intermedias. Las dificultades de una aproximación puramente mentalista radican, como es lógico, en la imposibilidad de medir algo que no resulta directamente observable y en la fijación de aquellos aspectos de los que podemos deducir la existencia de una u otra actitud. Por su parte, las definiciones netamente conductistas

(8) Art. cit., pág. 137.

(9) Para una panorámica general de proyectos y métodos, vid. Williams, F., *Explorations of the Linguistic Attitudes of Teachers*, Newbury House, Rowley (Mass.), 1976.

(10) Cito a través de Triandis, ob. cit., pág. 2.

convierten la actitud en una variable dependiente, ligada estrechamente a la situación en que son observadas las conductas. Si tenemos en cuenta la discordancia existente entre la disposición a actuar (tal como puede aparecer en, por ejemplo, respuestas a preguntas de un cuestionario) y la actuación efectiva¹¹, parece conveniente mantenerlas diferenciadas.

Un problema conectado con el anterior se plantea acerca de la estructura de las actitudes. Para algunos autores, la actitud está constituida por tres componentes: cognitivo, afectivo y conductivo. El primero de ellos se refiere, naturalmente, a que la formación de una actitud hacia algo presupone la captación de ese algo como diferenciado de otros objetos. El componente afectivo se centra en la carga emocional (placer, satisfacción, incomodidad, ira, etc.) con que se piensa acerca de un determinado objeto o fenómeno. Por último, el componente conductivo incluye todas aquellas acciones que una persona se muestra dispuesta a realizar con respecto a un cierto objeto o fenómeno. Estos tres componentes aparecen ya, como es fácil comprobar, en la definición de Allport citada más arriba. Es la concepción que se puede encontrar también en, por ejemplo, Lambert y Triandis¹².

Algunos autores han complicado el modelo. Así, para Rokeach, "an attitude is composed primarily of a system of beliefs; each belief is in turn composed of cognitive, affective and behavioral components"¹³. Otros, por el contrario, lo han simplificado. Por marcar dos posibilidades, para Osgood la actitud se compone únicamente del aspecto afectivo, mientras que Fishbein diferencia entre actitud y creencia; la última contiene lo referente a conocimiento y comportamiento y la primera, la actitud, se compone por tanto de tan solo lo referente al aspecto afectivo¹⁴.

Al parecer, existe cierta correlación entre la perspectiva adoptada en la definición y la consideración multicomponencial o monocomponencial de las actitudes. Con palabras de Agheyisi y Fishman, "most of those who define attitudes as a latent psychological variable also often tend to view it as having a multiple componential structure (...), while those who typically identify it with responses per se tend also to view it as a unitary component"¹⁵.

(11) Cfr. Triandis, ob. cit., págs. 14 y ss.

(12) Cfr. Lambert, W.E. y Lambert, W., *Social Psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (New Jersey), 1964, cap. 4; Triandis, ob. cit., págs. 7 y ss., 60 y ss.

(13) Agheyisi y Fishman, art. cit., pág. 139.

(14) Cfr. Agheyisi y Fishman, art. cit., págs. 138-141.

(15) Art. cit., pág. 139.

Dada la finalidad de este trabajo e incluso a costa de dejar a un lado de momento importantes cuestiones teóricas, creo que lo más positivo para lo que aquí se persigue es adoptar la perspectiva más amplia. En consecuencia, consideraremos que la actitud está formada por factores pertenecientes a estos tres componentes (cognoscitivo, afectivo y conductivo). Seguiremos, pues, la concepción de Triandis, para quien "an attitude is an idea charged with emotion which predisposes a class of actions to a particular class of social situations"¹⁶. Al aludir a la oposición entre los partidarios de la consideración unidimensional y multidimensional, el propio Triandis se sitúa a mitad de camino, ya que dice haber adoptado "a middle-ground position (...) which employs three components, but provides for the explicit operational measurement of each one"¹⁷. En efecto, la consideración multidimensional (más frecuente, como hemos señalado, en los teóricos y los partidarios de una consideración tendente al mentalismo) no está totalmente reñida con la medida de las actitudes, ya que resulta posible trabajar con variables dependientes asociadas a cada uno de los componentes: respuestas perceptuales en los aspectos referentes al componente cognoscitivo, respuestas del sistema nervioso en los correspondientes al afectivo y conductas manifestadas en el componente conductivo; en todos los casos tenemos, además, las respuestas verbales referidas a aspectos cognoscitivos, afectivos o conductivos.

Una actitud lingüística es, naturalmente, una actitud hacia las lenguas o su utilización. En concreto, se ha hablado de la posibilidad de caracterizar las actitudes lingüísticas a través de su referente y de sus consecuencias. En el primer caso, una actitud lingüística es aquella dirigida a algún aspecto de la actividad lingüística. Así, Ferguson considera actitudes lingüísticas a las enfocadas hacia quién habla, qué dice, cómo lo dice y cuándo lo dice¹⁸. En el segundo, una actitud lingüística es la que repercute sobre la conducta lingüística o en la conducta hacia la lengua o lenguas. Evidentemente, este último enfoque resulta excesivamente amplio, puesto que prácticamente cualquier actitud puede, en las condiciones adecuadas, influir en la conducta lingüística. En cambio, la definición centrada en el referente corre el riesgo, al menos en la formulación de Ferguson, de resultar demasiado estrecha, ya que, con palabras de Cooper y Fishman, "it excludes attitudes of interest to sociolinguistics, e.g., attitudes toward organized efforts involved in language planning, language maintenance, or

(16) Ob. cit., pág. 2.

(17) Ob. cit., pág. 7.

(18) Cfr. Cooper y Fishman, art. cit., pág. 6.

language shift”¹⁹. De todos modos, parece más adecuado fijarse en el referente que en las consecuencias para lograr una aproximación operativa, al menos en el caso concreto del tema que nos ocupa.

Los inconvenientes señalados a la definición según el referente son, por otro lado, problemas que se plantean en el caso específico de la formulación de Ferguson, no a este enfoque en general. Las exclusiones que Cooper y Fishman ponen de manifiesto dejan de serlo si rebasamos, en el estudio de las actitudes lingüísticas, el ámbito de lo que hoy se llama habitualmente ‘sociolingüística’ y hacemos entrar también la gama de temas de que se ocupa la denominada, en sentido estricto, ‘sociología del lenguaje’²⁰, ya que esta última disciplina se ocupa, precisamente, de los aspectos excluidos en la definición de Ferguson y que, no obstante, surgen en las conexiones entre las variedades lingüísticas y la organización social. De este modo, consideraremos aquí actitudes lingüísticas las referidas a lenguas, variantes o variedades lingüísticas o su utilización. En otras palabras, actitudes hacia algún aspecto de los sistemas lingüísticos o los sistemas mismos.

(19) Art. cit., pág. 6.

(20) La distinción entre estas dos disciplinas se ha ido haciendo cada vez más necesaria a medida que los estudios acerca de las relaciones entre variedades lingüísticas de diversos tipos y organizaciones sociales se han hecho más numerosos y más variados en cuanto a temas. Aunque todavía hoy ambos términos son sinónimos para muchos autores, la diferenciación parece imponerse. Para Fishman (uno de los grandes representantes de la sociología del lenguaje en sentido estricto) ambas disciplinas “are concerned with the interpenetration between societally patterned variation in language usage and variation in other societally patterned behavior, whether viewed in intra-communal or in inter-communal perspective” (“Prefacio”, en Fishman, J.A. (coord.), *Advances in the Sociology of Language*, Mouton, La Haya, I, 1971, pág. 8). El propio Fishman, como todos los demás, ha vacilado en cuanto a la denominación de su línea de trabajo (lo cual probablemente puede explicar algunas de las aparentes contradicciones entre lo expuesto en este párrafo y algunas de las citas anteriores). La diferencia entre ambas radica en que los estudios sociolingüísticos se centran en lo que figura en la primera parte de la definición común (las variaciones en los usos lingüísticos socialmente estructuradas), con lo que esta disciplina se aproxima decididamente a una dialectología social. En cambio, la sociología del lenguaje (siempre según Fishman) se ocupa de los aspectos sociológicos implicados en cuestiones como el mantenimiento y cambio de lengua, la planificación lingüística, el nacionalismo lingüístico, etc. En pocas palabras, “the *sociology of language* is concerned with language varieties as targets, as obstacles and facilitators, and with the users and uses of language varieties as aspects of *more encompassing social patterns or processes*” (*ibidem*, pág. 9; la cursiva pertenece al original). Para una distinción similar en autores más próximos, cfr. Ninyoles, R.LL., “Sociología del lenguaje”, en *Doce ensayos sobre el lenguaje*, Fundación Juan March, Madrid, 1974, págs. 79-95, esp. pág. 86; López Morales, H., “Sociolingüística: Nuevos enfoques metodológicos”, *Revista española de Lingüística*, 7, 2, 1977, págs. 17-36, esp. págs. 18-20.

2. Justificación y características de este estudio.

2.1. Generalidades

En el apartado anterior, al referirme al desarrollo de los estudios sobre actitudes lingüísticas, he aludido a la importancia que ha adquirido en los últimos años el estudio de las actitudes lingüísticas de los profesores por su incidencia sobre sus expectativas con relación a los alumnos. Así, para emplear un ejemplo bastante manido, el profesor que considere el *Black-English* como un sistema lingüístico inferior (o quizá ni siquiera un sistema lingüístico, sino una simple corrupción) tenderá a evaluar negativamente a aquellos de sus alumnos que lo hablen, independiente de los demás aspectos. Por el contrario, si el profesor está convencido de que es una variedad lingüística más, tan digna como el inglés estándar de entrar en la escuela, no ocurrirá lo anterior. La actitud negativa o positiva hacia una determinada variedad lingüística (el *Black-English*, en este caso) repercute, pues, sobre el trabajo del profesor y su consideración de los alumnos. Creo que esto justificaría ya sobradamente haber emprendido un trabajo de este tipo. Sin embargo, aunque en los capítulos siguientes hay algunos datos que pueden ser útiles como aspectos de esa determinación que habrá que estudiar en el futuro, la finalidad de estas páginas no es exactamente esa.

Tampoco he pretendido medir las actitudes lingüísticas de los maestros. En realidad, lo que aquí aparece es el trabajo previo a los que pueden ser posteriormente estudios bien desarrollados sobre esos y otros aspectos similares. Cuando comenzamos a pensar en este tema nos dimos cuenta de que carecíamos casi por completo de datos. Los cursillos a maestros sobre temas como el bilingüismo en la escuela, la normalización lingüística y similares o, en general, los contactos de todo tipo mantenidos con ellos, habían proporcionado una impresión general, un tanto difusa, de su modo de pensar acerca de estos puntos. Tal impresión estaba, por otro lado, claramente distanciada de la que es posible tener ahora por el indudable sesgo de la muestra. Asistir a un cursillo sobre alguno de estos temas supone ya un punto de partida casi siempre favorable que no es compartido por todos los maestros. Hubo, pues, que optar entre diseñar unas pruebas más refinadas para medir las actitudes lingüísticas sobre uno o varios aspectos bien delimitados y elaborar un cuestionario que proporcionara una impresión más burda, pero también más rica en cuanto a puntos estudiados.

La conciencia de la situación lingüística gallega y de las que había que considerar necesidades más urgentes hizo que decidirse por la segunda

posibilidad (que, quizá, de todos modos, no sea la más adecuada) resultara relativamente fácil. En efecto, la necesidad de una planificación lingüística en Galicia parece ser reconocida (aunque los objetivos puedan ser distintos) por todos los que se ocupan del tema. No tengo la menor duda de que el sistema educativo y su realización van a jugar en ella un papel decisivo. De hecho, la escuela ha sido hasta ahora el instrumento más claro de una determinada política lingüística. Por tanto, los profesores de E.G.B. son los que tendrán a su cargo el desarrollo de esa planificación. Era, pues, importante, conocer su modo de pensar en torno a todos los aspectos que puedan estar implicados en ella. Proporcionar una impresión global de las actitudes de los maestros acerca de todo ello es la finalidad que consideramos primaria a la hora de llevar a cabo este trabajo.

Se trata, en consecuencia, de una investigación de base, de la que, en la medida en que haya sido bien llevada, es posible obtener ya los rasgos fundamentales de la situación general para pasar a la acción y, al tiempo, conocer a través de los datos aquí presentados aquellos aspectos que pueden ser más importantes y, por tanto, merecedores de estudios más detenidos realizados con técnicas más depuradas.

Parece evidente que, dada esa finalidad fundamental, había que centrarse en tres campos. En primer término, es necesario conocer la actitud de los maestros en general hacia cuestiones lingüísticas debatidas diariamente en Galicia como el papel de castellano y gallego en la comunidad, la utilización del gallego en áreas que habitualmente le han estado vedadas, etc. En segundo lugar, esas cuestiones tienen una indudable repercusión en la escuela; de ahí que sea importante saber cómo ven los profesores de E.G.B. el sistema actual, cómo lo organizarían ellos en el aspecto lingüístico, etc. En definitiva, se trata de detectar las actitudes lingüísticas de los maestros tanto en los aspectos generales como en aquellos que tienen una relación directa con su actuación profesional. El tratamiento de esos dos tipos de actitudes constituye los capítulos tercero y cuarto. Por las razones apuntadas más arriba, las más interesantes (y, por tanto, las que reciben mayor atención) son las actitudes sobre aspectos profesionales. Además, todo ello debía ser completado con el conocimiento de la situación general de los maestros en cuanto a su trasfondo lingüístico, sus conocimientos de gallego, su comportamiento en la actualidad, etc. e incluso de factores generales como la edad o el sexo. Es necesario tener en cuenta que el conflicto lingüístico existente en Galicia ha afectado también (y lo ha hecho de un modo ciertamente fuerte, como puede verse en el capítulo segundo) a estas personas. Todas esas circunstancias a que me refiero en el capítulo siguiente podían estar relacionadas con sus actitudes

lingüísticas en aspectos generales o profesionales, por lo que hubo que dedicarles la primera parte del cuestionario. Por otro lado, aunque no sea esa la justificación fundamental de su presencia aquí, todos esos datos trazan una panorámica global de la situación lingüística del profesorado de E.G.B. que trabaja en Galicia que puede resultar útil en el futuro y que no poseíamos hasta ahora.

Por todo lo anterior, las páginas que siguen solo pueden ser consideradas simplemente como el desbrozamiento de un tema de enorme complejidad e importancia. Es tan solo el paso previo a estudios más profundos sobre aquellos factores que aquí muestren poseer mayor relevancia. A mi modo de ver, se trataba, sin embargo, de un comienzo absolutamente necesario.

2.2. El cuestionario.

Una vez fijado el objetivo fundamental, tal como aparece en el apartado anterior, la técnica que nos pareció más adecuada para lograrlo fue el cuestionario escrito. Como pasos previos, en 1975 y 1976 elaboré y pasé dos cuestionarios ligeramente distintos a dos grupos de maestros también diferentes. Puesto que los utilizo ocasionalmente en los capítulos siguientes, haré aquí, al tiempo que establezco los antecedentes del empleado básicamente en este trabajo, una somera descripción de los anteriores. Seguiré para ello el mismo esquema que para el definitivo. En consecuencia, figurará en este apartado lo referente a los tres cuestionarios y, en los dos siguientes, los aspectos relacionados con las encuestas y la elaboración de los datos.

En el mes de septiembre de 1975, aprovechando la realización de un curso de "Formación de Profesores de Gallego", organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación y el Instituto da Lingua Galega de la Universidad de Santiago, con la colaboración de la Caja de Ahorros de Lugo, y celebrado en esta última ciudad, elaboré y pasé a sus asistentes un cuestionario escrito. Constaba de cuarenta y cinco preguntas, cerradas casi todas ellas. En este cuestionario se atendía únicamente a dos de los tres campos que he señalado en el apartado anterior: el trasfondo lingüístico de los encuestados y su comportamiento en aquel momento por un lado y sus actitudes acerca de cuestiones lingüísticas con incidencia en aspectos profesionales (posible papel del gallego en la escuela, consecuencias previsibles de la escolarización en esta lengua, consecuencias de la escolarización en castellano, etc.). En adelante, me refiero a este cuestionario y a los datos procedentes de la encuesta correspondiente como Lugo/75.

Pocos meses después, aprovechando la experiencia facilitada por el trabajo sobre los datos anteriores, elaboré un segundo cuestionario que, gracias a la amabilidad y espíritu de colaboración del inspector D. Victorino Palacios, puede pasar a prácticamente todos los maestros pertenecientes a la que en aquel momento era inspección de zona de Santiago. En este segundo cuestionario (al que me referiré en lo sucesivo como Santiago/77) había cuarenta y una preguntas, cerradas todas ellas. Aquí aparecían ya algunas preguntas referentes a aspectos generales de la situación lingüística gallega y sus evoluciones posibles. El cuestionario fue pasado a los maestros estatales de esta zona en junio de 1976, aprovechando una serie de reuniones que celebraron, por grupos, con el inspector.

Los primeros resultados obtenidos de la encuesta anterior indicaron la conveniencia de realizar una investigación del mismo tipo con una muestra más amplia y que abarcara toda Galicia. Aprobado el proyecto por el INCIE en febrero de 1977, terminamos el análisis de los datos facilitados por la encuesta Santiago/76 y emprendimos la elaboración del cuestionario que pasamos luego por toda Galicia y que es la base del presente trabajo. Para este tercer cuestionario (desde ahora, Galicia/77) nos basamos fundamentalmente en Santiago/76, introduciendo todas aquellas correcciones (eliminación de preguntas, introducción de otras nuevas, reformulación de algunas de ellas, adición de nuevas posibilidades de contestación, etc.) que el análisis de la encuesta anterior aconsejaba. El cuestionario definitivo consta de cuarenta y ocho preguntas, cerradas todas ellas. En total, había doscientas cuarenta y una posibilidades de respuesta.

Incluyo este último cuestionario, el que constituye la base de la mayoría de los datos contenidos en los capítulos siguientes como apéndice (e incluyo también los resultados correspondientes a cada posibilidad, en frecuencias y porcentajes, para facilitar una visión global al lado de la detallada que se proporciona en los apartados correspondientes a cada tema y en los cuadros). Como puede observarse fácilmente, la primera parte del cuestionario (preguntas 1 a 9) está destinada a conocer una serie de datos objetivos sobre el encuestado (lugar de nacimiento, edad, sexo, lugar de trabajo). La segunda parte (de la pregunta 11 a la 22) se centra en la historia y el comportamiento lingüístico de los encuestados. Desde la lengua hablada por sus abuelos paternos o maternos hasta la lengua que él habla con sus hijos o sus compañeros de trabajo. Estas veintiuna preguntas (puesto que la nº 10 no está comprendida) constituyen la fuente fundamental de datos acerca del primero de los campos a que he hecho alusión en varias ocasiones: circunstancias generales y lingüísticas en que se ha desarrollado o desarrolla la vida del encuestado con, como es lógico, especial

atención, a lo que pueda estar relacionado con la profesión y las actitudes lingüísticas. A este grupo pertenecen también las preguntas 47 y 48, referidas a la clase social subjetiva del encuestado y la atribuida por él a sus padres. Son, pues, en total, veintitrés preguntas. Es posible que el número parezca excesivo, pero hay que tener en cuenta la diversidad de aspectos implicados y la necesidad de trazar un panorama relativamente completo de la historia y el comportamiento lingüístico actual de estos profesionales.

El resto del cuestionario está dedicado a preguntas que revelen sus actitudes con respecto a cuestiones lingüísticas relacionadas con la profesión y a aspectos generales. Las primeras de este bloque (preguntas 23 a 41) están dirigidas a actitudes lingüísticas con implicaciones más o menos directas en el ejercicio de su profesión. Aquí podemos incluir también la pregunta 10. Por fin, las preguntas 42-46 están enfocadas hacia las actitudes en aspectos generales con excepción de la nº 43 que pertenece al bloque anterior.

De este modo, la contestación al cuestionario proporciona una información básica acerca del modo de pensar de cada uno de los encuestados sobre esas cuestiones lingüísticas generales o con importantes implicaciones en su actividad profesional, permite situarlo en su contexto general y lingüístico y, por supuesto, poner en relación estos dos aspectos.

2.3. La realización de las encuestas.

Antes de entrar en la descripción de los detalles correspondientes a este apartado, debo hacer referencia a otras dos encuestas cuyos resultados utilizo esporádicamente. Ambas fueron realizadas por Xulián Maure, perteneciente en esa época al Departamento de Educación de la Editorial Anaya. La primera de ellas, encaminada a conocer las actitudes del profesorado gallego sobre la enseñanza de y en esta lengua. Fue enviada por correo a 1125 maestros de toda Galicia. Recibió 338 contestaciones (un 30,04 % del total de las enviadas). Pasó los cuestionarios en 1974, por lo que me refiero a ella en lo sucesivo como Maure/74. La segunda de ellas tuvo como encuestados a los alumnos de tercer curso de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. de La Coruña, Lugo, Santiago, Pontevedra y Vigo (todas las de Galicia salvo la de Orense) en el curso 1974-75. Recogió 182 contestaciones. La finalidad era conocer sus actitudes con relación a la enseñanza en gallego. Me refiero a ella como Maure/75.

El primero de mis cuestionarios (Lugo/75) estaba dirigido, como ya he dicho, a los asistentes a un curso de formación de profesores de gallego

realizado en Lugo. Obtuve 109 contestaciones. Los datos de esta primera encuesta son empleados aquí en muy escasas ocasiones y solo en aspectos generales, objetivos, ya que el carácter reducido de la muestra y su interés inicial por la enseñanza en gallego impiden toda posibilidad de generalización de estos resultados. De todos modos, debo hacer constar que los datos obtenidos en Lugo/75 son en muchas ocasiones incluso menos favorables al gallego que los resultantes de encuestas posteriores.

El segundo cuestionario (Santiago/76) fue contestado por 229 maestros estatales, pertenecientes todos ellos a la inspección de la zona de Santiago. La encuesta fue realizada aprovechando una serie de reuniones que, en varios grupos, mantuvieron con el inspector a finales del curso 1975-76. En este curso, pertenecían a la inspección de Santiago alrededor de 250 maestros estatales, de modo que contestaron la encuesta prácticamente todos (salvo, claro, los que no pudieron asistir a la reunión correspondiente por enfermedad o alguna otra causa). El sesgo de la muestra anterior no aparece aquí, al menos en el mismo sentido. Estos 229 maestros no sabían que íbamos a realizar la encuesta y son casi todos los que trabajaban en esta zona en aquel momento. De todas formas, existen ciertas diferencias con respecto a la distribución de la muestra general (Galicia/77), a las que hago referencia en los apartados correspondientes, que deben ser explicadas por la relativa importancia que tiene situar la actividad profesional en Santiago o sus alrededores. Por ello, por ejemplo, la distribución por edades muestra bastantes divergencias con la obtenida en Galicia/77. Para obtener una de estas plazas por traslado se requiere un cierto número de años de servicio.

En la encuesta Galicia/77, invertimos los meses de febrero, marzo y abril en el examen de los datos que ya poseíamos, confección del cuestionario definitivo y preparación de los encuestadores. A finales de abril, enviamos una circular a todos los organismos que, por una u otra razón, tuvieran posibilidad de reunir un cierto número de profesores estatales de E.G.B. en un mismo lugar: delegaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de las cuatro provincias gallegas, inspecciones de E.G.B., Instituto de Ciencias de la Educación. Aunque la colaboración obtenida fue un tanto irregular, en los meses de mayo y junio pudimos desplazar dos equipos de encuestadores por distintos puntos de Galicia. En los últimos días del curso 1976-77 hicimos un estudio de la distribución geográfica de los puntos de encuesta y, al observar ciertas lagunas, enviamos los dos equipos de encuestadores directamente a centros situados en ellas.

Con todo ello, conseguimos al final encuestar a 874 profesores de

E.G.B., todos ellos de centros estatales. La repartición de los encuestados, según el modo de realizar la agrupación previa a la encuesta, es la siguiente:

a) Asistentes a distintos cursillos de perfeccionamiento organizados por la ICE de la Universidad de Santiago	393	(44,97%)
b) Asistentes a reuniones convocadas por diferentes inspecciones de E.G.B.	254	(29,06%)
c) Encuestados directamente en los centros	227	(25,97%)
Total	874	100,00

En números redondos, podemos decir que en el 45% de los encuestados existía un factor de selección previa: el interés por asistir a un cursillo de perfeccionamiento. Debo hacer constar que estos cursos trataban sobre las materias más dispares. No se trata, por tanto, de un grupo de encuestados que pueda ser asimilado con lo que he dicho con relación a la muestra Lugo/75, ya que la mayoría de estos cursos se enfocaban a aspectos muy distintos de los lingüísticos (y todos ellos de la problemática del gallego en la escuela). Si esta muestra parcial está sesgada, las diferencias con respecto a las otras dos muestras parciales deben ser atribuidas únicamente a una posible divergencia en el modo de pensar de los maestros que asisten a cursos de perfeccionamiento y los que no lo hacen (teniendo en cuenta, además, que se trata de estar haciendo un curso o no en un determinado momento). En el 55% restante no existía factor previo alguno (salvo, naturalmente, los puramente casuales, como enfermedad, ausencia del centro en el momento de pasar los cuestionarios y similares).

Según los datos facilitados por el Instituto Nacional de Estadística, en el curso 1975-76 trabajaban en centros estatales de Galicia 8957 profesores (tanto de preescolar como de E.G.B.)²¹. Nuestros 874 encuestados suponen el 9,76% de esa cifra. Se puede afirmar, por tanto, que la muestra abarca a alrededor del 9% de los profesores en ejercicio en el curso 1976-77.

2.4. La elaboración de los datos.

En las tres encuestas mencionadas la elaboración de los datos fue enormemente facilitada por el Centro de Cálculo de la Universidad de San-

(21) Cfr. Instituto Nacional de Estadística, *Estadística de la enseñanza en España, curso 1975-76*, Madrid, 1977, pág. 110.

tiago. Puesto que el procedimiento seguido fue prácticamente idéntico, me limito a describir el correspondiente a la encuesta Galicia/77.

Una vez reunidos los 874 cuestionarios contestados, preparamos una clave numérica para cada posibilidad de respuesta en el interior de cada pregunta, de modo que hubiera posibilidad de pasar los datos al ordenador (en el cuestionario Galicia/77, que figura aquí como apéndice, he incluido también esta clave para facilitar posibles consultas posteriores a los datos en bruto). Las contestaciones a cada pregunta fueron ordenadas en una escala de rangos, por lo cual es posible aplicar pruebas estadísticas que asignen un valor numérico a cada posibilidad de las variables sin nuevos manejos (pero *cfr. infra*). Cada cuestionario fue pasado a las hojas de programación y todo ello enviado al Centro de Cálculo de la Universidad de Santiago. Los Profesores Enrique Horta y Ginés Fernández Nicolás, de este Centro, diseñaron un programa especial que, mediante la construcción de una serie de matrices binarias, en las que la distribución de contestaciones a cada una de las preguntas está cruzada con una de las demás, nos ha permitido conocer:

a) Los resultados globales (en frecuencia y porcentaje sobre el total) en el interior de cada pregunta (estos son los resultados que hago figurar como apéndice en el cuestionario).

b) Al cruzar cada pregunta con todas las demás, tenemos la distribución de las contestaciones a cada pregunta según las contestaciones dadas a cualquier otra. Con ello es posible estudiar el grado de correlación existente entre las contestaciones a dos preguntas cualesquiera de modo casi inmediato.

Por otra parte, dado que cada cuestionario cubierto ha sido convertido en una tarjeta perforada, poseemos la posibilidad de hacer tablas en las que se crucen tres preguntas y, naturalmente, estudiar los coeficientes de correlación múltiples.

En la fase siguiente, el problema más delicado parecía ser la elección de la prueba estadística que íbamos a aplicar para estudiar el grado de correlación existente entre distintos factores. También aquí la experiencia de encuestas anteriores resultó verdaderamente útil. Para Lugo/75 habíamos empleado pruebas basadas en la obtención del χ^2 , con el que obtuvimos posteriormente un coeficiente de correlación (concretamente, el de Pearson para este tipo de prueba y el de Tschuprov). En Santiago/76, además de la anterior, calculamos también en los casos que parecían más interesantes el coeficiente de correlación r de Pearson a base de asignar un valor numérico (0, 1, 2, 3, 4, 5, etc., según las posibilidades de respuesta, ordenadas en una escala de menos favorable a más favorable al gallego cuando

la pregunta hacía alusión a cuestiones referentes a la utilización, conocimientos o papel asignado a esta lengua) a cada posibilidad de respuesta.

Al plantear la encuesta Galicia/77, nos pusimos en contacto con el Dr. José María Rioboo, del Departamento de Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Santiago, quien nos proporcionó unas valiosas indicaciones generales y nos facilitó un material enormemente útil. Gracias a ello conseguimos hallar una prueba estadística que parece ajustarse perfectamente a la naturaleza de los datos obtenidos. Se trata de una variante de la prueba de rangos de Kendall. En efecto, al trabajar con variables cualitativas, no cuantitativas, resulta mucho más seguro ordenar las posibilidades de respuesta en una escala de rangos que asignarles un valor numérico. Desde el momento en que es posible una ordenación de las respuestas posibles en una escala de rangos, se puede aplicar ya una prueba de este tipo. Además, conseguimos encontrar un modo de trabajar con los datos que se enfrenta directamente con las tablas, sin introducir información exterior. Se trata, como he indicado ya, de una variante de la prueba de rangos de Kendall.

El resultado de su aplicación es la obtención de un coeficiente de correlación (que en lo sucesivo aparece como t) cuya fórmula es la siguiente:

$$t = \frac{m \sum_{i,j} a_{ij} b_{ij}}{n^2 (m - 1)}$$

donde m es el número menor de filas o columnas de la tabla; a_{ij} y b_{ij} son valores (+ 1, 0 y - 1) asignados a cada pareja de casos según el rango de las variables x e y en el caso i sea, respectivamente, menor, igual o mayor que el rango de esa misma variable en el caso j (esto es, $i, j = 1, 2, \dots, n$; $i \neq j$); n es, naturalmente, el número de observaciones.

Como es lógico, existe un procedimiento rápido y cómodo para calcular $\sum_{i,j} a_{ij} b_{ij}$ que trabaja directamente con los datos de la tabla. Consiste en multiplicar la frecuencia que figura en cada casilla por el resultado de la suma de las frecuencias de las casillas situadas a su sudeste menos la suma de las frecuencias de las casillas situadas a su sudoeste. Las casillas que están en la misma fila o columna no son tenidas en cuenta. La suma de todos estos productos se multiplica luego por 2 para obtener $\sum_{i,j} a_{ij} b_{ij}$.

Con la fórmula anterior (existen otras), t oscila entre ± 1 en cualquier tabla de doble entrada (sea o no cuadrada). Tenemos así un índice del grado de correlación existente y el sentido de dicha correlación según

la ordenación de las posibilidades de respuesta²². En la aplicación de esta prueba, he trabajado siempre con las frecuencias obtenidas y eliminando los casos de no contestación que, en cambio, figuran en todos los cuadros contruidos, como es natural.

2.5. Metodología empleada: resumen.

Objetivo general: Conocer las actitudes lingüísticas de los profesores de E.G.B. que ejercen en Galicia en la actualidad. Se entiende por actitud lingüística la referida a aspectos de las variedades lingüísticas, su utilización o las funciones que les son asignadas socialmente (en especial, las relacionadas con el proceso educativo).

Objetivos específicos:

a) Conocer las características generales (edad, sexo, rasgos lingüísticamente relevantes de los lugares de nacimiento y trabajo, etc.) y trasfondo lingüístico (lengua materna, lengua familiar, grado de bilingüismo, etc.) de los encuestados.

b) Conocer el comportamiento lingüístico actual de los profesores. En otras palabras, saber en qué circunstancias emplean castellano y gallego.

c) Conocer las actitudes de los encuestados en torno a los aspectos generales del empleo de gallego y castellano en la comunidad.

d) Conocer sus actitudes hacia la presencia y papel de ambas lenguas en el sistema educativo.

e) Hallar las posibles correlaciones existentes entre las actitudes lingüísticas (generales o referidas a cuestiones profesionales) y los factores anteriores.

Población y muestra: La población estudiada comprende a los profesores de E.G.B. que ejercen en Galicia en centros estatales. La muestra está constituida por 874 maestros de toda Galicia (aproximadamente el 9 % de la población estudiada). Esta muestra fue obtenida pasando los cuestionarios en los cursos de perfeccionamiento organizados por el ICE y reuniones convocadas por las diversas inspecciones de E.G.B. durante los meses de mayo y junio de 1977. En tercer lugar, realizamos encuestas en centros situados en zonas geográficas que, por la distribución casual de las reuniones y cursos citados anteriormente, parecían más descuidadas. Los porcentajes finales de contestaciones a los cuestionarios obtenidas a tra-

(22) Para más detalles, vid. Kendall, M.G. y Stuart, A., *The Advanced Theory of Statistics*, Griffin, Londres, 1967, vol. 2, esp. § § 33.33. y ss.

vés de cada una de estas tres vías son los indicados en el apartado 2.3. de este capítulo.

Técnica de recogida: Los datos fueron obtenidos mediante la contestación de un cuestionario escrito con preguntas cerradas. El trabajo de campo fue realizado en mayo y junio de 1977.

CAPITULO 2

CARACTERISTICAS GENERALES DE LOS PROFESORES DE E.G.B.

1. Rasgos iniciales.

1.1. Lugar de nacimiento (Galicia / fuera de Galicia).

Lo primero que destaca, incluso en un análisis superficial de los datos disponibles, es el hecho de que la mayor parte de los profesores de E.G.B. que ejercen en Galicia han nacido en ella. El cuadro 2.1. muestra los porcentajes obtenidos en cinco encuestas distintas. Como puede observarse, el índice de los nacidos en Galicia oscila en torno al 90%, llegando, en el caso de los 338 que respondieron al cuestionario enviado por X. Maure en 1974, a constituir el 95,85%. Evidentemente, esos datos no indican nada acerca del porcentaje de maestros gallegos que, por una u otra causa, ejercen fuera de Galicia. De todas formas, parece existir una clara conexión entre el lugar de nacimiento y el lugar de trabajo: de los 109 que contestaron a la encuesta Lugo/75 (y que estaban situados en centros escolares de esta provincia), había nacido en Lugo el 82,57% y en alguna de las otras tres provincias gallegas, el 8,26% (el mismo porcentaje que el correspondiente a los nacidos fuera de Galicia en esta encuesta).

	Lugar de nacimiento				
	Maure/74	Maure/75	Lugo/75	Santiago/76	Galicia/77
No contestan	0,00	0,00	0,92	1,75	0,80
Fuera de Galicia	4,14	8,79	8,26	10,92	7,67
En Galicia	<u>95,85</u>	<u>91,20</u>	<u>90,83</u>	<u>87,34</u>	<u>91,53</u>
	99,99	99,99	100,01	100,01	100,00
	(388)	(182)	(109)	(229)	(874)

Cuadro 2.1

Según los datos de la encuesta central, solo el 7,67% de la muestra ha nacido fuera de Galicia. Ahora bien, la posible importancia de este pequeño porcentaje se ve fuertemente disminuida, ya que —aunque no es po-

sible asegurarlo— es muy probable que en su mayor parte se trate de hijos de padres gallegos nacidos fuera de Galicia por circunstancias puramente accidentales. Casi el 65% de ellos vive aquí desde hace once o más años y únicamente el 13,85 % (que constituye el 1,03% del total de los encuestados) está en Galicia desde hace dos años o menos (vid. cuadro 2.2.).

En caso de haber nacido fuera, ¿cuánto tiempo lleva residiendo en Galicia?

2 años o menos	13,85
3/4 años	3,08
5/6 años	3,08
7/8 años	12,31
9/10 años	3,08
Más de 11 años	64,62
	<hr/>
	100,02
	(65)

Cuadro 2.2.

Aunque las diferencias son muy reducidas en este caso, puede ser importante señalar que la zona de Santiago presenta el índice más alto de nacidos fuera de Galicia: el 10,92% (vid. cuadro 2.1.). Su carácter un tanto peculiar aparecerá, y con mayor importancia, en otros aspectos. Nótese también que, curiosamente, el porcentaje de nacidos fuera de Galicia es más alto entre los que estaban estudiando en el curso 1974-75 que entre la generalidad de los que ejercían por la misma época; únicamente los profesores de la zona de Santiago presentan un índice más alto.

Significa todo esto que, de entrada, no se plantean en Galicia los mismos problemas que el cambio de la enseñanza básica en cuanto a la lengua empleada puede provocar en Cataluña o en el País Vasco, donde existe un alto porcentaje de maestros procedentes, en primera o segunda generación, de la inmigración. En Galicia, como hemos visto, alrededor del 90% ha nacido aquí y, como veremos en el apartado 4.3. de este mismo capítulo, no tienen demasiadas dificultades en cuanto al dominio del gallego.

1.2. Sexo.

Existe un claro predominio del sexo femenino, que constituye, en general, algo más del 60 % de los encuestados. También aquí la zona de Santiago se destaca, aunque muy ligeramente, sobre las demás (vid. cuadro 2.3.). No tomo en consideración los datos procedentes de Lugo/75 por

existir un factor de selección previa (la asistencia a un cursillo) que puede haber provocado un aumento del porcentaje de mujeres. En general, los porcentajes son sensiblemente próximos a los que se puede deducir de los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística correspondientes al curso 1975-76. Según estos datos, de los profesores de E.G.B. (sin tener en cuenta, por tanto, la enseñanza preescolar) que ejercían en Galicia en ese período, el 66,39 % son mujeres y el 33,61%, hombres. Considerando únicamente los que estaban en centros estatales, los porcentajes correspondientes son el 67,83% y el 32,17%, respectivamente¹.

Sexo

	Maure/74	Maure/75	Lugo/75	Santiago/76	Galicia/77
No contestan	0,00	0,00	0,00	3,06	1,26
Hombre	40,00	40,66	30,28	33,19	36,38
Mujer	60,00	59,34	69,72	63,76	62,36
	100,00	100,00	100,00	100,01	100,00
	(338)	(182)	(109)	(229)	(874)

Cuadro 2.3

1.3. Edad.

La distribución por edades aparece en el cuadro 2.4. La muestra general (Galicia/77) presenta un claro predominio de los situados entre 31 y 40 años (el 37,07 %) y, a cierta distancia, los menores de 30 años (el 23,68%). Es importante notar que los que tienen 40 años o menos constituyen algo más del 60% del total. La curva de edades, pues, comienza bastante alta, sube en el segundo grupo de edad de forma notable y experimenta luego un descenso brusco en el tercer grupo que se repite en el cuarto.

Bastante diferente es la situación correspondiente a la muestra Lugo/75, donde el predominio de los más jóvenes es muy claro. No obstante,

(1) Cfr. Instituto Nacional de Estadística, *Estadística de la enseñanza en España, curso 1975-76*, Madrid, 1977, pág. 110. La distribución según el sexo del profesorado de E.G.B. (sin preescolar) que trabajaba en Galicia en el curso 1975-76 es relativamente diferente de la general en España. Según los datos del INE para este período, el 41,56% del total está constituido por hombres y el 58,44% por mujeres (cfr. ob. cit., pág. 110).

	Edad		
	Lugo/75	Santiago/76	Galicia/77
No contestan	2,75	12,66	2,52
30 años o menos	37,61	17,47	23,68
De 31 a 40 años	35,78	19,21	37,07
De 41 a 50 años	16,51	22,71	19,68
De 51 a 60 años	6,42	17,90	10,87
De 61 a 70 años	0,92	10,04	6,18
	<u>99,99</u>	<u>99,99</u>	<u>100,00</u>
	(109)	(229)	(874)

Cuadro 2.4.

por el factor de selección previa apuntado antes, es más aconsejable no tomar en consideración este grupo.

Parece, pues, que a nivel general, los maestros constituyen un grupo compuesto fundamentalmente por personas jóvenes, con casi un 24% que tiene 30 años o menos. Estos datos resultan quizá más interesantes si los comparamos con los procedentes de Santiago/76, obtenidos un año antes (factor que no parece importante). En la zona de Santiago, el grupo mayoritario es el de los maestros comprendidos entre los 41 y los 50 años. Los que tienen 40 o menos suponen únicamente un 30% del total, mientras que los comprendidos entre 41 y 60 años constituyen alrededor del 60%. Destaca también que, en Santiago, las diferencias entre los cinco grupos de edad son mucho más suaves que en la muestra general. La explicación parece obvia: Santiago, incluyendo los alrededores, es un lugar relativamente apetecido, por lo que, para conseguir el traslado, es necesario acumular algunos años de servicio.

Resulta de indudable interés cruzar los datos correspondientes a la edad y el sexo. El cuadro 2.5. muestra la distribución de los encuestados

Sexo	Edad						
	N. C.	30 o menos	31-40	41-50	51-60	61-70	
N. C.	0,46	0,23	0,23	0,00	0,23	0,11	1,26 % (11)
Hombre	0,34	6,75	12,47	7,89	5,72	3,20	36,37 % (318)
Mujer	1,72	16,70	24,37	11,78	4,92	2,86	62,35 % (545)
	<u>2,52</u>	<u>23,68</u>	<u>37,07</u>	<u>19,67</u>	<u>10,87</u>	<u>6,17</u>	
	(22)	(207)	(324)	(172)	(95)	(54)	

Cuadro 2.5

en Galicia/77 con respecto a los dos factores. Es evidente que las mujeres predominan en los grupos más jóvenes, mientras que los hombres abundan más en los mayores de 50 años. Así, los maestros que tienen 30 años o menos constituyen solo un 6,75% del total, mientras que las maestras de esta edad suponen el 16,70%. En los que tienen entre 31 y 40 años, las maestras (el 24,37%) son prácticamente el doble de los maestros (el 12,47%). En los dos últimos grupos, en cambio, los hombres son más abundantes que las mujeres. Los maestros mayores de 51 años forman el 8,92% del total. Las maestras, solo el 7,78% (téngase en cuenta, para valorar debidamente estos datos, que las maestras son el 62,32% del total de los encuestados).

En general, pues, las maestras jóvenes son más abundantes que los maestros jóvenes. La diferencia de la distribución por edades queda más clara si consideramos a cada sexo como un total, tal como aparece en el cuadro 2.6 (a). En ambos sexos predominan los que tienen entre 31 y 40 años, con una ligera diferencia a favor de las mujeres. Entre ellas, las más jóvenes suponen el 26,79%, mientras que en los hombres constituyen únicamente el 18,55%. A partir de los 41 años, hay siempre un mayor porcentaje de hombres que de mujeres con respecto al total de cada sexo. Entre los maestros, el 52,83% tiene 40 años o menos y el 46,23%, 41 años o más. Entre las maestras, el 64,87% tiene 40 años o menos y el 31,38%, 41 años o más.

Sexo			
Edad	N. C.	Hombre	Mujer
N. C.	36,36	0,94	2,75
21-30	18,18	18,55	26,79
31-40	18,18	34,28	39,08
41-50	0,00	21,70	18,90
51-60	18,18	15,72	7,89
61-70	9,09	8,81	4,59
	<u>99,99</u>	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>
	(11)	(318)	(545)

Cuadro 2.6 (a).

Está claro que el peso de las mujeres es bastante mayor entre los profesionales jóvenes (que, además, son más numerosos que los mayores). Cruzando otra vez estos datos en sentido contrario, como en el cuadro

2.6 (b)., obtenemos la distribución por sexos en el interior de cada grupo de edad. Las mujeres son mayoría en los tres grupos más jóvenes. Por otro lado, sus porcentajes relativos van aumentando a medida que disminuye la edad, hasta llegar a suponer el 70,53% de los maestros que tienen 30 años o menos: de cada diez maestros de las últimas promociones, siete son mujeres. Este cuadro deja ver claramente que la profesión se ha ido feminizando con el paso del tiempo. Parece que el acceso de las mujeres a los estudios superiores se realiza en buena parte a través de la carrera de magisterio. Por citar únicamente un hecho: según los datos estadísticos del distrito universitario de Santiago correspondientes al curso 1976-77, las mujeres suponen el 69,36% de los alumnos matriculados en las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de E.G.B. y, lo que es más importante, de todas las mujeres que cursan estudios universitarios en el distrito (en Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios o Escuelas Universitarias), el 28,82% lo hace precisamente en las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de E.G.B.². Desde aquellos que, en general, comenzaron sus estudios de Magisterio en la década de los 40 (que tenían, en 1977, entre 41 y 50 años), las mujeres son más abundantes que los hombres entre los profesores de E.G.B. que ejercen en Galicia.

Sexo	N. C.	Edad				
		21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
N. C.	18,18	0,97	0,62	0,00	2,11	1,85
Hombre	13,64	28,50	33,64	40,12	52,63	51,85
Mujer	68,18	70,53	65,74	59,88	45,26	46,30
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	(22)	(207)	(324)	(172)	(95)	(54)

Cuadro 2.6 (b)

1.4. Lugar de nacimiento (urbano / rural; costero / interior).

Un dato indudablemente decisivo para lograr la caracterización general de los profesores, que constituye el objeto de este capítulo, es el referente a las características de su lugar de nacimiento. La razón de la importancia de su procedencia radica en la correlación existente entre este fac-

(2) Cfr. *Universidad de Santiago de Compostela: Datos estadísticos, curso 1976-77*, pág. 26.

tor y la lengua hablada inicialmente por los encuestados (que, evidentemente, puede incidir sobre su actitud hacia el gallego).

En la encuesta general consideramos dos dimensiones distintas para caracterizar su lugar natal. En primer lugar, construimos una escala de cinco grados desde urbano (centro) hasta rural, pasando por urbano (suburbio), semiurbano y semirural. En segundo término, les pedimos que lo clasificaran como costero o interior. Este último dato puede tener importancia puesto que las características (incluso lingüísticas) de la Galicia interior parecen distintas a las que posee la Galicia costera, bastante más abierta al exterior y en contacto con otros mundos (la vida en el mar). Para evitar grandes diferencias en la clasificación hecha por los encuestados acerca de su lugar natal, les indicamos, de modo aproximativo, lo que debían entender por cada una de las cinco primeras categorías. En la categoría 'rural' están comprendidos aquellos núcleos de población que pueden ser calificados de 'aldeas'. En la categoría 'semirural' entran los núcleos de población que, a pesar de vivir fundamentalmente de la agricultura o la pesca, poseen, además, algún tipo de comercio bien caracterizado; esto es, aquellas entidades poblacionales cuya actividad no se refiere exclusivamente al campo o al mar. En 'semiurbano' entran los pueblos pequeños, las villas. Finalmente, en 'urbano', los que pueden ser considerados como ciudades (y aquí se distingue entre el centro de las ciudades y los suburbios).

La distribución de los encuestados en Galicia/77 según este factor se refleja en el cuadro 2.7. Salta inmediatamente a la vista que un altísimo porcentaje de maestros proceden de zonas claramente rurales (un 42,91%). Si unimos las dos últimas categorías (rural y semirural), el resultado es que un 56,30% de los encuestados proceden de entidades de población bá-

Características del lugar de nacimiento (A)

	General	Nacidos en Galicia
N. C.	1,60	1,38
Urbano (centro)	24,14	22,38
Urbano (suburbio)	5,38	5,50
Semi-urbano	12,59	12,38
Semi-rural	13,39	14,00
Rural	42,91	44,38
	<hr/>	<hr/>
	100,01	100,02
	(874)	(800)

Cuadro 2.7.

sicamente rurales. No obstante lo anterior, hay que tener en cuenta también que, aunque los procedentes de zonas claramente rurales constituyen el grupo más numeroso, siguen en importancia los que han nacido en el centro de las ciudades (con un 24,14%). Como se verá inmediatamente, hay más factores implicados en esta distribución.

En el cuadro 2.7. aparece la distribución general de toda la muestra, lo cual significa, evidentemente, que están incluidos también los que han nacido fuera de Galicia. Este hecho podría tener ciertas repercusiones, puesto que los nacidos en Galicia y en zonas netamente rurales son solo una parte de los que proceden de estas últimas zonas. Concretamente, constituyen el 40,62 % del total de los encuestados. Esta cifra deja ver ya que la diferencia es escasamente significativa. No obstante, en el cuadro 2.7. he hecho figurar también la distribución según este factor tomando a los nacidos en Galicia como total. La lectura de esa segunda columna permite observar que, aunque no hay diferencias excesivas entre ambas distribuciones, son precisamente los puntos extremos los que muestran las variaciones más importantes. Entre los nacidos en Galicia, el porcentaje correspondiente a los procedentes de zonas rurales y semirurales es más alto que en la muestra general. Por el contrario, el porcentaje de los nacidos en el centro de las ciudades es ligeramente más bajo que el correspondiente a la muestra general.

El cuadro 2.8. muestra la distribución según el segundo factor (entidad de población costera o interior). Hay un evidente predominio de los procedentes del interior, que constituyen el 66,82% del total. Como en el caso anterior, podrían existir diferencias importantes entre la muestra general y la parte de la muestra constituida por los nacidos en Galicia. En efecto, los nacidos en el interior de Galicia constituyen únicamente el 60,87 % del total de los encuestados. Ahora bien, si tomamos a los nacidos en Galicia como total (la segunda columna del cuadro 2.8.), los resultados

Características del lugar de nacimiento (B)

	General	Nacidos en Galicia
N. C.	2,29	2,00
Costero	30,89	31,50
Interior	66,82	66,50
	<hr/>	<hr/>
	100,00	100,00
	(874)	(800)

Cuadro 2.8.

obtenidos son prácticamente los mismos. Los procedentes del interior constituyen el 66,50% de los nacidos en Galicia.

Cruzando las contestaciones a estas dos preguntas se obtiene el cuadro 2.9, en el que es importante destacar que el 35,01% del total de los encuestados procede de zonas rurales e interiores. Suponiendo que los 18 maestros encuestados que nacieron fuera de Galicia y en zona rural procedan también del interior (que es la hipótesis más fuerte) y eliminándolos, por tanto, de la casilla correspondiente, tenemos que, como mínimo, el 32,95% de los encuestados procede de zonas rurales e interiores de Galicia, esto es, al menos en principio, de la zona gallega más deprimida económicamente.

Características del lugar de nacimiento

	N. C.	Costero	Interior	T
N. C.	0,46	0,46	0,69	1,61 (14)
Urbano (centro)	0,11	12,01	12,01	24,13 (211)
Urbano (suburbio)	0,11	2,97	2,29	5,37 (47)
Semi-urbano	0,11	5,03	7,44	12,58 (110)
Semi-rural	0,46	3,55	9,38	13,39 (117)
Rural	1,03	6,86	35,01	42,90 (375)
	2,28	30,89	66,82	
	(20)	(270)	(584)	

Cuadro 2.9

En un intento de considerar más de cerca las posibles consecuencias de la procedencia (rural/urbano), he cruzado las contestaciones a esta pregunta con las correspondientes al sexo y a la edad. En el cuadro 2.10. aparece la distribución de los dos sexos según el lugar de nacimiento. Puede observarse que, aunque la variación es prácticamente nula en las zonas intermedias, aparecen oscilaciones relativamente importantes en los extremos. Mientras que únicamente el 18,87% de los hombres procede del centro de las ciudades, el porcentaje se eleva al 27,71% en las mujeres. Por otro lado, el 50,63% de los maestros ha nacido en zonas rurales, pero solo el 38,72% de las maestras lo ha hecho en núcleos de población de este tipo. Parece, pues, que la profesión se nutre en mayor proporción de hombres procedentes de zonas rurales y de mujeres que han nacido en el centro de zonas urbanas. De hecho, aunque no se puede decir que exista una correlación verdaderamente importante, esta tabla da como resultado

$$t = -0,13$$

$$(2/1)$$

Lugar de nacimiento	Sexo		
	N. C.	Hombre	Mujer
N. C.	27,27	0,63	1,65
Urbano (centro)	0,00	18,87	27,71
Urbano (suburbio)	9,09	5,66	5,14
Semi-urbano	9,09	12,26	12,84
Semi-rural	27,27	11,95	13,94
Rural	27,27	50,63	38,72
	99,99	100,00	100,00
	(11)	(318)	(545)

Cuadro 2.10.

lo cual significa, evidentemente, que hay cierta conexión negativa entre el sexo femenino y el haber nacido en zonas rurales. La debilidad de este índice de correlación se debe a que solo hay diferencias verdaderamente relevantes en los extremos.

Algo parecido se puede decir del cruce entre la edad y el lugar de nacimiento. En el cuadro 2.11. puede observarse la distribución de los distintos grupos de edad según el lugar de nacimiento (urbano/rural). Como en el caso anterior, solo merecen ser destacados los puntos extremos. Se puede observar que los que tienen 30 años o menos proceden de zonas rurales en un porcentaje bastante menor que el correspondiente a los que tienen entre 51 y 60 o entre 61 y 70 años. Estas diferencias, sin embargo, quedan anuladas por la relativa homogeneidad de los demás resultados.

Características del lugar de nacimiento	Edad					
	N. C.	30 o menos	31-40	41-50	51-60	61-70
N. C.	18,18	0,97	0,62	0,58	2,11	5,56
Urbano (centro)	9,09	19,81	25,00	22,09	30,53	37,04
Urbano (suburbio)	0,00	6,76	6,17	4,07	3,16	5,56
Semi-urbano	13,64	15,94	12,04	11,05	11,58	9,26
Semi-rural	13,64	8,70	13,89	19,19	15,79	5,56
Rural	45,45	47,83	42,28	43,02	36,84	37,04
	100,00	100,01	100,00	100,00	100,01	100,02
	(22)	(207)	(324)	(172)	(95)	(54)

Cuadro 2.11

También entre los maestros que respondieron a la encuesta Santiago/76 es posible observar ciertas diferencias al cruzar las características del lugar de nacimiento con el sexo. Solo el 32,35% de los maestros procede de núcleos de más de 25.000 habitantes, mientras que de entidades de este tipo viene el 42,98% de las maestras. En cambio, el 39,71% de los maestros ha nacido en lugares con menos de 500 habitantes, pero solo ha nacido en núcleos de ese tipo el 14,91% de las maestras.

2. Distribución por centros y cursos.

Veamos ahora las características de los centros y el curso impartido en el período 1976-77 por los maestros encuestados. El cuadro 2.12. muestra la distribución de las respuestas por tipo de escuela en que estaban trabajando en el momento de contestar al cuestionario. Hay un evidente predominio de los que están situados en Colegios Nacionales y Escuelas Comarcales, que, unidos, suponen el 68,54% del total.

Tipo de escuela

N. C.	1,26
Colegio Nacional	38,33
Colegio Comarcal	30,21
Escuela Graduada	2,40
Agrupación escolar	6,06
Escuela Unitaria	6,29
Escuela mixta	12,24
Otras	3,20
	<hr/>
	99,99
	(874)

Cuadro 2.12.

Preguntamos también acerca de la situación de la escuela según los dos factores vistos anteriormente para el estudio de las características del lugar de nacimiento de los maestros. El cuadro 2.13. muestra la distribución de las escuelas según la primera de estas dos características. El grupo más numeroso es el constituido por los maestros que trabajan en escuelas situadas en zonas netamente rurales (el 28,26%), seguido por los de escuelas semirurales (el 24,71 %). Estos dos grupos, sumados, suponen el 52,97% del total. En cuanto a la segunda característica (zona costera o interior), la mayor parte (el 58,12 %) trabaja en escuelas enclavadas en la zo-

Situación de la escuela (A)

N. C.	2,52
Urbano (centro)	11,90
Urbano (suburbio)	8,81
Semi-urbano	23,80
Semi-rural	24,71
Rural	28,26
	<hr/>
	100,00
	(874)

Cuadro 2.13.

na interior de Galicia (vid. cuadro 2.14.). El cuadro 2.15. muestra el cruce de las contestaciones a ambas preguntas. El grupo más importante, con una considerable distancia con respecto a los demás, es el formado por los maestros que trabajan en escuelas rurales del interior (el 22,08%).

Situación de la escuela (B)

N. C.	4,35
Costero	37,53
Interior	58,12
	<hr/>
	100,00
	(874)

Cuadro 2.14.

Situación de la escuela

	N. C.	Costero	Interior	
N. C.	1,03	0,92	0,57	2,52 (22)
Urbano (centro)	1,03	6,52	4,35	11,90 (104)
Urbano (suburbio)	0,34	6,18	2,29	8,81 (77)
Semi-urbano	0,34	11,21	12,24	23,79 (208)
Semi-rural	0,92	7,21	5,49	24,72 (216)
Rural	0,69	5,49	22,08	28,26 (247)
	<hr/>	<hr/>	<hr/>	
	4,35	37,53	58,12	
	(38)	(328)	(508)	

Cuadro 2.15.

Para terminar este apartado, en el cuadro 2.16. aparece la distribución de los encuestados según el curso impartido en el período lectivo 1976-77. El núcleo más importante es el constituido por los maestros que daban uno o varios cursos de segunda etapa (el 36,73%), seguido por los que trabajaron en los últimos cursos de la primera etapa.

Curso impartido en el período 1967-77	
N. C.	7,09
Preescolar	3,89
1 ^o /2 ^o E. G. B.	15,22
3 ^o , 4 ^o , 5 ^o E. G. B.	25,06
Segunda etapa	36,73
Varios cursos de E. G. B.	5,26
Todos los cursos de E. G. B.	6,75
	100,00
	(874)

Cuadro 2.16.

3. Otras características.

La encuesta que constituye el núcleo de este trabajo, centrada en la investigación de las actitudes lingüísticas (y que, por consiguiente, solo incluía preguntas referidas a otros aspectos cuando se consideraba que estos otros factores podían proporcionar explicaciones acerca del tema central), no podía, evidentemente, detenerse en el estudio de características inicialmente desconectadas de su objeto principal. No cabe duda de que el estudio de las actitudes lingüísticas de los maestros debe ser puesto en conexión con sus actitudes hacia otros temas, en especial, los que hacen referencia a los aspectos profesionales. Por suerte, en el estudio de Castillo y Pérez Vilarriño³ hay un capítulo (el quinto) que constituye una buena aproximación al tema y que puede completar lo expuesto aquí sobre puntos más concretos.

En el cuestionario Galicia/77 había únicamente una pregunta referida a aspectos generales no directamente relacionados con las actitudes lin-

(3) Castillo, J. y Pérez Vilarriño, J., *La reforma educativa y el cambio social en Galicia*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago, documento M-57, 1977.

güísticas o las características estudiadas en los dos apartados anteriores: la correspondiente a la clase social subjetiva. En el cuadro 2.17. puede observarse la distribución de los encuestados según la clase social a que se consideran pertenecientes. Los extremos (alta y baja) presentan índices muy bajos. La mayor parte de los maestros se sitúa en la clase media y, en mayor número (el 53,66%), en la media-baja.

Clase social subjetiva		
	Encuestados	Padres
N. C.	7,32	7,89
Baja	2,97	11,21
Media-baja	53,66	56,41
Media-alta	34,90	23,46
Alta	1,14	1,03
	<hr/>	<hr/>
	99,99	100,00
	(874)	(874)

Cuadro 2.17.

En la segunda columna de este mismo cuadro (el 2.17.), se muestra la distribución de los encuestados según la clase social atribuida a sus padres. Parece claro que, en general, consideran que han ascendido socialmente con respecto a sus padres (relaciónense el 11,21 % de clase baja y el 23,46 % de clase media-alta con, respectivamente, el 2,97 % y el 34,90 %). Naturalmente, los datos del cuadro 2.17. son globales y, por tanto, no dicen nada acerca de la consideración individual de cada maestro. En el cuadro 2.18. puede observarse la distribución de la clase social subjetiva según la clase social atribuida a los padres. Creo que el hecho más destacable es el alto grado de coincidencia entre ambas atribuciones. Podemos dejar a un lado, por escasamente significativa, la última columna. En las correspondientes a las clases media-alta y media-baja para los padres hay coincidencia en el 86,34 % y el 75,86 %, respectivamente. Solo en la columna correspondiente a la clase baja hay, como era de esperar, un 66,33 % que considera haber ascendido socialmente un grado con respecto a sus padres. Le sigue en importancia el 21,30 % de los que, considerando a sus padres de clase media-baja, se sitúan a sí mismos en la media-alta. Dicho de otro modo, el 55,56 % de los que se consideran pertenecientes a la clase baja adscriben a sus padres a este mismo estrato social; el 79,74 %,

Clase social subjetiva	Clase social atribuida a los padres				
	N. C.	Baja	M-baja	M-alta	Alta
N. C.	74,26	0,00	1,83	0,49	0,00
Baja	1,45	20,41	0,81	0,00	11,11
M-baja	8,70	66,33	75,86	11,71	0,00
M-alta	10,14	12,24	21,30	86,34	44,44
Alta	1,45	1,02	0,20	1,46	44,44
	100,00	100,00	100,00	100,00	99,99
	(69)	(98)	(493)	(205)	(9)

Cuadro 2.18.

58,03 % y 40,00 % de los que se sitúan en las clases media-baja, media -alta y alta, respectivamente, atribuyen la misma clase a sus padres.

Las coincidencias no parecen ser puramente casuales, por lo que no debemos dejar este punto sin, al menos, intentar apuntar una posible explicación. Dado que los encuestados constituyen un grupo profesionalmente homogéneo, se esperaría que su propia adscripción a una u otra clase social se elevara a medida que el contexto en que se mueven desciende en general. Según esto, los maestros que trabajan en zonas rurales deberían tender a considerarse pertenecientes a un estrato más elevado que los que están situados en ciudades. Eso es precisamente lo que apuntan Castillo y Pérez Vilariño al afirmar que "la ubicación urbana o rural, no obstante, parece influir algo en la superior o inferior estimación social en que los propios profesores se tienen: los maestros urbanos se sienten a menor altura que los rurales. La estructura social local es el contexto en el que se verifica el proceso de la autclasificación social"⁴. No obstante, reconvirtiendo sus datos y ordenando la tabla del mismo modo que las más, he obtenido un índice de correlación de únicamente

$$t = + 0,01 \quad (2/2)$$

que, en la práctica, supone la no determinación de la clase social subjetiva por el contexto en que se desarrolla el trabajo de los maestros.

El cuadro 2.19. muestra la distribución de los encuestados en Galicia/77 con arreglo a la clase social subjetiva según las características (rural o urbano) del lugar de trabajo. He fundido en una columna los datos correspondientes a urbano (centro) y urbano (suburbio) por considerar que esa distinción no tiene relevancia aquí. Es fácil constatar que no hay diferen-

(4) Ob. cit., pág. 214.

Clase social subjetiva	Lugar de trabajo				
	N. C.	Urbano	Semi-urbano	Semi-rural	Rural
N. C.	27,27	8,29	7,21	8,80	4,45
Baja	0,00	0,55	1,92	3,24	5,67
M-baja	40,91	51,38	50,48	58,33	54,25
M-alta	0,00	1,10	0,00	1,39	2,02
	100,00	99,99	99,99	100,00	99,99
	(22)	(181)	(208)	(216)	(247)

Cuadro 2.19.

cias verdaderamente llamativas. No obstante, se puede observar que las existentes se mueven en direcciones opuestas. Los porcentajes correspondientes a los que se consideran de la clase baja se elevan a medida que las entidades de población se van ruralizando. También se elevan los índices de los que se sitúan en la clase alta. Las dos clases centrales se comportan de modo irregular.

El cálculo de la correlación correspondiente a esta tabla (trabajando, como siempre, con las frecuencias reales y sin considerar los casos de no contestación) da como resultado:

$$t = -0,06 \quad (2/3)$$

La correlación es, pues, nula. Resulta, sin embargo, verdaderamente curioso el hecho de que el índice obtenido tenga signo negativo. Esto implica, evidentemente, que la escasísima determinación existente actúa en sentido contrario al esperado: la clase social subjetiva tiende a descender a medida que se eleva el grado de ruralidad. Podría pensarse que las oscilaciones registradas en las columnas de semiurbano y semirural del cuadro 2.19. pueden provocar este resultado un tanto inesperado. Para comprobarlo, he agrupado urbano (centro), urbano (suburbio) y semiurbano a un lado y semirural y rural a otro. Así aparece en el cuadro 2.20.

Puede observarse que lo apuntado antes se hace más evidente. En la segunda columna suben los porcentajes correspondientes a las clases baja y media-baja (también sube la alta) y desciende el de la media alta. El índice de correlación sigue siendo muy bajo, pero aumenta y, por supuesto, mantiene el signo negativo:

$$t = -0,09 \quad (2/4)$$

Parece forzoso concluir que las características del lugar de trabajo no están correlacionadas con la clase social subjetiva en lo que a la muestra

Clase social subjetiva	Lugar de trabajo	
	Semi-urbano y urbano	Semi-rural y rural
N. C.	7,71	6,48
Baja	1,29	4,54
M-baja	50,90	56,16
M-alta	39,59	31,10
Alta	0,51	1,73
	<hr/>	<hr/>
	100,00	100,01
	(389)	(463)

Cuadro 2.20.

Galicia/77 se refiere. La ligerísima conexión existente muestra, por otra parte, la tendencia contraria a la apuntada por Castillo y Pérez Vilarriño.

La edad no está correlacionada con la clase social subjetiva, como muestra sin lugar a dudas el cuadro 2.21.

Clase social subjetiva	N. C.	Edad				
		21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
N. C.	45,45	4,83	7,10	5,23	9,47	9,26
Baja	0,00	5,80	2,16	2,33	1,05	3,70
Media-baja	40,91	55,56	51,23	55,81	53,68	55,56
Media-alta	13,64	33,33	37,96	34,88	34,74	31,48
Alta	0,00	0,48	1,54	1,74	1,05	0,00
	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	100,00	100,00	99,99	99,99	99,99	100,00
	(22)	(207)	(324)	(172)	(95)	(54)

Cuadro 2.21.

Queda pendiente la coincidencia fundamental apuntada antes entre la clase social subjetiva que se atribuyen los encuestados y la que dan con relación a sus padres. Está claro que el aspecto común más evidente entre padres (cuya profesión desconocemos) e hijos que han estudiado magisterio es el lugar de nacimiento de los encuestados. Podría ocurrir entonces que la clase social a que los encuestados adscriben a sus padres estuviera conectada con el lugar en que viven o vivían. El cuadro 2.22. muestra la

Lugar de nacimiento

Clase social atribuida a los padres	Lugar de nacimiento					
	N. C.	Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi- urbano	Semi- rural	Rural
N. C.	35,71	10,43	6,38	8,18	7,69	6,40
Baja	0,00	3,32	10,64	4,55	3,42	20,27
Media-baja	50,00	50,71	61,70	51,82	61,54	58,13
Media-alta	14,29	35,55	19,15	34,55	25,64	13,87
Alta	0,00	0,00	2,13	0,91	1,71	1,33
	100,00	100,01	100,00	100,01	99,99	100,00
	(14)	(211)	(47)	(110)	(117)	(375)

Cuadro 2.22.

distribución de la clase social atribuida por los encuestados a sus padres según el lugar de nacimiento de los propios encuestados (que, presumiblemente, es el lugar de residencia habitual de sus padres).

La contemplación del cuadro deja claro que, en general, los porcentajes correspondientes a las clases baja y media-baja aumentan desde lo urbano hasta lo rural. La excepción (perfectamente natural) es la columna correspondiente a urbano (suburbio), próxima en cuanto a porcentajes a las que figuran en la última (rural). Para mayor seguridad, he hallado el índice de correlación correspondiente a esta tabla haciendo las mismas agrupaciones que en el caso anterior (las tres primeras y las dos últimas columnas). El resultado es

$$t = -0,24 \quad (2/5)$$

Es indudable que ese índice no permite afirmar la existencia de una correlación verdaderamente importante entre el lugar de residencia y la clase social a que los padres de los encuestados son adscritos por sus hijos. El índice es demasiado bajo, pero indica al menos que la conexión existente es negativa en el sentido marcado por la ordenación de las categorías en la tabla. Esto es, la clase social atribuida tiende a descender a medida que aumenta el grado de ruralidad. Eliminando la columna correspondiente a urbano (suburbio) para suprimir su posible incidencia en un grupo al que no pertenece según los porcentajes, el índice de correlación aumenta ligeramente:

$$t = -0,26 \quad (2/6)$$

A poco que se piense, resulta lógica la existencia de esta conexión. La oposición campo / ciudad pesa de un modo bastante fuerte sobre las impresiones en cuanto al lugar ocupado en la escala social. Todo lo relaciona-

do con la ciudad tiende a ser elevado. Independientemente del nivel de ingresos y de los medios de vida, vivir en la ciudad es ya, en sí mismo, un hecho generalmente valorado como positivo. Por el contrario, residir en aldeas o pueblos pequeños tiende a ser considerado negativamente. Claro está que existen además otros factores que hacen que el índice de correlación obtenido no sea demasiado importante.

Verdaderamente curioso resulta el hecho de que las características del lugar de nacimiento pesen sobre la clase social subjetiva de los maestros. En principio, como personas que ejercen la misma profesión, se esperarí una tendencia a situarse en el mismo estrato. Teniendo en cuenta la importancia del contexto social, sería lógico suponer que la clase social ascendería con el descenso del mundo circundante al lugar de ejercicio de la profesión. Sin embargo, ya hemos visto que la correlación entre estos dos factores es prácticamente nula y que, además, su signo es contrario al esperado (cfr. *supra*, 2/3 y 2/4). En cambio, el cruce de las características del lugar de nacimiento con la clase social subjetiva proporciona mejores resultados. En el cuadro 2.23. se puede encontrar la distribución de la clase social subjetiva de los maestros según su lugar de nacimiento. En general (dejando a un lado la columna correspondiente a los nacidos en suburbios de ciudades), la clase baja y media-baja aumentan con el paso de lo más urbano a lo más rural. Por el contrario, los porcentajes de la clase media-alta disminuyen al realizar esta misma transición. Dicho de otro modo, los nacidos en zonas rurales tienden a considerarse a menor altura (un 64,00 % se sitúa en la clase media-baja y únicamente un 22,67 % en la media-alta); los nacidos en zonas urbanas, en cambio, tienden a situarse en un punto más elevado (un 42,18 % en la media-baja y un 46,92 % en la media-alta).

Clase social subjetiva	N. C.	Lugar de nacimiento				
		Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi- urbano	Semi- rural	Rural
N. C.	28,57	9,00	4,26	5,45	7,69	6,93
Baja	0,00	1,42	2,13	3,64	0,00	4,80
Media-baja	35,71	42,18	57,45	40,91	52,14	64,00
Media-alta	35,71	46,92	36,17	48,18	39,32	22,67
Alta	0,00	0,47	0,00	1,82	0,85	1,60
	99,99	99,99	100,01	100,00	99,99	100,00
	(14)	(211)	(47)	(110)	(117)	(375)

Cuadro 2.23.

ta). Haciendo las agrupaciones anteriores (las tres primeras y las dos últimas columnas) obtenemos un índice de correlación

$$t = -0,20 \quad (2/7)$$

No es, por supuesto, un índice importante, pero indica que existe cierta incidencia de las características del lugar de nacimiento sobre la clase social subjetiva. La extracción rural o urbana de los encuestados pesa sobre ellos a la hora de decidir su situación en la escala social. Si, como hemos hecho antes, suprimimos la consideración de la columna correspondiente a los nacidos en suburbios, el índice se eleva ligeramente:

$$t = -0,21 \quad (2/8)$$

En resumen, pues, los maestros encuestados tienden a considerarse pertenecientes a la clase media-baja (un 53,66%, cfr. *supra*, cuadro 2.17.). En esta consideración parece influir, aunque muy suavemente, el lugar de nacimiento, cuyo carácter rural tiende a hacer descender la consideración propia en la escala social. Este hecho explica parcialmente las coincidencias existentes entre la clase social subjetiva y la clase social atribuida a los padres puesta de relieve en el cuadro 2.18.

4. Características lingüísticas.

4.1. El ambiente lingüístico familiar.

4.1.1. Generalidades.

La lengua ambiental de los maestros durante su infancia es, sin duda, un factor enormemente importante en el tema que nos ocupa. Y ello en el doble sentido de determinar sus conocimientos de gallego y también en cuanto a su posible actitud (sea cual sea) hacia esa lengua. El cuadro 2.24. indica la distribución de la muestra general según la lengua hablada con el encuestado por padre y madre y también según la que ellos hablaban entre sí. Es fácil observar que las opciones intermedias tienen una importancia relativamente escasa. Castellano y gallego con exclusividad son los instrumentos lingüísticos empleados fundamentalmente, sobre todo con respecto al encuestado. Se nota también un ascenso marcado en la utilización del castellano desde la lengua usada por los padres entre sí hasta la empleada con el encuestado. Bastante menos fuerte es el descenso del gallego; el cuadro deja ver que el ascenso del castellano se nutre básicamente de los descensos en las opciones intermedias.

Destaca el hecho de que, en cualquier caso, la utilización del gallego tiene siempre un porcentaje superior al que corresponde al castellano, aun-

	Lengua hablada por		
	Padres entre sí	Madre con enc.	Padre con enc.
N. C.	2,06	2,75	2,06
C(astellano)	20,59	36,73	40,73
Fundamentalmente C y ocasionalmente G	8,58	6,18	3,66
G y C al 50 %	8,70	4,92	5,26
Fundamentalmente G y ocasionalmente C	11,10	5,95	5,84
G(allego)	48,97	43,48	42,45
	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	100,00	100,01	100,00
	(874)	(874)	(874)

Cuadro 2.24.

que sea por un margen tan escaso como el que se da en la tercera columna. Nótese, por otro lado, que los padres hablan más castellano y menos gallego que las madres.

Fundiendo las dos opciones en que predomina cada una de las dos lenguas, tenemos que hablaban única o fundamentalmente castellano con los encuestados el 42,91% de sus madres y el 44,39% de sus padres. Hablaban única o fundamentalmente gallego con los encuestados el 49,43% de sus madres y el 48,29% de sus padres.

Veamos ahora qué ocurre con las otras dos muestras. En Santiago/76 se observa, en primer lugar, que los porcentajes correspondientes al castellano son sensiblemente similares a los de Galicia/77 en cada una de las tres columnas distintas (vid. cuadro 2.25.). Se da un salto parecido al anterior entre el castellano como lengua hablada por los padres entre sí y como lengua de cada uno de los padres con el encuestado. En cuanto a los porcentajes del gallego, las diferencias entre las tres columnas son más débiles incluso que las existentes en el cuadro 2.24., pero, al tiempo, hay una clara distancia entre ambos cuadros, ya que en Galicia/77 hay casi el doble que en Santiago/76. En este último caso, a las opciones intermedias corresponden índices bastante más importantes que los vistos anteriormente. Creo que la explicación de las diferencias radica en las distintas características de los lugares de nacimiento (cfr. *infra*).

En cuanto a Lugo/75 (vid. cuadro 2.26.), ocurre algo parecido, pero las diferencias con respecto a la muestra general se dan sobre todo en los

Lengua hablada por

	Padres entre sí	Madre con enc.	Padre con enc.
N. C.	0,44	0,87	2,18
C(astellano)	21,40	38,43	37,12
Fundamentalmente C y ocasionalmente G	16,59	13,10	13,54
G y C al 50 %	8,70	4,92	5,26
Fundamentalmente G y ocasionalmente C	11,10	5,95	5,84
G(allego)	48,97	43,48	42,45
	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	100,00	100,01	100,00
	(874)	(874)	(874)

Cuadro 2.25.

porcentajes correspondientes al castellano, que resultan muy inferiores a los de Santiago/76 y Galicia/77. Hay, al tiempo, un descenso importante en el uso del gallego y, como en el caso anterior, una mayor relevancia de las opciones intermedias.

Lengua hablada por

	Padres entre sí	Madre con enc.	Padre con enc.
N. C.	0,00	0,00	0,92
C(astellano)	20,59	36,73	40,73
Fundamentalmente C y ocasionalmente G	10,09	17,43	11,01
G y C al 50 %	3,67	4,59	6,42
Fundamentalmente G y ocasionalmente C	15,60	14,68	11,01
G(allego)	59,63	36,70	42,20
	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	100,00	100,01	99,99
	(109)	(109)	(109)

Cuadro 2.26.

En el cuadro 2.27. se puede observar la distribución de las tres muestras según la lengua empleada con los encuestados por sus madres. He fundido las parejas con claro predominio de una de las dos lenguas. Santiago/77 arroja el índice más alto de uso del castellano y el más bajo de empleo del gallego.

Lengua hablada por su madre con el encuestado

	Lugo/75	Santiago/76	Galicia/77
N. C.	0,00	0,87	2,75
Unica o fundamentalmente castellano	44,04	51,53	42,91
Gallego y Castellano al 50 %	4,59	7,86	4,92
Unica o fundamentalmente gallego	51,38	39,73	49,43
	<u>100,01</u>	<u>99,99</u>	<u>100,01</u>
	(109)	(229)	(874)

Cuadro 2.27.

Es evidente que los nacidos fuera de Galicia, aunque su número no sea elevado, pueden influir sobre esos resultados. Podemos, por tanto, matizar los porcentajes refiriéndolos a los nacidos en Galicia como total. Eso es lo que presenta el cuadro 2.28. con respecto a la muestra general. Efectivamente, se observa una oscilación de unos 4 puntos en las opciones que suponen la utilización exclusiva de una de las dos lenguas.

Lengua empleada con el encuestado por su madre entre los nacidos en Galicia

N. C.	1,62	
C(astellano)	33,38	
Fundamentalmente C y ocasionalmente G	6,38	39,76
G y C al 50 %	5,25	
Fundamentalmente G y ocasionalmente C	6,25	53,38
G(allego)	<u>47,13</u>	
	100,00	
	(800)	

Cuadro 2.28.

Hemos visto anteriormente que no hay diferencias importantes entre el comportamiento lingüístico de su padre y su madre con el encuestado. Aunque hay oscilaciones, los porcentajes correspondientes están muy próximos (cfr. cuadro 2.24.). Ahora bien, los datos del cuadro 2.24. son globales y, por tanto, podría darse el (improbable) caso de que hubiera un grupo importante de familias en las que la lengua de cada uno de los progenitores con su hijo fuera distinta y otro grupo en el que ocurriera lo mismo pero en sentido contrario en cuanto a la lengua hablada por cada uno de los padres. Para comprobarlo, he cruzado las respuestas a ambas preguntas en el cuadro 2.29.

Lengua de la madre con el encuestado

Lengua del padre con el encuestado	N. C.	C(aste-llano)	Fund. C. y Ocas. G.	G. y C. al 50 %	Fund. G. y Ocas. C.	G(allego)
N. C.	50,00	0,62	1,85	0,00	1,92	0,53
C(astellano)	20,83	93,15	38,89	16,28	9,62	5,00
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	0,00	0,93	44,44	0,00	7,69	0,26
G y C al 50 %	8,33	1,87	7,41	62,79	3,85	1,32
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	8,33	0,62	5,56	0,00	69,23	2,11
G(allego)	12,50	2,80	1,85	20,93	7,69	90,79
	99,99	99,99	99,01	100,00	100,00	100,01
	(24)	(321)	(54)	(43)	(52)	(380)

Cuadro 2.29.

Se observa que existe un alto grado de homogeneidad, especialmente en las opciones en las que se emplea únicamente alguna de las dos lenguas (superior al 90%). Según estos datos, se ha criado en un ambiente familiar inmediato exclusivamente castellano el 34,21 % del total de los encuestados en Galicia/77; se ha criado en un ambiente familiar inmediato exclusivamente gallego el 39,47 %. Fundiendo las dos opciones en que domina claramente una de las dos lenguas, proceden de una familia única o exclusivamente castellanófona el 36,96 %; de una familia única o exclusivamente gallegófona, el 43,59 % (teniendo siempre en cuenta también la lengua hablada con el hijo).

4.1.2. *El ambiente lingüístico familiar en relación con la edad.*

Estudiaremos ahora los rasgos conectados con la lengua hablada en la familia de los encuestados durante su infancia. El cuadro 2.30. muestra los distintos comportamientos lingüísticos de sus madres con los maestros encuestados según las edades de estos en 1977. Se constata inmediatamente que, frente a lo que podía esperarse a partir de las observaciones hechas sobre toda la población, en este grupo de profesionales, los más jóvenes presentan mayores porcentajes en gallego y menores en castellano que los de más edad. Hay una marcada diferencia entre el 31,88% de los maestros con edades comprendidas entre 21 y 30 años a los que sus madres hablaban en castellano y el 42,59 % que se da en los que tienen entre 61 y 70 años. Algo parecido (pero en sentido contrario) ocurre en la fila correspondiente a gallego. Ahora bien, estas diferencias entre opciones y grupos de edad extremos no encuentran confirmación ni en los grupos de edad centrales ni en las opciones intermedias. Por ejemplo, al lado de lo anterior, puede observarse que el porcentaje correspondiente a los maestros a quienes sus madres hablaban fundamentalmente en castellano y ocasionalmente en gallego sufre un claro descenso con el aumento de la edad.

Lengua hablada con el encuestado por su madre	Edades					
	N. C.	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
N. C.	27,27	0,97	1,85	2,91	2,11	5,56
C(astellano)	22,73	31,88	41,67	31,98	38,95	42,59
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	0,00	8,70	6,48	5,23	5,26	1,85
G. y C. al 50 %	4,55	4,83	4,32	5,81	5,26	7,41
G(allego)	40,91	45,41	41,36	47,67	43,16	37,04
	100,01	100,00	100,00	100,00	100,00	100,01
	(22)	(207)	(324)	(172)	(95)	(54)

Cuadro 2.30.

En el cuadro 2.31. se presenta el conjunto de datos del anterior, pero agrupando cada pareja de opciones con predominio claro de una de las dos lenguas. La panorámica que nos proporciona este segundo cuadro es bastante más homogénea que la permitida por el otro. Se puede observar que, partiendo del grupo de edad más elevada, los porcentajes correspondientes al castellano descienden y los del gallego aumentan a medida que decrece

Lengua hablada con el encuestado por su madre	Edades					
	N. C.	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
N. C.	27,27	0,97	1,85	2,91	2,11	5,56
Unica o fundamental- mente Castellano	22,73	40,58	48,15	37,21	44,21	44,44
Gallego y Castellano al 50 %	4,55	4,83	4,32	5,81	5,26	5,56
Unica o fundamental- mente Gallego	45,46	53,62	45,68	54,07	48,42	44,45
	100,01	100,00	100,00	100,00	100,00	100,01
	(22)	(207)	(324)	(172)	(95)	(54)

Cuadro 2.31.

la edad hasta llegar al grupo central (entre 41 y 50 años). En el grupo siguiente (entre 31 y 40 años), se produce un salto brusco en dirección contraria a la seguida hasta el momento, que da lugar a la aparición de porcentajes que superan los de partida. En el grupo de los más jóvenes, se da un nuevo salto en la dirección inicial, de tal modo que la distribución lingüística de este grupo está bastante próxima a la que presenta el grupo central. Hay, pues, una clara inflexión en el grupo de los que tienen edades comprendidas entre 31 y 40 años que interrumpe la dirección seguida hasta entonces de forma bastante violenta. Se trata de los nacidos entre 1937 y 1946 que, por tanto, comenzaron en general sus estudios de Magisterio entre 1951 y 1960. En el grupo de los más jóvenes se ha recuperado la tendencia inicial.

La existencia de estos dos cambios de dirección explica el hecho de que los coeficientes de correlación hallados sean nulos. Con los datos distribuidos como en el cuadro 2.30., el coeficiente de correlación es

$$t = -0,01 \quad (2/9)$$

Con los datos correspondientes el cuadro 2.31.,

$$t = 0,00 \quad (2/10)$$

Esta identidad o proximidad a cero es perfectamente normal, ya que se trata de un coeficiente de correlación lineal y los porcentajes que tenemos en los grupos extremos son muy semejantes.

Hay, pues, dos cuestiones cuya explicación debemos intentar. En primer término, el hecho de que los que hoy son maestros hayan seguido, en general (dejando ahora a un lado el cambio de sentido), una evolución

contraria a la que se puede observar en el conjunto de la población. En segundo lugar, la existencia misma de una interrupción en la línea seguida por los encuestados. Es probable, por otra parte, que ambos fenómenos estén relacionados.

La peculiaridad de la evolución mostrada por los encuestados en Galicia/77 se hace especialmente destacable si comparamos los datos del cuadro 2.31. con los del cuadro 2.32., donde se muestra la distribución de la lengua hablada por los padres de los encuestados entre sí según las edades de los maestros. En líneas generales, la evolución lingüística de los padres es contraria a la que hemos podido observar en los cuadros 2.30. y 2.31. En efecto, en el cuadro 2.32. los porcentajes correspondientes al castella-

Lengua hablada por los padres entre sí	Edades					
	N. C.	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
N. C.	31,82	0,97	0,93	1,74	1,05	3,70
Unica o fundamentalmente Castellano	13,64	28,02	34,26	27,91	24,21	22,22
Gallego y Castellano al 50 %	13,64	8,70	7,10	8,14	9,47	16,67
Gallego	40,91	62,32	57,72	62,21	65,26	57,41
	100,01	100,01	100,01	100,00	99,99	100,00
	(22)	(207)	(324)	(172)	(95)	(54)

Cuadro 2.32.

no van aumentando a medida que desciende la edad hasta llegar a los padres de los maestros que en 1977 tenían entre 31 y 40 años. En este grupo aparece el porcentaje más alto de utilización del castellano entre los padres. En los porcentajes correspondientes al gallego ocurre lo contrario (salvo en el grupo de mayor edad), de tal modo que el índice más bajo de utilización del gallego entre los padres se da en el grupo de los maestros que tienen de 31 a 40 años. Si en la lengua de sus madres con los encuestados se observa en este grupo de edad una inversión del sentido (cfr. cuadro 2.31.), aquí la dirección se mantiene. Se invierte, en cambio, en el grupo de los más jóvenes que, también en este cuadro, presenta una distribución similar a la que se observa en el grupo de los que tienen edades comprendidas entre 41 y 50 años.

Tenemos, por tanto, que las direcciones de la evolución seguida por la lengua hablada por los padres entre sí y con el encuestado son diferen-

tes y que la primera inversión de sentido se da antes en la lengua hablada por la madre con el encuestado. A consecuencia de ello, la orientación de la evolución experimentada en los dos grupos más jóvenes es la misma: tanto en los padres como entre madre e hijo el castellano se eleva y el gallego desciende al pasar del grupo de 41-50 años al de 31-40; tanto en los padres como entre madre e hijo el castellano desciende y el gallego se eleva al pasar del grupo de 31-40 años al de 21-30.

Para comprender adecuadamente el fenómeno que ahora nos ocupa, hay que tener en cuenta la existencia de dos factores distintos que, en gran medida, actúan en direcciones opuestas. De un lado, la evolución general de la población; de otro, el hecho de que ejercer la profesión de maestro exige la realización previa de unos estudios. La posibilidad de cursar esa carrera se ha ido haciendo, en general, cada vez más próxima a los estratos sociales más alejados del mundo de los estudios (los más débiles económicamente y los situados en zonas rurales). La carrera de Magisterio es (como hasta hace poco tiempo la eclesiástica) el medio más al alcance de los económicamente menos poderosos para lograr que sus hijos asciendan en la escala social. De ahí que el (escaso) progreso económico y cultural que ha experimentado la sociedad gallega haya ido poniendo los estudios de Magisterio cada vez más cerca del medio rural en la medida en que este iba disminuyendo en pobreza (aunque no forzosamente ascendiendo en la escala social, ya que todos los demás estratos se elevan también, con lo que su posición relativa puede seguir siendo la misma). La evolución lingüística general de la población explica el aumento del castellano y el descenso del gallego en la lengua usada por los padres de los encuestados entre sí. Ahora bien, el proceso de desgalleguización general se observa también en las diferencias entre la lengua hablada por los padres y la que emplean con sus hijos. El cuadro 2.33. muestra las oscilaciones en la utilización del castellano según las distintas edades en tanto que lengua usada por los padres del encuestado entre ellos, por la madre con el encuestado y también en cada familia. La fila inferior muestra que en el paso de la relación entre padre y madre a la relación madre-hijo en la misma familia, el castellano ha ganado siempre. Tomando como ejemplo la última columna (aquí la de los más jóvenes), solo un 28,02 % de los padres habla castellano cuando se dirigen uno a otro, mientras que el 40,58 % de las madres habla castellano con el encuestado. Evidentemente, la diferencia procede de familias en las que se emplea gallego o gallego y castellano como lengua entre los padres, pero que se dirigen al hijo en castellano. En el cuadro 2.34. puede observarse la evolución experimentada por el gallego en los tres sentidos apuntados antes. Está claro que en todos los grupos de edad ha sufrido una disminución

Unica o fundamentalmente castellano					
	Edades				
	61-70	51-60	41-50	31-40	21-30
Padres entre sí	22,22	24,21	27,91	34,26	28,02
Dif.:	1,99	3,70	6,35	-6,24	
Dif.:	-0,23	-7,00	10,94	-7,57	
Madre con encuestado	44,44	44,21	37,21	48,15	40,58
Dif.:	22,22	20,00	9,30	13,89	12,56

Cuadro 2.33.

entre su grado de empleo como lengua de relación padre-madre y madre-hijo.

El descenso en la utilización del gallego entre los padres y la disminución que se da paralelamente entre las dos generaciones existentes en el interior de cada familia dan como resultado ese aumento del castellano y la paralela disminución del gallego que podemos observar en general. Sin em-

Unica o fundamentalmente Gallego					
	Edades				
	61-70	51-60	41-50	31-40	21-30
Padres entre sí	57,41	65,26	62,21	57,72	62,32
Dif.:	7,85	-3,05	-4,49	4,60	
Dif.:	3,97	5,65	-8,39	7,94	
Madre con encuestado	44,45	48,42	54,07	45,68	53,62
Dif.:	-12,96	-16,84	-8,14	-12,04	-8,70

Cuadro 2.34.

bargo, la desgalleguización general se da a menor velocidad que la progresivamente mayor accesibilidad de los estratos inferiores (básicamente gallego-hablantes) a la carrera de Magisterio. Por ello, aunque los índices de utilización del gallego disminuyen, las diferencias son absorbidas y superadas por el número creciente de gallego-hablantes que con el paso de los años puede hacer estos estudios. De ahí que, en general, el porcentaje de maestros a los que sus madres se dirijan en gallego haya aumentado con el paso de los años.

Hemos de explicar todavía el cambio de dirección en la línea seguida hasta entonces observada en el grupo de los que tenían entre 31 y 40 años en el momento de realizarse la encuesta. Son los maestros nacidos entre 1937 y 1946 y que, como ya se ha dicho, comenzaron sus estudios de Magisterio entre 1951 y 1960. La subida experimentada en este grupo por el castellano como lengua de relación entre madre e hijo obedece probablemente no a una causa única, sino más bien a la actuación conjunta de una serie de factores tendentes todos ellos en una misma dirección.

En primer lugar, la evolución lingüística general de la población (y, más concretamente, de las familias de los encuestados) puede explicar una parte del aumento del castellano registrado. En efecto, como muestra el cuadro 2.32., en este grupo de edad (31-40) el castellano alcanza su porcentaje más alto como lengua de relación entre los padres de los encuestados (un 34,06%). El cuadro 2.33. indica que ahí se da el salto en progresión más fuerte experimentado por el castellano (+ 6,35 con respecto al grupo de edad anterior). Dado que cuando los padres hablan castellano entre sí, utilizan esta lengua también con el hijo, es lógico esperar un cierto aumento del castellano como lengua empleada entre madre e hijo. A lo anterior habrá que añadir lo que corresponde a las familias en las que los padres hablan gallego entre sí, pero castellano con el hijo.

Como hemos visto, estas dos tendencias han actuado casi siempre, pero sus efectos han sido absorbidos por el acceso a los estudios de Magisterio por estratos que, en la generación anterior, no podían hacerlo. En este grupo, en cambio, esa diferencia no ha sido absorbida, por lo cual el castellano ha avanzado como lengua de la madre con el encuestado. Creo que existen dos factores que han neutralizado, en este grupo, la ascensión relativa en la escala social de los estratos gallego-hablantes: el aumento de los maestros procedentes de zonas urbanas y el mayor porcentaje de mujeres.

En el cuadro 2.11. se puede observar la evolución experimentada por estos profesionales en cuanto al carácter rural o urbano de su procedencia según los distintos grupos de edad. Se constata que los procedentes de zonas urbanas que, en general, han venido disminuyendo en los grupos de

edad anteriores, aumentan en los que tienen entre 31 y 40 años. Los urbanos son aquí el 31,17% del total (frente al 26,16% que suponen en el grupo anterior). Naturalmente, los procedentes de zonas rurales y semirurales experimentan un descenso comparable: aquí son el 56,17%, mientras que en el grupo anterior suponían el 62,21%.

Por otro lado, como muestra el cuadro 2.6 (b)., en este grupo las mujeres son ya el 65,74%. Este hecho está relacionado con el anterior, ya que, según los datos del cuadro 2.10., un 32,85% del total de las maestras proceden de zonas urbanas (mientras que solo el 24,53% de los maestros ha nacido en ciudades). Por otro lado, como veremos en el apartado 4.1.3. (cfr. *infra*, cuadro 2.35.), los padres, independientemente de la lengua que hablen entre ellos, se dirigen a sus hijas en castellano con mayor frecuencia que a sus hijos (lo cual se debe, en buena parte, a que las mujeres de la muestra proceden de zonas urbanas en mayor medida que los hombres).

Todos estos factores, acumulados, pueden explicar el aumento del castellano como lengua de relación entre madre y encuestado en los que tienen de 31 a 40 años. El fundamental parece ser el cambio en la procedencia de los maestros, ya que a través de él es posible explicar los otros. En el grupo de los más jóvenes, los que han nacido en zonas urbanas vuelven a descender: son el 26,57%, muy próximo al 26,16% que suponían en el grupo de los que tienen entre 41 y 50 años. Esta semejanza coincide con la proximidad que muestran los porcentajes de utilización del castellano en estos dos grupos en el cuadro 2.31.

Hay, por último, un hecho que no conviene olvidar. Los maestros que tenían entre 31 y 40 años en 1977 (nacidos entre 1937 y 1946) vivieron su infancia en los primeros años de la posguerra. El ambiente predominante en los años 40 no era precisamente favorable al empleo del gallego, por lo que estas familias, con ciertas posibilidades de hacer ascender socialmente a sus hijos, emplearon con ellos el castellano en mayor medida que antes. El cuadro 2.33. permite observar que el castellano asciende con respecto al grupo de edad anterior como lengua de relación entre los padres (6,35 puntos, el aumento más alto registrado en esta línea), como lengua de relación entre madre e hijo (10,94 puntos, el único aumento detectado) y, además, aumenta también la diferencia entre esas dos utilizaciones con respecto al grupo anterior (13,89 puntos frente a 9,30 puntos en el grupo de 41-50 años). Creo que se puede concluir la existencia de una considerable presión general hacia el abandono del gallego y la adopción del castellano que se conjuga después con el aumento del porcentaje de maestros procedente de zonas urbanas.

4.1.3. El ambiente lingüístico familiar en relación con el sexo.

Los datos de la encuesta indican aparentemente que existe cierta relación entre la lengua en que le hablaban sus padres y el sexo del futuro maestro o maestra. Los cuadros 2.35. y 2.36. muestran la distribución de

Lengua de la madre con el encuestado	N. C.	Sexo	
		Hombre	Mujer
N. C.	18,18	2,83	2,39
C(astellano)	36,36	25,47	43,30
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	0,00	5,03	6,97
G y C al 50 %	0,00	4,09	5,50
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	0,00	9,43	4,04
G(allego)	45,45	53,14	37,80
	99,99	99,99	100,00
	(11)	(318)	(545)

Cuadro 2.35.

la lengua empleada respectivamente por su madre y su padre con los encuestados según el sexo de estos. Es evidente que el castellano es la lengua predominante entre las mujeres y el gallego mayoritario entre los hombres.

Lengua del padre con el encuestado	N. C.	Sexo	
		Hombre	Mujer
N. C.	27,27	2,52	1,28
C(astellano)	18,18	29,25	47,89
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	9,09	2,83	4,04
G. y C. al 50 %	0,00	5,03	5,50
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	0,00	8,18	4,59
G(allego)	45,45	52,20	36,70
	99,99	100,01	100,00
	(11)	(318)	(545)

Cuadro 2.36.

Las diferencias son bastante considerables. El índice de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 2.35. es

$$t = -0,19 \quad (2/11)$$

Naturalmente, el índice no marca la existencia de una fuerte determinación de la lengua por el sexo, pero constituye un dato que hay que tener en cuenta e intentar explicar.

Parece evidente que este índice necesita una precisión. Según muestra el cuadro 2.10., hay también cierta relación entre las características de lugar de nacimiento y el sexo. Hemos visto que mientras el 50,63 % de los maestros procede de zonas rurales, únicamente ha nacido en ellas el 38,72% de las que hoy son maestras. Según el índice (2/1), entre estos dos factores hay una correlación de $t = -0,13$. Como hemos dicho en varias ocasiones (y cfr. *infra* 4.1.4.) la lengua empleada depende en buena parte del tipo de población. Por todo ello, si las maestras proceden de zonas urbanas en mayor grado que los maestros, es lógico que muestren un porcentaje más alto del uso del castellano que ellos.

Prueba de que no podemos pensar en que exista un tratamiento lingüístico diferente según el sexo (al menos, entre los encuestados) la constituye el hecho de que el cruce de la lengua hablada por los padres entre sí con el sexo de los encuestados arroja un índice de correlación:

$$t = -0,16 \quad (2/12)$$

Este dato indica claramente que las diferencias no se deben al sexo de los encuestados, sino a la existencia de una distribución bastante diferente en cuanto a las características de sus lugares de nacimiento. Es el hecho de que las maestras procedan en mayor número de zonas urbanas lo que provoca estas diferencias lingüísticas que, como es lógico, se han dado previamente en sus familias.

4.1.4. *El ambiente lingüístico familiar en relación con el lugar de nacimiento.*

En los dos apartados anteriores he insistido en la importancia decisiva que el lugar de nacimiento (en el que, presumiblemente, se ha desarrollado la infancia) tiene con respecto a la lengua hablada en los primeros años de los encuestados. Se ha visto que las alteraciones en la extracción provocan también cambios en la distribución lingüística y que lo que aparentemente podría ser considerado como un tratamiento lingüístico diferente según el sexo puede ser explicado por las características del lugar de nacimiento. Veamos ya, por tanto, la distribución lingüística de los encuestados según este factor.

Eso es lo que muestra el cuadro 2.37. Puede verse que el uso exclusivo del castellano pasa de un 62,09% en las zonas urbanas (en el centro de las ciudades) a un escuálido 18,04% en las zonas netamente rurales. Los núcleos intermedios (suburbios de ciudades, núcleos semiurbanos y semi-rurales) oscilan en torno al 40%. El uso exclusivo del gallego sigue, como es natural, el camino inverso: del 14,69% en el centro de las ciudades al 67,47% en las zonas rurales; los núcleos intermedios presentan mayores oscilaciones. Es necesario tener en cuenta que estos datos no se refieren a la población en general, sino a familias que, en diferentes momentos, comenzaban a estar en situación de proporcionar estudios de Magisterio a alguno de sus hijos.

Características del lugar de nacimiento

Lengua hablada con el encuestado por su madre	N. C.	Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi-urbano	Semi-rural	Rural
N. C.	14,29	2,37	2,13	4,55	0,85	2,67
C(astellano)	42,86	62,09	42,55	44,55	39,32	18,40
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	0,00	11,85	6,38	10,91	5,13	2,13
G. y C. al 50 %	7,14	4,74	10,64	7,27	7,69	2,67
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	7,14	4,27	6,38	6,36	5,98	6,67
G(allego)	28,57	14,69	31,91	26,36	41,03	67,47
	100,00	100,01	99,99	100,00	100,00	100,01
	(14)	(211)	(47)	(110)	(117)	(375)

Cuadro 2.37.

El coeficiente de correlación correspondiente al cuadro 2.37. es

$$t = + 0,33 \quad (2/13)$$

Es ya un índice de cierta importancia, que permite afirmar la existencia de una considerable determinación de la lengua hablada por el lugar de residencia.

Como es lógico, se trata de un factor general que, por tanto, incide sobre el comportamiento lingüístico global de las familias y no únicamente sobre la lengua hablada por la madre con el hijo. El cuadro 2.38. muestra que también la lengua hablada por los padres de los encuestados entre sí está determinada por el lugar de residencia. Ahora bien, la comparación de los cuadros 2.37. y 2.38. permite observar que esta determinación es más fuerte en el caso de la lengua entre madre e hijo que entre madre y

Características del lugar de nacimiento

Lengua hablada por los padres entre sí	N. C.	Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi-urbano	Semi-rural	Rural
N. C.	14,29	1,42	2,13	3,64	0,00	2,13
C(astellano)	21,43	37,91	19,15	21,82	15,38	12,27
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	0,00	15,17	8,51	14,55	6,84	4,00
G. y C. al 50 %	14,29	8,53	12,77	10,00	11,11	6,93
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	50,00	27,01	44,68	33,64	54,70	64,53
	100,01	99,99	100,01	100,01	100,00	99,99
	(14)	(211)	(47)	(110)	(117)	(375)

Cuadro 2.38.

padre. En efecto, como lengua de los padres en zonas urbanas, el castellano alcanza únicamente un 37,91% frente al 62,09% que aparece en la relación lingüística madre-hijo. La oscilación en las zonas rurales es mucho menor (un 12,27% entre los padres y un 18,40% entre madre e hijo). Las diferencias son también bastante más escasas en el empleo del gallego (de un 27,01% a un 14,69% en lo urbano y de un 64,53% a un 67,47% en lo rural). Este último contraste resulta verdaderamente curioso, ya que indica la existencia de una mayor utilización del gallego entre madre e hijo que entre madre y padre, frente a lo que ocurre en todos los demás casos.

El hecho que parece importante es que, en general, la presión ejercida por el lugar de nacimiento es más fuerte en la determinación de la lengua empleada entre madre e hijo. El índice de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 2.38. es

$$t = + 0,25 \quad (2/14)$$

Dicho de otro modo, vivir en la ciudad determina ya en un grado importante la lengua empleada por los padres entre sí, pero ejerce todavía una presión mayor en cuanto a la lengua empleada con los hijos, puesto que el coeficiente de correlación del cuadro 2.37. es más alto que el índice (2/14). El fenómeno general, observado en el apartado 4.1.2., de la progresión del castellano desde la lengua empleada por los padres hasta la lengua utilizada por la madre con el encuestado se hace más fuerte en las ciudades. El salto de un 38% a un 62% es, me parece, un exponente suficientemente claro de ello.

4.2. Su comportamiento lingüístico actual.

4.2.1. Lengua hablada con el cónyuge.

En el apartado anterior hemos estudiado la procedencia lingüística de los maestros encuestados. Dedicaremos ahora nuestra atención a conocer las características básicas de su comportamiento lingüístico en la actualidad.

El primer punto puede ser la lengua empleada en su vida familiar: con su cónyuge e hijos. El cuadro 2.39. muestra la lengua utilizada por los encuestados con su cónyuge. Dado el elevado número de casos de no contestación (que, naturalmente, corresponde a maestros que no están casados), he incluido una columna (b) en la que los porcentajes están referidos al total de contestaciones a esta pregunta. Es de todo punto evidente que el castellano ocupa una posición predominante: hablan única o fundamentalmente castellano con su cónyuge el 63,78% de los encuestados; hablan única o fundamentalmente gallego, el 26,18%; un 10,05% emplea ambas lenguas aproximadamente al mismo nivel.

	Lengua hablada por el cónyuge	
	(a)	(b)
N. C.	24,83	-----
C(astellano)	35,01	46,58
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	12,93	17,20
G. y C. al 50 %	7,55	10,05
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	4,46	5,94
G(allego)	15,22	20,24
	<hr/>	<hr/>
	100,00	100,01
	(874)	(657)

Cuadro 2.39.

Si se comparan estos porcentajes con los situados en la última columna del cuadro 2.27. (lengua hablada con el encuestado por su madre en esta misma muestra), se puede observar inmediatamente que el gallego ha sufrido una pérdida bastante considerable: ha pasado de un 49,43% a un 26,18% (esto es, ha perdido 23,25 puntos). La utilización del castellano,

por su parte, ha pasado de un 42,91% a un 63,78% (ha ganado 20,87 puntos). Naturalmente, hay que tener en cuenta que los datos del cuadro 2.27. se refieren a toda la muestra, mientras que los del cuadro 2.39 (b). tienen en cuenta únicamente las contestaciones de 657 maestros.

El cruce de las contestaciones a las preguntas acerca de la lengua empleada con el encuestado por su madre y la que emplea él ahora con su cónyuge, puede darnos una cierta aproximación al estudio de la fidelidad lingüística de los maestros. Digo 'cierta aproximación' porque un tratamiento completo debería tener en cuenta factores que aquí no podemos considerar (lengua del cónyuge, por ejemplo). El cruce de las contestaciones a estas dos preguntas aparece en el cuadro 2.40. (en el que, por lo ya apuntado, he suprimido los casos de no contestación y refiero los porcentajes al total de contestaciones obtenidas). Se observa inmediatamente que cuando la lengua de partida es el castellano, se conserva en un porcentaje mucho más alto que cuando lo es el gallego (un 73,60% frente a tan solo un 37,76%). Hay que notar también que en las columnas tercera y cuarta (gallego y castellano al 50% y fundamentalmente gallego, respectivamente) presentan sus porcentajes más importantes en la utilización exclusiva del castellano con el cónyuge.

Lengua de la madre con el encuestado

Lengua del encuestado con su cónyuge	C(aste-llano)	Fund. C. y ocas. G.	G. y C. al 50%	Fund. G. y ocas. C.	G(allego)
C(astellano)	73,60	26,32	35,71	44,74	27,21
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	16,40	55,26	21,43	28,95	11,22
G. y C. al 50%	3,60	10,53	25,00	2,63	14,63
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	1,20	2,63	7,14	15,79	9,18
G(allego)	5,20	5,26	10,71	7,89	37,76
	100,00	100,00	99,99	100,00	100,00
	(250)	(38)	(28)	(38)	(294)

Cuadro 2.40.

El cuadro 2.41. muestra también el cruce de las contestaciones a estas dos preguntas, pero ahora agrupando las opciones en las que domina claramente una de las dos lenguas. Se hace patente de una forma bastante más cruda lo apuntado antes: el 88,89% de los que tuvieron el castellano como lengua familiar básica continúa empleando esa lengua con su

Lengua de la madre con el encuestado

Lengua del encuestado con su cónyuge	Unica o Fundamentalmente C.	G. y C. al 50 %	Unica o Fundamentalmente G.
Unica o Fundamentalmente C(astellano)	88,89	57,14	42,47
G. y C. al 50 %	4,51	25,00	13,25
Unica o Fundamentalmente G(allego)	6,60	17,86	44,28
	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>
	(288)	(28)	(332)

Cuadro 2.41.

cónyuge, mientras que solo el 44,28% de los que tuvieron el gallego como lengua familiar en su infancia continúan empleándolo ahora. La diferencia es considerable. Eso explica que el índice de correlación correspondiente a los datos de estos dos últimos cuadros sea únicamente

$$t = + 0,36 \quad (2/15)$$

que es, sin duda, demasiado bajo teniendo en cuenta que se trata de la congruencia lingüística de los encuestados a lo largo de su vida.

Otro aspecto interesante puede ser el estudio de la lengua hablada por los encuestados con sus cónyuges según las edades de los encuestados. Eso es lo que aparece en el cuadro 2.42. (en el que ya se han fundido las opciones en las que predomina una de las dos lenguas). Se nota inmediatamente que los porcentajes de este cuadro siguen las líneas generales obser-

Lengua del encuestado con su cónyuge	Edad				
	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
Unica o Fundamentalmente C(astellano)	57,72	67,41	62,50	63,15	67,44
G. y C. al 50 %	10,57	7,87	11,76	13,16	6,98
Unica o Fundamentalmente G(allego)	31,71	24,72	25,74	23,69	25,58
	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>
	(123)	(267)	(136)	(76)	(43)

Cuadro 2.42.

vadas previamente en la lengua empleada por sus madres con los encuestados según las edades. En ambos casos aparece la inflexión del grupo de los que tenían en 1977 entre 31 y 40 años, con el ascenso del castellano y el descenso del gallego. Lo interesante aquí, de todos modos, es observar la posible existencia de diferencias en el aumento del castellano y disminución del gallego comparando este cuadro con el 2.31. Los aumentos experimentados por el castellano son los siguientes:

21-30 años:	17,14 puntos
31-40 años:	19,26 puntos
41-50 años:	25,29 puntos
51-60 años:	18,94 puntos
61-70 años:	23,00 puntos

Por su parte, el gallego experimenta los siguientes descensos:

21-30 años:	21,91 puntos
31-40 años:	20,96 puntos
41-50 años:	28,33 puntos
51-60 años:	24,73 puntos
61-70 años:	18,87 puntos

Salvo en el grupo de mayor edad, los ascensos del castellano son inferiores a las pérdidas del gallego (lo cual implica que también asciende la opción intermedia). No hay contrastes llamativos en el comportamiento de los distintos grupos de edad en este aspecto. El hecho de que los comprendidos entre 31 y 40 años presenten un grado de abandono del gallego ligeramente inferior al que se da entre los más jóvenes tiene su explicación en el hecho de que, en este último grupo, el porcentaje de utilización del gallego es bastante más alto que en el inmediatamente anterior. Un contraste interesante aparece, en cambio, al comparar el comportamiento de los más jóvenes con los que tienen entre 41 y 50 años. En el cuadro 2.31. se observa que los porcentajes de utilización del gallego en estos dos grupos es prácticamente el mismo y los de empleo del castellano están bastante próximos. Pues bien, el castellano avanza bastante más y el gallego desciende también bastante más en el grupo de los comprendidos entre 41 y 50 años que entre los más jóvenes. Esto parece indicar que, si bien en todos los grupos se produce abandono del gallego y adopción del castellano, el grado de cambio se reduce entre los más jóvenes, a pesar de que en ellos la utilización del gallego era inicialmente muy elevada (un 53,62%). Ello significa que la presión social hacia el cambio de lengua ha disminuido o bien que este estrato profesional es ahora, en sus elementos más jóvenes, más resistente al cambio. Esto último supondría un punto interesante en la determinación de sus actitudes generales hacia el empleo del gallego.

Según hemos visto en el apartado 4.1.3., existe cierta relación entre la lengua empleada por su madre con el encuestado y el sexo de este (aunque, según quedó aclarado, el factor auténticamente condicionante lo constituye la existencia de importantes diferencias en cuanto a las características del lugar de nacimiento según sean maestros o maestras). Podemos estudiar ahora, tras haber considerado los factores generales y la relación con la edad, el comportamiento lingüístico de los encuestados con sus cónyuges según el sexo. Eso es lo que muestra el cuadro 2.43., en el que los porcentajes están referidos también al total de las contestaciones a la pregunta. Su comparación con el cuadro 2.35. (lengua empleada con el encuestado por su madre según el sexo) indica que la utilización exclusiva del castellano ha ganado 8,84 puntos entre los hombres y 12,02 puntos entre las mujeres. La utilización exclusiva del gallego ha perdido 26,50 puntos entre los hombres y 22,37 puntos entre las mujeres. Fundiendo las opciones en las que predomina una de las dos lenguas obtenemos lo siguiente al comparar ambos cuadros:

	Hombres	Mujeres
Unica o fundamentalmente castellano	+ 22,06	+ 21,81
Unica o fundamentalmente gallego	- 26,44	- 23,22

Esto parece indicar que, en un comportamiento básicamente unitario, las mujeres se han desgalleguizado un poco menos que los hombres. Ahora bien, es necesario tener en cuenta que los porcentajes y la diferencia entre los porcentajes está referida al total, con lo que perdemos de vista el hecho de que la obtención de porcentajes similares sobre el total se hace partien-

Lengua del encuestado con su cónyuge	Sexo	
	Hombre	Mujer
C(astellano)	34,31	55,32
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	18,25	16,76
G. y C. al 50 %	11,31	9,31
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	9,49	3,19
G(allego)	26,64	15,43
	<u>100,00</u>	<u>100,01</u>
	(274)	(376)

Cuadro 2.43.

do de porcentajes de utilización iniciales bastante diferentes. Dicho de otro modo, si entre los hombres existe una diferencia de 26,44 puntos entre los que tenían inicialmente el gallego como lengua familiar y los que lo utilizan ahora en sus familias, eso significa que un 26,44% del total de los maestros ha dejado el gallego por alguna de las otras dos opciones. Ahora bien, ese 26,44% del total es un 42,26% de los maestros a los que sus madres se dirigían en gallego. En cambio, el 23,22% del total de las maestras que ha abandonado la utilización del gallego es el 55,55% de las encuestadas a las que sus madres hablaban en gallego. La desgaleguización de las maestras ha sido, pues, ligeramente superior a la experimentada por los maestros.

Esto último explica que el índice de correlación correspondiente a los datos del cuadro 4.43. sea:

$$t = -0,24 \quad (2/16)$$

Ligeramente superior, por tanto, al ya visto -0,19 (= 2/11) correspondiente a los datos del cuadro 2.35. La correlación (negativa) existente entre ser maestra y hablar gallego aumenta cuando nos referimos a la lengua empleada con el cónyuge con respecto a cuando hablamos de la lengua de partida.

Veamos, por último, la posible influencia del ambiente lingüístico general en la lengua empleada por los encuestados con sus cónyuges. Dada la relación existente entre el tipo de población y la lengua dominante, el estudio de la lengua utilizada por los encuestados según las características de sus lugares de trabajo puede constituir una buena aproximación. Eso es lo que muestra el cuadro 2.44. (en el que, por las razones ya apuntadas, he tenido en cuenta únicamente los casos de contestación a ambas pregun-

Características del lugar de trabajo

Lengua del encuestado con su cónyuge	Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi-urbano	Semi-rural	Rural
C(astellano)	65,12	47,46	47,44	39,52	43,10
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	11,63	30,51	21,79	15,57	13,22
G. y C. al 50 %	8,14	8,47	8,97	11,98	10,92
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	3,49	5,08	8,97	4,79	6,32
G(allego)	11,63	8,47	12,82	28,14	26,44
	100,01	99,99	99,99	100,00	100,00
	(86)	(59)	(156)	(167)	(174)

Cuadro 2.44.

tas). Es fácil observar que, con algunas oscilaciones en las opciones intermedias, el castellano disminuye desde lo estrictamente urbano hasta lo estrictamente rural, mientras que el gallego aumenta en una proporción similar. Ese hecho responde, en sus líneas generales, a la distribución global de la población (aunque los porcentajes sean muy diferentes en cada caso). Dado lo visto anteriormente, podría ocurrir que el predominio de una u otra lengua según las características del lugar en que se desenvuelve su actividad profesional hiciera aumentar o disminuir la indudable castellanización que muestran los maestros. Un modo de comprobarlo puede ser el estudio de sus antecedentes lingüísticos según el lugar en que trabajan comparado con su comportamiento actual con los cónyuges según ese mismo factor.

En principio, la lengua hablada con el encuestado por su madre y el lugar de trabajo de aquel son aspectos totalmente desconectados. Al cruzar las contestaciones a estas dos preguntas debemos esperar, por tanto, una distribución lingüística semejante en los diferentes núcleos de población (a menos, claro está, que la elección de lugar de trabajo esté determinada de modo importante por el lugar de nacimiento, esto es, que los nacidos en zonas rurales tiendan a situarse profesionalmente en zonas rurales, etc.). El cuadro 2.45. muestra los resultados del cruce. Aunque es posible constatar ciertas diferencias en las opciones extremas (urbano-centro y rural), el coeficiente de correlación encontrado es prácticamente nulo:

$$t = + 0,07 \quad (2/17)$$

Lengua de la madre con el encuestado	Características del lugar de trabajo					
	N. C.	Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi-urbano	Semi-rural	Rural
N. C.	27,27	0,00	3,90	1,92	1,85	2,83
C(astellano)	27,27	50,96	36,36	35,58	37,50	31,98
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	4,55	2,88	6,49	8,65	6,02	5,67
G. y C. al 50 %	4,55	7,69	1,30	6,73	5,09	3,24
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	4,55	2,88	6,49	8,17	4,17	6,88
G(allego)	31,82	35,58	45,45	38,94	45,37	49,39
	100,01	99,99	99,99	99,99	100,00	99,99
	(22)	(104)	(77)	(208)	(216)	(247)

Cuadro 2.45.

Si lo comparamos ahora con los datos del cuadro 2.44. y observamos los aumentos o disminuciones experimentadas por las dos lenguas desde la que hablaban con los encuestados sus madres hasta la que ellos hablan con sus cónyuges en los núcleos más diferentes, podemos comprobar que las diferencias son muy semejantes incluso en estos tipos de población más diferenciados. Fundiendo los datos correspondientes a las opciones en las que predomina claramente una de las dos lenguas, tenemos lo siguiente:

	Urbano (centro)	Rural
Castellano	+ 22,91	+ 18,67
Gallego	- 23,34	- 23,51

Es decir, las oscilaciones experimentadas por ambas lenguas son muy semejantes a pesar de que los ambientes lingüísticos generales en los que las hemos localizado son bastante diferentes. Lo único que puede tener cierta importancia es el hecho de que en el ámbito rural, aunque el gallego pierde incluso algo más que en el centro de las ciudades, el castellano gana menos, lo cual indica que también aumenta la opción intermedia. El coeficiente de correlación correspondiente al cuadro 2.44. es:

$$t = + 0,13 \quad (2/18)$$

Este índice es ligeramente superior al (2/17), lo cual significa que, dentro de lo escaso de estos coeficientes, hay una ligerísima influencia del ambiente lingüístico general. Fuera de ello, es evidente que el proceso de castellanización experimentado por los maestros se ha dado de forma similar en todas partes, independientemente de la lengua ambiental dominante.

4.2.2. Lengua hablada con los hijos.

La lengua hablada por los encuestados con sus hijos es, naturalmente, otro dato importante a la hora de intentar caracterizar su comportamiento lingüístico en la actualidad. El cuadro 2.46. muestra la distribución de los encuestados en este aspecto. Dado el elevado número de casos de no contestación, he incluido también aquí una segunda columna (b) en la que los porcentajes están referidos al total de contestaciones. Es evidente que el castellano ocupa una posición dominante, ya que hablan con sus hijos única o fundamentalmente esta lengua el 78,79% de los que contestaron. Hablan única o fundamentalmente gallego con sus hijos el 10,77%. Los datos son suficientemente expresivos: el proceso de castellanización de los maestros se intensifica ahora todavía más.

Lo mismo que hemos visto en el caso anterior, la congruencia lingüística de los castellano-hablantes iniciales es mucho mayor que la de los que tuvieron el gallego como lengua materna. El cuadro 2.47. muestra que el

	Lengua hablada con los hijos	
	(a)	(b)
N. C.	35,24	
C(astellano)	40,50	62,54
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	10,53	16,25
G. y C. al 50 %	6,75	10,42
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	2,29	3,53
G(allego)	4,49	7,24
	<u>99,80</u>	<u>99,98</u>
	(874)	(566)

Cuadro 2.46.

80 % de los que tuvieron como lengua materna el castellano sigue empleando esa lengua con sus hijos y que, de este mismo grupo, el 92,73 % habla única o fundamentalmente castellano. En cambio, de los que tuvieron como lengua materna el gallego, únicamente un 19,12 % emplea con sus hijos única o fundamentalmente esta lengua, mientras que un 66,54 % de este mismo grupo (los gallego-hablantes iniciales) han pasado a hablar con sus hijos única o fundamentalmente castellano. Se observa, por otro lado, que el castellano empleado como lengua única es la opción que tiene un porcentaje más alto en todas las columnas, esto es, constituye siempre la op-

Lengua usada por la madre con el encuestado

Lengua hablada por el encuestado con sus hijos	C(aste-llano)	Fund. C. y ocas. G.	G. y C. al 50 %	Fund. G. y ocas. C.	G(allego)
C(astellano)	80,00	48,48	39,13	58,06	51,00
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	12,73	39,39	21,74	19,35	15,54
G. y C. al 50 %	5,00	6,06	39,13	3,23	14,34
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	1,36	0,00	0,00	19,35	4,38
G(allego)	0,91	6,06	0,00	0,00	14,74
	<u>100,00</u>	<u>99,99</u>	<u>100,00</u>	<u>99,99</u>	<u>100,00</u>
	(220)	(33)	(23)	(31)	(251)

Cuadro 2.47.

ción mayoritaria con independencia de la lengua de partida de los encuestados.

En el apartado 4.1. de este mismo capítulo hemos visto que, en el interior de las familias originarias de los maestros, existían fuertes diferencias en la distribución lingüística según se tratara de la lengua empleada por los padres del encuestado entre sí o de la lengua que empleaban con sus hijos. Algo parecido ocurre ahora en cuanto a las relaciones lingüísticas del encuestado con su cónyuge y sus hijos. El porcentaje correspondiente a los que hablan la misma lengua con cónyuge e hijos oscila enormemente según cuál sea la lengua. En el cuadro 2.48. se puede ver la distribución de la lengua hablada con los hijos según la lengua hablada con el cónyuge. Como en el caso anterior, resalta el alto grado de congruencia mostrado por los castellano-hablantes: el 97,77% de los que hablan únicamente castellano con su cónyuge hablan única o fundamentalmente esta misma lengua con sus hijos. Frente a ello, solo el 40,74% de los que hablan gallego con su cónyuge emplean única o fundamentalmente esta misma lengua con sus hijos. Existe, pues, un porcentaje bastante alto de maestros en cuyas familias se dan comportamientos lingüísticos diferentes: el 40,75% de los que hablan gallego con su cónyuge emplean única o fundamentalmente castellano con sus hijos.

Conectar la lengua hablada con los hijos con la edad de los encuestados no ofrece resultados inesperados (cfr. cuadro 2.49.). Las oscilaciones detectadas al comparar los distintos grupos de edad siguen, en líneas generales, las ya vistas en la lengua hablada por su madre con los encuestados y

Lengua del encuestado con su sónyuge

Lengua del encuestado con sus hijos	C(aste-llano)	Fund. C. y ocas. G.	G. y C. al 50 %	Fund. G. y ocas. C.	G(allego)
C(astellano)	92,96	42,10	32,73	29,03	30,56
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	4,81	51,58	16,36	29,03	10,19
G. y C. al 50 %	1,11	3,16	45,45	19,35	18,52
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	0,37	3,16	3,64	22,58	6,48
G(allego)	0,74	0,00	1,82	0,00	34,26
	99,99	100,00	100,00	99,99	100,01
	(270)	(95)	(55)	(31)	(108)

Cuadro 2.48.

Lengua del encuestado con sus hijos	Edad				
	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
C(astellano)	54,76	66,25	64,00	58,46	54,76
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	23,81	16,67	13,60	10,77	19,05
G. y C. al 50 %	9,52	8,33	10,40	18,46	14,28
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	1,19	2,08	7,20	4,62	4,76
G(allego)	10,71	6,67	4,80	7,69	7,14
	99,99	100,00	100,00	100,00	99,99
	(84)	(240)	(125)	(65)	(42)

Cuadro 2.49.

la que estos emplean con sus cónyuges. Dicho de otro modo, parece claro que las variaciones que podemos observar en el cuadro 2.49. se deben a los distintos porcentajes de la lengua de partida, por lo que podemos suponer que la evolución lingüística es muy semejante a pesar de la diferencia de edad entre los grupos. Como hemos visto en casos anteriores, los comprendidos entre 31 y 40 años son los que muestran un mayor uso del castellano (cfr. *supra*, cuadro 2.30. y cuadro 2.42.). También la utilización del gallego en los distintos grupos de edad sigue una evolución similar a la detectada previamente. Hay, sin embargo, un dato que puede ser importante cualitativamente aunque su importancia cuantitativa no sea grande. De los datos presentados en el cuadro 2.30. y la discusión del apartado 4.1.2. resulta clara la existencia de una recuperación en el empleo del gallego como lengua inicial en el grupo de los comprendidos entre 21 y 30 años con respecto al grupo de edad inmediatamente siguiente, en el que el castellano se había elevado considerablemente con respecto a los de 31 a 40 años. Esto supone (cfr. cuadro 2.30.) que los porcentajes de empleo del gallego y castellano son similares en los grupos de edad primero (21-30) y tercero (41-50). Tanto en lo que se refiere a la lengua hablada con el cónyuge como en lo que respecta a la lengua de relación con los hijos, los porcentajes correspondientes al castellano aumentan y los correspondientes al gallego disminuyen. Sin embargo, es fácil captar la importancia que puede tener el hecho de que mientras en el grupo de los comprendidos entre 41 y 50 años el porcentaje de los que hablan únicamente gallego con sus hijos sea únicamente de un 4,80 % de los que contestan, en el grupo de los más jóvenes, con un porcentaje inicial muy similar, ese índice aumente hasta un 10,71%.

Dicho de otro modo, en los que tuvieron exclusivamente el gallego como lengua inicial y pertenecen al grupo de 41 a 50 años, conserva esa lengua con sus hijos un 10,07% ; entre los más jóvenes el porcentaje se eleva hasta el 23,58%. Podemos afirmar, pues, que la desgalleguización ha experimentado un notable retroceso entre los maestros más jóvenes en un aspecto tan importante como es la lengua empleada con los hijos.

El cuadro 2.50. muestra la lengua hablada con los hijos según el sexo de los encuestados. Es evidente que, como en casos anteriores, el castellano resulta predominante entre las mujeres en mayor medida que entre los hombres. Hablan única o fundamentalmente gallego con sus hijos el 6,21 % de las mujeres y el 16,59 % de los hombres. Hablan única o fundamentalmente castellano con sus hijos el 85,71% de las mujeres y el 69,71% de los hombres. Como se recordará, los porcentajes de utilización del castellano son siempre superiores entre las mujeres, aunque no se trata de un tratamiento lingüístico diferente según el sexo, sino, más bien, de una divergencia en cuanto al lugar de nacimiento que repercute en la lengua hablada. Lo interesante, por tanto, es considerar si ha sabido distintos grados de aumento o disminución considerando los porcentajes de partida según el sexo.

Lengua hablada con sus hijos por el encuestado	Sexo	
	Hombre	Mujer
C(astellano)	46,89	74,22
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	22,82	11,49
G. y C. al 50 %	13,69	8,07
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	5,39	2,17
G(allego)	11,20	4,04
	<u>99,99</u>	<u>99,99</u>
	(241)	(322)

Cuadro 2.50.

Desde la lengua inicial (la hablada con ellos por sus madres) hasta la lengua que los encuestados hablan con sus hijos, obtenemos las siguientes oscilaciones:

	Hombres	Mujeres
Unica o fundamentalmente castellano	+ 39,21	+ 35,44
Unica o fundamentalmente gallego	- 45,98	- 35,63

Esto significa, al menos aparentemente, que la castellanización y desgalle-
guización ha sido menor entre las mujeres (especialmente la última, donde
hay una diferencia de 10 puntos entre las pérdidas experimentadas por el
gallego en los hombres y en las mujeres). Ahora bien, lo mismo que hemos
hecho en el apartado 4.2.1., hay que considerar tales variaciones no con
respecto a 100, sino con respecto al porcentaje inicial. Visto de este modo,
si tiene única o fundamentalmente gallego como lengua inicial el 62,57 %
de los maestros y habla gallego con sus hijos el 16,59%, ha conservado su
lengua originaria el 26,51 % de los maestros de este grupo lingüístico. De
modo similar, si tuvo única o fundamentalmente gallego como lengua ori-
ginaria el 41,84% de las maestras y habla gallego con sus hijos el 6,21%, ha
conservado su lengua únicamente el 14,84 % de las maestras inicialmente
gallego-hablantes. En contra de lo que sugerían los datos anteriores, el gra-
do de desgalleguización entre las maestras es ligeramente superior al que
ha tenido lugar entre los maestros en lo que se refiere a la lengua hablada
con los hijos. Ahora se puede entender que el índice de correlación corres-
pondiente a los datos reflejados en el cuadro 2.50. sea:

$$t = -0,27 \quad (2/19)$$

ligeramente superior tanto al detectado al cruzar sexo con lengua inicial
(- 0,19) como al correspondiente al cruce de sexo y lengua hablada con el
cónyuge (- 0,24).

Veamos ahora, para terminar este apartado, la distribución de los en-
cuestados en cuanto a la lengua hablada con sus hijos según las caracterís-
ticas de su lugar de trabajo. Los datos aparecen en el cuadro 2.51. Está cla-

Características de lugar de trabajo

Lengua hablada con sus hijos por el encuestado	Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi- urbano	Semi- rural	Rural
C(astellano)	72,73	58,18	66,67	54,22	62,59
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	14,29	21,82	18,94	18,31	11,56
G. y C. al 50 %	9,09	14,54	6,06	13,38	11,56
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	1,30	3,64	4,55	5,63	2,04
G(allego)	2,60	1,82	3,79	8,45	12,24
	100,01	100,00	100,00	99,99	99,99
	(77)	(55)	(132)	(142)	(147)

Cuadro 2.51.

ro que también en lo que a este factor se refiere aparece la línea general repetidamente observada en cuanto a diferencias lingüísticas según el carácter de la entidad de población. Los resultados de comparar los datos de este cuadro con los contenidos en el cuadro 2.45. (referentes a la distribución de los encuestados según la lengua hablada con ellos por su madre en relación con las características del lugar de trabajo) son, en las opciones extremas de cada dimensión, los siguientes:

	Urbano (centro)	Rural
Única o fundamentalmente castellano	+ 33,18	+ 36,50
Única o fundamentalmente gallego	- 34,56	- 41,99

El índice de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 2.51. es de únicamente:

$$t = 0,10 \quad (2/20)$$

que resulta ligeramente superior al prácticamente nulo + 0,07 que existe entre la lengua hablada por la madre con el encuestado y el lugar de trabajo de este (2/17) y ligeramente inferior al + 0,13 que hemos podido observar al poner en relación la lengua hablada con su cónyuge por el encuestado y el lugar de trabajo (2/18). Esto significa que, dentro de la escasa importancia que cabe atribuir a los índices hallados, es posible afirmar que las características de los núcleos de población en que se desarrolla la actividad profesional de los encuestados contribuyen ligeramente a conservar el gallego en mayor medida cuanto más rural es la zona en lo que se refiere a la lengua hablada con sus cónyuges. En cuanto a la lengua hablada con los hijos, el índice de correlación detectado es prácticamente igual al de la distribución inicial, por lo que hay que suponer que el proceso de castellanización se da prácticamente del mismo modo en todas las zonas, sin que el ámbito lingüístico general tenga incidencia sobre él. Dicho de otro modo, parece existir una tendencia a la igualación lingüística (que será consecuencia de la igualación profesional) a pesar de las diferencias ambientales. Prueba de ello es el hecho de que las distancias existentes entre los porcentajes se reducen considerablemente en algunos casos. En los porcentajes correspondientes a la utilización del castellano como lengua inicial (madre con encuestado) hay, entre lo urbano y lo rural, una diferencia de 16,19 puntos, que se reduce a 12,87 puntos en lo que respecta a la lengua empleada por los encuestados con sus hijos. Más patente todavía es lo que ocurre con la utilización del gallego. Según la distribución inicial (madre con encuestado según el lugar de trabajo) hay una diferencia de 17,81 puntos entre lo urbano y lo rural, que se queda en 6,54 puntos cuando se trata de la lengua hablada con los hijos.

4.2.3. Lengua hablada con los compañeros de trabajo.

Veamos ahora, tras haber considerado el comportamiento lingüístico de los encuestados en el interior de sus familias, lo que se puede deducir de los datos referidos a la lengua empleada con los compañeros de trabajo, que pueden constituir una buena aproximación a las características lingüísticas de los encuestados como estamento profesional.

La distribución de los encuestados según la lengua empleada con sus compañeros de trabajo aparece en el cuadro 2.52. Es fácil observar que el castellano tiene un predominio muy marcado, ya que emplea única o fundamentalmente esta lengua con sus compañeros un 66,25 % de los maestros, mientras que la utilización del gallego se ve reducida a un 18,30 %.

Lengua hablada por el encuestado con sus compañeros	
N. C.	1,95
C(astellano)	46,80
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	66,25
G. y C. al 50 %	13,50
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	6,52
G(allego)	11,78
	100,00
	(874)

Cuadro 2.52.

El cruce de las contestaciones a esta pregunta con las referentes a la lengua hablada con el encuestado por su madre muestra el fenómeno repetidamente observado: la conservación de la lengua inicial se da fundamentalmente en los que hablaron castellano desde el principio, mientras que los gallego-hablantes iniciales han abandonado esa lengua en un grado bastante alto. El cuadro 2.53. muestra que un 87,23 % de los que tuvieron como lengua originaria el castellano continúan hablando única o fundamentalmente esa lengua con sus compañeros de profesión y solamente un 6,54 % ha pasado a emplear el gallego. En cambio, de los que tuvieron el gallego como lengua ambiental en su infancia, continúa empleándolo con sus compañeros un 29,73 % y ha pasado al castellano el 52,63 %.

Lo mismo que en el apartado 4.2.1., se observa aquí que la utilización del castellano (como lengua única o con empleos ocasionales del ga-

Lengua hablada por la madre con el encuestado

Lengua hablada por el encuestado con sus compañeros de trabajo	N. C.	C(astellano)	Fund. C. y ocas. G.	G. y C. al 50 %	Fund. G. y ocas. C.	G(allego)
N. C.	37,50	1,25	0,00	0,00	0,00	1,05
C(astellano)	50,00	69,47	33,33	39,53	21,15	33,68
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	4,17	17,76	44,44	16,28	34,62	16,58
G. y C. al 50 %	0,00	4,98	11,11	39,53	13,46	18,95
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	4,17	0,62	3,70	2,33	23,08	10,26
G(allego)	4,17	5,92	7,41	2,33	7,69	19,47
	<u>100,01</u>	<u>100,00</u>	<u>99,99</u>	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>	<u>99,99</u>
	(24)	(321)	(54)	(43)	(52)	(382)

Cuadro 2.53.

llego) es siempre la opción que presenta un porcentaje más alto, independientemente de cuál sea la lengua de partida. Esta relativa desconexión entre la lengua inicial y la lengua de relación con los compañeros provoca que el índice de correlación detectado entre estos dos factores sea únicamente:

$$t = + 0,27 \quad (2/21),$$

que resulta notablemente inferior al + 0,36 correspondiente al cruce entre la lengua inicial y la hablada con el cónyuge (= 2/15).

En el cuadro 2.54. se puede ver la distribución de los encuestados en cuanto a la lengua hablada con los compañeros según las edades. Las oscilaciones registradas aquí acerca de la utilización de gallego y castellano comparando los distintos grupos de edad siguen, en líneas generales, las detectadas al estudiar la distribución lingüística inicial (cfr. *supra*, apdo. 4.1.2., cuadro 2.30.). El grupo de los comprendidos entre 31 y 40 años presenta uno de los porcentajes más elevados de empleo exclusivo del castellano, mientras que el grupo de los más jóvenes da el índice más alto de utilización del gallego. Ahora bien, lo mismo que hemos visto en el apartado 4.2.2. con respecto a la lengua hablada con los hijos, parece posible hablar de síntomas de estancamiento o, al menos, cierta detención en el proceso de desgalleguización entre los más jóvenes. Según los datos del cuadro 2.31., los porcentajes correspondientes a la utilización de gallego y castellano son muy semejantes en los grupos primero (21-30 años) y tercero (41-50 años). En cambio, existen ciertas diferencias entre esos dos grupos

Lengua hablada por el encuestado con sus compañeros de trabajo	Edad					
	N. C.	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
N. C.	36,36	0,48	0,31	1,16	1,05	7,41
C(astellano)	54,55	36,23	50,62	47,67	54,74	44,44
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	4,55	23,19	20,06	19,19	15,79	14,81
G. y C. al 50 %	0,00	16,43	9,88	15,70	15,79	18,52
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	0,00	8,21	6,79	5,81	6,32	3,70
G(allego)	4,55	15,46	12,35	10,47	6,32	11,11
	100,01	100,00	100,01	100,00	100,01	99,99
	(22)	(207)	(324)	(172)	(95)	(54)

Cuadro 2.54.

cuando tenemos en cuenta la lengua hablada con los compañeros de trabajo. Entre los que tienen de 41 a 50 años, emplean única o fundamentalmente castellano el 66,86%, lo cual supone que el castellano ha ganado en este grupo 29,65 puntos. Entre los que tienen de 21 a 30 años, hablan única o fundamentalmente castellano el 59,42 %, por lo que el castellano ha ascendido 18,84 puntos. Es ya, sin duda, una diferencia notable. De todos modos, quizá sea más importante la otra cara del fenómeno. Entre los que tienen de 41 a 50 años, el uso único o mayoritario del gallego ha descendido 37,79 puntos. Entre los más jóvenes, las pérdidas del gallego son de 29,95 puntos. En otras palabras, en los comprendidos entre 41 y 50 años a los que sus madres se dirigían en gallego, conservan esta lengua con sus compañeros el 30,11 %. Entre los más jóvenes en las mismas circunstancias, conservan el gallego como lengua de relación el 44,14%. Es indudable que, aunque no se haya detenido ni mucho menos la castellanización, hay indicios de que los maestros más jóvenes no se ven tan forzados como los de más edad a emplear masivamente el castellano como lengua familiar o como lengua de contacto con sus compañeros. El dato no es demasiado importante cuantitativamente, pero creo que es posible atribuirle una cierta relevancia cualitativa.

En el cuadro 2.55. se encuentran los datos correspondientes al cruce de las contestaciones a la pregunta acerca de la lengua empleada con los compañeros de trabajo con el sexo. Las diferencias en el comportamiento lingüístico con los compañeros entre maestros y maestras son bastante fuertes. Habla única o fundamentalmente castellano el 79,27 % de las maes-

Lengua hablada por el encuestado con sus compañeros de trabajo	Sexo		
	N. C.	Hombre	Mujer
N. C.	36,36	2,20	1,10
C(astellano)	18,18	25,16	60,00
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	0,00	20,44	19,27
G. y C. al 50 %	9,09	19,81	9,91
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	9,09	11,64	3,49
G(allego)	27,27	20,75	6,24
	<u>99,99</u>	<u>100,00</u>	<u>100,01</u>
	(11)	(318)	(545)

Cuadro 2.55.

tras y el 45,60% de los maestros. Habla única o fundamentalmente gallego el 9,73% de las maestras y el 32,39% de los maestros. Esto supone que, teniendo en cuenta los datos del cuadro 2.35., de las maestras a las que sus madres se dirijan en gallego (como lengua única o con utilizaciones esporádicas del castellano), conserva ese comportamiento con sus compañeros de profesión únicamente el 23,26%. Entre los maestros, en cambio, ese porcentaje se eleva hasta el 51,77%. Obsérvese, por otro lado, que la utilización exclusiva del castellano ha subido (comparando la lengua de partida con la lengua empleada con los compañeros) entre las maestras 16,70 puntos, mientras que en los maestros ha descendido 0,31 puntos.

Todo ello explica que el índice de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 2.55. sea uno de los más altos detectados hasta el momento:

$$t = -0,39 \quad (2/22)$$

Este índice muestra sin lugar a dudas la existencia de una notable correlación negativa entre ser mujer y hablar gallego con los compañeros (entre los profesores de E.G.B., naturalmente). Volveré sobre este punto en el apartado siguiente.

Veamos, para terminar este apartado, la distribución en cuanto a la lengua empleada con los compañeros según el carácter de la entidad de población en que los maestros desarrollan su actividad. Los datos aparecen en el cuadro 2.56. En líneas generales, los porcentajes correspondientes a gallego y castellano aumentan y disminuyen según pasamos de un extremo de la escala del otro, según hemos visto en los apartados anteriores.

Los datos que podrían resultar importantes radican, naturalmente, en la comparación entre esta distribución y la inicialmente existente, de modo que podamos detectar la existencia o inexistencia de una cierta actuación del ambiente lingüístico en que se desarrolla la actividad profesional.

Comparando los datos del cuadro 2.56. con los del cuadro 2.45. (referentes a la distribución de los encuestados según la lengua hablada con ellos por su madre en relación con las características del lugar de trabajo) obtenemos los siguientes resultados en las opciones extremas de cada dimensión:

	Urbano (centro)	Rural
Unica o fundamentalmente castellano	+ 24,04	+ 18,22
Unica o fundamentalmente gallego	- 26,92	- 32,39

La utilización del castellano ha ganado más en las ciudades que en las zonas rurales, pero, al tiempo, el gallego ha descendido más en estas últimas. Nótese que los aumentos del castellano y los descensos del gallego en las zonas urbanas son muy similares, lo cual implica que la opción intermedia apenas sufre variaciones. En las zonas rurales, en cambio, las pérdidas del gallego son muy superiores a los aumentos del castellano. Esto supone que la opción intermedia (utilización de gallego y castellano al 50%) ha experimentado también una subida, con lo que tenemos una desgalleguización que opera todavía en un paso previo a lo que podríamos considerar castellanización total (es decir, empleo único o casi exclusivo del castellano).

Características del lugar de trabajo

Lengua hablada por el encuestado con sus compañeros de trabajo	N. C.	Urbano, (centro)	Urbano (suburbio)	Semi-urbano	Semi-rural	Rural
N. C.	13,64	0,96	0,00	0,48	3,24	2,02
C(astellano)	59,09	57,69	40,26	47,60	45,83	43,32
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	18,18	20,19	28,57	25,48	18,06	12,55
G. y C. al 50 %	0,00	9,62	15,58	11,54	12,50	18,22
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	0,00	3,85	6,49	7,69	6,94	6,88
G(allego)	9,09	7,69	9,09	7,21	13,43	17,00
	100,00	100,00	99,99	100,00	100,00	99,99
	(22)	(104)	(77)	(208)	(216)	(247)

Cuadro 2.56.

El índice de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 2.56. es muy bajo:

$$t = + 0,08 \quad (2/23)$$

Su proximidad al + 0,07 (= 2/17) correspondiente al cruce de la lengua hablada con el encuestado por su madre y las características del lugar de trabajo indica que el ambiente lingüístico en que se realiza el ejercicio de la profesión no incide en el comportamiento lingüístico con los compañeros de trabajo (al menos, no de modo detectable). Es curioso que este índice resulte inferior al que hemos visto al cruzar las características del lugar de trabajo con la lengua hablada con el cónyuge (+ 0,13) y con los hijos (+ 0,10). De todos modos, se trata de coeficientes muy bajos, por lo que parece que la única conclusión que podemos obtener es la no actuación del contexto lingüístico general sobre el comportamiento de los maestros en estos aspectos. No obstante, al comparar una opción lingüística determinada en dos puntos extremos se puede observar la aparición de ciertas diferencias. Por ejemplo, de aquellos maestros a los que sus madres se dirijan única o exclusivamente en gallego y que trabajan en el centro de zonas urbanas, conserva ese comportamiento lingüístico con sus compañeros el 30,01%. En las mismas condiciones, pero en zonas rurales, siguen hablando con sus compañeros única o fundamentalmente gallego el 42,44%.

4.3. Grado de conocimientos del gallego.

4.3.1. Generalidades.

Hemos considerado hasta ahora, además de ciertos factores generales como la edad, el sexo o el lugar de nacimiento, las características de los maestros en cuanto al ambiente lingüístico en que se criaron y al familiar y profesional en que se mueven actualmente. Nos queda un último punto: conocer en la medida de lo posible el grado de dominio del gallego que poseen los encuestados. Todos los datos reflejados aquí se refieren a su grado subjetivo de conocimientos de esta lengua. No hubo ningún tipo de prueba objetiva que permitiera obtener desde fuera una evaluación individual de su soltura en el manejo del gallego. Se trata, como he dicho, de su percepción subjetiva. Es indudable que hay un conjunto bastante amplio de factores que pueden incidir sobre esta apreciación de los conocimientos propios, por lo que el grado subjetivo de conocimientos es también revelador de una determinada actitud. Las investigaciones más concretas que se hagan posteriormente a la presente deberán prestar especial atención a este punto.

Como se recordará, algo más del 90 % de los encuestados ha nacido en Galicia y se crió en un ambiente lingüístico básicamente gallegófono casi un 50%. Lo esperable, por tanto, es que exista un alto grado de dominio del gallego entre los maestros, al menos en ciertos aspectos. Efectivamente, como puede verse en el cuadro 2.57., hay un escasísimo 2,06% que declara no tener ningún tipo de conocimiento de esta lengua.

Las posibilidades de contestación a esta pregunta diferenciaban, en distintas combinaciones, los aspectos activo y pasivo del manejo de la lengua y los ámbitos oral y escrito. La primera de estas distinciones es fundamental en todo intento de medida del dominio de una lengua. La segunda, también importante, adquiere en Galicia una especial relevancia: una buena parte de los que, en general, tienen el gallego como lengua habitual son incapaces de leer o escribir en ella. Las causas de este fenómeno y las circunstancias que lo rodean son bien conocidas, por lo que no es necesario insistir en este punto.

Los encuestados, con un nivel cultural superior al de la población general, muestran, como es lógico, ciertas diferencias en este aspecto. Los datos reflejados en el cuadro 2.57. indican rápidamente que el caso más común, el que posee el porcentaje más alto de todas las posibilidades de respuesta, es el que corresponde a los maestros que entienden el gallego hablado, el escrito y pueden hablar en gallego (un 32,84%). Se trata, por tanto, de los que poseen las dos destrezas pasivas y también la activa en

	Grado subjetivo de conocimiento del gallego
N. C.	1,60
Ninguno	2,06
Entienden gallego hablado	8,81
Entienden gallego escrito	1,03
Entienden gallego hablado y escrito	14,87
Entienden gallego hablado y hablan gallego	13,39
Entienden gallego hablado y escrito y hablan gallego	32,84
Entienden, leen, hablan y escriben gallego, teniendo además conocimientos técnicos	9,38
	<hr/>
	100,00
	(874)

Cuadro 2.57.

su aspecto oral. El grupo que sigue en importancia numérica al anterior es el constituido por los maestros que, además de esas destrezas, se sienten capaces también de escribir en gallego (un 16,02%). Si los comparamos con los datos correspondientes a la población general, no cabe duda de que estamos ante unos resultados bastante altos, pero debemos tener en cuenta que estamos ante un grupo profesional de nivel cultural alto y que, por tanto, el rasero no puede ser el mismo. Nótese, por otro lado, que el porcentaje correspondiente a los que pueden entender el gallego hablado, el escrito y son capaces de hablar en gallego dobla al que poseen los que, además de lo anterior, pueden escribir en gallego. Ese dato indica la existencia de un factor importante, especialmente si tenemos en cuenta el nivel cultural del grupo en cuestión. No hay razones intrínsecas a la naturaleza propia de estas destrezas que pueda explicar el hecho de que una persona que sabe hablar una lengua, la entiende, puede leer textos escritos en ella y, además, tiene las cuatro destrezas en una lengua próxima (el castellano), sea incapaz de escribir en la primera. La explicación de este sentimiento de imposibilidad de escribir en gallego está en otros factores. Insisto en que este punto merece ser investigado con más detención y, por supuesto, más datos. De todos modos, creo que aquí podemos considerarlo como un índice interesante de la actitud de los maestros hacia el gallego escrito.

Muy cerca del porcentaje correspondiente a los que reúnen las cuatro destrezas, están los obtenidos por los maestros que entienden gallego hablado y escrito (el 14,87%) y los que entienden el gallego hablado y pueden hablar en gallego (el 13,39%). Es verdaderamente notable esta coincidencia en peso de los que poseen un conocimiento de la lengua en estos dos aspectos distintos: los que tienen la destreza pasiva tanto en lo oral como en lo escrito y los que tienen las destrezas activa y pasiva en el ámbito de lo oral.

A cierta distancia está ya el porcentaje correspondiente a los que a las cuatro destrezas básicas unen conocimientos referentes a la gramática (como disciplina, naturalmente), historia, etc. de la lengua (un 9,38%). Es evidente que este porcentaje, importante sin duda, es demasiado bajo para un estrato profesional como el que nos ocupa. Cerca del anterior se sitúa ese 8,81% de maestros que solo son capaces de entender el gallego hablado. Queda, finalmente, un 1,03% de encuestados que entienden únicamente el gallego escrito.

La distinción de tantas posibilidades de respuesta es útil en un primer momento y como un indicio que puede guiar futuras investigaciones, pero produce al tiempo unos resultados demasiado fragmentados y no permite

realizar una agrupación rápida de los encuestados en un número corto de categorías. Por ello, en el cuadro 2.58. he presentado los resultados agrupados según la índole de las destrezas poseídas y teniendo en cuenta la presencia de conocimientos de tipo técnico. He añadido un porcentaje acumulado. Los resultados son los esperados: tiene un cierto grado de dominio del gallego prácticamente la totalidad de los encuestados (el 96,33%). Más importante es la comprobación de que el 71,62% de los maestros encuestados tiene conocimientos activos y pasivos (en aspectos orales o escritos) del gallego.

	Grado subjetivo de conocimiento del gallego	
N. C.		% acumulado
Conocimientos nulos	1,60	
Conocimientos pasivos	2,06	
Conocimientos pasivos y pasivos	24,71	96,33
Conocimientos activos y pasivos	62,24	71,62
Conocimientos activos pasivos y técnicos	9,38	9,38
	99,99	
	(874)	

Cuadro 2.58.

Considerando que la posesión de alguna destreza activa es indispensable para poder comenzar a hablar de bilingüismo en una persona y que todos los encuestados tienen las cuatro destrezas en castellano, resulta que el 71,62% de los maestros son bilingües en castellano y gallego. Esto es, la muestra presenta un índice de bilingüismo de 0,72, lo cual representa una proporción bastante alta y despeja de entrada un buen número de problemas previos a todo intento de planificación lingüística de la escuela. La enseñanza del gallego y en gallego en las escuelas necesita la capacitación del profesorado, pero el hecho de que algo más del 70% de los maestros que están actualmente en ejercicio posee dominio activo y pasivo de esta lengua supone que el punto de partida es, al menos en este aspecto, relativamente favorable.

4.3.2. *El grado de conocimientos de gallego en relación con la edad.*

En el apartado 4.1.2. hemos visto la distribución según la lengua hablada con ellos por sus madres en los distintos grupos de edad (cfr. cuadro 2.30.). No es necesario repetir aquí las observaciones formuladas entonces

acerca de las oscilaciones registradas en cuanto al mayor o menor porcentaje de utilización del gallego y el castellano. Lo que se plantea ahora es la posible incidencia de la edad en el grado subjetivo de conocimientos de gallego.

En el cuadro 2.59. se presenta la distribución de los encuestados con respecto a su grado de conocimientos de gallego según los distintos grupos de edad. Está claro que los más jóvenes se destacan nítidamente del resto: presentan los porcentajes más bajos registrados en cuanto a conocimientos nulos y puramente pasivos y los más altos en los demás (los que suponen un conocimiento más profundo de la lengua). Con los mismos requisitos exigidos anteriormente, podemos considerar bilingües en el grupo de los comprendidos entre 21 y 30 años al 85,50%, que supera con bastante diferencia al 71,62% correspondiente a la distribución general.

Grado subjetivo de conocimiento del gallego	Edad					
	N. C.	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
N. C.	27,27	0,48	0,00	1,16	3,16	3,70
Conocimientos nulos	0,00	0,48	3,09	1,74	3,16	1,85
Conocimientos pasivos	45,45	13,53	28,09	27,33	27,37	25,93
Conocimientos activos y pasivos	27,27	72,46	60,80	61,05	58,95	55,56
Conocimientos activos, pasivos y técnicos	0,00	13,04	8,02	8,72	7,37	12,96
	99,99	99,99	100,00	100,00	100,01	100,00
	(22)	(207)	(324)	(172)	(95)	(54)

Cuadro 2.59.

Con respecto a este, el resto de los grupos presenta un aumento en los grados inferior o nulo de conocimientos y una disminución en los superiores. Así, podemos considerar bilingües únicamente al 68,82% de los comprendidos entre 31 y 40 años y al 69,77% de los que tienen entre 41 y 50. Parece claro, por tanto, que existe una considerable diferencia entre el primer grupo de edad y los restantes.

Los comprendidos entre 31 y 40 años presentan la distribución esperable a partir de los datos mostrados por el cuadro 2.30. Poseen un porcentaje bastante alto de conocimientos nulos (solo superado por el correspondiente a los que tienen entre 51 y 60 años) y el más alto de conocimientos puramente pasivos. De todos modos, los dos grupos siguientes (41-

50 y 51-60) están bastante próximos en la distribución de los porcentajes. Un tanto más alejado está el grupo de los mayores, que presenta un índice relativamente importante del grado superior de conocimientos (el 12,96%). A pesar de ello, el porcentaje de bilingües de este último grupo es únicamente del 68,52%.

En el apartado 4.1.2. han quedado expuestas las razones por las que, a pesar de ser posible detectar la presencia de ciertas alteraciones en la distribución de la lengua hablada con los encuestados por sus madres según las distintas edades, el coeficiente de correlación correspondiente era prácticamente nulo: $-0,01 (= 2/9)$. Esos mismos factores actúan también en el cuadro 2.59. y, en consecuencia, el coeficiente de correlación es también muy bajo:

$$t = -0,06 \quad (2/24)$$

Conviene notar, de todos modos, que se registra una cierta elevación en sentido negativo, aunque el índice obtenido es todavía demasiado bajo para que podamos tenerlo en cuenta.

4.3.3. *El grado de conocimientos de gallego en relación con el sexo.*

En el apartado 4.1.3. y en diversos puntos del 4.2. hemos estudiado la posible conexión entre la lengua inicial o el comportamiento lingüístico y el sexo de los profesores. Quedó claro desde el principio que, aunque podía pensarse de entrada en un diferente tratamiento lingüístico según el sexo, lo que ocurría realmente es que las mujeres proceden de zonas urbanas en mayor medida que los hombres, lo cual explica las diferencias lingüísticas previas existentes entre ellos. A la hora de considerar los grados de conocimientos de gallego, los resultados son bastante similares a los vistos anteriormente. Los datos aparecen en el cuadro 2.60.

La diferencia más notable es la que se da en el grado superior de conocimientos. Lo posee únicamente el 5,32 % de las maestras frente al 16,35 % de los maestros (siempre, naturalmente, desde un punto de vista subjetivo). En los porcentajes correspondientes a grados inferiores de conocimiento, las mujeres presentan siempre índices más elevados.

El coeficiente de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 2.60. es:

$$t = -0,13 \quad (2/25).$$

Este índice es verdaderamente sorprendente por su escasa entidad. Resulta inferior incluso al $-0,19 (= 2/11)$ detectado al cruzar la lengua empleada por la madre con el encuestado y el sexo de este. Este descenso choca fuertemente con el aumento observado en todos los índices de correlación

Grado subjetivo de conocimiento del gallego	Sexo		
	N. C.	Hombre	Mujer
N. C.	18,18	1,26	1,47
Conocimientos nulos	9,09	1,89	2,02
Conocimientos pasivos	9,09	21,07	27,16
Conocimientos activos y pasivos	54,55	59,43	64,04
Conocimientos activos, pasivos y técnicos	9,09	16,35	5,32
	100,00	100,00	100,01
	(11)	(318)	(545)

Cuadro 2.60.

referentes al sexo que figuran en el apartado 4.2., en los que se puede percibir siempre el aumento de la correlación en sentido negativo. Parece, pues, que se da una cierta nivelación en este aspecto, que llega a absorber diferencias de partida. No obstante, en lo que se refiere al comportamiento lingüístico, las diferencias iniciales no solo no son absorbidas, sino que se ven incrementadas de forma bastante notable.

4.3.4. *El grado de conocimientos de gallego en relación con las características del lugar de nacimiento.*

En el cuadro 2.61. aparecen los datos resultantes de cruzar el grado subjetivo de conocimientos de gallego con las características (urbano-rural) del lugar de nacimiento de los encuestados. Las diferencias en el dominio de la lengua están sobre todo en los extremos (centro de las ciudades frente a zonas netamente rurales). Así, la posesión de destrezas activas y pasivas oscila entre un 54,50 % en los nacidos en el centro de las ciudades y un 66,93 % en los procedentes de zonas rurales. Como es natural, el dominio puramente pasivo de la lengua es superior en los urbanos. En cambio, la unión de conocimientos técnicos a las cuatro destrezas básicas arroja un porcentaje más alto en los nacidos en zonas urbanas que en los del ámbito rural (un 12,32 % frente a un 8,80%).

La línea que presenta mayor regularidad es, precisamente, la de conocimientos activos y pasivos: asciende de forma continuada (con un ligerísimo descenso desde lo semi-urbano a lo semi-rural) a medida que pasamos a zonas menos urbanas y más rurales.

Grado subjetivo de conocimiento del gallego	N. C.	Lugar de nacimiento				
		Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi-urbano	Semi-rural	Rural
N. C.	21,43	0,95	0,00	2,73	1,71	1,07
Conocimientos nulos	14,28	3,32	0,00	1,82	0,85	1,60
Conocimientos pasivos	35,71	28,91	31,91	21,82	25,64	21,60
Conocimientos activos y pasivos	21,43	54,50	61,70	64,54	64,10	66,93
Conocimientos activos, pasivos y técnicos	7,14	12,32	6,38	9,09	7,69	8,80
	99,99	100,00	99,99	100,00	99,99	100,00
	(14)	(211)	(47)	(110)	(117)	(375)

Cuadro 2.61.

4.3.5. El grado de conocimientos de gallego en relación con el ambiente lingüístico familiar inicial.

Como en casos anteriores, he elegido la contestación a la pregunta acerca de la lengua empleada por su madre con el encuestado como factor de caracterización del ambiente lingüístico en que transcurrieron los primeros años del maestro. Los resultados de cruzar esa pregunta con la correspondiente al grado de dominio del gallego aparecen en el cuadro 2.62.,

Grado subjetivo de conocimiento del gallego	N. C.	Lengua hablada con el encuestado por su madre		
		C(aste-llano)	G. y C. al 50 %	G(alle-go)
N. C.	29,17	0,80	2,33	0,69
Conocimientos nulos	12,50	3,20	0,00	0,69
Conocimientos pasivos	29,17	30,93	16,28	19,91
Conocimientos activos y pasivos	29,17	56,53	62,79	68,98
Conocimientos activos, pasivos y técnicos	0,00	8,53	18,60	9,72
	100,01	99,99	100,00	99,99
	(24)	(375)	(43)	(432)

Cuadro 2.62.

en el que he fundido las parejas en las que existe predominio claro de una de las dos lenguas.

Los datos obtenidos concuerdan bastante bien con lo esperable. Aquellos a los que sus madres hablaron única o fundamentalmente en castellano presentan porcentajes más altos en los grados inferiores del dominio del gallego. Los que se criaron en un ambiente básicamente gallegófono tienen, en cambio, porcentajes más altos en los grados superiores. Nótese, por ejemplo, la distancia existente entre el 30,93 % y el 19,91 % de maestros con conocimientos puramente pasivos correspondientes a aquellos a los que sus madres hablaron, respectivamente, en castellano y gallego. Al lado, la distancia entre un 56,53 % y un 68,98 % en los que tienen destrezas activas y pasivas.

Es, pues, patente, que hay diferencias debidas a la lengua ambiental. De todos modos, parece que es posible deducir también la existencia de una cierta nivelación posterior que ha absorbido buena parte de las distancias iniciales. Esa nivelación se debe básicamente a dos factores distintos. En primer lugar, la actuación de un ambiente lingüístico exterior a la familia de los encuestados puede haber hecho que adquirieran un dominio del gallego que no se ha originado a partir de la comunicación lingüística con, por ejemplo, sus madres. Ese 65,06 % de maestros a los que sus madres hablaban en castellano y que dice tener ahora destrezas activas y pasivas (también conocimientos técnicos en algunos casos) del gallego ha tenido que adquirir ese dominio fuera de las relaciones lingüísticas madre-hijo. Por otro lado, el 19,91 % de maestros a los que sus madres hablaban única o fundamentalmente en gallego y que, sin embargo, cree tener únicamente dominio pasivo de esta lengua solo es explicable a base de suponer que el gallego es la lengua en que la madre se dirige al hijo, pero no la lengua del hijo con la madre (situación no tan extraña en Galicia, por otra parte). Hay luego, por supuesto, las dificultades para marcar el lugar en que cada uno de los encuestados considera que se abandona el campo de las destrezas simplemente pasivas y se entra en el terreno de las activas.

Creo, de todas formas, que la afirmación anterior puede seguir siendo mantenida. En el cuadro 2.62. hay una distribución que, en buena parte, se debe a las diferencias iniciales en cuanto al ambiente lingüístico en que se criaron los encuestados. Al tiempo, la actuación, la presión de ambientes distintos del estrictamente familiar y la posibilidad de una diferencia en las lenguas empleadas en las relaciones bipersonales por los dos hablantes ha logrado que las diferencias existentes al principio se hayan reducido en gran parte. Ello explica, me parece, que el índice de correlación correspondiente a los datos reflejados en este cuadro sea de únicamente

$$t = + 0,10 \quad (2/26).$$

Se trata de un índice evidentemente demasiado reducido con relación a lo que podíamos esperar. Es necesario tener en cuenta lo apuntado anteriormente acerca de la relativa nivelación de diferencias iniciales y añadir la presencia de la columna intermedia (cuyos resultados impiden la aparición de una correlación lineal más importante) y, por otro lado, la escasa entidad y corta diferencia existente entre las opciones extremas de las columnas correspondientes al gallego y castellano. Teniendo en cuenta todo esto y que las diferencias en las líneas centrales oscilan en torno a los 10 puntos, creo que se puede entender que el coeficiente de correlación obtenido no sea más importante. Por otra parte, la relativa nivelación mostrada por este cuadro (y la consiguiente escasa importancia de los coeficientes de correlación encontrados) es una característica que hemos observado repetidamente en este apartado.

En conclusión, pues, en lo que se refiere al grado subjetivo de conocimientos de gallego no parece existir un conjunto de factores claramente correlacionados con él. Ni el sexo, tan operativo en el comportamiento lingüístico actual, ni siquiera la lengua de la madre con el encuestado alcanzan resultados importantes.

5. Conclusiones.

A partir de todo lo anterior y en una rápida síntesis, parece claro que el profesorado de E.G.B. que trabaja en Galicia constituye un grupo profesional formado básicamente por gallegos de nacimiento, bastante jóvenes, en el que predominan las mujeres y los procedentes de zonas rurales e interiores. Puesto que no se trata ahora de resumir lo expuesto en las páginas precedentes, dedicaré este apartado a insistir en algunos aspectos que me parecen especialmente interesantes y a desarrollar otros que solo pueden ser considerados tras haber estudiado individualmente distintos aspectos concretos. En los apartados anteriores hemos considerado, tras una caracterización general, factores como el ambiente lingüístico familiar o el comportamiento lingüístico actual según la edad, el sexo, el lugar de nacimiento, etc. Intentaremos ahora contemplar estos mismos hechos desde la otra perspectiva: el comportamiento de los distintos grupos de edad, sexos, etc. en aspectos que resulten interesantes. Refundiré, por tanto, algunas observaciones hechas anteriormente de pasada para tratar de obtener algunos rasgos generales que puedan ser de utilidad.

En el apartado 1.3. hemos visto la distribución general de los encuestados en grupos de edades. A partir de lo allí expuesto queda claro que los jóvenes constituyen una clara mayoría, puesto que los que tienen 40 años o menos son algo más del 60 % del total. Por lo que sabemos acerca de la evolución lingüística de la población en general, era de esperar que el porcentaje de maestros criados en un ambiente gallego-hablante hubiera venido disminuyendo a medida que la edad descendía. Sin embargo, no ocurre así y las razones probables de ello han sido expuestas en el apartado 4.1.2. Hay, además, dos cambios de dirección muy marcados al pasar de los grupos de más edad a los más jóvenes. Frente a lo que sucede hasta ahí, el grupo de los comprendidos entre 31 y 40 años muestra un notable ascenso del castellano y un descenso del gallego. En el grupo siguiente, se da un nuevo cambio de sentido y la distribución se hace semejante a la observada en el tercer grupo (entre 41 y 50 años).

En lo referente al núcleo de esta investigación, esa distribución es la situación inicial, un factor dado previamente a los encuestados y cuya actuación posterior no puede alterar (salvo, claro está, en la medida en que sus actitudes generales puedan llevarlos a mentir al ser preguntados acerca de la lengua en que sus madres les hablaban). Aceptando, pues, ese hecho como un punto de partida, podemos neutralizar las diferencias existentes y observar el comportamiento de los distintos grupos de edad en varios aspectos. De entre los diversos modos posibles de hacerlo, he elegido el que me parece más expresivo: lo que a partir de este momento llamaré 'índice de variación'⁵.

Ese es el sistema empleado en el cuadro 2.63., en el que he situado los porcentajes correspondientes y, al lado, el índice de variación resultante. Todos los índices de variación juegan, naturalmente, con el porcentaje de la primera columna. Las columnas están ordenadas según parecen aconsejar los resultados obtenidos, aunque ello suponga situar en medio de dos aspectos distintos del ámbito familiar algo exterior a él (la lengua de relación con los compañeros). Todos los porcentajes se refieren a la utilización exclusiva o básica de castellano y gallego.

(5) El índice de variación es la diferencia entre las frecuencias obtenidas por cada posibilidad en las dos preguntas (prescindiendo del signo) dividida por la suma de esas frecuencias. Se trata de dar a esas diferencias un valor que permita la comparación de los resultados prescindiendo de la mayor o menor frecuencia que cada contestación tenga en general. Lo que indica un índice de variación de, por ejemplo, 0,32 es que en el supuesto de que el número total de personas que hubieran contestado así a ambas preguntas fuera igual a 100, habría una diferencia de 32 entre los dos resultados parciales o, lo que es lo mismo, que en un caso contestarían así 32 personas más que en el otro. La relación de 40,58 y 78,57 de la primera fila del cuadro 2.63. es, pues, con respecto a la suma de ambas, la misma que existe entre 34 y 66 con respecto a 100.

	Madre con	Encuestado con	Encuestado con		Encuestado con		
	encuestado	cónyuge	compañeros		hijos		
	%	%	I.V.	%	I.V.	%	I.V.
Castellano							
21-30	40,58	57,72	0,17	59,42	0,19	78,57	0,32
31-40	48,15	67,41	0,17	70,68	0,19	82,92	0,27
41-50	37,21	62,50	0,25	66,86	0,28	77,60	0,35
Gallego							
21-30	53,62	31,71	0,26	23,67	0,39	11,90	0,64
31-40	45,68	24,72	0,30	19,14	0,41	8,75	0,64
41-50	54,07	25,74	0,36	16,28	0,54	12,00	0,64
Gallego y Castellano al 50 %							
21-30	4,83	10,57	0,37	16,43	0,55	9,52	0,33
31-40	4,32	7,87	0,29	9,88	0,39	8,33	0,32
41-50	5,81	11,76	0,34	15,70	0,46	10,40	0,28

Cuadro 2.63.

Los porcentajes presentes en el cuadro 2.63. permiten observar claramente, de entrada, algo perfectamente conocido: el castellano ha ascendido y el gallego ha descendido en todos los grupos. Hay otro rasgo importante: el grado relativo de castellanización y desgalleguización es el mismo en los tres aspectos considerados. Esto es, el menor grado de castellanización y desgalleguización se da en la lengua hablada con el cónyuge; el mayor grado de castellanización y el mayor de desgalleguización aparece en la lengua hablada con los hijos.

Al tiempo, este cuadro proporciona algunos resultados no tan esperados como los anteriores. Como hemos visto en varias ocasiones, los porcentajes de utilización de gallego y castellano están bastante próximos en los grupos de edad primero (21-30) y tercero (41-50). Esto supone, evidentemente, que toda diferencia importante con relación a esos porcentajes iniciales en los dos grupos revelará un cambio en los comportamientos (y en las actitudes). Y, efectivamente, algo de eso ocurre. El grado de castellanización es bastante superior en los comprendidos entre 41 y 50 años en los tres aspectos considerados: lengua empleada con cónyuge, compañeros e hijos. Las diferencias entre los índices de variación son mayores en los dos primeros que en el último. Algo similar ocurre en lo que respecta al grado

de desgalleguización, con la salvedad de que el índice de variación correspondiente a la lengua hablada con los hijos (en relación con la lengua hablada con el encuestado por su madre) es el mismo en ambos grupos de edad. El acortamiento de distancias reflejado en la utilización del castellano se convierte aquí en identidad. Podemos concluir, por tanto, que el comportamiento de los maestros comprendidos entre 41 y 50 años muestra, en general, una mayor tendencia al abandono del gallego que la registrada en los que tienen entre 21 y 30 años. En el caso concreto de la lengua hablada con los hijos, estas diferencias se reducen hasta llegar a índices de variación idénticos.

Bastante sorprendente resulta también el comportamiento de los comprendidos entre 31 y 40 años. Como se recordará, este grupo es el que muestra un mayor porcentaje de utilización del castellano en los datos iniciales (un 48,15%). A partir de ahí, en lo que al grado de castellanización se refiere, su comportamiento (tal como es reflejado por el índice de variación) no difiere del detectado en el grupo de los más jóvenes. En realidad, el grado de castellanización resultante es el mismo en los dos primeros aspectos y resulta inferior en la lengua hablada por los encuestados con sus hijos. En cambio, en cuanto al grado de desgalleguización, el índice de variación registrado sitúa a este grupo entre los otros dos en los primeros aspectos y a la cabeza en el tercero (lengua hablada con los hijos), aunque con una diferencia no demasiado importante.

Lo que he venido llamando castellanización y desgalleguización son, naturalmente, dos aspectos distintos de un mismo fenómeno: el abandono del gallego y su sustitución por el castellano. Ahora bien, la castellanización de que he venido hablando se refiere a los aumentos registrados en la utilización del castellano en distintos ámbitos o situaciones, sin tener en cuenta qué comportamiento lingüístico presentaban antes los que después se incorporan al empleo del castellano. Del mismo modo, la desgalleguización se refiere al abandono del gallego como lengua empleada única o fundamentalmente sin tener en cuenta el comportamiento lingüístico posterior. Es conveniente distinguir ambos aspectos porque, como se recordará, en los cuadros empleados aparece siempre una opción intermedia, que no puede ser reducida a una de las dos parejas fundamentales: gallego y castellano al 50%. Ocurre entonces que algunos (en mayor o menor grado según los casos) de los que provocan el aumento en la utilización del castellano no proceden del grupo que emplea única o fundamentalmente gallego, sino que hablaban castellano y gallego al 50% previamente. Por la misma razón, no todos los que dejan de hablar única o fundamentalmente gallego pasan a hablar única o fundamentalmente castellano; pueden quedar-

se en la opción intermedia. Esto explica que los índices de variación registrados sean distintos y que, además esa diferencia sea verdaderamente importante.

En efecto, teniendo en cuenta la existencia de esa opción intermedia, cabría esperar que los aumentos registrados en la utilización del castellano procedieran básicamente del abandono de este comportamiento por parte de los que hablaban gallego y castellano al 50%. De ser así, los porcentajes correspondientes a la utilización del gallego deberían experimentar alteraciones relativamente pequeñas y, en consecuencia, sus índices de variación tendrían que ser también reducidos. Evidentemente, no es ese el caso. Los índices de variación registrados en la utilización del castellano son inferiores a los que figuran en el empleo del gallego. Eso indica que la opción intermedia ha subido también y lo ha hecho, como muestra la parte inferior del cuadro 2.63., con unos índices de variación bastante altos.

En conclusión, creo que los datos reflejados en el cuadro 2.63. permiten insistir en una observación insinuada anteriormente. En líneas generales, parece que se puede hablar de la desaceleración del proceso de desgaleguización y castellanización en el grupo de maestros más jóvenes, lo cual supone una disminución de la presión castellanizante, un cambio de actitud o ambos fenómenos al tiempo. Dado que este grupo de edad constituye un porcentaje importante de los maestros actualmente en ejercicio, el dato es relativamente esperanzador.

En el apartado 1.2. hemos estudiado la distribución de los encuestados según el sexo. Como se recordará, las mujeres constituyen una clara mayoría (son el 62,36 %, cfr. cuadro 2.3.) que se concentra en los grupos de edad más jóvenes (forman el 70,53 % de los que tienen entre 21 y 30 años y el 65,74% de los comprendidos entre 31 y 40, cfr. cuadro 2.6 (b).). En general, se observa que el porcentaje de maestras se ha hecho mayor a medida que nos acercamos a las últimas promociones.

La importancia del dato se debe no solo al posible interés sociológico de observar el incremento de un determinado sexo en un cierto estamento profesional, sino que tiene implicaciones directas en el aspecto lingüístico. En efecto, como hemos observado en apartados anteriores, el castellano resulta ser una lengua bastante más empleada por las maestras que por los maestros en todos los aspectos. El porcentaje de entrada de maestras criadas en ambientes básicamente castellanófonos es bastante más alto que el correspondiente a los maestros. En el apartado 4.1.3. hemos visto que estas diferencias parecen deberse, más que a un tratamiento lingüístico diferente a los dos sexos, a la distinta procedencia de maestros y maestras. En el cuadro 2.10. se observa que las mujeres proceden de zonas rurales en

menor proporción que los hombres. Eso explica, al menos en buena parte, el predominio del castellano entre las maestras. Una prueba de ello la constituye el hecho de que el coeficiente de correlación correspondiente al cuadro 2.35. (en el que se cruza la lengua hablada con el encuestado por su madre con el sexo) es igual a

$$t = -0,19 \quad (= 2/11),$$

mientras que el coeficiente de correlación obtenido al cruzar la lengua hablada entre sí por los padres del encuestado con el sexo de este es

$$t = -0,16 \quad (= 2/12).$$

Creo que este dato es más que suficiente para concluir que las diferencias en la distribución lingüística no pueden ser debidas a un tratamiento diferente según el sexo, sino que son provocadas por otros factores anteriores, como indica el hecho de que exista una cierta correlación entre el sexo de los encuestados y la lengua hablada por sus padres. Las familias de las futuras maestras son urbanas (y, por tanto, castellano-hablantes) en mayor medida que las familias de los futuros maestros.

A lo largo del apartado 4.2. hemos podido observar en varias ocasiones que, además de esas diferencias iniciales, existen también divergencias en el comportamiento lingüístico posterior de los dos sexos. Al comparar el coeficiente de correlación correspondiente al cuadro 2.35. con el que aparece al cruzar el sexo con factores como la lengua hablada con el cónyuge o los hijos se observa que la correlación aumenta con respecto al índice (2/11) y que lo hace además en sentido negativo. Esto significa que, si bien de entrada existe ya una cierta correlación de sentido negativo entre ser maestra y emplear el gallego como lengua habitual, esa correlación aumenta cuando tenemos en cuenta el comportamiento lingüístico posterior. En efecto, la correlación existente entre el sexo y la lengua hablada con el cónyuge es

$$t = -0,24 \quad (= 2/16).$$

La correlación existente entre el sexo y la lengua hablada con los hijos es

$$t = -0,27 \quad (= 2/19).$$

La correlación existente entre sexo y lengua hablada con los compañeros de trabajo es

$$t = -0,39 \quad (= 2/22).$$

Todo esto indica que a las diferencias lingüísticas iniciales se añade un mayor grado de castellanización o desgalleguización entre las mujeres.

En el cuadro 2.64. he situado los porcentajes correspondientes a la utilización de castellano y gallego por maestros y maestras en los aspectos aludidos y he añadido los índices de variación correspondientes. Lo mismo que en el cuadro 2.63., se observa que el castellano ha ascendido y el gallego

	Madre con	Encuestado con	Encuestado con	Encuestado con			
	encuestado	cónyuge	compañeros	hijos	%	I.V.	
	%	%	I.V.	%	I.V.	%	I.V.
Castellano							
Hombres	30,50	52,56	0,27	45,60	0,20	69,71	0,39
Mujeres	50,27	72,08	0,18	79,27	0,22	85,71	0,26
Gallego							
Hombres	62,57	36,13	0,27	32,39	0,32	16,59	0,58
Mujeres	41,84	18,62	0,38	9,73	0,62	6,21	0,74

Cuadro 2.64.

go ha descendido siempre. La gradación, en general, sigue las líneas vistas anteriormente al estudiar el comportamiento de los distintos grupos de edad. Hay una excepción: el índice de variación correspondiente a la lengua hablada con los compañeros por los hombres es inferior al detectado al relacionar la lengua hablada con el cónyuge con el porcentaje inicial.

Globalmente, el índice de variación correspondiente a la castellanización entre los hombres es superior al encontrado entre las mujeres, lo cual resulta lógico porque el porcentaje inicial de utilización del castellano rebasa ligeramente el 50% entre las mujeres, con lo que la duplicación se hace imposible, mientras que entre los hombres, donde se parte de un 30,50 % se puede dar la duplicación (y de hecho se da en la lengua hablada con los hijos, por ejemplo). La excepción es también aquí el índice de variación hallado al poner en relación los porcentajes correspondientes al castellano hallado al poner en relación los porcentajes correspondientes al castellano como lengua hablada con los compañeros y el castellano como lengua ambiental de principio. En los maestros aparece un índice ligeramente inferior al que se encuentra en las maestras.

Por el contrario, los índices de variación en la utilización del gallego entre las maestras son muy superiores a los existentes entre los maestros en todos los aspectos. Por otro lado, a pesar de que las diferencias existentes en la utilización de castellano y gallego por maestros y maestras en la distribución inicial son muy semejantes (alrededor de 20 puntos), la distancia existente entre los índices de variación hallados en la castellanización y desgaleguización entre maestros y maestras son bastante mayores en el caso de las mujeres (en el caso de la lengua hablada con los hijos va desde un 0,26 a un 0,74, esto es, 0,48 puntos).

Todo ello indica (y el aumento de los coeficientes de correlación lo confirma) que el abandono del gallego por parte de las maestras que lo tuvieron como lengua ambiental ha sido bastante superior al que se ha dado entre los maestros. Estos últimos, aunque se han castellanizado también (y en no escasa medida), conservan el gallego en grado superior.

Ya para terminar el capítulo, hay que señalar la clara diferencia existente entre la utilización de una lengua (el gallego en este caso) en diferentes ámbitos y el dominio de ella. Como se puede ver en el cuadro 2.58., un 96,33 % de los encuestados tiene, como mínimo, conocimientos pasivos de gallego y un 71,62 % posee destrezas activas y pasivas de esta lengua. A lo largo del apartado 4.3. se ha visto que factores como la edad, el sexo o el lugar de nacimiento, que muestran cierta incidencia en el grado de utilización de una u otra lengua, descienden de forma bastante notable en cuanto a sus conexiones con los conocimientos de gallego.

El problema tiene, pues, dos caras. De un lado, puesto que los maestros son bilingües en un grado bastante alto (el índice de bilingüismo es de 0,72), la introducción del gallego en la escuela no debería presentar demasiados inconvenientes en lo que a requisitos previos se refiere. Se da el conocimiento de la lengua en un porcentaje notable, al menos en los aspectos orales. Con ese punto de partida, la labor que hay que realizar se simplifica bastante. De otra parte, los maestros se han visto fuertemente presionados hacia el abandono del gallego y la adopción del castellano en aquellos casos en que el castellano no era ya la lengua del entorno familiar inicial. Una buena parte de los maestros, por tanto, ha sentido en su propia carne la conocida historia del cambio de lengua. Su actitud hacia el gallego puede estar determinada por ese hecho (que, además, puede influir también en las actitudes hacia aspectos puramente profesionales, ya que la escuela es, en gran medida, el factor castellanizador o desgalleguizador que ha actuado más fuertemente hasta los últimos años). Al estudio de las actitudes, tanto en aspectos generales como profesionales, dedicaremos los próximos capítulos.

CAPÍTULO 3

ACTITUDES SOBRE ASPECTOS NO PROFESIONALES

1. Introducción.

Hemos dedicado el capítulo anterior a examinar las características generales de los encuestados con especial atención a las lingüísticas. Nos centraremos ahora en el estudio de sus actitudes sobre aspectos no profesionales y en el capítulo siguiente trataremos de las referidas al papel del gallego en la escuela, disposición a dar clases en esta lengua y demás actitudes en torno a temas profesionales.

De los datos manejados en el capítulo 2 es posible, evidentemente, extraer algunas observaciones sobre las actitudes de los maestros. Su comportamiento lingüístico con cónyuge, hijos, compañeros, etc. está englobado en el componente conductivo de sus actitudes lingüísticas. He preferido, de todos modos, situarlo en el apartado correspondiente a las características generales para lograr de este modo una visión global previa y centrar lo que corresponde al componente conductivo de sus actitudes no en lo que han hecho o hacen, sino en lo que estarían dispuestos a hacer. En su comportamiento lingüístico actual ha influido e influye todavía un conjunto de factores que ha dado como resultado la conformación de un estamento profesional con las características globales que hemos descrito. Buena parte de esos factores son producto de las presiones existentes en el seno de la comunidad y, a la vez, parte constitutiva de la historia personal de los encuestados. A mi modo de ver, difícilmente podían haberse comportado de otro modo, ya que la sociedad esperaba y exigía de ellos precisamente esa actuación. Sin embargo, sus actitudes hacia el gallego, tanto en los aspectos profesionales como en los generales, son hasta cierto punto independientes de esas normas de conducta lingüística, incluso en los casos en que se esperaría una determinación mayor. Algunos de los cuadros de este capítulo lo muestran con bastante claridad.

Por todo ello, he preferido no incluir estos datos en los capítulos centrados en el estudio de las actitudes, con la única excepción de las contestaciones a la pregunta acerca de la lengua hablada con sus alumnos en clase, que será estudiada en el capítulo siguiente.

Para el estudio de sus actitudes lingüísticas en aspectos no profesionales, incluimos en el cuestionario tres preguntas. La primera de ellas se refería al que consideraban ámbito más adecuado para el empleo del gallego. Las otras dos pedían la manifestación de su acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones de que el gallego es una lengua adecuada para el mundo actual y que el gallego debería convertirse en la lengua habitual de todos los gallegos. Se trata, pues, de cuestiones que podemos calificar de ideológicas. Su importancia quedará puesta de relieve al ser conectadas con puntos como la disposición a dar clases en gallego, el papel asignado a la lengua materna del alumno en el sistema educativo y similares.

2. Ambitos adecuados para el uso del gallego.

Hasta no hace mucho tiempo (y en gran parte continúa siendo así), la comunidad gallega mostraba una diferenciación típica entre las funciones asignadas al gallego y las reservadas al castellano. Tal distinción opera tanto a nivel general como individual. Las oposiciones urbano/rural, riqueza/pobreza, cultura/incultura, *status* social alto/*status* social bajo y similares corresponden también en buena medida a la oposición castellano / gallego. El castellano es la lengua del poder económico, la buena posición social, la cultura. El gallego, por el contrario, es la lengua correspondiente a los estratos sociales inferiores, incultos, económicamente débiles y rurales en su mayor parte. Tal situación ha sido repetidamente descrita y no es necesario insistir aquí en estos aspectos.

Algo semejante sucede a nivel individual. Los estratos altos hablan básicamente castellano. Los bajos, fundamentalmente gallego. En los individuos bilingües, la utilización de una u otra lengua está determinada por los factores apuntados previamente. Es la situación, el contexto en que se realiza la comunicación y el carácter de esta lo que determina el empleo de castellano o gallego. El gallego es la lengua de lo coloquial y familiar; el castellano, la empleada en situaciones formales.

En los últimos años, esta situación se ha alterado bastante, al menos en los comportamientos sociales más patentes. Las reivindicaciones económicas, políticas, etc., se han visto acompañadas de reivindicaciones lingüísticas y culturales y han sido formuladas casi siempre en gallego. Un importantísimo número de personas a las que, según la distribución general anterior, correspondería hablar en castellano, emplean habitualmente el gallego. De ser la estigmatizada, esta lengua se ha convertido en la primada entre los universitarios, procedentes en su mayoría de los estratos castellano-

hablantes. Ello ha tenido también el notable efecto de evitar (o, por lo menos, disminuir) la desgaleguización de los gallego-hablantes que, por haber accedido a cierto nivel considerado superior (los estudios universitarios, por ejemplo) se habrían considerado obligados a emplear únicamente el castellano en la situación anterior.

Las correlaciones señaladas al comienzo, pues, se han visto desmontadas en muchos casos y el gallego está siendo empleado regularmente en ámbitos y contextos en los que resultaba inusitado hace cuatro o cinco años. Ahora bien, un cambio de este tipo no se puede realizar sin que un cierto porcentaje de la población se vea sorprendido por la presencia de una serie de alteraciones que rompen sus esquemas e invalidan lo que hasta entonces aparecía como bien establecido. Las reacciones de estos sectores pueden ser diversas ante el fenómeno y de ahí el interés que tiene conocer el modo de pensar de los maestros al respecto. De un lado, está la importancia de poseer datos acerca de la visión de un estamento profesional determinado sobre este punto (que, en nuestro caso, se ve aumentado por el hecho de que los maestros son en su mayoría gallego-hablantes iniciales que luego se han convertido en castellano-hablantes habituales). De otro, el papel decisivo que los maestros jugarán en cualquier intento de planificación lingüística en tanto esta pase por la escuela. Dado que, en principio, no parece probable que alguien que considera que la utilización del gallego es inadecuada en cualquier ámbito pueda colaborar con entusiasmo y convencimiento en la labor de galleguizar la escuela, es necesario conocer el peso que esa opinión tiene entre estos profesionales y, de ser posible, la raíz de tal actitud.

Las contestaciones de los encuestados a la pregunta del cuestionario acerca del ámbito adecuado de utilización del gallego aparecen en el cuadro 3.1. Destaca, en primer lugar, la escasa entidad de los que opinan que esta lengua no es adecuada en ninguna situación comunicativa: un 2,40%, porcentaje inferior incluso a los casos de no contestación. En segundo término, hay que resaltar la importancia del hecho de que el porcentaje más importante (la mitad de los encuestados) opine que el gallego resulta adecuado tanto en el ámbito familiar y coloquial como en el cultural. Un porcentaje bastante alto opina que esta lengua es adecuada en el ámbito familiar y coloquial (naturalmente, hay que entender que, para este grupo, es adecuada *únicamente* en este ámbito, no en el cultural). Por último, un reducido 6,64 % cree que es adecuada en el ámbito cultural (pero no, claro, en el familiar y coloquial).

El 34,21 % que considera al gallego adecuado solo para las situaciones informales refleja, me parece, lo que debía de ser la opinión más extendi-

Ambito en que resulta más adecuado el gallego	
N. C.	5,84
Ninguno	2,40
Familiar y Coloquial	34,21
Cultural	6,64
Ambos	50,92
	<hr/>
	100,01
	(874)

Cuadro 3.1.

da hasta no hace mucho tiempo. Si esta afirmación es correcta, hay que concluir que la situación se ha hecho más favorable al gallego en los últimos años: algo más de un 50 % de los maestros considera que esta lengua es válida en cualquier circunstancia comunicativa y, en consecuencia, cree en la posibilidad (y, probablemente, en la necesidad) de una normalización lingüística de Galicia.

Hay que reconocer que resulta un tanto extraña la aparición de casi un 7 % de los encuestados que opina que el gallego es adecuado únicamente en el ámbito de la cultura (y no en el de la expresión coloquial). Aunque este porcentaje no es demasiado importante cuantitativamente, creo que refleja un punto de vista que merece una cierta atención. En el primer párrafo de este apartado, me he referido a la oposición entre castellano y gallego como paralela a, entre otras, la oposición cultura / incultura. Esa era, creo, la situación general. No obstante, hay que tener en cuenta la existencia simultánea de una cultura de cierta importancia manifestada en gallego y la presencia de unas cuantas figuras (los 'galleguistas') bastante conocidas a nivel general que aparecían como representantes y manifestaciones un tanto aisladas de un quehacer cultural (casi únicamente de creación literaria) distanciado del resto. A un hombre de cultura media o incluso superior sin formación especial en cuestiones lingüísticas, sumergido casi siempre en un ambiente lingüístico castellanófono, el gallego se le aparecía entonces bajo dos aspectos muy distintos. Por una parte, el gallego que podía oír por las calles de la ciudad, especialmente en ciertos barrios, cuando iba a la aldea, al escuchar a algunos empleados, etc. Un gallego sentido como claramente inferior al castellano, con peculiaridades rechazadas y que constitúan motivo de burla (como la geadá o el seseo) y, sobre todo, limitado a la expresión oral y a situaciones básicamente infor-

males. De otro lado, algunas obras literarias (especialmente, poesía), que presentaban un gallego bastante distanciado del que podía oír habitualmente y que contenía un buen número de palabras cuyo significado desconocía (hecho que, por cierto, lo dignificaba). En un medio como el que acabo de describir sucintamente no es difícil que surja la idea de que esa cultura escrita en gallego es algo perfectamente viable, pero desconectado de la utilización del gallego como lengua habitual. El prestigio de la letra impresa hace que lo escrito en gallego sea considerado como *el gallego auténtico*, mientras que lo que se oye en ciertas situaciones es únicamente una mezcla de lenguas, un 'castrapo' que solo el bajo nivel cultural de sus hablantes puede justificar.

Pretendo, con esta digresión, hacer ver la posibilidad de que determinados sectores de la comunidad gallega estimen que el gallego es una lengua apta para, por ejemplo, la poesía, al tiempo que rechazan su empleo para las situaciones cotidianas. Rosalía, Curros, Otero Pedrayo y demás figuras de la cultura gallega son nombres que hay que respetar y cuya obra debe ser altamente valorada, pero sin que eso tenga nada que ver con la expresión habitual en gallego. Me parece claro que, con esta perspectiva, es fácil creer que el gallego es adecuado a ciertas áreas de la cultura, pero no para situaciones familiares y coloquiales en las que, a partir de un determinado nivel social, hay que emplear también el castellano.

A mi modo de ver, lo anteriormente expuesto puede explicar buena parte de ese 7 % de encuestados que cree que el gallego puede servir para una función 'alta', pero no para la función 'baja'. Hay todavía otro factor, muy relacionado con el anterior y que provoca la aparición de resultados semejantes. Ninyoles ha mostrado que en las situaciones que él considera de conflicto lingüístico (concretamente, en el caso de Valencia), la situación de dominio de la lengua A sobre la lengua B puede dar lugar a la aparición de consideraciones según las cuales la lengua B, rechazada para situaciones formales, es, en cambio, más 'dulce', más 'melodiosa', etc. que la lengua A. Como consecuencia de ello, surge la idea de que, por ejemplo, la lengua B puede resultar especialmente adecuada para la expresión poética. Ninyoles compara esta situación a la que se da en sociedades con discriminación sexual, en las que las mujeres, relegadas a un segundo plano, son consideradas también más dulces, intuitivas, sensibles, etc. que los hombres, a los que cambio son atribuidas cualidades como la fortaleza, la inteligencia y semejantes¹.

Aunque no había nada en el cuestionario central de esta investigación sobre este punto, tengo datos de encuestas anteriores (concretamente en

(1) Cfr. Ninyoles, R.LI., *Idioma y poder social*, Tecnos, Madrid, 1972, esp. págs. 61 y ss.

Santiago/76) que indican que, al menos en el caso de la expresión poética, la idea de la mayor adecuación del gallego existe incluso entre personas de un nivel cultural alto como los maestros. Preguntados acerca de su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación de que el gallego es más apto para la poesía que el castellano, respondieron que estaban totalmente de acuerdo un 30,13%, que es el porcentaje más alto registrado, y se mostró parcialmente de acuerdo un 18,34%.

Puesto que la creación poética ha de ser considerada en el ámbito de la cultura, es muy probable que parte de las contestaciones que estamos examinando deban ser asignadas a una opinión de este tipo, especialmente si tenemos en cuenta simultáneamente el factor anterior.

El cuadro 3.2. muestra la distribución de las contestaciones a la pregunta acerca del ámbito adecuado de utilización del gallego según los distintos grupos de edad. Se observa en él inmediatamente la existencia de una enorme distancia entre los porcentajes que se dan entre los más jóvenes y el resto de los encuestados. Los comprendidos entre 21 y 30 años arrojan el porcentaje más alto de los que opinan que el gallego es adecuado en los dos ámbitos y los más bajos en todas las demás posibilidades de respuesta: casi el 75% de los componentes de este grupo considera que el gallego es adecuado en todas las situaciones mencionadas en la pregunta. Los que tienen entre 41 y 50 años presentan la distribución menos favorable al gallego (casi un 50% lo considera adecuado únicamente en situaciones familiares y coloquiales y no llega al 40% el grupo de los que lo creen adecuado para cualquier situación).

En general, los dos grupos más jóvenes se muestran mucho más favorables que los otros tres. Entre los tres grupos últimos, el porcentaje de los que opinan que el gallego es adecuado en los dos ámbitos oscila en torno

Ambito en que resulta más adecuado el gallego	Edad					
	N. C.	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
N. C.	31,82	0,48	7,10	4,65	6,31	12,96
Ninguno	4,54	0,97	2,78	2,32	4,21	3,70
Familiar y Coloquial	45,45	21,26	32,10	48,84	43,16	27,78
Cultural	4,54	3,86	7,41	5,81	6,31	14,81
Ambos	13,64	73,43	50,62	38,37	40,00	40,74
	99,99	100,00	100,01	99,99	99,99	99,99
	(22)	(207)	(324)	(172)	(95)	(54)

Cuadro 3.2.

al 40 %. En cambio, presentan significativas diferencias entre ellos en lo que se refiere a las dos posibilidades siguientes. Nótese que el porcentaje de los que creen que el gallego es válido para el ámbito cultural, pero no para el familiar, entre los del último grupo (61-70) alcanza el considerablemente elevado porcentaje del 14,81%. También destaca aquí el fuerte porcentaje de casos de no contestación. Los comprendidos entre 41 y 50 años presentan el porcentaje más elevado de opiniones sobre la adecuación del gallego únicamente para los ámbitos familiar y coloquial (un 48,84%).

En definitiva, pues, parece que las últimas promociones, los maestros más jóvenes, presentan actitudes mucho más favorables al gallego. De hecho, el índice de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 3.2. es

$$t = -0,16 \quad (3/1),$$

que, aunque escasamente importante en sí, es el índice más alto obtenido al trabajar con la edad como variable. Esto indica que las actitudes más favorables al gallego decrecen con el aumento de la edad y aumentan con el descenso de esta (suponiendo que, tal como muestra la ordenación del cuadro, es más favorable al gallego su consideración como lengua apta únicamente para el ámbito cultural que el creerla apta tan solo para la expresión familiar y coloquial, lo cual podría ser discutido).

En el cuadro 3.3. aparece la distribución de los encuestados en la contestación a esta pregunta según el sexo. Aunque no hay diferencias verdaderamente significativas, hay que observar que las actitudes de los hombres parecen un tanto más favorables que las detectadas entre las mujeres. De todos modos —insisto—, el coeficiente de correlación hallado es prácticamente nulo.

Ambito en que resulta más adecuado el gallego	N. C.	Sexo	
		Hombre	Mujer
N. C.	18,18	6,29	5,50
Ninguno	9,09	2,83	2,20
Familiar y Coloquial	36,36	29,87	36,51
Cultural	9,09	4,09	7,89
Ambos	27,27	56,92	47,89
	99,99	100,00	99,99
	(11)	(318)	(545)

Cuadro 3.3.

Para poder comparar una actitud con un comportamiento relacionado con ella, he cruzado los resultados de la pregunta acerca del ámbito adecuado de utilización del gallego con las contestaciones a la lengua hablada con el cónyuge. Eso es lo que muestra el cuadro 3.4. El alto número de casos de no contestación a esta última pregunta (los que aparecen en la primera columna del cuadro) no parece que puedan influir en los resultados, ya que, como se puede observar fácilmente, los porcentajes que aparecen ahí están muy próximos a los de, por ejemplo, la cuarta columna.

Lengua hablada por el encuestado con su cónyuge

Ambito más adecuado	N. C.	C(aste- llano)	Fund. C. y ocas. G.	G. y C. al 50 %	Fund. G. y ocas. C.	G(allego)
N. C.	6,45	7,19	3,54	7,57	0,00	5,26
Ninguno	2,76	2,94	0,00	0,00	5,13	3,76
Familiar y Coloquial	29,95	40,85	32,74	28,79	35,90	28,57
Cultural	3,69	11,11	6,19	6,06	2,56	2,25
Ambos	57,14	37,91	57,52	57,57	56,41	60,15
	99,99	100,00	99,99	99,99	100,00	99,99
	(217)	(306)	(113)	(66)	(39)	(133)

Cuadro 3.4.

Hay dos grupos muy claros. El primero de ellos está constituido por los que hablan castellano con el cónyuge. Ellos son los que presentan los porcentajes más altos de contestaciones referentes al ámbito familiar y coloquial y el más bajo en la posibilidad más favorable al gallego (nótese que también dan el porcentaje más alto en el grupo de los que consideran que el único adecuado es el ámbito cultural). El segundo grupo está constituido por todos los demás, que muestran unas distribuciones no demasiado diferentes entre sí. El porcentaje más alto de los que creen que el gallego es adecuado tanto en el ámbito familiar como en el cultural se da entre los que emplean exclusivamente gallego con su cónyuge. De todos modos, parece claro que las diferencias con los demás grupos no son tan importantes (compárese, por ejemplo, el 60,15 % que aparece entre estos con el 57,52 % que muestran los que hablan fundamentalmente gallego y ocasionalmente castellano con sus cónyuges). Hay, además, otro hecho verdaderamente curioso: los porcentajes más altos de maestros que opinan que el gallego no resulta adecuado en ningún ámbito se dan precisamente en los que hablan única o fundamentalmente gallego con sus cónyuges. La dife-

rencia no es numéricamente muy importante, pero hay que tener en cuenta que, en la distribución general del cuadro 3.1. aparece tan solo un 2,40 % de encuestados que opinan de este modo. Pues bien, un tercio de los que piensan así habla única o fundamentalmente gallego con sus cónyuges.

La relativa igualdad existente entre las cuatro últimas columnas hace que el índice de correlación detectado tenga que ser forzosamente bajo. En efecto, es

$$t = + 0,11 \quad (3/2),$$

índice bastante bajo de por sí y más si se tiene en cuenta la índole de las preguntas cruzadas. Parece que, dejando a un lado a los que hablan únicamente castellano con sus cónyuges, los demás grupos opinan de modo muy parecido. Incluso se da el caso paradójico de que las actitudes son más favorables al gallego entre los que emplean fundamentalmente castellano con sus cónyuges que entre los que utilizan básicamente el gallego (entre los que aparece, además, un 5,13% de maestros que opinan que esta lengua no es adecuada en ningún ámbito).

Algo parecido se puede observar en el cuadro 3.5., en el que las contestaciones a la pregunta que nos ocupa ahora están cruzadas con la lengua hablada con los compañeros de trabajo. Dentro de esa semejanza general, sorprende el hecho de que las actitudes sean más favorables al gallego entre los que hablan fundamentalmente (pero no de modo exclusivo) gallego con sus compañeros que entre los que dicen hablar únicamente gallego; las diferencias son, además, de cierta consideración si tenemos en cuenta el carácter de las cuestiones implicadas. Se pasa de un 78,95 % a un 61,17 % que, además, resulta solo ligeramente superior al que aparece entre los que hablan fundamentalmente castellano con sus compañeros (un 60,59 %).

Lengua hablada por el encuestado con sus compañeros

Ambito en que el gallego resulta más adecuado	N. C.	C(aste-llano)	Fund. C. y ocas. G.	G. y C. al 50 %	Fund. G. y ocas. C.	G(allego)
N. C.	41,18	7,33	3,53	4,24	1,75	2,91
Ninguno	5,88	3,18	1,18	0,85	1,75	3,88
Familiar y Coloquial	17,65	43,03	28,82	27,12	15,79	28,16
Culto	11,76	9,05	5,88	2,54	1,75	3,88
Ambos	23,53	37,41	60,59	65,25	78,95	61,17
	100,00	100,00	100,00	100,00	99,99	100,00
	(17)	(409)	(170)	(118)	(57)	(103)

Cuadro 3.5.

Por otro lado, también entre los que hablan únicamente gallego con sus compañeros aparece el porcentaje más alto de los que consideran que el gallego no resulta adecuado en ningún ámbito.

A pesar de todo ello, la importancia de la diferencia entre los que hablan únicamente castellano con sus compañeros y los demás provoca la aparición de un coeficiente de correlación ligeramente superior al que hemos visto antes:

$$t = + 0,17 \quad (3/3),$$

que, de todos modos, sigue sin llegar a suponer una correlación verdaderamente importante.

Veamos, por último, el cruce entre el grado de conocimientos de gallego de los encuestados y el que consideran ámbito adecuado de uso de esta lengua. Los datos aparecen en el cuadro 3.6. Como era de esperar, la correlación es aquí bastante más fuerte que en los casos anteriores. Los que a las destrezas activas y pasivas unen ciertos conocimientos técnicos opinan casi en un 80 % que el gallego resulta adecuado en los dos ámbitos y solo un 14,63% lo ve restringido a la esfera familiar y coloquial. Los que poseen conocimientos pasivos de un lado y activos y pasivos de otro se escalonan perfectamente y con diferencias importantes entre ellos. Los que poseen conocimientos nulos (únicamente dieciocho personas) presentan una distribución un tanto irregular a la que no se debe atribuir importancia por lo escaso del tamaño de este grupo.

Ambito en que resulta más adecuado el gallego	Grado subjetivo de conocimiento de Gallego				
	N. C.	C(onocimientos) nulos	C. pasivos	C. activos y pasivos	C. activos, pasivos y técnicos
N. C.	57,14	16,67	7,87	4,23	1,22
Ninguno	0,00	22,22	2,78	2,02	1,22
Familiar y Coloquial	14,29	38,89	42,13	34,19	14,63
Cultural	7,14	11,11	9,72	5,33	4,88
Ambos	21,43	11,11	37,50	54,23	78,05
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	(14)	(18)	(110)	(544)	(82)

Cuadro 3.6.

Dejando fuera a los que dicen tener conocimientos nulos, es evidente el aumento de los porcentajes correspondientes a la opinión más favorable al gallego a medida que se hace mayor el grado de conocimientos de la len-

gua. Nótese que es únicamente esta opción la que aumenta, mientras que todas las demás disminuyen. En los que tienen solo conocimientos pasivos (que, por tanto, no son o no se consideran gallego-hablantes), la distribución de los porcentajes es realmente representativa de la opinión de cierto sector de la población. En primer término, existe un índice de casos de no contestación bastante alto (un 7,87 %); un 42,13% de este grupo ve el gallego como lengua de las relaciones familiares únicamente y casi un 10% lo considera adecuado para ciertos aspectos culturales, muy probablemente con el planteamiento expuesto anteriormente, pero no para la comunicación normal.

El coeficiente de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 3.6. es

$$t = + 0,36 \qquad (3/4).$$

Para concluir este apartado (y, naturalmente, sin intentar hacer juicios de valor), creo que es importante retener el hecho de que únicamente un 50 % de los encuestados cree que el gallego pueda resultar adecuado tanto en el ámbito familiar y coloquial como en el cultural. Parece claro que solo los que opinan de este modo pueden mostrarse inicialmente dispuestos a trabajar con convencimiento en una escuela en la que el gallego tenga el tratamiento de lengua normalizada. Hay que destacar el hecho de que el porcentaje correspondiente a los que opinan de este modo aumenta bastante entre los más jóvenes. De todos modos, parece absolutamente necesario realizar una intensa campaña de clarificación que reduzca al mínimo la inercia ideológica de situaciones anteriores. La evolución de la comunidad parece haber hecho ya bastante en este sentido, pero no es suficiente todavía y, por otro lado, la escuela debería ir en vanguardia con respecto a la comunidad y no arrastrada por esta.

3. El gallego y el mundo actual.

Otra de las preguntas del cuestionario pedía el grado de acuerdo o desacuerdo de los encuestados con la afirmación de que el gallego es una lengua adecuada para el momento actual. La distribución de las contestaciones aparece en el cuadro 3.7.

Situar en una escala de menos favorable - más favorable al gallego las contestaciones a esta pregunta es indudablemente más difícil que en los casos anteriores. El problema radica fundamentalmente en el desconocimiento de las causas por las que una persona opina que la lengua resulta o no adecuada. De hecho, el porcentaje más importante registrado es el co-

rrespondiente a los que se sitúan en una zona media: parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo con la afirmación.

“El Gallego es una lengua adecuada
para el mundo actual”

N. C.	6,86
Totalmente en desacuerdo	6,75
Bastante en desacuerdo	9,15
Parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo	31,12
Bastante de acuerdo	22,08
Totalmente de acuerdo	24,03
	99,99
	(874)

Cuadro 3.7.

El porcentaje de los que están totalmente o bastante de acuerdo con ella alcanza un 46,11% y el de los que se muestran totalmente o bastante en desacuerdo se queda en un 15,90%. De todas formas, insisto en que no es posible simplificar aquí el carácter de las contestaciones para situarlas sencillamente en una escala de más o menos favorable. La conversión de una lengua casi siempre restringida a la esfera de lo cotidiano y que vive fundamentalmente en un ambiente rural hasta adaptarla a todas las necesidades de una utilización normalizada es, sin duda, un proceso complicado. La adaptación puede no presentar demasiadas dificultades desde el punto de vista técnico, pero la visión del problema detectable en personas sin una preparación lingüística especial presenta bastantes posibilidades de divergencia con respecto a este punto. En otras palabras, una persona que tenga una actitud favorable e incluso muestre un comportamiento lingüístico perfectamente acorde con esa actitud puede opinar que es necesario realizar todavía una considerable labor de adaptación de términos científicos, eliminación de castellanismos, normativización, etc. antes de considerar que el gallego está totalmente preparado para convertirse en la lengua habitual de la comunidad. Por el contrario, una actitud distinta puede llevar a su lado la opinión de que en su estado actual, la lengua es perfectamente adecuada a las necesidades existentes.

Naturalmente, todo lo anterior constituye solo una de las varias caras del problema. Los datos reflejados en el cuadro 3.8. muestran con bastan-

"El gallego es una lengua adecuada para el mundo actual"	Grado subjetivo de conocimiento del gallego				
	N. C.	C(onocimien- tos) nulos	C. pasivos	C. activos	C. activos, pasivos y técnicos
N. C.	50,00	16,67	6,02	6,98	0,00
Totalmente en desacuerdo	7,14	44,44	10,18	4,78	2,44
Bastante en desacuerdo	7,14	11,11	12,96	8,27	4,88
Parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo	7,14	16,67	31,48	32,17	29,27
Bastante de acuerdo	14,28	5,55	22,68	22,61	21,95
Totalmente de acuerdo	<u>14,28</u>	<u>5,55</u>	<u>16,67</u>	<u>25,18</u>	<u>41,46</u>
	99,98	99,99	99,99	99,99	100,00
	(14)	(18)	(216)	(544)	(82)

Cuadro 3.8.

te claridad que el porcentaje correspondiente a los que están totalmente de acuerdo con la afirmación asciende (y de un modo muy notable) a medida que se eleva el grado subjetivo de conocimientos. De un 5,55% entre los que tienen conocimientos nulos pasa a un 41,46% en los que tienen conocimientos activos, pasivos y técnicos (lo cual constituye un índice de variación de 0,76). Ahora bien, una observación detenida muestra inmediatamente que las oscilaciones verdaderamente importantes se dan únicamente aquí y en las opciones de desacuerdo con la afirmación. Los porcentajes correspondientes a los que están parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo, así como los que se manifiestan bastante de acuerdo son muy semejantes (dejando a un lado, claro, a los que tienen conocimientos nulos). Esta semejanza en cantidades relativamente fuertes explica el hecho de que, a pesar de las diferencias que hemos visto en la última fila, el coeficiente de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 3.8. sea únicamente

$$t = + 0,15 \quad (3/5),$$

bastante inferior al anterior.

Veamos, para terminar este apartado, la relación existente entre las contestaciones a estas preguntas y las dadas con respecto a la anterior. Los datos aparecen en el cuadro 3.9. Hay una clarísima ascensión de la consi-

deración más favorable al gallego a medida que el grado de acuerdo con la afirmación mencionada se hace mayor. Únicamente una excepción en la columna correspondiente a los que se muestran bastante en desacuerdo: los que opinan que es una lengua adecuada para el ámbito familiar y coloquial presentan aquí un porcentaje un tanto más elevado que el que aparece en la columna de los que están totalmente en desacuerdo.

“El gallego es una lengua adecuada para el mundo actual”

Ambito en que resulta más adecuado el gallego	N. C.	Total. en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Parcial. de acuerdo y p. en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Total. de acuerdo
N. C.	50,00	10,17	2,50	2,94	2,07	0,48
Ninguno	1,67	11,86	5,00	2,57	0,52	0,48
Familiar y Coloquial	26,67	57,63	62,50	43,38	31,61	9,52
Cultural	6,67	11,86	6,25	9,56	4,66	3,33
Ambos	15,00	8,47	23,75	41,54	61,14	86,19
	100,01	99,99	100,00	99,99	100,00	100,00
	(60)	(59)	(80)	(272)	(193)	(210)

Cuadro 3.9.

Nótese que, en general, las opciones van disminuyendo en importancia. La única que aumenta a medida que se acrecienta el grado de acuerdo es la última posibilidad, en la que el porcentaje mostrado por los que están totalmente de acuerdo con esta afirmación constituye casi un 90%. Es indudable que las contestaciones a ambas preguntas están estrechamente relacionadas. No podría ser de otro modo. El coeficiente de correlación correspondiente es

$$t = + 0,36 \quad (3/6),$$

quizá no tan alto como cabría esperar, pero importante de todos modos.

4. El gallego como lengua habitual.

Una de las últimas preguntas del cuestionario pedía el grado de acuerdo o desacuerdo de los encuestados con la siguiente afirmación: “El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos”. Los resultados son los que muestra el cuadro 3.10.

“El gallego debe convertirse en la lengua
habitual de los gallegos”

N. C.	5,15
Totalmente en desacuerdo	5,03
Bastante en desacuerdo	5,84
Parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo	25,06
Bastante de acuerdo	19,68
Totalmente de acuerdo	39,24
	100,00
	(874)

Cuadro 3.10.

Destaca, en primer lugar, el hecho de que sea el correspondiente a los que están totalmente de acuerdo el porcentaje más alto registrado: casi un 40 % de los encuestados opinan que el gallego debe ser la lengua habitual. Siguen en importancia los que están parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo (un 25,06%) y luego los que están bastante de acuerdo (19,68 %). Los que se muestran totalmente o bastante en desacuerdo no llegan el 11%.

Estos resultados parecen bastante favorables, al menos si los comparamos con los obtenidos en otras ocasiones. Un año antes de realizar la encuesta central de esta investigación, hicimos una pregunta muy similar a los maestros de la zona de inspección de Santiago (Santiago/76). La distribución de las contestaciones aparece en el cuadro 3.11.

Es evidente que, aun teniendo en cuenta que las muestras son relativamente diferentes, como hemos visto en el capítulo anterior al examinar, por ejemplo, la distribución por grupos de edad, las divergencias en las contestaciones son demasiado importantes para atribuir las únicamente al hecho de que los maestros de la zona de Santiago (encuestados también en Galicia/77) presenten en este punto actitudes bastante menos favorables al gallego. Parece que hay que pensar en que el año transcurrido entre las dos encuestas ha traído consigo una notable modificación de sus puntos de vista.

Nótese que el porcentaje de los que están totalmente o bastante de acuerdo en el cuadro 3.10. (Galicia/77) es el 58,92 %, mientras que en el cuadro 3.11. (Santiago/76) llega únicamente al 29,69%. Es una diferencia de casi 30 puntos. La relación entre ambos porcentajes muestra un índice de variación de 0,33. Los que están parcialmente de acuerdo y parcialmen-

te en desacuerdo muestran un porcentaje semejante. En cambio, los que están totalmente o bastante en desacuerdo muestran una oscilación similar a la anterior: de un 10,87 % en el cuadro 3.10. pasan a un 37,99 % en el cuadro 3.11. Nótese además que el porcentaje más alto de la muestra Santiago/76 es el que aparece como correspondiente a los que están totalmente en desacuerdo con la afirmación. Ha habido, pues, un giro bastante importante de las actitudes a este respecto.

Santiago /76

“El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos”

N. C.	4,80
Totalmente en desacuerdo	29,26
Bastante en desacuerdo	8,73
Parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo	27,51
Bastante de acuerdo	9,17
Totalmente de acuerdo	<u>20,52</u>
	99,99
	(229)

Cuadro 3.11.

Creo, además, que es importante destacar el hecho de que el porcentaje de los que están totalmente de acuerdo con que el gallego debe ser la lengua habitual resulta bastante más alto que el correspondiente a los que opinan del mismo modo con relación a que el gallego sea una lengua adecuada en las circunstancias actuales. Lo mismo ocurre si consideramos agrupadas las opciones totalmente y bastante de acuerdo, aunque aquí las diferencias son ya más reducidas.

Como era de esperar, el acuerdo total con que el gallego debe ser la lengua habitual se manifiesta con mucha mayor importancia entre los más jóvenes, donde se alcanza casi el 60%, mientras que en los que tienen entre 51 y 60 años se queda en un 26,31% (vid. cuadro 3.12.). Aunque no llega a ser demasiado alto (en parte porque los comprendidos entre 61 y 70 años son un tanto más favorables que los inmediatos a ellos en edad), el coeficiente de correlación correspondiente a los datos del cuadro 3.12. es bastante alto si tenemos en cuenta la escasa entidad de los índices que hemos hallado al relacionar la edad con otros factores:

$$t = -0,22 \quad (3/7).$$

		Edad					
"El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos"		N. C.	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
N. C.		36,36	1,45	6,48	4,07	4,21	3,70
Totalmente en desacuerdo		18,18	1,45	4,63	3,49	11,58	9,26
Bastante en desacuerdo		4,54	2,41	3,39	12,21	10,53	5,55
Parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo		27,27	14,01	26,85	30,23	27,37	35,18
Bastante de acuerdo		9,09	20,77	20,99	19,77	20,00	12,96
Totalmente de acuerdo		4,54	59,90	37,65	30,23	26,31	33,33
		99,98	99,99	99,99	100,00	100,00	99,98
		(22)	(207)	(324)	(172)	(95)	(54)

Cuadro 3.12.

Bastante más fuerte resulta, como es lógico, la correlación existente entre el acuerdo o desacuerdo con esta afirmación y el acuerdo o desacuerdo con la consideración del gallego como lengua adecuada a las circunstancias actuales. Los datos aparecen en el cuadro 3.13. Entre los que están totalmente de acuerdo con que el gallego es una lengua adecuada a las circunstancias actuales, se muestra también totalmente de acuerdo con que debe ser empleado habitualmente el 84,76% frente al esperado 5,08% que piensa del mismo modo entre los que están totalmente en desacuerdo con la primera afirmación.

Tal diferencia entre los porcentajes es perfectamente lógica y no tiene nada de particular, puesto que se trata de dos cuestiones bastante conectadas. De todos modos, me interesa resaltar ahora algo que he insinuado previamente: aunque hay un alto grado de coherencia entre la actitud con respecto a las dos afirmaciones, estar de acuerdo con la segunda no implica forzosamente el acuerdo con la primera. Nótese que entre los que están totalmente de acuerdo con que el gallego está adaptado a las circunstancias actuales, las dos últimas opciones (las más favorables al gallego) suman algo más del 90%. En cambio, entre los que están totalmente en desacuerdo, las dos opciones más desfavorables al gallego dan en conjunto un 57,63%.

Por otro lado, entre los que creen que el gallego no está adaptado al mundo que vivimos hay algo más de un 15% que piensa, en cambio, que debe ser la lengua empleada habitualmente. Esto indica, me parece, que las posturas ante la afirmación de que el gallego es una lengua adecuada para el mundo actual no puede ser simplemente considerada como una escala

"El gallego es una lengua adecuada para el mundo actual"

"El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos"	N. C.	Total. en desacuerdo	Bast. en desacuerdo	Parcial. de acuerdo y p. en desacuerdo	Bast. de acuerdo	Total. de acuerdo
N. C.	63,33	0,00	0,00	1,10	0,00	1,90
Totalmente en desacuerdo	1,67	50,85	6,25	1,84	0,00	1,43
Bastante en desacuerdo	5,00	6,78	36,25	2,21	2,59	1,90
Parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo	5,00	27,12	31,25	55,51	8,81	3,33
Bastante de acuerdo	11,67	10,17	12,50	16,91	46,11	6,67
Totalmente de acuerdo	13,33	5,08	13,75	22,43	42,49	84,76
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	99,99
	(60)	(59)	(80)	(272)	(193)	(210)

Cuadro 3.13.

de actitudes más o menos favorables al gallego, puesto que hay muchos encuestados que, por diversas razones, captan la existencia de distintos problemas que requieren tratamiento antes de poder mostrarse plenamente de acuerdo.

Sin que esto suponga negar la validez de lo anterior, es también evidente que la mayor parte de los encuestados adopta una actitud similar ante ambas afirmaciones. De ahí resulta un coeficiente de correlación bastante elevado:

$$t = + 0,53 \quad (3/8),$$

que, de todas formas, deja entrever que no existe una determinación absoluta.

5. Conclusiones.

Hemos estudiado en este capítulo lo que podemos considerar ya actitudes de los maestros ante cuestiones generales en las que están implicadas las relaciones entre castellano y gallego en la comunidad. Creo que los dos

puntos cruciales son los constituidos por los aspectos estudiados en los apartados 2 y 4: el ámbito en que se considera adecuado el uso del gallego y su carácter de lengua habitual en la sociedad gallega. Como hemos visto, hay un 50% de maestros que consideran que el gallego es apto en todos los ámbitos señalados en la pregunta, por lo que podemos creer que están de acuerdo con una situación en la que el uso del gallego esté normalizado. Al lado, un 58,92 % de los encuestados se muestra totalmente o bastante de acuerdo con que el gallego debe ser la lengua habitual en Galicia. En buena parte, de su actitud en estas cuestiones generales depende la que muestren en aspectos estrictamente profesionales. A estos últimos dedicaremos el capítulo siguiente.

CAPITULO 4

ACTITUDES SOBRE ASPECTOS PROFESIONALES

1. La captación de la realidad.

1.1. Generalidades.

Como es bien sabido, las actitudes están formadas por tres componentes: cognoscitivo, afectivo y conductivo. Todos ellos son importantes y están estrechamente relacionados entre sí. Lo que podría ser una realidad objetiva única es captado, contemplado y entendido de modos distintos. La actitud general provoca una determinada visión de la realidad a que esa actitud se refiere y, al tiempo, esa visión es una parte integrante (e importante) de la actitud.

En el tema que aquí nos ocupa, la monografía de Castillo y Vilariño, a la que ya me he referido en varias ocasiones, ofrece algunos buenos ejemplos de este enfoque distinto de lo que, en principio, es un hecho único. Al contrastar la información proporcionada por alumnos y maestros acerca de la lengua empleada en clase, se observa que “los alumnos dicen en mayor proporción que los maestros que la lengua hablada en clase es el castellano” y, como es lógico, “los primeros afirman que la comunicación en clase se establece en gallego en menor proporción que los segundos”¹.

En efecto, en el cuadro que incluyen en la página 301 se puede ver que maestros y alumnos presentan visiones muy discrepantes entre sí acerca de un mismo hecho. Doy aquí, en el cuadro 4.1., los resultados globales (en el cuadro original los datos están diferenciados también según el carácter de la entidad de población); he hallado el índice de variación correspondiente a cada caso.

Las diferencias son considerables y si necesitáramos emplear datos acerca de la lengua en que se dan las clases, los resultados finales serían bastante distintos según la fuente de información empleada. Para los autores, “la posible motivación distorsionadora pudiera ser el distinto interés por una y otra lengua de las dos partes interesadas”². Algo semejante ocu-

(1) Castillo, J. y Pérez Vilariño, J., ob. cit., pág. 300.

(2) *Ibídem*.

Lengua hablada en clase

	Según alumnos	Según maestros	I. V.
N. C.	0	4	
Castellano	89	70	0,12
Gallego y Castellano	9	12	0,14
Gallego	1	14	0,87
	<hr/>	<hr/>	
	99	100	

Cuadro 4.1.

Fuente: (Castillo-Vilariño, 1978, pág. 301).
Elaboración propia.

re al comparar los datos proporcionados por padres e hijos con respecto a la lengua hablada en casa. También aquí se detecta la presencia de distintos modos de captar lo que inicialmente es la misma realidad objetiva.

Queda claro, por tanto, que sea cual sea la causa de ello en cada caso concreto, la presentación de la realidad que hace cada individuo (a sí mismo y a los demás) está estrechamente relacionada con su actitud hacia esa realidad. En consecuencia, si poseyéramos datos con garantía de neutralidad sobre un determinado fenómeno y, al tiempo, datos sobre ese mismo fenómeno proporcionados por un cierto tipo de personas, podríamos tener una indicación bastante útil sobre la actitud del grupo con respecto al fenómeno en cuestión estudiando las diferencias entre los datos objetivos y los proporcionados subjetivamente.

En nuestro caso, sería de gran valor poder comparar la idea que tienen los maestros acerca del porcentaje de sus alumnos que hablan únicamente en gallego con los resultados de un análisis detenido del comportamiento lingüístico de esos alumnos. Por desgracia, carecemos de estos datos, pero podemos al menos estudiar la representación de la realidad lingüística escolar que se da en los maestros y ponerla en relación con sus actitudes hacia ciertos aspectos.

Otro problema que trataremos en este primer apartado del capítulo se refiere a un fenómeno conectado con el anterior. Cuando las clases son impartidas en una lengua que no es la materna de un porcentaje más o me-

nos elevado de los alumnos, es natural suponer que estos alumnos tendrán un mayor grado de dificultad que aquellos que tienen como lengua materna la que emplea el profesor. La mayor o menor diferencia en la dificultad dependerá de distintos factores (conocimiento de la lengua de clase, distancia entre las dos lenguas, etc.), pero, en cualquier caso, debe existir. Ahora bien, la observación de esos hechos por parte de una persona directamente comprometida con el proceso educativo, que utiliza en clase una determinada lengua y que ve la realidad lingüística de una forma determinada puede creer que las diferencias son inexistentes, escasas o enormemente importantes según sus puntos de vista sobre el fenómeno general. Considerar la visión que tienen los maestros sobre este aspecto es, por tanto, un valioso índice de sus actitudes lingüísticas en general y, naturalmente, de lo que pueden opinar sobre la situación lingüística en la escuela.

1.2. El porcentaje de alumnos gallego-hablantes.

En una de las preguntas del cuestionario se pedía a los encuestados su opinión acerca del porcentaje aproximado de alumnos que hablan única o fundamentalmente gallego en el centro en que trabajan. Los resultados globales aparecen en el cuadro 4.2. He trabajado con intervalos de 20 puntos, considerando con carácter individual los dos extremos: el 0% y el 100% por su especial significación y que, como se ve inmediatamente, alcanzan unos índices verdaderamente importantes.

Porcentaje aproximado de alumnos
que hablan gallego en el centro

N. C.	4,46
0 %	8,58
1-20 %	13,04
21-40 %	5,61
41-60 %	9,38
61-80 %	13,96
81-99 %	19,91
100 %	25,06
	<hr/>
	100,00
	(874)

Cuadro 4.2.

Lo primero que destaca es, indudablemente, el hecho de que el porcentaje más alto alcanzado sea el correspondiente a los maestros que opi-

nan que, en los centros donde trabajan, el 100% de los alumnos habla única o fundamentalmente gallego (un 25,06%). Que un 25% de los profesores opine que *todos* los alumnos de su centro hablan única o fundamentalmente gallego es un dato que considero de enorme importancia, aunque no debemos llegar a conclusiones precipitadas acerca de la actitud de los maestros a partir de estos datos.

Hay que resaltar también que los dos índices siguientes en importancia al anterior corresponden precisamente (y en este orden) a los porcentajes de alumnos gallego-hablantes inmediatamente inferiores: el 19,81% de los encuestados dice que entre el 81% y el 99% de los alumnos de sus centros hablan única o fundamentalmente gallego y el 13,96% de los encuestados considera de este modo a un porcentaje de alumnos comprendido entre el 61% y el 80%.

Según estos datos, un 58,93% de los maestros encuestados cree que en sus centros de trabajo habla única o fundamentalmente gallego más del 61% de los alumnos. Quizá más importante todavía es que el 44,97% de los encuestados considera que existe en sus centros más de un 81% de alumnos única o fundamentalmente gallego-hablantes. Naturalmente, no todos los maestros piensan de este modo y resulta claro que la opinión de los que consideran que el índice de gallego-hablantes es mucho menor debe tener tanto peso como la de los otros. Multiplicando el valor medio correspondiente a cada intervalo de porcentajes de alumnos gallego-hablantes (esto es: 0; 10,5; 30,5; 50,5; 70,5; 90 y 100) por el porcentaje de encuestados que dan esos índices de gallego-hablantes y dividiendo el producto por el porcentaje de encuestados que respondieron a esta pregunta (el 95,54%) se obtiene lo que podemos considerar opinión media de los maestros: un 63,47% de alumnos que hablan única o fundamentalmente gallego teniendo en cuenta todas las opiniones y dando a cada una de ellas el peso que le corresponde.

La única posibilidad de comparación de estos datos, en lo que yo conozco, está en uno de los cuadros de la monografía de Castillo y Vilariño. Preguntados acerca de la lengua que hablan con sus amigos, los alumnos encuestados por ellos respondieron que hablaban única o preferentemente gallego en el 24% de los casos³. La muestra de estos dos autores está ligeramente sesgada hacia el ámbito urbano, como hacen constar en repetidas ocasiones. Aun así, la diferencia es demasiado grande. ¿Habrà que suponer que las opiniones de los maestros están también alteradas y precisamente en el sentido de suponer un índice de gallego-hablantes muy superior al que realmente se encuentra en las escuelas gallegas? No podemos caer en

(3) Ob. cit., pág. 304.

la fácil tentación de pensar que dar un mayor número de gallego-hablantes supone forzosamente la existencia de una actitud más favorable al gallego. Quizá oculte todo lo contrario. En cualquier caso, el problema merece un examen más detenido.

El primer paso para ello es, naturalmente, considerar los índices de gallego-hablantes supuestos por los maestros en relación con las características del lugar en que están situados sus centros de trabajo. Esos datos aparecen en el cuadro 4.3. Se observa con facilidad que la distribución de los

Características del lugar de trabajo

Porcentaje aproximado de alumnos que hablan gallego en el centro	Características del lugar de trabajo					
	N. C.	Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi-urbano	Semi-rural	Rural
N. C.	36,36	10,58	5,19	2,40	3,70	1,21
0 %	0,00	23,08	22,08	9,62	2,31	3,64
1-20 %	36,36	21,15	25,97	18,27	7,87	3,64
21-40 %	4,55	6,73	9,09	8,17	6,94	0,81
41-60 %	4,55	11,54	2,60	15,38	11,57	4,05
61-80 %	9,09	12,50	14,29	22,12	12,96	8,91
81-99 %	0,00	12,50	14,29	18,27	30,09	19,03
100 %	9,09	1,92	6,49	5,77	24,54	58,70
	100,00	100,00	100,00	100,00	99,98	99,99
	(22)	(104)	(77)	(208)	(216)	(247)

Cuadro 4.3.

porcentajes de gallego-hablantes sigue con bastante fidelidad la que hemos observado anteriormente (en la que, en caso de intervenir la actitud, lo haría con una importancia mucho menor). Entre los que trabajan en centros urbanos, por ejemplo, el porcentaje de los que opinan que ninguno de sus alumnos habla única o fundamentalmente gallego es el 23,08 % y un porcentaje similar se encuentra en los que trabajan en centros de los suburbios de ciudades. El índice de correlación correspondiente a los datos de este cuadro es

$$t = + 0,49 \quad (4/1).$$

Con las mismas operaciones realizadas anteriormente aplicadas ahora al centro de las ciudades y a las zonas puramente rurales, resulta que, según los maestros, habla única o fundamentalmente gallego el 35,88 % de los alumnos que asisten a centros situados en el centro de las ciudades y el 85,22 % de los que estudian en centros enclavados en zonas rurales. Según

los datos de Castillo y Vilariño, hablan sólo o preferentemente gallego con sus amigos el 92 % de los alumnos que viven en aldeas y el 8% de los que viven en ciudades (comprendiendo también, por tanto, los situados en zonas suburbanas). Se puede considerar que el porcentaje dado por los maestros resulta muy próximo al facilitado por los propios alumnos cuando se trata de zonas rurales, pero demasiado diferente de este último cuando se refiere a los alumnos urbanos.

A juzgar por los datos de que disponemos y los contrastes que hemos podido realizar se puede concluir que, si la opinión de los maestros está significativamente distanciada de la realidad, lo hace en el sentido de aumentar el número de gallego-hablantes entre los alumnos. Evidentemente, es posible pensar que son los alumnos los que tienden a aumentar los índices de castellano-hablantes entre ellos mismos. Y, por supuesto, cabe creer que ambos desvirtúan los hechos reales, pero en sentido distinto, por lo que las diferencias aumentan. Aunque no es un tema que nos pueda ocupar aquí, creo que sería posible explicar el hecho de que los alumnos tendieran a disminuir el índice de gallego-hablantes (y, al tiempo, a disminuir la importancia del gallego como lengua usada en clase por los maestros) y los maestros, en cambio, mostraran cierta propensión a aumentarlo.

De hecho, las respuestas de los maestros encuestados se modifican en cierto grado cuando, en lugar de contestar acerca del número de gallego-hablantes habituales en el centro, lo hacen con relación al porcentaje de alumnos que hablan única o fundamentalmente gallego en el curso que ellos daban en el momento de cubrir el cuestionario. Los datos de esta última pregunta aparecen en el cuadro 4.4. Nótese, sobre todo, el fuerte au-

Porcentaje aproximado de alumnos
que hablan gallego en el curso

N. C.	5,84
0 %	14,65
1-20 %	17,96
21-40 %	5,95
41-60 %	8,12
61-80 %	11,78
81-99 %	16,02
100 %	19,68
	<hr/>
	100,00
	(874)

Cuadro 4.4.

mento experimentado por los dos grupos de porcentajes de gallego-hablantes más bajos. En general, con las mismas operaciones de antes, la opinión de los maestros con respecto a sus alumnos directos es que hablan única o fundamentalmente gallego en un 53,32% de los casos, lo cual supone una diferencia de aproximadamente 10 puntos con respecto a los resultados medios obtenidos cuando se les pregunta por lo que ocurre en el centro en que trabajan. Puesto que, en principio, hay que suponer que conocen mejor la situación lingüística de los cursos que tratan diariamente en clase que la del conjunto del alumnado del centro, debemos quedarnos fundamentalmente con los datos del cuadro 4.4. y con el último resultado medio obtenido. Al tiempo, para situar correctamente ambas cifras, hay que tener en cuenta que la relación establecida por los maestros con la generalidad de los alumnos del centro es un tanto superficial en lo que a la observación de su comportamiento lingüístico se refiere. En cambio, con los que son alumnos suyos en un curso determinado, el profesor establece una relación bastante intensa, frecuente y —lo que aquí nos interesa más— en un determinado contexto, que habitualmente supone la utilización del castellano como lengua de relación y trabajo.

Al cruzar los porcentajes de alumnos básicamente gallego-hablantes dados por los maestros con las características del lugar en que trabajan se obtienen los datos reflejados en el cuadro 4.5. En líneas generales, se observa una distribución que encaja bastante bien con las directrices mostradas por los cuadros 4.3. y 4.4. Esto es, de un lado, el porcentaje de gallego-

Porcentaje aproximado de alumnos que hablan gallego en el curso	Características del lugar de trabajo					
	N. C.	Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi-urbano	Semi-rural	Rural
N. C.	31,82	13,46	10,39	2,40	4,17	3,24
0 %	4,55	23,08	25,97	20,19	9,26	8,50
1-20 %	31,82	25,96	23,38	23,56	18,06	7,29
21-40 %	0,00	7,69	7,79	8,17	6,48	2,83
41-60 %	0,00	6,73	6,49	12,50	10,19	4,45
61-80 %	13,64	10,58	10,39	12,98	14,81	8,91
81-99 %	9,09	9,62	9,09	14,90	21,76	17,00
100 %	9,09	2,88	6,49	5,29	15,28	47,77
	100,01	100,00	99,99	99,99	100,01	99,99
	(22)	(104)	(77)	(208)	(216)	(247)

Cuadro 4.5.

go-hablantes asciende, como es natural, a medida que el ámbito se hace más rural y menos urbano; por otra parte, lo mismo que hemos visto en el cuadro 4.4., los índices de gallego-hablantes se reducen ligeramente al tener en cuenta no ya el centro, sino el curso con que trabajaban los maestros en la época en que fueron encuestados. Según los datos reflejados en el cuadro 4.5., la media es ahora de un 31,74% de alumnos que hablan única o fundamentalmente gallego en las escuelas o grupos situados en el centro de las ciudades y de un 75,68% de alumnos con la misma característica en las zonas netamente rurales. Comparados con los obtenidos en el cuadro 4.3., los índices medios de ahora son ligeramente inferiores en el ámbito urbano (un 35,88% frente a un 31,74%) y bastante inferiores en el rural (un 85,22% frente a un 75,68%).

Este descenso e incluso la mayor importancia que presenta en lo correspondiente a las rurales es bastante natural. La explicación radica en el factor apuntado antes: el trato diario con un grupo de alumnos en una situación que implica con mucha frecuencia la utilización exclusiva del castellano tiene forzosamente que reducir la impresión de los maestros con respecto al número de gallego-hablantes. Además, esta reducción tiene que ser mayor en el ámbito en que la idea global de las características lingüísticas de un centro da un mayor porcentaje de gallego-hablantes. Es, pues, lógico que el coeficiente de correlación que se da en el cuadro 4.3. (= 4/1) sea superior al que se obtiene de los datos reflejados en el cuadro 4.5. En este último caso,

$$t = + 0,34 \quad (4/2).$$

En las páginas anteriores se ha mencionado con frecuencia el hecho de que la realidad es captada (y expresada) de formas diferentes según la actitud existente hacia esa realidad. Es, pues, perfectamente posible que los índices de gallego-hablantes que nos dan los profesores encuestados tiendan, en general, en una determinada dirección (aumento o reducción de los porcentajes). Ahora bien, si es cierto que la impresión que tienen los maestros (que, en principio, es también la que dan al cubrir los cuestionarios) resulta distinta de la situación objetiva, hay que pensar, por lo menos, que se trata de algo común a todos los encuestados y que no se ve afectado por las actitudes individuales de cada uno de ellos con respecto a este tema. Con otras palabras, si la idea sobre la distribución lingüística del alumnado que tienen los maestros estuviera determinada de un modo significativo por la actitud que presentan hacia el gallego en general o en algún aspecto concreto, habría una determinación clara de los porcentajes de alumnos gallego-hablantes a partir de esa actitud. Los maestros que mostraran una actitud más favorable hacia el gallego tenderían a aumentar

los índices de gallego-hablantes, mientras que los que presentaran una actitud más desfavorable revelarían cierta tendencia a disminuirlos.

Para comprobar este punto, he cruzado las respuestas a la pregunta acerca del porcentaje de alumnos gallego-hablantes en los centros con los resultados de la petición de acuerdo o desacuerdo con la afirmación de que el gallego debe convertirse en la lengua habitual en Galicia (con la que, como se recordará, estaba totalmente o bastante de acuerdo el 58,92% de los encuestados). Eso es lo que aparece en el cuadro 4.6.

“El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos”

Porcentaje aproximado de alumnos que hablan gallego	N. C.	Parcial. de				
		Total. en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	acuerdo y p. en desacuerdo	Bast. en acuerdo	T. de acuerdo
N. C.	17,78	13,64	1,96	5,02	2,89	2,34
0 %	22,22	13,64	9,80	9,59	5,78	6,72
1-20 %	17,78	11,36	19,61	14,61	15,61	9,36
21-40 %	6,67	9,09	11,76	6,85	4,62	3,80
41-60 %	2,22	18,18	7,84	6,85	12,72	9,36
61-80 %	2,22	4,54	17,65	11,41	15,61	16,96
81-99 %	13,33	11,36	19,61	19,63	21,96	21,05
100 %	17,78	18,18	11,76	26,03	20,81	30,41
	100,00	99,99	99,99	99,99	100,00	100,00
	(45)	(44)	(51)	(219)	(173)	(342)

Cuadro 4.6.

Hay, sin duda, ciertas evidencias de que, en algunos casos, los encuestados ven la realidad de modo determinado por su actitud hacia el fenómeno general. Véase, por ejemplo, la línea correspondiente a los que creen que en sus centros no hay ningún alumno que hable única o fundamentalmente gallego: en general, los porcentajes se reducen a medida que aumenta el grado de acuerdo con la afirmación mencionada (con la excepción —curiosa, por cierto— de los que dicen estar totalmente de acuerdo con ella, que arrojan un resultado cuantitativamente inferior al que se observa entre los que solo están bastante de acuerdo). Ahora bien, lo que ocurre en esta línea es más la excepción que la regla. En especial, las columnas intermedias muestran con frecuencia porcentajes más altos que los que podemos encontrar en las extremas (que, en principio, deberían ser las que presentaran mayor tendencia a exagerar los índices en algún sentido).

El índice de correlación correspondiente a los datos del cuadro 4.6. es únicamente

$$t = + 0,11 \quad (4/3)$$

que, si bien indica que existe una correlación positiva entre dar un porcentaje relativamente alto de gallego-hablantes en los centros y estar de acuerdo con que el gallego debe ser la lengua habitual en Galicia, hace ver claramente que no existe una determinación verdaderamente importante.

En conclusión, si los porcentajes de gallego-hablantes dados por los maestros están forzados en una dirección, la tendencia se da en todos los encuestados, pero no hay diferencias a las que podamos atribuir un papel verdaderamente relevante según la actitud de los maestros en aspectos generales. Y creo que si no se puede observar una correlación clara con las actitudes generales resulta bastante difícil mantener que existe una tendencia significativa de todo el estamento a exagerar los porcentajes. Sus intereses son bastante distintos, sus actitudes también (como puede observarse en las contestaciones a otras preguntas), por lo cual no es probable que una actitud de cuerpo pueda absorber y anular las distintas actitudes individuales.

1.3. Dificultades de los alumnos gallego-hablantes.

Independientemente del porcentaje de gallego-hablantes que exista en la realidad o que los encuestados consideren, cuando hay un cierto número de alumnos que tiene una lengua materna determinada y asiste a un centro escolar en el que la enseñanza se hace fundamentalmente (en muchos casos con exclusividad) en una lengua distinta, es lógico esperar que esos alumnos (que, como mínimo, tendrán de la lengua empleada en la enseñanza un dominio menor que el que poseen los que la hablan habitualmente) tengan, en clase, ciertas dificultades suplementarias. El profesor, lo mismo que en el caso anterior, puede tener una conciencia más o menos clara de la existencia de tales dificultades, que, como es lógico, dependerá también en buena medida de su actitud hacia el fenómeno general. Evidentemente, el problema no es tan simple, puesto que los alumnos que hablan única o fundamentalmente gallego pueden tener un dominio aceptable del castellano (lengua habitual de la enseñanza), con lo que serán escasas las dificultades suplementarias que pueden tener con respecto a los castellano-hablantes.

En una de las preguntas del cuestionario se pedía a los encuestados su opinión sobre si los alumnos gallego-hablantes tenían dificultades para

entender sus explicaciones (las del profesor encuestado) en clase. Las contestaciones aparecen en el cuadro 4.7.

Dificultades de los alumnos gallego-hablantes	
N. C.	12,70
Muchas menos que los castellano-hablantes	2,97
Bastantes menos que los castellano-hablantes	2,29
Las mismas que los castellano-hablantes	36,38
Bastantes más que los castellano-hablantes	24,83
Muchas más que los castellano-hablantes	20,82
	<hr/>
	99,99
	(874)

Cuadro 4.7.

Para la mayoría de los encuestados, los alumnos gallego-hablantes tienen las mismas dificultades que los castellano-hablantes. Opina de este modo un 36,38%. Sigue en importancia el 24,83% que considera que tienen bastantes más dificultades y luego el 20,82% según el cual tienen muchas más dificultades. Hay, en cambio, un número muy reducido (el 5,26%) para el que tienen muchas o bastantes menos que los castellano-hablantes.

Esta última posibilidad es, a todas luces, bastante extraña. Teniendo en cuenta que la lengua empleada habitualmente en clase es el castellano, solo la suposición de que los gallego-hablantes son bastante más inteligentes o aplicados que los otros puede provocar una contestación de este tipo. Otra explicación puede ser, naturalmente, que este 5,26% corresponda a los maestros que dan clase en gallego, con lo que quedaría justificada la contestación (pero esto no se da en la realidad: únicamente el 11,63% de los que dan clase única o fundamentalmente en gallego opina que sus alumnos gallego-hablantes tienen muchas o bastantes menos dificultades que los castellano-hablantes; eso supone un 0,34% del total de los encuestados; falta por explicar, pues, ese 4,92% sobre el total que opina de ese modo y que no da clase de forma que predomine el gallego sobre el castellano).

Dejando a un lado esas dos posibilidades de respuesta, ya que, como vemos, solo pueden proceder de una mala comprensión de la pregunta, parece que, dada la situación habitual, tenemos que considerar como posibilidad inferior la de contestar que alumnos castellano-hablantes y gallego-hablantes tienen las mismas dificultades. Al 36,38% de encuestados que

opinan de ese modo se opone el 45,65% restante que cree que hay bastantes o muchas más dificultades para los gallego-hablantes.

Hay que señalar también la existencia de un importante porcentaje de casos de no contestación: el 12,70%. Creo que este dato es ya significativo en sí puesto que es demasiado alto. Podría indicar que la pregunta está mal formulada o bien que hay muchos maestros que, por las razones que sea, prefieren no contestar a una pregunta de este tipo.

De cualquier modo, la visión de la realidad que nos presentarían los maestros si ellos fueran nuestra única fuente de información sobre este punto sería la reflejada en el cuadro 4.7. Parece que, en este punto, la visión de los maestros no es del todo realista. Sin embargo, no hay sesgo determinado por sus actitudes generales. En el cuadro 4.8. aparecen los resultados del cruce de esta pregunta con la que pedía el grado de acuerdo acerca de que el gallego debía convertirse en la lengua habitual en Galicia. Solo en la fila correspondiente a los que opinan que los gallego-hablantes tienen bastantes más dificultades que los castellano-hablantes puede apreciarse una línea de ascenso a medida que aumenta el grado de acuerdo. Al lado, véase la semejanza entre los porcentajes que aparecen en las columnas extremas (sin contar la correspondiente a los casos de no contestación)

“El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos”

Dificultades de los gallego-hablantes	N. C.	Total. en desacuerdo	Bast. en desacuerdo	Parcial. en		Total. de acuerdo
				desacuerdo y p. de acuerdo	Bast. de acuerdo	
N. C.	51,11	13,64	15,69	10,50	8,67	11,18
Muchas menos que los castellano-hablantes	0,00	2,27	1,96	2,28	3,47	4,04
Bastante menos que los castellano-hablantes	0,00	0,00	0,00	2,28	2,31	3,42
Las mismas que los castellano-hablantes	17,78	45,45	52,94	42,92	41,04	30,43
Bastante más que los castellano-hablantes	15,56	13,64	19,61	24,66	26,01	29,50
Muchas más que los castellano-hablantes	15,56	25,00	9,80	17,35	18,50	21,43
	100,01	100,00	100,00	99,99	99,99	100,00
	(45)	(44)	(51)	(219)	(173)	(322)

Cuadro 4.8.

al referirse, por ejemplo, a la contestación según la cual los gallego-hablantes tienen muchas más dificultades que los otros. Incluso se observa que hay más partidarios de que las dificultades para estos alumnos son muchas o bastantes menos entre los que están totalmente de acuerdo con la afirmación que entre los que se muestran totalmente en desacuerdo. El coeficiente de correlación correspondiente a este cuadro es prácticamente nulo:

$$t = + 0,09 \quad (4/4).$$

Este dato indica que la actitud individual de los maestros sobre un aspecto general como es el de la posibilidad de que el gallego se convierta de hecho en la lengua hablada habitualmente por todos los gallegos no determina su visión de la realidad en un aspecto concreto: el referente a las dificultades que pueden tener los alumnos gallego-hablantes en un sistema educativo que utiliza casi únicamente el castellano.

Suponiendo que la pregunta esté bien formulada y que la hayan entendido correctamente, el hecho de existir un porcentaje tan importante de encuestados que opina que las dificultades son las mismas para unos y otros solo es explicable si, para ellos, al lado de esa característica, existe en estos alumnos una comprensión del castellano bastante aceptable, de tal modo que todo lo que se hace en la clase (empleando el castellano, claro) puede ser captado sin dificultades importantes que procedan de cuestiones puramente lingüísticas. Esta es también la opinión reflejada por Castillo y Vilaríño cuando deducen de sus datos que "los maestros entienden que la lengua no constituye, o apenas lo hace, un obstáculo para su tarea docente. La razón que dan (...) es que sus alumnos comprenden bien o incluso muy bien el castellano; mientras que sólo entienden regular o incluso muy mal el gallego. Por supuesto, de este modo de pensar son sobre todo los maestros de ciudad, aunque tampoco los maestros rurales dicen que sus alumnos comprenden mal el castellano. Después de todo, todos ellos enseñan en castellano, dada la obligatoriedad de la enseñanza de esta última lengua"⁴.

Sin embargo, como veremos en el apartado 4 de este mismo capítulo, buena parte de los encuestados considera que la escolarización en una lengua distinta de la materna (sin que la pregunta haga una referencia específica al gallego y el castellano) provoca la aparición de repercusiones negativas en unos cuantos factores que estudiaremos después con detalle. Por otra parte, según datos que figuran en la monografía de Castillo y Vilaríño, el 73% de los maestros encuestados por ellos opinan que son los alumnos castellano-hablantes los que suelen obtener rendimientos académicos

(4) Ob. cit., pág. 314.

más elevados, mientras que solo un 5% cree que son los gallego-hablantes (y un 22% prefiere no contestar). En la misma dirección apuntan los datos reflejados en uno de los cuadros que sitúan en la página 316 de su trabajo y que, por su importancia, reproduzco aquí (con únicamente las modificaciones necesarias para hacerlo similar a los que reflejan los datos de mi encuesta) como 4.9.⁵.

Nivel de asimilación de las enseñanzas (según los maestros)	Lengua hablada por los alumnos	
	Castellano	Gallego
N. C.	17	36
0-20 %	0	8
20-40 %	1	13
40-60 %	6	22
60-80 %	39	22
80-100 %	37	9
	<hr/> 100	<hr/> 110
	(129)	(129)

Cuadro 4.9.

Fuente: Castillo-Vilariño, 1978, pág. 316.

Hay una evidente diferencia en la opinión de los maestros acerca del nivel de asimilación por parte de los alumnos según sean gallego-hablantes o castellano-hablantes. Hallando la media correspondiente a los maestros que contestan en cada caso, los castellano-hablantes presentan un nivel de asimilación del 77,49%, mientras que los gallego-hablantes asimilan únicamente el 57,46%.

Creo que estos datos, facilitados por los propios maestros, indican que los alumnos gallego-hablantes tienen, en general, auténticas dificultades de comprensión en las clases, hecho que solo reconocen, en mayor o menor grado, el 45,65% de encuestados, porcentaje que, por otro lado, está demasiado próximo al 36,38% de los que creen que no tienen más dificultades que los castellano-hablantes.

(5) El cuadro de Castillo y Vilariño a que me refiero aquí contiene, en la publicación citada, un par de errores en los porcentajes que están corregidos ya en mi cuadro 4.9. Ha sido posible hacerlo gracias a una amable comunicación personal del Dr. Pérez Vilariño.

Parece haber, pues, cierta resistencia por parte de los maestros a enfrentarse con la realidad de una escuela en la que una parte importante de los alumnos tiene que luchar, forzosamente, con dificultades suplementarias. Ahora bien, creo que no se trata exclusivamente de que los encuestados tiendan a disminuir la importancia de las dificultades de los gallego-hablantes, sino, en general, de que los maestros (de forma muy comprensible, aunque no sea ese el modo de solucionar los problemas) muestran cierta tendencia a no ver los aspectos negativos de la escuela. Por ejemplo, adelantando resultados con los que volveré a trabajar en el apartado 2.7. de este mismo capítulo, para un 29,29 % de los maestros encuestados no se registra *ningún* fracaso escolar entre sus alumnos gallego-hablantes y lo mismo opina con respecto a sus alumnos castellano-hablantes el 25,97%. Esto es, entre un 25 % y un 30% de los maestros cree que ninguno de sus alumnos fracasa escolarmente. Nótese, por otro lado, que el porcentaje es más alto cuando se refiere a los gallego-hablantes. No obstante, los resultados medios cambian la posición relativa, aunque la diferencia es muy pequeña. En general, los encuestados opinan que fracasa escolarmente el 19,45% de sus alumnos gallego-hablantes y el 14,05% de los castellano-hablantes. Evidentemente, habría que ponerse de acuerdo sobre lo que debemos entender por 'fracaso escolar' para poder contrastar estos datos resultantes de la opinión de los maestros con los reales, cosa que, por desgracia, no es posible hacer ahora por diversas razones. A pesar de todo, creo que en general subsiste la impresión de que los encuestados no ven claros los aspectos negativos del sistema educativo en lo que al problema lingüístico se refiere.

• En otras palabras, no parecen tener inconveniente en reconocer la existencia de un elevado porcentaje de alumnos que habla única o fundamentalmente gallego, pero solo el 45 % de los encuestados acepta que ese hecho traiga consigo un problema.

Suponer a los gallego-hablantes un dominio suficientemente amplio del castellano como para que, a pesar de emplear habitualmente el gallego, sea posible que la enseñanza realizada en castellano no les cree dificultades suplementarias resultaría aceptable hasta cierto punto en ambientes urbanos, en los que el castellano está presente en mucha mayor medida, de tal modo que el alumno está expuesto al castellano con bastante intensidad aunque sea el gallego su lengua de expresión habitual. Esto no significa, claro, que esté suponiendo que el castellano no llega a los ambientes rurales. Los niños rurales están también expuestos al castellano a través de la radio, la televisión y, naturalmente, todo aquello que en su ambiente habla

castellano. De todos modos, creo que el grado de presencia del castellano es bastante menor en ambientes rurales que en ambientes urbanos.

En consecuencia, podríamos aceptar que los maestros captan adecuadamente el problema si consiguiéramos detectar diferencias significativas en la percepción de dificultades en los alumnos gallego-hablantes a medida que nos movemos del ámbito urbano a las zonas rurales. Sería comprensible que en las zonas urbanas no hubiera un reconocimiento alto de dificultades ya que los alumnos están expuestos continuamente al castellano y, por tanto, pueden tener de esta lengua el dominio suficiente como para que las clases en ella no les resulten mucho más complicadas que a los castellano-hablantes. En el cuadro 4.10. aparecen los resultados del cruce de las características del lugar de trabajo con las dificultades reconocidas a los gallego-hablantes. Es fácil percibir que no hay una diferencia verdaderamente significativa que apunte en la dirección que estamos investigando. Los porcentajes tienen una distribución bastante similar en lo correspondiente a centros urbanos y rurales. Prueba de ello es que el índice de correlación correspondiente a los datos situados en este cuadro es

$$t = + 0,06 \quad (4/5).$$

Este dato muestra claramente que no es posible atribuir el bajo nivel de reconocimiento de dificultades suplementarias en los gallego-hablantes por

Características del lugar de trabajo

Dificultades de los alumnos gallego-hablantes para seguir las explicaciones	N. C.	Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi-urbano	Semi-rural	Rural
N. C.	36,36	18,27	16,88	10,10	10,65	10,93
Muchas menos que los castellano-hablantes	0,00	4,81	6,49	0,96	1,85	4,05
Bastantes menos que los castellano-hablantes	0,00	0,96	3,90	1,92	1,85	3,24
Las mismas que los castellano-hablantes	22,73	37,50	33,77	46,63	32,87	32,39
Bastantes más que los castellano-hablantes	18,18	18,27	22,08	25,00	29,17	25,10
Muchas más que los castellano-hablantes	22,73	20,19	16,88	15,38	23,61	24,29
	100,00	100,00	100,00	99,99	100,00	100,00
	(22)	(104)	(77)	(208)	(216)	(247)

Cuadro 4.10.

parte de los maestros al hecho de que los alumnos unan a la utilización habitual del gallego un dominio amplio del castellano (más fácil de lograr en ambientes urbanos).

Otro posible factor sería el mayor o menor porcentaje de gallego-hablantes en los centros o en los cursos. Esto es, cuando el número de gallego-hablantes en un centro o en un curso es reducido, resulta más complicada la atribución de sus posibles dificultades suplementarias al hecho de que emplee habitualmente un lengua distinta de la utilizada en clase. Por el contrario, cabe suponer que tiene un nivel de inteligencia menor, que su aplicación está por debajo del nivel deseable, que sus padres se desentienden de su educación, etc. En cambio, cuando el porcentaje de gallego-hablantes es elevado es más difícil suponer que todos ellos tienen menor rendimiento por causas como las anteriores y resulta más evidente que el problema es casi siempre de tipo lingüístico. Si esto es correcto y la presentación que hacen los maestros de este aspecto no está demasiado desligada de la realidad, existirá una correlación positiva entre el aumento en el porcentaje de gallego-hablantes (especialmente en los cursos, pero también en los centros) y el reconocimiento de un grado más alto de dificultades entre ellos.

En el cuadro 4.11. he cruzado las contestaciones a estas dos preguntas. Los resultados no son, desde luego, demasiado llamativos, pero apuntan en la dirección señalada. El coeficiente de correlación correspondiente a este cuadro es

$$t = + 0,20 \quad (4/6),$$

escaso, pero suficiente para indicar que esa es precisamente la tendencia. En general, los maestros detectan mejor las dificultades que tienen sus alumnos gallego-hablantes cuando el porcentaje de estos es elevado o, por lo menos, considerable.

Si tenemos en cuenta la existencia de un coeficiente de correlación relativamente importante entre las características del lugar de trabajo y el porcentaje de gallego-hablantes del curso según los maestros (+ 0,34, *cfr. supra* 4/2), se puede llegar a la conclusión de que el punto de vista de los maestros sobre las dificultades de sus alumnos gallego-hablantes en las clases no está determinado por el factor apuntado hace un momento ni siquiera en la escasa medida señalada por el coeficiente de correlación (4/5). En efecto, hemos visto que una posible explicación de la creencia de buena parte de los maestros en que el hecho de tener el gallego como lengua habitual no supone un aumento en las dificultades de los alumnos, consistiría en la existencia de un dominio aceptable del castellano por parte de esos alumnos que los situara en ese aspecto a un nivel semejante al de los

Dificultades de los alumnos gallego-hablantes para seguir las explicaciones	Porcentaje aproximado de alumnos gallego-hablantes en el curso							
	N. C.	0 %	1-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80 %	81-99 %	100 %
N. C.	45,10	29,69	10,76	5,77	2,82	1,94	7,19	9,30
Muchas menos que los castellano-hablantes	3,92	4,69	1,27	1,92	2,82	3,88	0,72	4,65
Bastantes menos que los castellano-hablantes	0,00	1,56	3,16	1,92	1,41	2,91	2,88	2,33
Las mismas que los castellano-hablantes	31,37	45,31	46,20	46,15	35,21	33,98	29,50	26,74
Bastantes más que los castellano-hablantes	9,80	9,38	22,15	23,08	32,39	38,83	30,22	27,91
Muchas más que los castellano-hablantes	9,80	9,38	16,46	21,15	25,35	18,45	29,50	29,07
	99,99	100,01	100,00	99,99	100,00	99,99	100,01	100,00
	(51)	(128)	(158)	(52)	(71)	(103)	(139)	(172)

Cuadro 4.11.

castellano-hablantes. Si eso es así, entonces las dificultades captadas por los maestros deben ser mayores en aquellas zonas en las que el castellano tenga una presencia menor. En las zonas rurales, por tanto, los maestros deberían reconocer más dificultades en los alumnos que en las zonas urbanas. Hemos visto que la correlación entre ruralidad de los centros y aumento de las dificultades es bastante bajo (un + 0,06, *cfr. supra* (4/5)). Ahora bien, dado que existe una correlación de cierta entidad entre el índice de gallego-hablantes detectado por los maestros y las características de las entidades de población en que los centros están situados y que, al tiempo, se da un coeficiente de correlación de + 0,20 entre el aumento de las dificultades que tienen los gallego-hablantes (siempre según los maestros) y las características de los centros (rurales o urbanos), podemos considerar que la escasa correlación existente entre dificultades de los alumnos y el hecho de que los centros estén situados en las zonas rurales

o urbanas es simplemente una consecuencia, un resto de la correlación entre dificultades y porcentaje de alumnos gallego-hablantes.

Esto indica nuevamente que lo que ocurre en realidad es que buena parte de los maestros está convencido de que entre sus alumnos gallego-hablantes existe un grado de comprensión similar al que se da entre los castellano-hablantes, puesto que la correlación detectada en el cuadro 4.10. es simplemente una consecuencia de la que se obtiene en el cuadro 4.11.

En conclusión, parece que la captación de la realidad escolar en los aspectos que hemos considerado no está, entre los maestros, determinada por las actitudes generales a nivel individual. Los que se muestran partidarios de que el gallego se convierta en la lengua hablada habitualmente en Galicia no detectan un porcentaje más alto de alumnos que hablan única o fundamentalmente gallego ni creen que este hecho les provoque dificultades suplementarias en una medida significativamente mayor que la apreciada entre los que opinan de otro modo. Es muy posible, en cambio, que sus actitudes como estamento, como grupo profesional, influya decisivamente en el segundo punto de los estudiados en este apartado.

2. Consecuencias de la enseñanza en una lengua distinta de la materna.

2.1. Generalidades.

Hemos dedicado el apartado anterior a estudiar el punto de vista de los maestros en torno a aspectos como el porcentaje de alumnos que hablan única o fundamentalmente gallego y las dificultades que se les presentan para seguir en clase las explicaciones de los encuestados. Como hemos visto, únicamente un 45% de los encuestados considera que el hecho de tener el gallego como lengua habitual provoca la aparición de bastantes o muchas más dificultades que las que experimentan los castellano-hablantes. A su lado, un importante 36% cree que los alumnos gallego-hablantes tienen las mismas dificultades que los castellano-hablantes.

En otro lugar del cuestionario existía una serie de seis preguntas en la que se planteaba la posibilidad de que la escolarización de un niño en una lengua diferente de la materna tuviera alguna repercusión sobre factores como su inteligencia, la efectividad de la enseñanza, la valoración del entorno social, etc. Se pedía también, naturalmente, el carácter positivo o negativo de esa posible repercusión. Esta serie de preguntas estaba dirigida a completar el panorama trazado en el apartado 1 de este mismo capí-

tulo, esto es, a estudiar otro aspecto de la captación de la realidad, enfocando ahora las que, según los encuestados, constituyen las consecuencias del sistema empleado habitualmente con los alumnos que tienen el gallego como lengua materna. Al tiempo, la contestación a estas preguntas puede darnos ahora una útil indicación acerca del modo de pensar de los maestros sobre puntos muy conectados entre sí, según su trabajo personal aparezca más o menos directamente implicado en la respuesta.

En efecto, la pregunta en cuyas contestaciones hemos basado el apartado 1.3. de este capítulo se refiere a las explicaciones del encuestado a sus alumnos y a las dificultades que muestran los alumnos gallego-hablantes del encuestado. Se da, pues, la referencia personal del maestro y se habla de alumnos con una lengua materna determinada: el gallego. En la contestación a esta pregunta se da también, por tanto, cierta indicación acerca de la validez del trabajo de cada uno de los encuestados y esa indicación debe hacerla él mismo. En la parte del cuestionario que vamos a comentar ahora, en cambio, las preguntas están planteadas en general, con referencia a posibles repercusiones de la escolarización en una lengua distinta de la materna en diferentes factores. No se da ni siquiera la mención al gallego. La situación se plantea en abstracto, con lo que las conexiones con respecto al trabajo diario de los encuestados aparece bastante más lejana que antes. La transferencia a la situación concreta (la gallega) era inmediata (todo el contexto del cuestionario ayudaba a ello y, en realidad, lo hacía casi inevitable). A pesar de esto, parece que se observa una diferencia significativa en las contestaciones, como se verá especialmente en el apartado 2.3., dedicado a las posibles repercusiones sobre la efectividad de la enseñanza.

2.2. Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la inteligencia.

La primera de esta serie de seis preguntas similares se refería a la posible repercusión de la escolarización en una lengua distinta de la que el alumno tiene como materna sobre la inteligencia de éste. Los resultados aparecen en el cuadro 4.12.

Está claro que la mayoría de los encuestados (casi el 50%) se inclina a creer que un tratamiento escolar de este tipo tiene consecuencias negativas para la inteligencia de los alumnos. Sigue en importancia el 32,72% que no ve consecuencia alguna para la inteligencia del alumno en el hecho de escolarizarlo en una lengua diferente de la que él tiene como materna y, por último, un 11,78% para el que este hecho tiene consecuencias positivas.

Repercusiones de la escolarización en una lengua
distinta de la materna sobre la inteligencia

N. C.	6,75
Positivas	11,78
Nulas	32,72
Negativas	<u>48,74</u>
	99,99
	(874)

Cuadro 4.12.

En principio, es menos fuerte detectar la existencia de dificultades entre un grupo de alumnos que recibe enseñanza en una lengua distinta de la que emplean habitualmente que suponer que ese hecho tiene repercusiones negativas en su inteligencia. Sin embargo, la comparación entre los datos del cuadro 4.12. y los del cuadro 4.7. muestra ciertas diferencias que no caminan siempre en la dirección prevista. Se esperaría, por ejemplo, que el porcentaje de los que creen que sus alumnos gallego-hablantes tienen bastantes o muchas más dificultades que los castellano-hablantes fuera superior a los que consideran que la enseñanza en una lengua distinta de la materna tiene consecuencias negativas para la inteligencia de los alumnos. Sin embargo, en el cuadro 4.7. hay un 45,65% de encuestados que ven más dificultades en los gallego-hablantes que en los castellano-hablantes y en el cuadro 4.12. aparece un 48,72% que opina que la escolarización en lengua no materna provoca repercusiones negativas en la inteligencia de los alumnos. La diferencia es pequeña, pero existe y resulta verdaderamente extraña. Del mismo modo, se esperaría que el número de los que creen en la solución neutra (las mismas dificultades, no hay repercusiones) fuera más elevado en el segundo caso. Sin embargo, es ligeramente más bajo (un 32,72% en el cuadro 4.12. frente al 36,38% del cuadro 4.7.).

Todo ello indica, me parece, que hay otros factores que influyen en la contestación. De modo más preciso, creo que a la diferencia entre el planteamiento de una situación en abstracto, sin que comprometa el trabajo de los encuestados, y la consideración de algo más concreto, donde se pone en juego la labor desarrollada diariamente, cabe atribuirle buena parte de los un tanto inesperados resultados que proporcionan estos dos cuadros.

De ahí procede también el interés de cruzar las contestaciones a estas dos preguntas, cuyos resultados aparecen en el cuadro 4.13. En líneas

Dificultades que presentan los alumnos gallego-hablantes

Repercusiones de la escolarización en una lengua distinta de la materna sobre la inteligencia	N. C.	Muchas menos	Bastantes	Las mis.	Bastantes	Muchas
		que los caste- llano-hablan.	menos que los c-hab.	que los c-hablan.	más que los c-hab.	más que los c-hab.
N. C.	23,42	7,69	0,00	5,03	4,61	2,75
Positivas	8,11	7,69	10,00	17,30	9,22	8,24
Nulas	28,83	50,00	20,00	39,94	26,73	28,57
Negativas	39,64	34,62	70,00	37,74	59,45	60,44
	100,00	100,00	100,00	100,01	100,01	100,00
	(111)	(26)	(20)	(318)	(217)	(182)

Cuadro 4.13.

generales, el cuadro muestra bastante claramente el aumento de los porcentajes de maestros que ven consecuencias negativas a medida que se acrecientan las dificultades que observan en sus alumnos gallego-hablantes. Naturalmente, eso no tiene nada de extraordinario. Lo extraño sería que no se diera este aumento paralelo. Aquel que ha podido (o ha creído) comprobar que sus alumnos gallego-hablantes tienen más dificultades que los castellano-hablantes, ha recorrido un buen trecho hacia una conclusión posible: la no identidad entre lengua del alumno y lengua de la escuela tiene cierta repercusión negativa sobre la inteligencia del alumno en un buen número de casos. Naturalmente, no se trata de una conclusión forzosa ni, por supuesto, la única que se puede obtener. De todos modos, el cuadro 4.13. muestra con toda evidencia que existe una correlación entre ambos factores.

La excepción de este cuadro es la columna correspondiente a los que creen que sus alumnos gallego-hablantes tienen bastantes menos dificultades que los castellano-hablantes. Arrojan el índice más alto de encuestados convencidos de que la escolarización en una lengua distinta de la materna produce consecuencias negativas para la inteligencia de los alumnos (un 70%). Dan también el porcentaje más bajo de los que creen que este hecho no tiene ningún tipo de repercusión. En el apartado 1.3. me he referido ya a lo extraño de esta consideración de las dificultades de los alumnos. Su comportamiento al cruzar las dos preguntas lo prueba nuevamente.

Dejando a un lado esa columna, el resto se comporta en la dirección antes mencionada. El índice de correlación correspondiente al cuadro 4.13. no es, sin embargo, demasiado alto:

$$t = + 0,15 \quad (4/7)$$

Teniendo en cuenta únicamente las tres últimas columnas, se obtiene

$$t = + 0,18 \quad (4/8),$$

solo ligeramente superior, pero que elimina el efecto distorsionador de la columna correspondiente a esos 20 maestros que dan unos porcentajes tan extraños.

La existencia de un coeficiente de correlación positivo indica, evidentemente, que la observación de ciertas dificultades suplementarias en los alumnos gallego-hablantes está ligada a la creencia en repercusiones negativas para la inteligencia del alumno en la escolarización en una lengua distinta de la materna. Al tiempo, lo escaso de este coeficiente de correlación muestra que la determinación de uno de los dos factores por el otro no es demasiado fuerte, con lo cual volvemos al punto mencionado previamente: la existencia de ciertas diferencias entre la contestación a una pregunta en la que se plantee una situación concreta, en la que el trabajo del encuestado está seriamente implicado, y la respuesta a una pregunta formulada en abstracto, donde la relación anterior sea mucho menos visible.

En el cuadro 4.14. aparecen los resultados de cruzar las contestaciones a la pregunta acerca de las repercusiones sobre la inteligencia y el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación de que el gallego debe convertirse en la lengua habitual en Galicia. Como en el cuadro anterior, hay

“El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos”

Repercusiones de la escolarización en una lengua distinta de la materna en cuanto a la inteligencia

	N. C.	Total. en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Parcial. de acuerdo y p. en desacuerdo	Bast. de acuerdo	Total. de acuerdo
N. C.	51,11	11,36	9,80	4,57	5,78	1,75
Positivas	6,67	11,36	9,80	15,07	12,72	10,23
Nulas	26,67	56,82	49,02	44,75	33,95	20,17
Negativas	15,56	20,45	31,37	35,62	48,55	67,84
	100,01	99,99	99,99	100,01	100,00	99,99
	(45)	(44)	(51)	(219)	(173)	(342)

Cuadro 4.14.

una línea de visible ascenso de creencia en la existencia de repercusiones negativas a medida que aumenta el grado de acuerdo con la afirmación anterior. En esta última línea se pasa de un 20,45% (entre los que están totalmente en desacuerdo con la afirmación) a un 67,74% (entre los que están totalmente de acuerdo). Algo parecido, pero en sentido contrario y con menor extremosidad, se da entre los que creen que la escolarización en una lengua distinta de la materna no provoca consecuencia alguna en la inteligencia del alumno: de un 56,82% hasta un 20,12%.

Evidentemente, la actitud positiva acerca de la normalización en el uso del gallego y la creencia en repercusiones negativas sobre la inteligencia del alumno cuando este es escolarizado en una lengua distinta de la que él tiene como materna, están relacionados. También lo están, por supuesto, las posturas contrarias. Como en el caso anterior, ese paralelismo que se hace evidente al contemplar el cuadro no tiene reflejo en un coeficiente de correlación demasiado alto. Para el cuadro 4.14., el coeficiente de correlación es

$$t = + 0,23 \quad (4/9).$$

Algo parecido ocurre en el cuadro 4.15., donde se cruzan las contestaciones a la pregunta acerca de las repercusiones sobre la inteligencia con el grado subjetivo de conocimientos de gallego. También aquí se observa que a medida que aumenta el dominio de esta lengua ascienden los porcentajes de los que piensan que la escolarización en una lengua distinta de la materna provoca repercusiones negativas. Entre los que a las destrezas activas y pasivas añaden los conocimientos técnicos, este porcentaje llega a ser del

Grado subjetivo de conocimiento del gallego

Repercusiones de la escolarización en una lengua distinta de la materna en cuanto a la inteligencia	N. C.	Conocimientos			
		nulos	pasivos	activos y pasivos	activos, pasivos y técnicos
N. C.	50,00	11,11	7,41	5,70	3,66
Positivas	7,14	0,00	15,74	11,21	8,54
Nulas	14,28	55,55	42,59	31,25	14,63
Negativas	28,57	33,33	34,26	51,84	73,17
	99,99	99,99	100,00	100,00	100,00
	(14)	(18)	(216)	(544)	(82)

Cuadro 4.15.

73,17%, muy distante del 33,33% que aparece en los que tienen conocimientos nulos y del 34,26% de los que tienen dominio de las destrezas pasivas únicamente. No obstante, tampoco aquí el índice de correlación es alto:

$$t = + 0,15 \quad (4/9 \text{ bis}).$$

Veamos, para terminar este apartado, la conexión entre las creencias de los encuestados acerca de las repercusiones en la inteligencia de los alumnos y la lengua empleada por los propios encuestados en sus clases (vid. cuadro 4.16.). Parece evidente que, teniendo en cuenta el alto porcentaje de alumnos gallego-hablantes que, según los maestros, existe en sus escuelas, el aumento en la captación de consecuencias negativas deberá corresponderse con intentos más fuertes de eliminarlas y, por tanto, de utilización del gallego en las clases. Sin embargo, los datos que figuran en este cuadro son verdaderamente sorprendentes porque no apuntan en esa dirección.

En el cuadro 4.16. hay, como hemos visto ya en otras ocasiones con preguntas pertenecientes a la serie de su comportamiento lingüístico, una diferenciación bastante clara entre los que emplean únicamente el castellano y todos los demás. Dentro de unos ciertos límites, los porcentajes que aparecen en las cuatro últimas columnas están entre sí bastante próximos, pero, al tiempo, relativamente bien diferenciados de los que aparecen en la columna correspondiente a los que dan clase exclusivamente en castellano. Lo verdaderamente curioso es que los porcentajes de los que creen en consecuencias negativas no resultan más altos entre los que dan clase únicamente en gallego. El porcentaje más alto registrado aparece en la columna correspondiente a los que utilizan fundamentalmente el castellano, pero

Repercusiones de la escolarización en una lengua distinta de la materna en cuanto a la inteligencia	Lengua hablada en clase por el profesor					
	N. C.	C(astellano)	Fund. C. y ocas. G.	G. y C. al 50 %	Fund. G. y ocas. C.	G(allego)
N. C.	19,51	8,30	1,94	5,26	0,00	3,70
Positivas	9,76	12,55	8,25	15,79	12,00	18,52
Nulas	29,27	40,35	20,87	22,81	20,00	14,81
Negativas	41,46	38,80	68,93	56,14	68,00	62,96
	100,00	100,00	99,99	100,00	100,00	99,99
	(41)	(518)	(206)	(57)	(25)	(27)

Cuadro 4.16.

también, de modo ocasional, el gallego (un 68,93 % frente al 62,96 % de los que dan sus clases en gallego).

Más extraño todavía resulta el hecho de que el porcentaje más alto de los que creen que la escolarización en una lengua distinta de la materna provoca repercusiones positivas aparezca precisamente entre los que dan clase únicamente en gallego: un 18,52%, bastante distanciado del 12,55 % que se registra entre los que dan sus clases únicamente en castellano y mucho más alejado del 8,25% que figura entre los que dan clases fundamentalmente en castellano y ocasionalmente en gallego.

Hay que tener en cuenta que los que dicen dar clase únicamente en gallego son tan solo 27 personas (un 3,09% de los encuestados), por lo que los resultados obtenidos en esta columna no pueden ser comparados sin más con columnas en las que figuran distribuidas las contestaciones de 200 ó 500 encuestados (que es lo que ocurre, por ejemplo, en el cuadro 4.16.).

De todos modos, estos resultados resultan extraños. En el cuadro 4.17. puede observarse este mismo cruce en sentido contrario: la lengua empleada en clase por los encuestados según consideren que la escolarización en lengua distinta de la materna puede tener en la inteligencia del alumno repercusiones negativas, nulas o positivas. Nótese que las únicas oscilaciones verdaderamente importantes se dan en los porcentajes correspondientes a los que emplean única o fundamentalmente castellano. No

Repercusiones en la escolarización en
lengua distinta de la materna

Lengua hablada en clase por el encuestado con sus alumnos	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	13,56	3,88	4,20	3,99
C(astellano)	72,88	63,11	73,08	47,18
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	6,78	16,50	15,03	33,33
G. y C. al 50 %	5,08	8,74	4,55	7,51
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	0,00	2,91	1,75	3,99
G(allego)	1,69	4,85	1,40	3,99
	99,99	99,99	100,01	99,99
	(59)	(103)	(286)	(426)

Cuadro 4.17.

podía ser de otro modo, puesto que constituyen una clara y aplastante mayoría de los encuestados. Es notable el salto que hay en los que dan las clases en castellano desde el 73,08 % entre los que creen que el hecho no tiene consecuencias hasta el 47,18 % entre los que opinan que provoca consecuencias de tipo negativo. A su lado, los que utilizan fundamentalmente castellano, pero también gallego, pasan de un 15,03% a un 33,33%.

Debido a su escaso peso sobre el total de los encuestados, esas oscilaciones no se pueden dar entre los que utilizan en sus clases única o fundamentalmente gallego. De cualquier forma, la diferencia entre el 7,76% que suponen entre los que creen en consecuencias positivas y el 7,98% que representan entre los que se inclinan a considerar que este hecho tiene consecuencias negativas parece demasiado corta. Téngase en cuenta que el decidirse a dar clase en gallego no es algo que pueda ser tomado a la ligera, sino que supone un considerable alejamiento de los procedimientos habituales y, hasta este mismo momento, un considerable riesgo. Me resulta, pues, absolutamente imposible comprender que una buena parte de los que se han atrevido a dar este paso crean que hacer funcionar la escuela en una lengua que no es la que los alumnos tienen como materna puede tener resultados positivos para su inteligencia. No hay más remedio que pensar en que la pregunta no está del todo bien formulada y ello ha provocado contestaciones extrañas en algunos de los encuestados (y esto se nota más en los grupos menos amplios). De no ser así, la decisión tomada por estos maestros carece por completo de sentido.

El índice de correlación correspondiente a los cuadros 4.16. y 4.17. es
 $t = + 0,16$ (4/10).

La opinión de los maestros acerca de la existencia de repercusiones (y el carácter de estas) sobre la inteligencia de los alumnos cuando son escolarizados en una lengua que ellos no tienen como materna no está, como hemos visto en las páginas anteriores, claramente vinculada a ninguno de los factores considerados. Aunque ha sido posible observar una relación bastante clara entre el aumento de actitudes favorables al gallego o acciones tendentes en esta misma dirección y la subida de los porcentajes de los que creen que el hecho estudiado en este apartado tiene consecuencias negativas, lo cierto es que el coeficiente de correlación más alto detectado ha sido únicamente de + 0,23. Esto implica, a mi modo de ver, que su punto de vista acerca de las repercusiones sobre la inteligencia está en buena parte (no totalmente, por supuesto) desconectado de sus consideraciones en aspectos mucho más concretos (por ejemplo, las dificultades de sus alumnos, la lengua que emplean en clase, etc.). Es curioso, por otro lado, que la correlación más alta detectada corresponda a un factor de tipo ideológico,

como es el acuerdo con la afirmación de que el gallego debe convertirse en la lengua habitual en Galicia.

2.3. *Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza.*

Otra de las preguntas de la serie pedía la opinión de los encuestados acerca de posibles repercusiones de la escolarización en una lengua distinta de la materna de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza. Las respuestas obtenidas aparecen en el cuadro 4.18. Es evidente que la mayoría de los maestros (casi el 65%) considera que la falta de identidad entre lengua de los alumnos y lengua de la enseñanza produce efectos desfavorables. Un 22,20% cree que no tiene consecuencias y el 6,52% opina que repercute positivamente. El porcentaje de casos de no contestación no es demasiado alto (7,67%), pero, de todos modos, ligeramente superior al registrado en la pregunta acerca de las repercusiones sobre la inteligencia (cuando esperaríamos lo contrario, ya que parece más difícil tener opinión sobre este último aspecto).

Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza

N. C.	7,67
Pasivas	6,52
Nulas	22,20
Negativas	<u>63,60</u>
	100,01
	(874)

Cuadro 4.18.

La conexión entre esta pregunta y la considerada en el apartado 1.3. de este mismo capítulo es evidente. Entonces se trataba de saber si los alumnos gallego-hablantes de los maestros encuestados tenían o no más dificultades que los castellano-hablantes para seguir las explicaciones dadas en clase (casi siempre, claro está, en castellano). Ahora se pregunta en abstracto por la posible repercusión de la no utilización de la lengua de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza. Aquellos que crean que este último hecho produce consecuencias negativas deben pensar también que los alumnos que tengan como materna una lengua que no es la empleada

en la escuela rendirán menos que aquellos que utilizan habitualmente fuera del aula la misma lengua que se usa en ella. En consecuencia, dado que la enseñanza en Galicia se hace casi únicamente en castellano, los alumnos gallego-hablantes tendrán, para los encuestados que piensan de este modo, más dificultades que los castellano-hablantes.

Según eso, el cruce de las dos preguntas debería dar un elevado coeficiente de correlación. Sin embargo, no ocurre así. Veamos primero los datos, que aparecen en el cuadro 4.19. Figura en él la distribución de las opiniones acerca de los efectos sobre la efectividad de la enseñanza según la consideración de las dificultades que tienen los gallego-hablantes. Habría que esperar un aumento de los porcentajes correspondientes a los que creen en la existencia de repercusiones negativas a medida que aumenta la percepción de dificultades. Al tiempo, los porcentajes presentados por aquellos que creen que no hay repercusiones deberían ir descendiendo al avanzar en la misma dirección.

Dificultades de los alumnos gallego-hablantes en clase

Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza	N. C.	Muchas me.	Bastantes	Las mis-	Bastantes	Muchas
		que los caste- llano-hablan.	menos que los c-hablan.	mas que c-hablan.	más que los c-hablan.	más que los c-habl.
N. C.	29,73	11,54	0,00	5,66	3,23	3,30
Positivas	3,60	7,69	5,00	8,81	5,53	5,49
Nulas	20,72	19,23	30,00	30,50	11,52	20,88
Negativas	45,94	61,54	65,00	55,03	79,72	70,33
	99,99	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	(111)	(26)	(20)	(318)	(217)	(182)

Cuadro 4.19.

A la vista de los datos que figuran en el cuadro 4.19., solo parte de lo esperado se hace realidad. En primer término, los porcentajes de los que creen en repercusiones negativas existentes entre los que consideran que sus alumnos castellano-hablantes tienen muchas o bastantes menos dificultades que los castellano-hablantes, son más altos de lo esperado, superiores a los encontrados entre los que creen que las dificultades son las mismas y bastante próximos a los que aparecen entre los que opinan que sus alumnos gallego-hablantes tienen muchas o bastantes más dificultades que los

castellano-hablantes. Una falta de coherencia semejante encontramos en los resultados correspondientes a los que opinan que no hay repercusiones.

Ya hemos visto en apartados anteriores que hay bastantes rasgos extraños entre los que opinan que sus alumnos gallego-hablantes presentan menos dificultades que los castellano-hablantes. Por otro lado, son únicamente 46 personas en conjunto. Podemos, pues, prescindir de los resultados que constan en las columnas segunda y tercera del cuadro 4.19. De todos modos, sigue habiendo un comportamiento no demasiado coherente, ya que la columna correspondiente a los que opinan que sus alumnos gallego-hablantes tienen bastantes más dificultades que los otros presenta resultados que, por su entidad, no están situados en el punto medio que les correspondería, sino en un extremo. El porcentaje de los que creen en repercusiones negativas es aquí más alto que entre los que dicen que sus alumnos gallego-hablantes tienen muchas más dificultades (casi un 80 % frente a poco más del 70%).

Hay, por otro lado, cuestiones oscuras que no se refieren ya a la mayor o menor importancia de los porcentajes de los que opinan de un mismo modo que podemos encontrar en las distintas columnas, sino que se relacionan con la congruencia interna de los que contestan de un modo determinado a, por ejemplo, la pregunta acerca del grado de dificultades de los alumnos que hablan única o fundamentalmente gallego. Por ejemplo, entre los que dicen que esos alumnos tienen las mismas dificultades que los castellano-hablantes, existe un 55,03 % que, en cambio, considera que la escolarización en una lengua que no es la materna de los alumnos provoca efectos negativos a la enseñanza. ¿Acaso hay que pensar que los efectos negativos que señala en general son absorbidos en su caso concreto por factores específicos que actúan únicamente en sus clases y con sus alumnos? Por otro lado, entre los que dicen que sus alumnos gallego-hablantes tienen muchas más dificultades que los que se expresan en castellano habitualmente, existe un 20,88 % para el que la escolarización en una lengua que no sea la que los alumnos tienen como materna no tiene repercusiones. Para este grupo de maestros, las mucho mayores dificultades de sus alumnos que hablan gallego no pueden ser debidas al factor lingüístico, sino a algún otro rasgo (la inteligencia, la aplicación, la asistencia, etc.).

La misma sensación de falta de congruencia proporciona el cuadro 4.20., en el que he cruzado las mismas preguntas en el otro sentido. El porcentaje de los que opinan que sus alumnos gallego-hablantes tienen las mismas dificultades que los castellano-hablantes es siempre el más alto (sin rebasar nunca el 50 %), incluso (aunque con muy escasa diferencia) entre

los que creen que la escolarización en lengua distinta a la hablada habitualmente por los alumnos tiene consecuencias negativas.

El índice de correlación correspondiente a los cuadros 4.19. y 4.20. es únicamente de

$$t = + 0,11 \quad (4/11),$$

cuya escasa entidad refleja de forma bastante clara lo que hemos venido diciendo acerca de lo extraño de los resultados obtenidos.

Dificultades de los alumnos gallego-hablantes	Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad en la enseñanza			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	49,25	7,02	11,86	9,17
Muchas menos que los castellano-hablantes	4,48	3,51	2,58	2,88
Bastantes menos que los castellano-hablantes	0,00	1,75	3,09	2,34
Las mismas que los castellano-hablantes	26,87	49,12	50,00	31,47
Bastantes más que los castellano-hablantes	10,45	21,05	12,89	31,12
Muchas más que los castellano-hablantes	8,96	17,54	19,59	23,02
	100,01	99,99	100,01	100,00
	(67)	(57)	(194)	(556)

Cuadro 4.20.

Es probable que parte de la falta de coherencia se deba a la división de los que consideran que los alumnos gallego-hablantes tienen más dificultades en los que aprecian muchas más dificultades y los que únicamente encuentran bastantes más. Lo mismo ocurre en los que estiman que hay menos. Por ello, he agrupado los datos tal como aparecen en el cuadro 4.21. en el que, de todos modos, sigue apareciendo el extraño comportamiento de los que creen que sus alumnos gallego-hablantes tienen menos dificultades que los castellano-hablantes. El coeficiente de correlación correspondiente a los datos reflejados en este cuadro es

$$t = + 0,14 \quad (4/12),$$

ligeramente superior al + 0,11 detectado previamente, pero todavía claramente insuficiente si tenemos en cuenta la naturaleza y congruencia interna de los factores puestos en relación.

Dificultades de los alumnos gallego-hablantes

Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza	N. C.	Menos que	Las mismas que	Más que los
		los cast-ha.	los cast-ha.	cast-hab.
N. C.	29,73	6,52	5,66	3,26
Positivas	3,60	6,52	8,81	5,51
Nulas	20,72	23,91	30,50	15,79
Negativas	45,94	63,04	55,03	75,44
	99,99	99,99	100,00	100,00
	(111)	(46)	(318)	(399)

Cuadro 4.21.

En el cuadro 4.22. se observa el cruce de las contestaciones a la pregunta acerca de las repercusiones sobre la efectividad de la enseñanza con el grado de acuerdo respecto a la afirmación de que el gallego debe ser la lengua habitual en Galicia. Se trata, evidentemente, de poner en relación una actitud general con el modo de considerar un aspecto de la enseñanza. Está claro que el porcentaje de los que creen en consecuencias negativas aumenta a medida que asciende el grado de acuerdo con la afirmación mencionada, mientras que en la misma dirección desciende el índice de los que creen que la escolarización en una lengua distinta de la hablada habitualmente por los alumnos no tiene consecuencias en la efectividad de la ense-

“El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos”

Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza	N. C.	Total. en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Parcial. de	Bast. de acuerdo	Total de acuerdo
				acuerdo y en desacuerdo		
N. C.	53,33	15,91	9,80	7,31	4,05	2,34
Positivas	6,67	4,54	5,88	10,05	6,36	4,68
Nulas	15,55	52,27	41,18	29,68	20,81	12,28
Negativas	24,44	27,27	43,14	52,97	68,79	80,70
	99,99	99,99	100,00	100,01	100,01	100,00
	(45)	(44)	(51)	(219)	(173)	(342)

Cuadro 4.22.

ñanza. Se trata, por tanto de una relación bastante clara. El índice de correlación hallado no es, sin embargo, demasiado importante:

$$t = + 0,22 \quad (4/13),$$

debido, como casi siempre, a la acumulación de las cantidades fuertes en una de las filas o columnas del cuadro, con lo que la gradación resulta considerablemente difusa.

En el cuadro 4.23. aparecen los datos correspondientes al cruce de las contestaciones acerca de la posible repercusión en la efectividad de la enseñanza con la lengua hablada con los alumnos en la clase. Lo mismo que en casos anteriores, la diferencia más importante es la que se establece entre los que emplean única y exclusivamente castellano en sus clases (que son, por otro lado, el núcleo más importante, ya que suponen un 59,27% de los encuestados) y todos los demás (es decir, desde los que utilizan ocasionalmente el gallego hasta los que dan clase únicamente en gallego). La que acabo de señalar es, por otro lado, una de las pocas regularidades que se puede encontrar en el cuadro, puesto que las demás columnas presentan, lo mismo que ocurría en el cuadro 4.16., porcentajes fluctuantes cuyas oscilaciones no guardan relación con las que podríamos esperar a partir del carácter con el que han sido establecidas. Así, por ejemplo, el porcentaje de los que creen en repercusiones negativas para la efectividad de la enseñanza entre los que dan clases fundamentalmente en castellano (pero también ocasionalmente en gallego) está muy próximo al que se da entre los que dan clase fundamentalmente en gallego (pero también ocasionalmente en castellano). Y, lo más extraño, estos porcentajes (el 80%) son supe-

Lengua hablada por el encuestado con sus alumnos

Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza

	N. C.	C(aste-llano)	Fund. C. y ocas. G.	G. y C. al 50 %	Fund. G. y ocas. C.	G(alle-go)
N. C.	29,27	8,69	3,40	5,26	0,00	0,00
Positivas	4,88	6,76	4,37	12,28	8,00	7,41
Nulas	24,39	28,12	11,65	12,28	12,00	14,81
Negativas	41,46	56,37	80,58	70,17	80,00	77,78
	100,00	100,00	100,00	99,99	100,00	100,00
	(41)	(518)	(206)	(57)	(25)	(27)

Cuadro 4.23.

riores a los que aparecen entre los que dan clases únicamente en gallego. Hemos hablado de esto ya al referirnos a la actitud de los maestros acerca de posibles repercusiones en la inteligencia de los alumnos, por lo que no es necesario volver aquí sobre el tema. Baste con señalar que el coeficiente de correlación correspondiente al cuadro 4.23. es únicamente

$$t = + 0,10 \quad (4/14).$$

Todo esto parece indicar que no hay una relación verdaderamente significativa entre el convencimiento de que una enseñanza realizada en una lengua que no es la que hablan habitualmente núcleos importantes (mayoritarios en buena parte de las ocasiones) de los alumnos y la decisión de dar cabida en la escuela a esa lengua. La falta de conexión entre estos dos aspectos de una actitud (el primero perteneciente al componente cognoscitivo y el segundo al conductivo) se ve todavía más clara en el cuadro 4.24., donde he cruzado estas dos preguntas, pero en sentido contrario y agrupando cada una de las dos parejas en las que hay predominio claro de una de las dos lenguas. De forma verdaderamente curiosa, el índice más bajo de los que hacen sus clases única o fundamentalmente en castellano se da entre los que están convencidos de que la escolarización en lengua no materna tiene consecuencias positivas para la efectividad de la enseñanza. Como ya he dicho varias veces, son un grupo formado por únicamente 57 personas (buena parte de las cuales probablemente ha entendido mal la pregunta), por lo que no debemos tener en cuenta esos resultados.

Lo que destaca especialmente en el cuadro 4.24. es la semejanza existente entre las dos últimas columnas, entre las que aparece una diferencia

Lengua hablada por el encuestado con sus alumnos en clase	Repercusiones de la escolarización en lengua distinta de la materna sobre la efectividad de la enseñanza			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	17,91	3,51	5,15	3,06
Única o fundamentalmente castellano	77,61	77,19	87,63	82,37
G. y C. al 50 %	4,48	12,28	3,61	7,19
Única o fundamentalmente gallego	0,00	7,02	3,61	7,37
	100,00	100,00	100,00	99,99
	(67)	(57)	(194)	(556)

Cuadro 4.24.

máxima de poco más de cinco puntos en los porcentajes correspondientes a las distintas variantes consideradas en cuanto a la lengua empleada por los encuestados en sus clases. Así, entre los que consideran que dar clase en una lengua diferente a la materna de los alumnos no tiene ninguna consecuencia, utilizan única o fundamentalmente castellano el 87,63%. Entre los que, por el contrario, creen que eso produce consecuencias negativas, emplean el castellano el 82,37%. Realmente, es una diferencia muy escasa si se tiene en cuenta la importancia del factor considerado y la alteración que existe entre una y otra postura. Naturalmente, hay que comprender que dar clase en gallego o castellano no es —no ha sido hasta ahora— algo que se pueda decidir libremente, sin que jueguen más elementos que la decisión estrictamente personal. Hay otros aspectos de la cuestión, que no es necesario enumerar aquí, que impiden dar ese paso a muchos que quizá estarían dispuestos a ello y convencidos de que es lo que tienen que hacer. De todos modos, me parece que las diferencias son excesivamente cortas. Agrupados los datos de este modo, el coeficiente de correlación correspondiente es

$$t = + 0,01 \quad (4/15).$$

La consideración de la existencia de repercusiones y el carácter de ellas afecta, como es natural, tanto a la inteligencia de los alumnos como a la efectividad de la enseñanza. Esto es, creer que la escolarización en una lengua distinta de la que los alumnos emplean habitualmente tiene repercusiones negativas sobre su inteligencia trae consigo casi siempre el convencimiento de que es también algo negativo para la efectividad de la enseñanza. En el cuadro 4.25. aparecen los resultados del cruce de estas dos preguntas. Lo que ahí se considera es, evidentemente, la distribución de los porcentajes alcanzados por cada una de las posibilidades en cuanto a la efectividad de la enseñanza según el modo de pensar acerca de las repercusiones sobre la inteligencia. Se observa casi inmediatamente que los porcentajes más fuertes de cada columna están en el cruce de la posibilidad correspondiente con la paralela de la dimensión opuesta. El hecho más significativo es que el 94,60 % de los que creen que la escolarización en lengua diferente tiene consecuencias negativas en la inteligencia de los alumnos cree también que tiene efectos negativos en la efectividad de la enseñanza.

El grado de coherencia, de identidad en las dos respuestas, es menor en las otras dos columnas, aunque en los tres casos el porcentaje más importante es siempre el que aparece en el cruce con la posibilidad paralela en el otro aspecto. Parece lógico que se dé esta diferencia porque, en principio, resulta más fuerte suponer cierta influencia sobre la inteligencia que

Repercusiones de la escolarización en una lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza	Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la inteligencia			
	N. C.	Pasivas	Nulas	Negativas
N. C.	74,58	4,85	4,20	1,41
Pasivas	1,69	43,69	2,45	0,94
Nulas	3,39	21,36	54,90	3,05
Negativas	20,34	30,10	38,46	94,60
	100,00	100,00	100,01	100,00
	(59)	(103)	(286)	(426)

Cuadro 4.25.

creer que un determinado factor puede tener efecto sobre la efectividad de la enseñanza (compárense los porcentajes alcanzados por los que creen que no hay repercusiones en cada una de las dos preguntas: un 32,72 % en la referida a la inteligencia y un 22,20 % en la que se centra en la efectividad). Por otro lado, el porcentaje de los que creen en repercusiones negativas es bastante más alto en el caso de la efectividad sobre la enseñanza que en el caso de la inteligencia. Como consecuencia de ello, el grupo de los que creen en repercusiones negativas sobre la efectividad de la enseñanza pesa considerablemente en cualquiera de las opciones referidas a la inteligencia.

Por la misma razón, el cuadro 4.26., en el que aparecen estas dos pre-

Repercusiones de la escolarización en una lengua no materna sobre la inteligencia	Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	65,67	1,75	1,03	2,16
Positivas	7,46	78,95	11,34	5,58
Nulas	17,91	12,28	80,93	19,78
Negativas	8,96	7,02	6,70	72,48
	100,00	100,00	100,00	100,00
	(67)	(57)	(194)	(556)

Cuadro 4.26.

guntas cruzadas ahora en sentido contrario, muestra una mayor coherencia general en las contestaciones (entrè un 70 % y un 80% de los encuestados piensa del mismo modo con respecto a ambos factores), pero, al tiempo, no hay porcentajes tan llamativos como el 94,60 % del cuadro anterior.

El grado de correlación correspondiente a los datos reflejados en estos cuadros es bastante alto:

$$t = + 0,48 \quad (4/16),$$

lo cual indica de modo suficientemente claro la conexión existente en la forma de pensar de los maestros sobre estos dos puntos.

2.4. *Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la personalidad de los alumnos.*

Según muestra el cuadro 4.27., hay un buen número de maestros para los cuales la escolarización en una lengua que no es la materna provoca consecuencias negativas en la personalidad de esos alumnos. Opina de este modo el 55,61 % de los encuestados, porcentaje que se sitúa en medio de los correspondientes a los que creen que hay consecuencias negativas también con respecto a la inteligencia (el 48,74%) y a la efectividad de la enseñanza (el 63,62%).

Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la personalidad

N. C.	7,89
Positivas	8,24
Nulas	28,26
Negativas	55,61
	<hr/>
	100,00
	(874)

Cuadro 4.27.

La comparación de los cuadros 4.12., 4.18. y 4.27. indica que la oscilación en los resultados afecta de forma significativa únicamente a las opciones consistentes en suponer consecuencias nulas y negativas, puesto que los índices de no contestación y los correspondientes a los que creen en repercusiones positivas apenas se alteran (entre un 6,52 % y un 11,78%). Creo que estos datos sitúan las contestaciones a estas tres preguntas en una perspectiva adecuada. Son muy pocos los maestros que creen que una escuela que prescinde de la lengua de buena parte de sus alumnos puede lo-

grar efectos positivos en la inteligencia y personalidad de estos o mayor efectividad. Además, es probable que algunos de los que contestan en este sentido hayan entendido mal el planteamiento de las preguntas, puesto que los cruces realizados en cuadros como 4.16. ó 4.23. provocan la aparición de contradicciones demasiado fuertes. De todas formas, no hay modo de comprobarlo y tenemos que aceptar esos porcentajes.

Así pues, la opción verdaderamente importante ante la que han de decidirse los maestros es la consistente en suponer que la utilización de una lengua diferente a la hablada por los alumnos habitualmente no tiene consecuencias o bien que, por el contrario, repercute negativamente sobre los alumnos y sobre la enseñanza misma. En el caso concreto de la personalidad de los alumnos, se inclinan a suponer consecuencias negativas un 55,61% y cree que ese sistema no tiene repercusiones el 28,26%.

El cuadro 4.28. muestra la gran relación existente entre las consideraciones acerca de las posibles repercusiones sobre la inteligencia y sobre la personalidad. Como hemos visto en el cuadro 4.25., la mayor coherencia se da entre los que creen en repercusiones negativas con respecto a la inteligencia (un 86,38 % de los que opinan de este modo creen también en repercusiones negativas con relación a la personalidad). En los demás casos, el porcentaje correspondiente al cruce de las opciones paralelas es menor que el citado, pero siempre aparece como el más importante de cada columna. Lo mismo que en el cuadro 4.25., es la columna correspondiente a los que creen en repercusiones positivas la que muestra una dispersión más fuerte en los resultados al realizar el cruce con otra pregunta.

Repercusiones de la escolarización en una lengua no materna sobre la personalidad	Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la inteligencia			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	55,93	6,80	6,64	2,35
Positivas	15,25	38,83	5,59	1,64
Nulas	5,08	33,01	59,09	9,62
Negativas	23,73	21,36	28,67	86,38
	99,99	100,00	99,99	99,99
	(59)	(103)	(286)	(426)

Cuadro 4.28.

El coeficiente de correlación correspondiente a los datos reflejados en este cuadro es bastante alto:

$$t = + 0,49 \quad (4/17).$$

En el cuadro 4.29. aparece el cruce de la pregunta acerca de las repercusiones sobre la efectividad de la enseñanza con la referente a las repercusiones sobre la personalidad de los alumnos. También aquí el grado de coherencia es mayor entre los que consideran la existencia de repercusiones negativas en la variable que aparece cruzada con la que estamos considerando en este apartado. Hay que destacar que, con relación al cuadro anterior, el grado de identidad en las contestaciones dadas a las dos preguntas es bastante mayor en las otras dos columnas del cuadro 4.29. que en las correspondientes del 4.28. Aquí se alcanza un 75,26 % entre los que creen que no tiene consecuencias en la efectividad de la enseñanza y un 59,65 % entre los que creen que tiene repercusiones negativas. A pesar de la apariencia, el coeficiente de correlación correspondiente a los datos del cuadro 4.29. es ligeramente más bajo que el anterior:

$$t = + 0,46 \quad (4/18).$$

Creo que la razón de ello está en que las variables que aparecen en las dimensiones horizontales de ambos cuadros reparten los porcentajes correspondientes a sus cuatro opciones de modos distintos. En el cuadro 4.29., la columna de los que creen en repercusiones negativas con respecto a la efectividad de la enseñanza engloba al 63,62 % de los encuestados, mientras que en la columna paralela del cuadro 4.28. está únicamente el 48,74 %. Dicho de otro modo, los resultados están mucho más repartidos en el caso de las repercusiones sobre la inteligencia que en el caso de las re-

Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la personalidad	Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	59,70	5,26	5,67	2,70
Positivas	14,93	59,65	5,67	3,06
Nulas	16,42	21,05	75,26	14,03
Negativas	8,96	14,04	13,40	80,22
	100,01	100,00	100,00	100,01
	(67)	(57)	(194)	(556)

Cuadro 4.29.

percusiones sobre la efectividad de la enseñanza. La acumulación de contestaciones en la última columna del cuadro 4.29. hace que el paralelismo detectado en las otras dos pierda importancia relativa, ya que el peso de esas dos columnas es menor. De todos modos, la diferencia entre los coeficientes de correlación es muy pequeña y en cualquiera de los casos alcanza la suficiente entidad como para poder afirmar que las contestaciones a las otras dos preguntas están fuertemente relacionadas con la dada por los maestros a la que nos ha ocupado en este apartado.

2.5. Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la valoración de la comunidad y el entorno familiar.

Se trata de dos aspectos estrechamente relacionados, como veremos al examinar el cruce de las dos preguntas. En el cuadro 4.30. aparecen los resultados que arrojan las contestaciones a la pregunta acerca de la posible existencia de implicaciones sobre la valoración del entorno familiar en la escolarización en una lengua distinta de la que los alumnos tienen como materna. El porcentaje de los que opinan que las consecuencias son negativas desciende hasta hacerse similar al que hemos encontrado cuando son preguntados acerca de las repercusiones sobre la inteligencia: un 48,97% de los encuestados cree que hay resultados negativos para la valoración del entorno familiar.

Repercusiones de la escolarización en lengua
no materna sobre la valoración del
entorno familiar

N. C.	11,21
Positivas	12,13
Nulas	27,69
Negativas	48,97
	<hr/>
	100,00
	(874)

Cuadro 4.30.

También desciende ligeramente el porcentaje de los que creen que las repercusiones son nulas. El correspondiente a los que opinan que hay consecuencias positivas aumenta muy poco. Donde, en cambio se nota un aumento fuerte (teniendo en cuenta, claro, la entidad de los porcentajes hallados) es en los casos de no contestación. Continuando con la compara-

ción con el cuadro 4.12., se observa que las abstenciones son en él de un 6,75%, mientras que en el cuadro 4.30. llegamos a un 11,21% (lo cual supone un índice de variación de 0,25). Es un hecho un tanto extraño, puesto que parece menos complicado tener una idea acerca de si el no tratamiento escolar de una determinada lengua que, en cambio, es la empleada por un cierto número de los alumnos en sus casos, puede influir o no sobre la valoración que el muchacho haga del entorno familiar en que se mueve que decidir si ese mismo hecho puede repercutir sobre la inteligencia o sobre la personalidad del chico. Sin embargo, las no contestaciones aumentan cuando pasamos de la pregunta sobre las posibles implicaciones para la inteligencia a las que se refieren a la valoración del entorno familiar o la comunidad.

Así pues, algo menos del 50% de los encuestados opina que la escolarización en una lengua distinta de la materna tiene consecuencias negativas en la valoración que el muchacho puede hacer de su entorno familiar (que, naturalmente, se supone que habla precisamente la lengua rechazada por la escuela). Estos maestros consideran que hay una identificación de las personas con las lenguas que hablan, de tal modo que si una lengua tiene una consideración social baja (como prueba, por ejemplo, el hecho de que no sea empleada en los lugares relacionados con la cultura o la educación), las personas que la hablan reciben automáticamente la misma consideración. El alumno gallego-hablante puede llegar así a considerarse desligado de sus padres, de su familia inmediata, porque se expresan en gallego.

Algo menos de un 30% de los encuestados, en cambio, opina que la no utilización de la lengua materna de un alumno en la enseñanza no repercute sobre su valoración del ambiente familiar que lo rodea. Un extraño 12% cree que, por el contrario, trae consigo consecuencias positivas.

El entorno familiar y lo que en el cuestionario se denominaba la comunidad del alumno son, como es lógico, factores muy relacionados entre sí. Lo mismo que en el caso anterior se entiende que ese entorno familiar puede verse afectado en la medida en que habla la lengua rechazada por la escuela, ahora ocurre algo similar con respecto a la comunidad a la que pertenece el alumno.

Como muestra el cuadro 4.31., los resultados son prácticamente idénticos a los anteriores. En el cuadro 4.32. aparecen los resultados del cruce de las contestaciones a ambas preguntas. Lo mismo que hemos visto en todos los casos anteriores, el grado más alto de coherencia aparece entre los que opinan que hay consecuencias negativas, mientras que el más bajo se da entre los convencidos de que las consecuencias son positivas. Lo que destaca en el cuadro 4.32. con respecto a otros similares vistos previamente-

Repercusiones de la escolarización en lengua
no materna sobre la valoración de
la comunidad

N. C.	11,67
Positivas	13,50
Nulas	26,66
Negativas	48,17
	100,00
	(874)

Cuadro 4.31.

te es que en cualquiera de los casos (en las cuatro columnas, puesto que también se da entre los que no contestan a la pregunta acerca de las repercusiones sobre la valoración del entorno familiar), los porcentajes situados en las casillas de cruce de opiniones idénticas sobre los dos aspectos distintos son siempre superiores al 70%.

Las opiniones están, por otro lado, relativamente bien distribuidas, aunque es notable el predominio de los que piensan en consecuencias negativas. Por todo ello, el coeficiente de correlación hallado al cruzar estas dos preguntas es superior a cualquiera de los detectados hasta ahora. Al cuadro 4.32. corresponde un coeficiente de correlación

$$t = + 0,63 \quad (4/19),$$

que constituye una buena prueba de la conexión existente entre ambos factores: el entorno familiar y la comunidad en la concepción manifestada por los maestros encuestados.

Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la valoración de la comunidad	Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la valoración del entorno familiar			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	77,55	4,72	2,89	3,27
Positivas	3,06	70,75	8,68	4,44
Nulas	6,12	10,38	77,27	6,78
Negativas	13,26	14,15	11,16	85,51
	99,99	100,00	100,00	100,00
	(98)	(106)	(242)	(428)

Cuadro 4.32.

2.6. Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la facilidad para el aprendizaje de otras lenguas.

En los apartados anteriores hemos estudiado la opinión de los maestros acerca de las posibles consecuencias de emplear en la escuela una lengua que no es la hablada habitualmente por todos o por buena parte de los alumnos con respecto a distintos órdenes. El apartado 2.5. se refiere a aspectos que podemos considerar afectivos, ya que los factores considerados son la valoración de la comunidad y la valoración el entorno familiar. En los apartados 2.2. y 2.4. hemos visto elementos de tipo psicológico, como son la inteligencia del alumno y su personalidad. En el apartado 2.3. se plantea el tema de la repercusión de este sistema sobre un tema puramente didáctico: la efectividad de la enseñanza. Trataremos ahora de completar este panorama con el estudio de otro factor conectado con el tema de efectividad de la enseñanza, pero que, al tiempo, presenta importantes diferencias con respecto a él.

Lo que se planteaba en el apartado 2.3. era la cuestión de si la no utilización de la lengua habitual de los alumnos podía tener consecuencias sobre la efectividad de la enseñanza y, en caso afirmativo, qué tipo de consecuencias. Como hemos visto, la mayor parte de los encuestados (el 63,62%) se inclina a pensar que las consecuencias son negativas, esto es, la enseñanza pierde efectividad cuando la lengua que se utiliza en la clase no es la lengua que los alumnos hablan fuera del aula. La falta de congruencia lingüística entre la escuela y el mundo exterior a ella tiene pues, en general, repercusiones de tipo negativo.

Ahora bien, al tiempo que esta diferencia provoca un problema de pérdida en la posible efectividad de la enseñanza (según, naturalmente, la opinión de los maestros), aparece una faceta que no hemos considerado hasta ahora. Cuando el alumno tiene que emplear en la clase una lengua distinta a la que utiliza en, por ejemplo, su casa, se supone que debe realizar un cierto esfuerzo para aprender la lengua escolar. Con ello, se ve obligado a ponerse en contacto con dos lenguas distintas. Cabe pensar que ese esfuerzo (que no se da en aquel alumno cuya lengua familiar coincide con la escolar) permite posteriormente que el alumno consiga una cierta facilidad para aprender una tercera lengua.

Esa es, al menos, una opinión relativamente extendida (cuya validez no es necesario examinar aquí) y que ha sido utilizada en bastantes ocasiones como argumento para defender la utilización del castellano como lengua escolar para niños gallego-hablantes. Los datos reflejados en el cuadro 4.33. muestran que, en efecto, los maestros encuestados piensan con res-

**Repercusiones de la escolarización en lengua no
materna sobre el aprendizaje de otras lenguas**

N. C.	8,47
Positivas	30,32
Nulas	27,35
Negativas	<u>33,87</u>
	100,00
	(874)

Cuadro 4.33.

pecto a este problema de forma bastante distinta a como lo hacen con respecto a los factores examinados anteriormente.

El porcentaje de los que creen que las repercusiones son negativas continúa siendo el más importante, pero aquí se ve reducido ya a un 33,87% (frente al 48,17%, que es el más bajo de los registrados anteriormente, de los que opinan de este modo con respecto a las repercusiones sobre la valoración de la comunidad). Este porcentaje resulta, por otro lado, prácticamente idéntico al 30,32%, que es el correspondiente a los que creen que sus consecuencias son positivas. Y no está demasiado alejado del que se registra entre los que creen que sus repercusiones son nulas: el 27,35%. Los encuestados se reparten, pues, casi por igual entre las tres posibilidades de contestación. Nótese, por otro lado, que, en los cuadros anteriores, los que creen en consecuencias positivas son siempre un pequeño porcentaje, claramente inferior a los que opinan que las repercusiones son nulas. Aquí, en cambio, la opinión según la cual las consecuencias son positivas tiene más adeptos que el punto de vista de que no hay conexión.

El fundamento de ese alto porcentaje de maestros que se muestra convencido de que la escolarización en una lengua diferente de la que habla normalmente el alumno puede tener efectos positivos con respecto a su facilidad para el aprendizaje futuro de otras lenguas es, naturalmente, la suposición de que el verse obligado a enfrentarse con otra lengua permitirá al muchacho captar las diferencias existentes entre ambas, le hará comprender que las lenguas no son iguales y, en consecuencia, lo situará en mejor disposición para aprender posteriormente una tercera lengua. Se supone, pues, que una enseñanza de este tipo hace bilingüe al alumno y facilita su conversión en multilingüe. Todo esto, por supuesto, en lo que se refiere a los maestros que ven consecuencias positivas, que, a pesar de todo, no llegan a constituir mayoría entre los encuestados.

En el cuadro 4.34. aparecen los resultados de cruzar esta pregunta con la referente a las posibles repercusiones sobre la efectividad de la enseñanza. Se observa inmediatamente que el grado de coherencia no es tan grande como los observados anteriormente, lo cual resulta, por otro lado, perfectamente lógico, ya que aunque ambos aspectos están englobados en el proceso educativo (frente a los aspectos psicológicos o afectivos), lo que se refiere a una supuesta mayor facilidad para el aprendizaje de otras lenguas es algo bastante distanciado de lo que supone la mayor o menor efectividad de la enseñanza. Por otro lado, como hemos visto, la postura de los maestros con respecto a estos dos puntos es muy divergente. Una de ellas alcanza el porcentaje más bajo de los que creen en la existencia de repercusiones negativas, mientras que la otra da el más bajo.

Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la facilidad de aprender otras lenguas	Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	49,25	7,02	5,67	4,68
Positivas	22,39	66,67	25,77	29,14
Nulas	19,40	15,79	60,82	17,80
Negativas	8,95	10,53	7,73	48,38
	99,99	100,01	99,99	100,00
	(67)	(57)	(194)	(556)

Cuadro 4.34.

En el cuadro 4.34. se observa que, de todas formas, los porcentajes más importantes de cada columna aparecen siempre en las casillas correspondientes a los cruces de posibilidades idénticas. Nótese que el más importante de todos está situado en la columna de los que creen que hay repercusiones positivas sobre la efectividad de la enseñanza; el más débil, en el cruce de las creencias en repercusiones negativas. La causa de ello es, evidentemente, que la mayoría de los encuestados se inclina a pensar que existen consecuencias negativas para la efectividad de la enseñanza, mientras que las opiniones están mucho más repartidas cuando la pregunta se refiere a la facilidad en el aprendizaje de otras lenguas. De ahí que en el cuadro 4.35., donde están cruzadas las mismas preguntas, pero en sentido

Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza	Repercusiones de la escolarización en una lengua no materna sobre la facilidad para aprender otras lenguas			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	44,59	5,66	5,44	2,03
Positivas	5,41	14,34	3,77	2,03
Nulas	14,86	18,87	49,37	5,07
Negativas	35,14	61,13	41,42	90,88
	100,00	100,00	100,00	100,01
	(74)	(265)	(239)	(296)

Cuadro 4.35.

contrario, los porcentajes más importantes aparezcan siempre en la fila correspondiente a los que opinan que la escolarización que no usa la lengua materna de los alumnos tiene consecuencias negativas en la efectividad de la enseñanza. Como es natural, puesto que esa es la consideración más fuerte, entre los que creen que incluso hay repercusiones negativas en cuanto a la facilidad para el aprendizaje de otras lenguas, el porcentaje de los que creen también en consecuencias negativas para la efectividad de la enseñanza es muy alto (el 90,88%).

En este último cuadro se ve bastante mejor la razón de que el coeficiente de correlación correspondiente a los cuadros 4.34. y 4.35. sea bastante más bajo que los detectados últimamente:

$$t = + 0,23 \quad (4/20).$$

En resumen, creo que la opinión de los encuestados con respecto a los factores estudiados en este apartado 2 es, mayoritariamente, que un sistema educativo en el que la lengua materna de los alumnos no sea también la lengua utilizada en las aulas trae consigo consecuencias negativas. Dejando a un lado la cuestión de la mayor facilidad para el aprendizaje de otras lenguas (donde, de todos modos, sigue teniendo esta opinión la mayoría de los maestros), los porcentajes correspondientes a los que creen en la existencia de consecuencias negativas oscila entre un 48,17% y un 63,62%. La efectividad de la enseñanza y la personalidad del alumno son los aspectos que, según los encuestados, se ven más afectados en sentido negativo por un sistema educativo con esas características.

Otro punto que debemos resaltar antes de pasar a otro tema es la existencia de comportamientos bastante distintos entre los encuestados al

ser preguntados acerca de cuestiones muy relacionadas, pero planteadas de forma abstracta, despersonalizada, en unos casos y de modo que se vea implicado su trabajo diario en otros. El ejemplo más claro de ello es, me parece, el resultado que se obtiene al comparar las contestaciones a la pregunta sobre las dificultades de los alumnos gallego-hablantes de cada uno de los encuestados (planteamiento personalizado) y la referente a las repercusiones sobre la efectividad de la enseñanza. Aun aceptando que la existencia de cinco categorías en la primera de esas preguntas y de únicamente tres en la segunda puede dar lugar a efectos un tanto engañosos, creo que los datos que muestran los cuadros 4.19., 4.20. y 4.21. no dejan lugar a dudas. En efecto, no podemos comparar los porcentajes obtenidos por la posibilidad de respuesta 'positivas' de la pregunta acerca de las repercusiones sobre la efectividad de la enseñanza con la opción 'muchas más dificultades que los castellano-hablantes', sino con la suma de esta y la inmediatamente anterior ('bastantes más que los castellano-hablantes'). Con esta agrupación, obtenemos los resultados que muestra el cuadro 4.36., en el que he incluido también el índice de variación correspondiente.

	N. C.	Menos que los Castellano-hablantes	Las mismas que los Cast-hab.	Más que los Cast-hab.	Total
Dificultades de los alumnos gallego-hablantes	12,70	5,26	36,38	45,65	99,99
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas	
Repercusiones de la escolarización en una lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza	7,67	6,52	22,20	63,62	100,01
Ind. variación	0,25	0,11	0,24	0,16	

Cuadro 4.36.

Se observa inmediatamente que hay notables diferencias entre las contestaciones a las dos preguntas. En primer término, los que creen en la existencia de repercusiones negativas para la efectividad de la enseñanza son bastantes más que los convencidos de que sus alumnos gallego-hablan-

tes tienen más dificultades que los castellano-hablantes (un 63,62 % frente a un 45,65%). Por el contrario, el porcentaje alcanzado por los que opinan que no hay repercusiones es claramente inferior al que arrojan los que no detectan diferencias en las dificultades que tienen sus alumnos gallego-hablantes. Por último, nótese que incluso el porcentaje de casos de no contestación es mucho más alto en la pregunta acerca de las dificultades de los alumnos.

Parece claro que las preguntas se refieren a aspectos muy conectados. Sin embargo, los encuestados muestran puntos de vista divergentes, hasta el extremo de que en el cuadro 4.21. aparece un coeficiente de correlación + 0,14 (= 4/12) a pesar de haber realizado todas las agrupaciones de datos. Hay más abstenciones cuando se trata de responder a algo relativamente sencillo, pero que, en cambio, se refiere de forma muy directa a las clases del encuestado, a sus alumnos, etc.

Creo que, en principio, resulta más arriesgado formular una opinión acerca de posibles repercusiones sobre la efectividad de la enseñanza que en torno a la existencia de dificultades mayores, menores o iguales entre gallego-hablantes y castellano-hablantes. Esto último es bastante más fácil de captar para alguien que lleve algunos años dando clase a alumnos de ambas lenguas. En cambio, el planteamiento de esta pregunta hace que, al contestarla, se esté emitiendo también (aunque de una forma velada) un juicio valorativo de la labor del maestro. Confesar que sus alumnos gallego-hablantes tienen más dificultades que los castellano-hablantes es, al tiempo, reconocer que el sistema educativo es discriminatorio y que prácticamente todos contribuyen a darle ese carácter en la medida en que no intentan remediarlo de algún modo.

Ante una pregunta cuya contestación científicamente probada exigiría la realización de pruebas controladas (pero eso no importa, puesto que aquí estudiamos actitudes), pero que, en cambio, está formulada en abstracto, sin hacer alusión siquiera a la situación lingüística gallega, los encuestados contestan en mayor número y una gran mayoría de ellos ve efectos negativos en un sistema idéntico al que utilizan en sus clases y que no les permite observar que unos alumnos tienen más dificultades que otros más que en el 45% de los casos. Según muestra el cuadro 4.20., solo el 54,14 % de los que creen (en el planteamiento abstracto) en las consecuencias negativas de un sistema de ese tipo reconoce, además, que sus alumnos gallego-hablantes tienen más dificultades que los castellano-hablantes (que es el planteamiento concreto).

Estas diferencias en el modo de considerar problemas muy semejantes tiene todavía otra cara. Después de haber estudiado la opinión de los

maestros acerca de una escolarización que prescindiera de la lengua de los alumnos, dedicaremos el siguiente apartado a considerar su punto de vista acerca del porcentaje de sus alumnos que fracasa escolarmente según la lengua que hablen.

2.7. Los fracasos escolares.

En el apartado 1.3. de este mismo capítulo, al tratar de las dificultades que, según los maestros, tienen sus alumnos gallego-hablantes, me he referido también al tema de los fracasos escolares reconocidos por los maestros según la lengua hablada fundamentalmente por los alumnos. Podemos ahora volver a este punto poniéndolo en conexión con lo que hemos visto en las páginas precedentes acerca del modo de pensar de los maestros en relación con las posibles repercusiones sobre distintos aspectos de un sistema educativo que no acepta la lengua de buena parte de los alumnos.

En el cuestionario había dos preguntas, relativamente distanciadas entre sí, en las que se pedía a los maestros el porcentaje de sus alumnos gallego-hablantes y castellano-hablantes que fracasan escolarmente. Los resultados aparecen en el cuadro 4.37., en el que, para mayor comodidad en la comparación, he situado las respuestas a ambas preguntas.

Porcentaje de alumnos de los encuestados
que, según éstos, fracasa escolarmente

	Alumnos Gallego-hablantes	Alumnos Castellano-hablantes
N. C.	17,05	21,40
0 %	29,29	25,97
1-20 %	26,54	34,10
21-40 %	12,47	12,24
41-60 %	7,55	4,35
61-80 %	4,00	1,26
81-99 %	1,83	0,34
100 %	1,26	0,34
	<hr/>	<hr/>
	99,99	99,99
	(874)	(874)

Cuadro 4.37.

Se puede observar fácilmente que no hay diferencias importantes entre los porcentajes situados en las dos columnas distintas. En general, pues, los maestros opinan aproximadamente del mismo modo con respecto a los fracasos de sus alumnos gallego-hablantes y castellano-hablantes (desde el punto de vista, claro está, del porcentaje que arroja cada posibilidad de respuesta, sin que ello signifique forzosamente la identidad de los que se encuentran situados en cada pareja de casillas). Hay que notar el alto índice de casos de no contestación, más importante cuando se trata de responder con respecto a los alumnos castellano-hablantes.

Hay un buen número de maestros para los que ninguno de sus alumnos fracasa escolarmente. Con relación a los alumnos gallego-hablantes, opina de ese modo el 29,29% de los encuestados (que es el porcentaje más importante que se registra). Con relación a los castellano-hablantes, desciende un poco (es el 25,97%) y pasa a ocupar el segundo lugar en importancia. Un alto porcentaje de contestaciones se registra también en la opción correspondiente a los que piensan que fracasa escolarmente entre el 1% y el 20% de sus alumnos. Con respecto a los alumnos castellano-hablantes, opina de este modo el 34,10% (el porcentaje más alto que aparece en esta columna); un 26,54% piensa del mismo modo con respecto a los gallego-hablantes. A partir de aquí, los porcentajes registrados en cada opción van descendiendo en ambas columnas. El núcleo importante de las contestaciones está pues, tanto para los alumnos que hablan fundamentalmente gallego como para los que hablan básicamente castellano en los porcentajes inferiores al 20% (teniendo en cuenta, además, la existencia de un alto índice de abstenciones).

Usando nuevamente el sistema empleado en el apartado 1.2., la media de fracasos que, según los maestros, se registra en los alumnos gallego-hablantes es el 19,45%. Entre los castellano-hablantes, la media desciende hasta el 14,05%. Se trata de una diferencia verdaderamente corta, especialmente si se piensa en la opinión manifestada mayoritariamente por los maestros en torno a la influencia negativa que una escolarización que no emplee la lengua hablada habitualmente por los alumnos tiene sobre la efectividad de la enseñanza.

Podría ocurrir, naturalmente, que la semejanza existente entre las opciones idénticas de las dos columnas fuese totalmente falsa ya que el núcleo de cada uno de esos porcentajes paralelos que aparecen podría no estar formado por los mismos individuos. Esto es, podría ocurrir que la similitud detectada fuera el resultado de fuertes cambios de opinión en sentidos distintos según se tratara de los alumnos hablantes de una u otra lengua. El cuadro 4.38. muestra que no es esa la situación real. Naturalmente,

Porcentaje de alumnos gallego-hablantes de los encuestados que, según éstos, fracasa escolarmente	Porcentaje de alumnos castellano-hablantes de los encuestados que, según éstos, fracasa escolarmente							
	N. C.	0 %	1-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80 %	81-99 %	100 %
N. C.	45,45	10,13	8,05	10,28	10,53	9,09	0,00	33,33
0 %	25,67	63,44	15,77	9,35	13,16	9,09	33,33	0,00
1-20 %	11,76	17,18	50,67	17,76	0,00	9,09	0,00	0,00
21-40 %	10,16	3,52	13,09	34,58	13,16	9,09	0,00	0,00
41-60 %	2,14	1,32	8,05	12,15	52,63	18,18	0,00	0,00
61-80 %	1,60	1,76	2,68	10,28	7,89	45,45	0,00	33,33
81-99 %	0,53	1,76	1,34	5,61	0,00	0,00	33,33	0,00
100 %	2,67	0,88	0,34	0,00	2,63	0,00	33,33	33,33
	99,98	99,99	99,99	100,01	100,00	99,99	99,99	99,99
	(187)	(227)	(298)	(107)	(38)	(11)	(3)	(3)

Cuadro 4.38.

no todos los maestros dan el mismo porcentaje de fracasos para alumnos castellano-hablantes y gallego-hablantes, pero la coincidencia es bastante alta. Nótese, por ejemplo, que en el cuadro 4.38. los porcentajes más importantes de cada columna aparecen siempre en el cruce de la opción correspondiente con la paralela con los alumnos de la otra lengua.

Aquí se trata de observar el modo de pensar de los encuestados acerca del índice de fracasos de sus alumnos gallego-hablantes según sus manifestaciones acerca de los fracasos de sus alumnos castellano-hablantes. Existe, naturalmente, la posibilidad de hacer el mismo cruce en el sentido contrario: estudiar la distribución de porcentajes de fracaso entre los castellano-hablantes según lo indicado con respecto a los gallego-hablantes. Eso es lo que aparece en el cuadro 4.39.

Es importante notar que, frente a lo que ocurre en el cuadro anterior, en el 4.39. los porcentajes más importantes de cada columna solo aparecen en la casilla en que se cruzan las opciones paralelas en los primeros casos (las columnas de no contestación, 0% y entre 1% y 20%), que engloban, como hemos visto, a la mayoría de los encuestados. En las demás columnas, los porcentajes más importantes de cada una de ellas quedan encima de la diagonal (la correspondiente a las casillas de contestaciones idénticas). Esto significa que existe entre los encuestados cierta tendencia a suponer que los alumnos castellano-hablantes fracasan en menor medida que

Porcentaje de alumnos castellano-hablantes que fracasa escolarmente	Porcentaje de alumnos gallego-hablantes que fracasa escolarmente							
	N. C.	0 %	1-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80 %	81-90 %	100 %
N. C.	57,05	18,75	9,48	17,43	6,06	8,57	6,25	45,45
0 %	15,44	56,25	16,81	7,34	4,55	11,43	25,00	18,18
1-20 %	16,11	18,36	65,09	35,78	36,36	22,86	25,00	9,09
21-40 %	7,38	3,91	8,19	33,94	19,70	31,43	37,50	0,00
41-60 %	2,68	1,95	0,00	4,59	30,30	8,57	0,00	9,09
61-80 %	0,67	0,39	0,43	0,92	3,03	14,29	0,00	0,00
81-99 %	0,00	0,39	0,00	0,00	0,00	0,00	6,25	9,09
100 %	0,67	0,00	0,00	0,00	0,00	2,86	0,00	9,09
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,01	100,00	99,99
	(149)	(256)	(232)	(109)	(66)	(35)	(16)	(11)

Cuadro 4.39.

los gallego-hablantes. Véase, por ejemplo, la columna correspondiente a los que opinan que fracasa escolarmente entre el 41% y el 60% de sus alumnos gallego-hablantes. Entre estos, solo el 30,30% dice lo mismo con respecto a los castellano-hablantes (son, por tanto, los maestros que piensan que ese es el porcentaje general medio de fracasos, independientemente de que la lengua de la escuela coincida o no con la lengua de los alumnos). En cambio, el 36,36% de este grupo de maestros cree que, entre sus alumnos castellano-hablantes, fracasa entre el 1% y el 20%. Para ellos, por tanto, hay más fracasos entre los gallego-hablantes que entre los castellano-hablantes.

Un modo de hacer más claro los datos que pueden resultar de estos dos cuadros acerca de posibles diferencias en la consideración de los alumnos de lenguas distintas puede ser hallar la media de fracasos entre los alumnos de la otra lengua en los distintos grupos existentes en cada una de ellas. Dicho de otro modo, saber cuál es la media de fracasos de los alumnos gallego-hablantes que se da entre, por ejemplo, los maestros para los que fracasa entre el 21% y el 40% de sus alumnos castellano-hablantes. Las diferencias entre la media hallada y el punto medio de los intervalos manejados puede ser un buen indicio de la existencia de consideraciones distintas según las lenguas. Esos son los datos que figuran en el cuadro 4.40.

En general, las medias que resultan de los porcentajes dados por los maestros para los alumnos castellano-hablantes resultan inferiores a las que

Porcentaje de fracasos entre sus alumnos gallego-hablantes	Media de (porcentaje de) fracasos entre sus alumnos castellano-hablantes
0 %	5,82 %
1-20 %	10,64 %
21-40 %	20,68 %
41-60 %	29,02 %
61-80 %	31,99 %
81-99 %	21,00 %
100 %	57,57 %

Porcentaje de fracasos entre sus alumnos castell-hablantes	Media de (porcentaje de) fracasos entre sus alumnos gallego-hablantes
0 %	8,07 %
1-20 %	18,29 %
21-40 %	34,37 %
41-60 %	43,35 %
61-80 %	49,44 %
81-99 %	63,33 %
100 %	35,74 %

Cuadro 4.40.

aparecen en los mismos grupos para los alumnos gallego-hablantes. Esto indica una cierta tendencia de los maestros a situar los porcentajes de fracasos correspondientes a los alumnos castellano-hablantes más bajos que los de gallego-hablantes. Esta tendencia general repercute, como es lógico, en la diferencia que se halla en las medias correspondientes a las dos columnas del cuadro 4.37.

El coeficiente de correlación correspondiente a los datos reflejados en los cuadros 4.38. y 4.39. es

$$t = + 0,37 \quad (4/21).$$

El porcentaje de alumnos gallego-hablantes que, según sus propios profesores, fracasa escolarmente debe estar en relación con las dificultades que, según esos mismos maestros, se manifiestan en ellos con relación a sus compañeros castellano-hablantes. En el cuadro 4.41. aparecen los resultados del cruce de las preguntas referentes al porcentaje de gallego-hablantes que fracasa escolarmente y al grado de dificultades detectado entre los alumnos gallego-hablantes. Tomando únicamente las tres últimas columnas, ya que en las anteriores hay un número muy reducido de encuestados, se observa una línea bastante clara de oscilación en los porcentajes. En las opciones que dan unos porcentajes de fracasos más reducidos (líneas se-

gunda y tercera), los porcentajes disminuyen a medida que aumenta el grado de dificultades señalado por los maestros. En las demás líneas, los porcentajes aumentan cuando seguimos esta misma dirección. En otras palabras, los encuestados creen que los porcentajes de alumnos gallego-hablantes que fracasan escolarmente son más importantes cuanto mayor es el grado de dificultades suplementarias con relación a los castellano-hablantes que esos mismos profesores detectan.

Tal comportamiento resulta perfectamente lógico. Otro aspecto de este mismo fenómeno aparece cuando hallamos las medias de (porcentajes de) fracasos que resultan en cada una de las columnas del cuadro 4.41., esto es, según el grado de dificultades que, para los encuestados, tienen los alumnos gallego-hablantes. Entre los que creen que tienen muchas menos dificultades que los castellano-hablantes, resulta una media de fracasos del 11,09%; entre los que opinan que tienen bastantes menos dificultades, una media de 13,61%; entre los que consideran que existen las mismas dificultades, el 13,60%; para los que dan bastantes más dificultades, el 22,64% y, por fin, los encuestados que señalan la existencia de muchas más dificultades para los gallego-hablantes, la media de fracasos resultante es del 28,29%.

En general, por tanto, la media de fracasos asciende con el aumento del grado de dificultades. El salto fuerte es el que se da entre los que creen

Dificultades que, según los encuestados, presentan sus alumnos gallego-hablantes

Porcentaje de alumnos gallego-hablantes que fracasa escolarmente	N. C.	M. menos que los castell-hablan.	Bast. menos que los castell-hablan.	Las mismas que los castell-hablan.	Bast. más que los castell-hablan.	Muchas más que los castell-hablan.
N. C.	46,85	15,38	10,00	15,72	11,98	8,24
0 %	36,04	53,85	40,00	35,53	23,50	17,03
1-20 %	4,50	15,38	30,00	32,08	29,49	28,57
21-40 %	5,41	7,69	10,00	7,23	17,97	20,33
41-60 %	2,70	0,00	5,00	5,66	9,22	12,64
61-80 %	2,70	7,69	5,00	2,20	3,23	8,24
81-99 %	0,90	0,00	0,00	0,94	1,84	3,85
100 %	0,90	0,00	0,00	0,63	2,76	1,10
	100,00	99,99	100,00	99,99	99,99	100,00
	(111)	(26)	(20)	(318)	(217)	(182)

Cuadro 4.41.

que tienen los mismos problemas que los castellano-hablantes y los que consideran que los gallego-hablantes se enfrentan a mayores dificultades.

El coeficiente de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 4.41. es

$$t = + 0,22 \quad (4/22),$$

índice de no demasiada entidad, aunque marca la existencia de una conexión entre estos dos aspectos. De todos modos, la importancia que se pueda atribuir al índice (4/22) debe ser matizada. El coeficiente de correlación que se obtiene al cruzar las contestaciones a la pregunta acerca de las dificultades de los alumnos gallego-hablantes con el porcentaje de fracasos existente, según los maestros, entre sus alumnos castellano-hablantes es

$$t = + 0,10 \quad (4/23).$$

Indudablemente, el índice (4/23) es muy bajo, pero resulta interesante porque hace ver que la tendencia a aumentar el porcentaje de fracasos con elevación de las dificultades captadas en los alumnos gallego-hablantes se da en general, independientemente de la lengua hablada por los muchachos. Esto es, parece que los maestros que creen que hay mayores porcentajes de fracasos (tanto en unos alumnos como en otros) son también los que ven mayores dificultades suplementarias para los alumnos gallego-hablantes. Naturalmente, el coeficiente de correlación es más alto cuando se pregunta por los fracasos de los muchachos que hablan fundamentalmente gallego, pero parte de ese índice deberá ser atribuido a la postura global.

Otro factor que puede estar conectado con la mayor o menor importancia de los porcentajes de fracaso escolar apuntados por los maestros (especialmente en lo que a los alumnos gallego-hablantes se refiere) es su modo de pensar acerca de las posibles repercusiones de la escolarización en una lengua no-materna sobre, por ejemplo, la efectividad de la enseñanza. He elegido este aspecto concreto (las repercusiones sobre la efectividad de la enseñanza) porque parece estar más directamente implicado en el fracaso escolar que cualquier otro de los considerados (la inteligencia, la valoración del medio familiar, etc.).

Los resultados del cruce de estas dos preguntas aparecen en el cuadro 4.42. Nótese que, entre las dos últimas columnas, existen ciertas diferencias en los porcentajes que muestran claramente que el grado de detección de fracasos escolares entre los alumnos gallego-hablantes es bastante más alto entre los maestros que creen en la existencia de consecuencias negativas para la efectividad de la enseñanza cuando el sistema educativo no utiliza la lengua de los alumnos.

La mejor prueba de ello es comparar las medias halladas en estas dos columnas. Entre los que creen que no hay repercusiones, la media de fra-

Porcentaje de alumnos gallego-hablantes que fracasa escolarmente	Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	47,76	17,54	14,43	14,21
0 %	28,36	40,35	47,42	22,12
1-20 %	13,43	21,05	26,80	28,78
21-40 %	4,48	12,28	5,15	16,01
41-60 %	4,48	7,02	2,58	9,53
61-80 %	0,00	0,00	0,52	6,12
81-99 %	0,00	0,00	2,06	1,98
100 %	1,49	1,75	1,03	1,26
	100,00	99,99	99,99	100,01
	(67)	(57)	(194)	(556)

Cuadro 4.42.

casos de los alumnos gallego-hablantes es del 10,45%. Entre los que opinan que ese sistema tiene consecuencias negativas para la efectividad de la enseñanza, la media de fracasos asciende al 23,40%. Hay entre ambas cifras un índice de variación de 0,38.

La diferencia es, pues, considerable. El índice de correlación correspondiente al cuadro 4.42. es

$$t = + 0,22 \quad (4/24).$$

Ahora bien, lo mismo que hemos visto en el caso anterior, hay que tener en cuenta que cuando se cruza la pregunta referente a las posibles repercusiones sobre la efectividad de la enseñanza con el porcentaje de fracasos entre los alumnos castellano-hablantes, también aparece un corto coeficiente de correlación:

$$t = + 0,11 \quad (4/25).$$

Esto indica, que son los maestros que ven consecuencias negativas para la efectividad de la enseñanza en un sistema que prescindiera de la lengua materna de los alumnos los que detectan un mayor porcentaje de fracasos escolares, tanto en los alumnos gallego-hablantes como en los castellano-hablantes.

Creo que los aspectos estudiados en este apartado permiten volver a lo que se dice al final del apartado 2.6. acerca de los diferentes comportamientos que muestran los encuestados cuando se les plantean temas generales, en los que no se sienten personalmente comprometidos y cuando han de enfrentarse a un aspecto concreto, particular, en el que su trabajo

diario, sus alumnos, su modo de dar las clases queda automáticamente implicado. Vimos antes la separación existente entre el reconocimiento de dificultades suplementarias en sus propios alumnos gallego-hablantes (relativamente escasas, según los encuestados) y las consecuencias que mayoritariamente consideran negativas para los más diversos aspectos de toda escolarización en lengua no-materna del alumno. Ahora, en este apartado, se ha podido comprobar nuevamente que a pesar de considerar en un número bastante alto de casos que un sistema idéntico al habitual en las escuelas gallegas provoca consecuencias negativas para la enseñanza y el alumno, sus respuestas acerca de fracasos escolares en los alumnos gallego-hablantes (y castellano-hablantes, imagino) resultan excesivamente optimistas.

La existencia de coeficientes de correlación escasamente importantes, como los vistos en este apartado, entre factores como las repercusiones del sistema sobre la efectividad de la enseñanza, las dificultades de los alumnos gallego-hablantes y el porcentaje de fracasos escolares muestra nuevamente las diferencias entre los planteamientos abstractos y concretos. Al hablar de fracasos entre sus alumnos, los aspectos que poco antes eran considerados fuertemente influyentes pierden prácticamente toda importancia. En realidad, lo que ocurre es que tales aspectos fueron contemplados previamente desde una perspectiva general, en la que el trabajo de los encuestados y su proyección hacia los alumnos no estaban directamente implicados.

Por otro lado, la mayor o menor importancia que cada maestro concede a los porcentajes de fracasos escolares entre sus alumnos gallego-hablantes no parece estar relacionada de forma importante con otros factores que podrían tener influencia sobre su actitud en este punto. Por ejemplo, el cruce de las respuestas sobre el tanto por cien de fracasos entre los alumnos gallego-hablantes con las características del lugar de trabajo proporciona los resultados que aparecen en el cuadro 4.43., donde resulta evidente la falta de conexión entre ambos factores. Algo similar ocurre al cruzar la pregunta sobre el porcentaje de fracasos con la actitud en torno a la conversión del gallego en lengua habitual en Galicia. Su coeficiente de correlación es

$$t = + 0,02 \quad (4/26).$$

El único aspecto que presenta una correlación con un índice que rebase el 0,10 es la correspondiente a los datos que aparecen en el cuadro 4.44. Se trata de un coeficiente muy débil, ya que es

$$t = + 0,14 \quad (4/27),$$

pero he creído oportuno mencionarlo aquí por dos razones. En primer lugar porque supone que, aunque sea de modo escasamente importante,

Características del lugar de trabajo

Porcentaje de alumnos gallego-hablantes que fracasa escolarmente	Características del lugar de trabajo					
	N. C.	Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi-urbano	Semi-rural	Rural
N. C.	22,73	28,75	32,47	17,79	12,04	10,53
0 %	36,36	25,00	32,47	29,33	24,54	34,01
1-20 %	18,18	24,04	19,48	25,96	28,70	29,55
21-40 %	4,54	10,58	7,79	13,46	15,28	12,15
41-60 %	4,54	7,69	2,60	8,65	8,33	7,29
61-80 %	0,00	1,92	1,30	3,85	6,02	4,45
81-99 %	4,54	1,92	3,90	0,48	2,78	0,81
100 %	9,09	0,00	0,00	0,48	2,31	1,21
	99,98	100,00	100,01	100,00	100,00	100,00
	(22)	(104)	(77)	(208)	(216)	(247)

Cuadro 4.43.

existe tendencia a aumentar el porcentaje de fracasos entre los alumnos gallego-hablantes a medida que asciende el porcentaje de alumnos que hablan única o fundamentalmente gallego en el curso. Esto es, los maestros que detectan (prescindiendo, claro, de la realidad de esos porcentajes) unos índices más altos de gallego-hablantes en sus clases (no en los cen-

Porcentaje de alumnos que hablan única o fundamentalmente gallego en el curso

Porcentaje de alumnos hablantes de gallego que fracasan escolarmente	Porcentaje de alumnos que hablan única o fundamentalmente gallego en el curso							
	N. C.	0 %	1-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80 %	81-99 %	100 %
N. C.	84,31	44,53	5,73	5,77	12,68	12,62	3,57	5,81
0 %	5,88	45,31	39,49	25,00	18,31	16,50	13,57	41,28
1-20 %	0,00	4,69	36,30	32,69	30,98	33,01	38,57	24,42
21-40 %	0,00	0,78	7,64	17,31	25,35	20,39	20,00	11,63
41-60 %	1,96	0,78	5,09	13,46	8,45	12,62	14,28	5,81
61-80 %	1,96	2,34	1,27	5,77	2,82	1,94	6,43	7,56
81-99 %	3,92	0,78	3,82	0,00	1,41	1,94	2,86	0,00
100 %	1,96	0,78	0,64	0,00	0,00	0,97	0,71	3,49
	99,99	99,99	99,98	100,00	100,00	99,99	99,99	100,00
	(51)	(128)	(157)	(52)	(71)	(103)	(140)	(172)

Cuadro 4.44.

tros) son también los que ven o creen ver mayores porcentajes de fracasos escolares entre esos alumnos.

Las diferencias en el reconocimiento de fracasos y su paralelismo con el porcentaje de gallego-hablantes detectado por los encuestados en sus cursos aparece con bastante claridad en el cuadro 4.45., en el que indico la media de fracasos entre los alumnos que hablan única o fundamentalmente gallego según el porcentaje de alumnos gallego-hablantes que los maestros dicen tener en sus cursos. En general, la media asciende a medida que se hace más importante el porcentaje de gallego-hablantes. Los extremos (los que no tienen ningún alumno gallego-hablante y aquellos cuyos alumnos son todos gallego-hablantes) tienen un comportamiento diferente, en especial estos últimos. A pesar de estas dos excepciones (la primera prácticamente entra en la línea conjunta), parece que hay una progresión paralela de ambos factores.

Porcentaje de alumnos gallego-hablantes en el curso (según los encuestados)	Media de (porcentajes de) fracasos escolares entre los alumnos gallego-hablantes (según los encuestados)
0 %	15,66 %
1-20 %	14,52 %
21-40 %	17,92 %
41-60 %	21,20 %
61-80 %	23,05 %
81-99 %	29,13 %
100 %	18,97 %

Cuadro 4.45.

En segundo término, el coeficiente de correlación encontrado (el + 0,14) no es demasiado importante en sí mismo, pero resulta un tanto más interesante cuando lo contrastamos con el que aparece al cruzar la pregunta acerca del porcentaje de gallego-hablantes en el curso con el porcentaje de fracasos escolares entre los alumnos castellano-hablantes. Como se recordará, al menos en un caso (el cruce de la pregunta sobre fracasos escolares entre los gallego-hablantes y las dificultades de estos alumnos), el coeficiente de correlación obtenido fue posteriormente matizado en su importancia relativa porque pudimos hallar también la existencia de una correlación del mismo signo entre la indicación de dificultades en los gallego-hablantes y los porcentajes de fracasos en los castellano-hablantes. En el caso que ahora nos ocupa, en cambio, ocurre lo contrario. El coeficiente

de correlación correspondiente al cruce del porcentaje de fracasos entre los gallego-hablantes con el porcentaje de alumnos de estas características lingüísticas según los maestros es de únicamente + 0,14 (= 4/27), pero al cruzar las contestaciones acerca del porcentaje de alumnos gallego-hablantes con el índice de fracasos escolares entre los castellano-hablantes, el coeficiente de correlación es

$$t = - 0,02 \quad (4/28),$$

cuya escasa entidad numérica presenta interés por el hecho de poseer un signo negativo.

En general, sin embargo, estamos ante coeficientes demasiado bajos como para poder atribuirles un efecto determinístico verdaderamente significativo. Son, sencillamente, pistas que apuntan en ciertas direcciones que deberán ser exploradas por investigaciones posteriores.

3. El papel de la lengua materna en la educación.

3.1. Generalidades.

En los apartados anteriores hemos estudiado el modo de captar la realidad lingüística escolar en los maestros y su forma de pensar acerca de posibles repercusiones de un sistema educativo como el habitualmente seguido en Galicia por los alumnos gallego-hablantes sobre una serie de factores de diversos tipos. Ambos aspectos son complementarios, ya que, en definitiva, se trata de ver la representación que tienen los encuestados acerca de la distribución lingüística gallega en las escuelas y cuál es su visión del sistema que emplean normalmente (con las peculiaridades, ya señaladas, que se dan en un planteamiento abstracto del problema).

Las consecuencias de lo anterior son bastante claras: hay muchos alumnos que se manifiestan única o fundamentalmente en gallego; los efectos de una escolarización realizada sin tener en cuenta la lengua hablada por los alumnos son negativos para la mayor parte de los maestros. Se trata, por tanto, de dar cabida en la escuela a la lengua materna de los alumnos que no hablen habitualmente el castellano. El problema es cómo hacerlo, hasta qué punto conviene introducirla o están dispuestos a ello y cuáles pueden ser las consecuencias.

Las contestaciones de los encuestados manifiestan, por tanto, sus tratamientos personales de la situación, sus soluciones particulares, sus planificaciones y previsiones; sus actitudes sobre el problema, en definitiva. En la medida en que sus puntos de vista suponen la modificación del sistema

educativo y, en consecuencia, la alteración del comportamiento habitual hoy del profesor de E.G.B. en el aula, hemos de considerar que este apartado está centrado básicamente en el componente conductivo de las actitudes lingüísticas sobre aspectos profesionales de los maestros.

3.2. *El estudio de la lengua oficial (distinta de la materna).*

Comenzaremos el núcleo de este apartado sobre el papel de la lengua materna por el extremo contrario. Una de las preguntas del cuestionario pedía la opinión de los encuestados acerca del momento en que, según ellos, los alumnos que tuvieran como materna una lengua distinta debían acometer el estudio de la oficial. Su formulación era exactamente: “¿Cuándo debe estudiar la lengua oficial un niño que tiene como materna una lengua distinta de esta?”. Siguiendo el enfoque de las preguntas estudiadas en el apartado 2 de este mismo capítulo, aquí se habla únicamente de una lengua oficial y una lengua materna que no coincide con ella. La referencia a la situación lingüística gallega es, por tanto, únicamente indirecta, aunque está claro que todo el contexto del resto del cuestionario apunta en esta dirección y los encuestados están, quizá incluso sin ser plenamente conscientes de ello, contestando a una pregunta acerca de cuándo debe ponerse a estudiar el castellano un niño que tiene el gallego como lengua materna.

Las respuestas de los encuestados a esta pregunta aparecen en el cuadro 4.46. Una clara mayoría de los encuestados (el 53,55%) opina que debe estudiar ambas lenguas al mismo tiempo. Un escaso 6,06% cree que debería estudiar la lengua oficial (no materna) antes que la materna (no ofi-

Momento en que se debe estudiar la lengua oficial

N. C.	6,06
Antes de la lengua materna	6,06
Las dos al tiempo	53,55
Cuando sepan leer y escribir la lengua materna	16,82
Cuando domine la lengua materna	17,05
Nunca.	0,46
	<hr/>
	100,00
	(874)

Cuadro 4.46.

cial). Un 33,87 % retrasa el estudio de la lengua oficial hasta que se haya adquirido cierto grado de dominio de la otra. Por último, el 0,46 % de los encuestados afirma que el alumno que tiene como materna una lengua distinta que la oficial no debe estudiar nunca esta última. (En lo sucesivo, manejaré los términos 'lengua oficial' y 'lengua materna' con sentidos opuestos, esto es, su uso supondrá, siempre que no haya advertencia en contrario, que me refiero a una lengua que no tiene el *status* de lengua oficial, pero que es la habitual de un cierto número de alumnos y a una lengua que es oficial, pero que no es la materna de esos mismos alumnos. La situación actual (agosto de 1978), por tanto, en Galicia, para buena parte de sus habitantes).

Según los datos del cuadro 4.46., la mayoría de los encuestados es partidaria de que ambas se estudien al tiempo, lo cual supone que, desde el momento de entrar en la escuela, el niño que habla una lengua distinta de la oficial comienza a estudiar las dos. Creo que la interpretación de esta posibilidad no debe ser llevada al extremo de suponer que los maestros que se muestran partidarios de ella imaginan a un niño gallego-hablante de seis años aprendiendo a leer y a escribir simultáneamente en gallego y en castellano. Hay que considerar, más bien, que se refieren a la marcha paralela de ambas lenguas desde el comienzo de los estudios. Otro porcentaje importante de encuestados, en cambio, considera que la introducción de la lengua oficial (no materna) debe ser retrasada hasta que el alumno haya aprendido a leer y a escribir en su lengua materna o bien hasta que la haya dominado. Los porcentajes correspondientes a estas dos últimas posibilidades son muy semejantes.

Parece claro que, en principio, la constatación de la existencia de mayores dificultades para los gallego-hablantes debe traer consigo el deseo de retrasar la entrada de la lengua oficial. De ahí el interés en cruzar las constataciones a ambas preguntas, tal como aparecen en el cuadro 4.47. Se observa que, aunque el porcentaje más fuerte de cada columna aparece siempre en la fila correspondiente a los partidarios de que estudien ambas lenguas al tiempo, la importancia de estos porcentajes oscila en las diferentes columnas. No se observa la esperada línea de descenso de izquierda a derecha por el extraño comportamiento de los que dicen que sus alumnos gallego-hablantes tienen menos dificultades que los castellano-hablantes. Nótese, además, que entre ellos no hay maestros que crean que la lengua oficial debe ser estudiada antes que la materna, opinión que, en cambio, tiene partidarios entre los que ven las mayores dificultades en sus alumnos gallego-hablantes. Curiosamente, el porcentaje más alto de profesores para los que la lengua oficial debe ser anterior a la materna en los estudios apa-

Dificultades de los alumnos para seguir las explicaciones en clase

Momento en que se debe estudiar la lengua oficial.	N. C.	M. menos que los castell-hablan.	Bast. menos que los castell-hablan.	Las mismas que los castell-hablan.	Bast. más que los castell-hablan.	Muchas más que los castell-hablan.
N. C.	24,32	0,00	0,00	4,09	2,76	3,85
Antes de la lengua materna	4,50	0,00	0,00	6,92	5,53	7,69
Las dos al tiempo .	42,34	57,69	60,00	66,98	47,00	43,41
Cuando sepa leer y escribir en la lengua materna	13,51	26,92	25,00	11,32	21,66	20,33
Cuando domine la lengua materna	15,32	15,38	15,00	10,38	23,04	23,08
Nunca	0,00	0,00	0,00	0,31	0,00	1,65
	99,99	99,99	100,00	100,00	99,99	100,01
	(111)	(26)	(20)	(318)	(217)	(182)

Cuadro 4.47.

rece entre los que detectan en sus alumnos gallego-hablantes muchas más dificultades que entre los castellano-hablantes.

Dejando a un lado las columnas segunda y tercera, las diferencias importantes aparecen, como era de esperar, entre los que dicen que sus alumnos gallego-hablantes tienen las mismas dificultades que los otros y los que creen que tienen más. Las dos últimas columnas muestran resultados muy semejantes en todas las casillas.

El coeficiente de correlación correspondiente a este cuadro es de únicamente

$$t = + 0,11 \quad (4/29),$$

cuya escasa entidad resulta explicable por lo dicho antes. De todas formas, parece que no hay una determinación clara entre las contestaciones a estas dos preguntas, porque teniendo en cuenta únicamente las tres últimas columnas (con lo cual se elimina el efecto distorsionador de las primeras), se obtiene un coeficiente de correlación todavía muy bajo:

$$t = + 0,17 \quad (4/30).$$

En el cuadro 4.48. aparecen los resultados de cruzar esta pregunta con la actitud de los encuestados en torno a la afirmación de que el gallego debe convertirse en la lengua habitual en Galicia. Lo mismo que ocurre en el caso anterior, los porcentajes más importantes aparecen en la misma fi-

la, la correspondiente a los que constituyen la mayoría general, pero se observa también una clara disminución de la entidad de estos porcentajes desde la columna central a las laterales. Se podría pensar que estamos nuevamente ante el comportamiento extraño de los situados en las columnas de la izquierda, como ocurre en el cuadro 4.47. con los que piensan que sus alumnos gallego-hablantes tienen menos dificultades que los castellano-hablantes. Aquí, en el cuadro 4.48., se esperaría también que los porcentajes de una línea como la correspondiente a los que opinan que se deben estudiar ambas lenguas al tiempo fueran descendiendo de izquierda a derecha. No es así, puesto que el porcentaje más fuerte aparece en el medio, en la columna de los que están parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo con la afirmación. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en las columnas segunda y tercera, los porcentajes que aparecen en los que se muestran partidarios de que la lengua oficial sea estudiada antes que la lengua materna son bastante más importantes. Lo que se produce con carácter significativo, por tanto, en el grupo de los que están en desacuerdo con la afirmación con respecto a los que están parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo es el descenso de los que creen que se debe estudiar primero la lengua oficial y el aumento de los partidarios de estudiar ambas al tiempo. Como es lógico, en las columnas siguientes, estos porcen-

“El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos”.

Momento en que se debe estudiar la lengua oficial.	N. C.	Total. en desacuerdo	Bast. en desacuerdo	Parcial. de acuerdo y p. desacuerdo	Bastante de acuerdo	Total. de acuerdo
N. C.	42,22	13,64	7,84	4,11	4,05	2,34
Antes de la lengua materna.	2,22	18,18	17,65	9,13	3,47	2,63
Las dos al tiempo.	46,67	52,27	52,94	70,32	56,65	42,40
Cuando sepa leer y escribir la lengua materna.	2,22	9,10	11,76	8,67	20,81	23,68
Cuando domine la lengua materna.	6,67	4,54	9,80	7,76	14,45	28,36
Nunca.	0,00	2,27	0,00	0,00	0,58	0,58
	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	100,00	100,00	99,99	99,99	100,01	100,00
	(45)	(44)	(51)	(219)	(173)	(342)

Cuadro 4.48.

tajes descienden y aumentan los correspondientes a las opciones que se muestran más favorables a las lenguas maternas. Nótese que, por ejemplo, entre los que están totalmente de acuerdo con la afirmación, el porcentaje de los que creen conveniente retrasar algo la entrada de la lengua oficial alcanza ya el 52,04%. Constituye, por tanto, mayoría dentro de este grupo. Es un porcentaje semejante al que logran entre los que están totalmente en desacuerdo los partidarios de estudiar las dos lenguas al tiempo.

Aunque en todos los grupos la opción que presenta el porcentaje más fuerte es la de los que se muestran partidarios de estudiar ambas lenguas al mismo tiempo, hay una evidente relación entre la importancia relativa de los que tienen esta opinión y la actitud sobre una cuestión general como es el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación de que el gallego debe ser la lengua habitual en Galicia. Aunque no se trata de una determinación excesivamente fuerte, está claro que ambos factores están relacionados. El tratamiento de la lengua oficial (el castellano, aunque no se mencione en esta pregunta del cuestionario) en la escuela está conectado en el modo de pensar de los maestros, con sus actitudes, acerca de la conversión del gallego en la lengua habitual en Galicia. El coeficiente de correlación correspondiente a los datos del cuadro 4.48. es

$$t = + 0,25 \quad (4/31).$$

En principio, el modo de pensar de los encuestados acerca de los porcentajes de fracasos escolares de sus alumnos gallego-hablantes debe estar relacionado con su opinión acerca del mejor momento para introducir el estudio de la lengua oficial (no-materna). El cuadro 4.49. muestra el cruce de estas dos preguntas y parece indicar que la relación entre ambas no es tan clara como se podría pensar inicialmente. Solo la línea correspondiente a los que opinan que el procedimiento adecuado es el estudio de ambas lenguas al mismo tiempo presenta una tendencia uniforme (con una excepción en la sexta columna) hacia el descenso a medida que aumentan los porcentajes de fracasos dados por los maestros. El resto de las filas presenta demasiados saltos y oscilaciones, aunque, como es lógico, hay una dirección global hacia el aumento de los porcentajes situados en las casillas de la misma línea a medida que pasamos de izquierda a derecha, es decir, a medida que los porcentajes de fracasos de los alumnos se van haciendo, según sus profesores, más importantes.

El coeficiente de correlación correspondiente a este cuadro es de únicamente

$$t = + 0,16 \quad (4/32),$$

que parece demasiado bajo si se tiene en cuenta la conexión teórica existente entre los factores considerados.

Porcentaje de alumnos gallego-hablantes de los encuestados que, según éstos, fracasa escolarmente.

Momento en que se debe estudiar la lengua oficial.	N. C.	0 %	1-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80 %	81-99 %	100 %
N. C.	20,13	3,50	3,00	2,75	4,61	0,00	0,00	9,09
Antes de la lengua materna.	2,68	10,50	5,58	3,67	3,08	2,86	6,67	9,09
Las dos al tiempo.	53,69	60,70	54,51	51,38	40,00	42,86	33,33	27,27
Después de leer y escribir en lengua materna.	12,08	12,84	18,45	18,35	30,77	17,14	33,33	18,18
Cuando domine la lengua materna.	11,41	11,67	18,45	22,94	21,54	34,29	26,67	36,36
Nunca.	0,00	0,78	0,00	0,92	0,00	2,86	0,00	0,00
	99,99	99,99	99,99	100,01	100,00	100,01	100,00	99,99
	(149)	(257)	(233)	(109)	(65)	(35)	(15)	(11)

Cuadro 4.49.

Mayor correlación para existir entre la mayor o menor prontitud con que se acomete el estudio de la lengua oficial y el punto de vista de los encuestados acerca de las repercusiones de la escolarización en lengua no-materna sobre la efectividad de la enseñanza. El cruce de las contestaciones a estas dos preguntas aparece en el cuadro 4.50. La línea en que están situados los porcentajes alcanzados en cada caso por los que son partidarios de estudiar ambas lenguas al tiempo muestran claramente el descenso en importancia de esta postura (que, sin embargo, nunca deja de ser la mayoritaria) en relación con el aumento de la actitud negativa. En las demás líneas, existe siempre un contraste entre los porcentajes que aparecen en las columnas segunda y tercera y los situados en la cuarta. Nótese, por ejemplo, que entre los que creen en repercusiones negativas, los partidarios de retrasar la entrada de la lengua oficial hasta después de la adquisición de cierto dominio sobre la materna suponen ya el 44,42 %, mientras que en las demás columnas apenas superan el 15%.

De todos modos, el coeficiente de correlación hallado para los datos de este cuadro no resulta excesivamente importante:

$$t = + 0,21 \quad (4/33),$$

muy próximo (y, curiosamente, inferior) al que resulta al cruzar las preguntas referentes al momento de introducir la lengua oficial (no-materna)

Momento en que se debe estudiar la lengua oficial.	Repercusiones de la escolarización en lengua no-materna sobre la efectividad de la enseñanza			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	35,82	10,53	5,15	2,34
Antes de estudiar la lengua materna.	1,49	3,51	17,53	2,88
Las dos al tiempo.	49,25	66,67	61,34	50,00
Cuando sépa leer y escribir en lengua materna.	11,94	8,77	8,76	21,04
Cuando domine la lengua materna.	1,49	8,77	6,70	23,38
Nunca.	0,00	1,75	0,52	0,36
	99,99	100,00	100,00	100,00
	(67)	(57)	(194)	(556)

Cuadro 4.50.

y el punto de vista de los maestros acerca de las repercusiones sobre la inteligencia de los alumnos de la escolarización en lengua no-materna, que es $t = + 0,22$ (4/34).

3.3. La actitud de la escuela ante la situación lingüística gallega.

En el apartado anterior, como punto previo al tema del papel de la lengua materna de los alumnos (cuando es distinta de la oficial) en el sistema educativo, hemos estudiado el modo de pensar de los maestros acerca del momento en que debe ser introducida la lengua oficial (distinta de la materna). Las respuestas a esta pregunta que, como hemos visto, se inclinan mayoritariamente a la simultaneidad del estudio de ambas lenguas, se inscriben en una concepción determinada del papel que ha de jugar la escuela en una cierta situación lingüística. Adelantar o retrasar la entrada de la lengua oficial con respecto a la lengua materna de los alumnos es parte de una postura general acerca de las relaciones existentes entre estas dos lenguas y del tratamiento que ambas deben recibir en la escuela.

Por todo ello, una de las preguntas del cuestionario se refería directamente a esta cuestión, a la actitud que, en opinión de cada encuestado, debería tener la escuela con respecto a la situación lingüística gallega. La distribución de las respuestas aparece en el cuadro 4.51. La postura mayorita-

Actitud de la escuela ante el gallego.	
N. C.	7,55
Conseguir que los alumnos se adapten al castellano.	15,90
Respetar la lengua hablada por cada alumno.	39,24
Cultivar el gallego que llegue a ser la lengua hablada habitualmente en Galicia.	37,30
	<hr/>
	99,99
	(874)

Cuadro 4.51.

ria (aunque con una diferencia muy reducida con relación a la siguiente en importancia) es la de los que opinan que la escuela debe respetar la lengua hablada por cada alumno. El sentido concreto de esta postura puede ser matizado teniendo en cuenta las otras dos contestaciones posibles, cada una de las cuales se inclina decididamente por una de las dos lenguas.

Tenemos, pues, que prácticamente el 40 % de los encuestados considera que la escuela debe respetar la lengua hablada por los alumnos en el sentido de no tomar partido manifiesto hacia la adaptación del castellano de todos aquellos que no tienen esta lengua como materna ni hacia la conversión del gallego en la lengua habitual en Galicia en todas las circunstancias. Se trata, por tanto, de una actitud teóricamente neutral ante la existencia de un conflicto entre dos grupos de hablantes que confluyen en los centros escolares. Evidentemente, al contestar a esta pregunta se formula únicamente lo que, en opinión de cada uno, debe ser la actitud general de la escuela. Un problema bastante distinto, como veremos en el apartado siguiente, es el modo de hacer patente esa actitud global en los estudios hechos por los alumnos.

Hay una indudable conexión (a pesar de la no coincidencia de los porcentajes que aparecen en cada caso) entre el hecho de que la postura 'neutral' sea aquí la mayoritaria (aunque con escasa diferencia) y el predominio de los que opinan que las lenguas oficial y materna deben ser estudiadas simultáneamente. Se trata, en ambos casos, de la actitud que, al menos aparentemente, no favorece a ninguna de las dos lenguas. De todos modos, la distribución de los porcentajes es bastante diferente en ambas preguntas.

La postura siguiente en importancia es la de aquellos que opinan que la actitud de la escuela debe ser cultivar el gallego de tal modo que llegue a ser la lengua hablada habitualmente en Galicia. Se muestra partidario de esta actitud el 37,30 % de los encuestados, porcentaje muy próximo al 39,24 % que se da entre los que creen que la escuela debe limitarse a respetar la lengua hablada por los alumnos. Por último, el 15,90 % de los maestros considera que la escuela debe lograr que los alumnos se adapten al castellano. Para ellos, por tanto, la escuela debe ser un instrumento castellanizador de aquellos alumnos que no tengan el castellano como lengua materna.

La opinión de cada uno acerca del papel que corresponde a la escuela en una situación lingüística como la gallega es, claramente, una cuestión ideológica en dos sentidos distintos. En primer término, en lo referente a la función atribuida a cada lengua en general. En segundo lugar, en lo que toca a la concepción de la escuela como instrumento para conseguir la situación general considerada idónea por los encuestados. Al contestar, pues, a la pregunta acerca de cuál debe ser la postura de la escuela en la situación lingüística gallega, los encuestados no se están planteando un problema pedagógico, sino una cuestión ideológica (con, por supuesto, ciertas implicaciones pedagógicas). Al tiempo, están indicando claramente su actitud.

El cuadro 4.52., en el que se cruzan las contestaciones a esta pregunta con las correspondientes al grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación de que el gallego debe convertirse en la lengua habitual en Galicia, muestra claramente la conexión existente entre estos dos factores. Los porcentajes correspondientes a los que conciben la escuela como un factor de castellanización de los alumnos gallego-hablantes disminuyen de forma muy considerable a medida que aumenta el grado de acuerdo con la afirmación indicada. Por el contrario, los porcentajes obtenidos por los que creen que la misión de la escuela (ante este problema) es cultivar el gallego de un modo tendente a lograr su conversión en lengua habitual en todas las ocasiones aumentan en esta misma dirección. Los partidarios de respetar la lengua de los alumnos presentan su porcentaje más alto en la zona central del cuadro, la que corresponde a los que están parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo con que el gallego sea la lengua habitual en Galicia.

Por otro lado, las oscilaciones son considerables. Así, entre los que están totalmente en desacuerdo con esta afirmación, los que creen que la escuela debe lograr la adaptación al castellano de los alumnos gallego-hablantes suponen el 65,91 %, mientras que quedan limitados a un exiguo

“El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos”.

Actitud de la escuela ante el gallego.	N. C.	Total. en desacuerdo	Bast. en desacuerdo	Parcial. de acuerdo y p. desacuerdo	Bastante de acuerdo	Total. de acuerdo
N. C.	66,67	9,09	7,84	5,48	2,32	3,50
Conseguir que los alumnos se adapten al castellano.	11,11	65,91	33,33	22,83	11,05	5,54
Respetar la lengua hablada por cada alumno.	8,89	18,18	49,02	55,71	50,58	28,28
Cultivar el gallego para que llegue a ser la lengua hablada habitualmente en Galicia	13,33	6,82	9,80	15,98	36,05	62,68
	100,00	100,00	99,99	100,00	100,00	100,00
	(45)	(44)	(51)	(219)	(172)	(343)

Cuadro 4.52.

5,54 % entre los que están totalmente de acuerdo con ella. Algo semejante, pero en sentido contrario, ocurre en la línea correspondiente a los que opinan que la escuela debe cultivar el gallego y tratarlo de tal modo que llegue a convertirlo en la lengua habitual en todas las circunstancias.

Evidentemente, estamos ante dos aspectos claramente ideológicos. Uno de ellos (la cuestión del gallego como lengua habitual) se refiere a un problema general, en el que la escuela no está directamente implicada. El otro (la actitud de la escuela), supone la utilización de la escuela con una finalidad específica. El índice de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 4.52. es

$$t = + 0,45 \quad (4/35),$$

uno de los más altos que hemos obtenido. El cuadro muestra, por otro lado, la frecuencia con que la escuela es considerada por los que en ella trabajan como un instrumento a favor de una u otra política lingüística.

El acuerdo o desacuerdo con la conversión del gallego en la lengua habitual de Galicia es, sin duda, el factor más estrechamente relacionado con la función atribuida a la escuela en lo que a la situación lingüística se refiere. Todos los demás aspectos que hemos podido considerar muestran un coeficiente de correlación que nunca rebasa el 0,20. Esto no significa, sin embargo, que carezca de importancia la conexión existente, puesto que

hay que tener en cuenta también los resultados alcanzados al cruzar cada factor con cuestiones aparentemente más relacionadas con él.

En el apartado anterior, por ejemplo, hemos estudiado las contestaciones a la pregunta acerca de cuándo deben estudiar la lengua oficial los alumnos que no la tienen como materna. Los coeficientes de correlación obtenidos no son importantes en ninguno de los casos (el más alto es el $+ 0,25 (= 4/31)$ que aparece el cruzar esta cuestión con el acuerdo o desacuerdo con la conversión del gallego en lengua habitual). Sin embargo, el momento en que se debe introducir al alumno en el estudio de una lengua que no es la que él tiene como materna está fuertemente conectado, al menos en principio, con la opinión de cada encuestado acerca de cuestiones como las dificultades que tienen los gallego-hablantes, el porcentaje de fracasos escolares que se da entre ellos, las repercusiones que la escolarización en lengua no-materna puede tener sobre el niño y la enseñanza y factores similares. Cabría esperar, por tanto, que los coeficientes de correlación hallados fueran más altos de lo que hemos visto en el apartado anterior. La escasa entidad de estos coeficientes, su proximidad a los que se obtiene al considerar las contestaciones a la pregunta acerca de la función de la escuela y la importancia de la conexión de este último factor con un aspecto de clara ideología lingüística pone al descubierto una parte importante del problema.

Véase, por ejemplo, el cuadro 4.53., en el que se ponen en relación las contestaciones a la pregunta acerca del grado de dificultades que presentan los alumnos gallego-hablantes con la actitud de la escuela. Es paralelo al cuadro 4.47., donde se cruza este último factor con la contestación a cuándo deben estudiar la lengua oficial aquellos alumnos que no la tienen como materna. En principio, comprobar que los alumnos gallego-hablantes de uno mismo tienen más o menos dificultades no entraña nada con respecto a la concepción de cada uno del papel de la escuela en una situación lingüística como la gallega. De ahí el carácter que presenta el cuadro 4.53., donde resulta difícil hallar una línea coherente de evolución de los porcentajes en las distintas columnas. Mucha más conexión existe, en principio, entre la visión que cada uno tenga acerca de las dificultades que presentan los alumnos gallego-hablantes propios y el momento en que se piense que esos alumnos deben comenzar a estudiar la lengua oficial (distinta de la materna). Sin embargo, el cuadro 4.47., en el que se cruzan estos dos factores, no presenta muchas más regularidades que el cuadro 4.53. (vid. *infra*, apdo. 3.2.). De hecho, mientras el coeficiente de correlación correspondiente al cuadro 4.47. es, como hemos visto,

$$t = + 0,11 \quad (= 4/29)$$

Dificultades de los alumnos gallego-hablantes.

Actitud de la escuela ante el gallego.	N. C.	Muchas menos que los cast-hab.	Bastantes menos que los cast-hab.	Las mismas que los cast-hab.	Bastantes más que los cast-hab.	Muchas más que los cast-hab.
N. C.	24,32	7,69	5,00	4,72	2,76	8,24
Conseguir que los alumnos se adapten al castellano.	15,32	19,23	5,00	17,61	17,97	11,54
Respetar la lengua hablada por cada alumno.	33,33	34,62	45,00	45,91	37,79	32,97
Cultivar el gallego para que llegue a ser la lengua hablada habitualmente en Galicia.	27,03	38,46	45,00	31,76	41,47	47,25
	100,00	100,00	100,00	100,00	99,99	100,00
	(111)	(26)	(20)	(318)	(217)	(182)

Cuadro 4.53.

al cuadro 4.53. corresponde un coeficiente de correlación

$$t = + 0,10 \quad (4/36).$$

La diferencia es insignificante, sobre todo si se tiene en cuenta la distancia entre los factores que, en cada caso, estamos relacionando. En el apartado 3.2. de este capítulo insistí en lo extraño del comportamiento de los que opinan que sus alumnos gallego-hablantes tienen muchas o bastantes menos dificultades que los castellano-hablantes. No teniéndolos en cuenta para, de este modo, eliminar su efecto perturbador sobre los coeficientes, obtenemos para las tres últimas columnas del cuadro 4.47. un coeficiente de correlación

$$t = + 0,17 \quad (= 4/30).$$

Realizando la misma operación en el cuadro 4.53., obtenemos un índice de correlación

$$t = + 0,12 \quad (4/37).$$

La distancia ha aumentado ligeramente, pero es todavía excesivamente reducida para las diferencias existentes entre los aspectos considerados en cada caso.

Algo semejante, aunque con un matiz distinto, ocurre cuando consideramos la relación con el porcentaje de fracasos que, según los maestros,

experimentan sus alumnos gallego-hablantes. Parece claro que, en principio, observar que un tanto por cien alto de alumnos gallego-hablantes fracasa escolarmente debería llevar a retrasar la introducción de la lengua oficial. Hay, claro, otra posibilidad: considerar que esos problemas se solucionan adelantando la introducción de la lengua oficial. Sin juzgar desde un punto de vista técnico ninguna de las dos posturas, ambas caben en principio, pero la última no tiene sentido en la situación actual puesto que, en la realidad, lo único que tiene lugar es el estudio de la lengua oficial. Nadie puede pensar, por tanto, que para disminuir el porcentaje de fracasos entre sus alumnos gallego-hablantes lo que tiene que hacer es lograr que estudien la lengua oficial antes que la materna, puesto que eso es incluso menos tendencioso hacia la lengua oficial que el sistema empleado hasta ahora. No cabe, pues, más que una postura y todo intento de disminuir el porcentaje de fracasos escolares entre los alumnos gallego-hablantes debe ser conectado con el retraso del estudio de la lengua oficial (en lo que a actitudes se refiere, por supuesto). Al lado, creer en la existencia de un alto porcentaje de alumnos gallego-hablantes propios que fracasan escolarmente no lleva forzosamente a una actitud de respeto a la lengua de cada alumno ni a favorecer al gallego. Cabe perfectamente (al menos, cabe en teoría) creer que la escuela debe ser un elemento francamente castellanizador y considerar que la existencia de un porcentaje alto de fracasos entre los alumnos gallego-hablantes indica que esa misión no es cumplida de modo satisfactorio.

En el cuadro 4.54. aparecen los porcentajes que cada una de las opiniones acerca de la actitud que debe tener la escuela alcanza en los distintos grupos establecidos según el porcentaje de alumnos gallego-hablantes que, en su opinión, fracasa escolarmente. En apariencia, no hay una evolución clara en ninguna de las líneas, aunque se detecta cierta tendencia al aumento en la correspondiente al cultivo del gallego para que llegue a hacerse habitual a medida que aumenta el porcentaje de fracasos considerado por los encuestados y también, como es lógico, cierta tendencia al descenso la línea correspondiente a la opinión de que la actitud de la escuela debe ser la de intentar que los alumnos se adapten al castellano cuando avanzamos en la misma dirección.

El coeficiente de correlación correspondiente al cuadro 4.54. es

$$t = + 0,20 \quad (4/38).$$

Lo destacable de este coeficiente es que, en contra de lo esperado, resulta ser superior al hallado al cruzar la pregunta acerca del fracaso de los alum-

		Porcentaje de fracasos entre los alumnos gallego-hablantes							
Actitud de la escuela respecto al gallego.	N. C.	0 %	1-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80 %	81-99 %	100 %	
N. C.	20,13	4,69	4,74	5,50	4,54	8,57	6,25	0,00	
Adaptación de los alumnos al castellano.	14,09	24,61	12,93	10,09	13,64	0,00	6,25	36,36	
Respeto hacia la lengua hablada por cada alumno.	38,93	41,80	44,40	33,03	34,85	25,71	31,25	18,18	
Cultivo del gallego.	26,85	28,91	37,93	51,38	46,97	65,71	56,25	45,45	
	100,00	100,01	100,00	100,00	100,00	99,99	100,00	99,99	
	(149)	(256)	(232)	(109)	(66)	(35)	(16)	(11)	

Cuadro 4.54.

nos gallego-hablantes con el momento en que debe ser estudiada la lengua oficial (cfr. *supra*, cuadro 4.49.), que es

$$t = + 0,16 \quad (= 4/32).$$

En el cuadro 4.55. puede observarse el cruce de la pregunta acerca de cuál debe ser la actitud de la escuela con las repercusiones que, según los encuestados, tiene la escolarización en lengua no-materna sobre la efectividad de la enseñanza. Como ya hemos visto en casos anteriores, casi siempre hay diferencia significativa entre los que creen que ese sistema tiene repercusiones negativas (la última columna) y los demás. Aquí ocurre lo mismo. Nótese que la contestación según la cual la actitud de la escuela debe ser el cultivo del gallego hasta convertirlo en la lengua habitual solo es mayoritaria (casi un 50%) entre los que consideran la existencia de repercusiones negativas. En las demás columnas, la actitud predominante es la 'neutral', la que respeta la lengua de los alumnos, sea cual sea.

El coeficiente de correlación correspondiente al cuadro 4.55. es

$$t = + 0,19 \quad (4/39),$$

muy próximo al que hemos encontrado en el cuadro 4.50. ($t = + 0,21$; $4/33$), donde se cruzan las contestaciones a las posibles repercusiones de la escolarización en lengua no-materna sobre la efectividad de la enseñanza con las respuestas al momento adecuado para introducir la lengua oficial en la educación de aquellos alumnos que tienen otra lengua distinta como materna.

Como hemos podido comprobar en este apartado, las conexiones existentes entre la que según los encuestados debe ser la actitud de la es-

Actitudes de la escuela respecto al gallego.	Repercusiones de la escolarización en lengua no materna en la efectividad de la enseñanza.			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	28,36	7,02	7,22	5,21
Adaptación de los alumnos al castellano.	23,88	17,54	29,90	9,89
Respeto hacia la lengua hablada por cada alumno.	34,33	50,88	39,69	38,49
Cultivo del gallego.	13,43	24,56	23,19	46,40
	100,00	100,00	100,00	99,99
	(67)	(57)	(194)	(556)

Cuadro 4.55.

cuela ante la situación lingüística gallega y diversos factores, tiene una entidad muy próxima a la que hay entre esos mismos factores y el punto de vista de los maestros acerca del momento adecuado para introducir la lengua oficial cuando los alumnos no la tienen como materna. Si se tiene en cuenta que las dos preguntas consideradas se refieren a aspectos bastante distintos inicialmente (claramente ideológico el primero; más estrictamente didáctico el segundo), la proximidad de los resultados es un dato verdaderamente interesante. Solo en un caso hay una diferencia importante: el cruce de estas dos preguntas con las manifestaciones de los maestros acerca de su grado de acuerdo o desacuerdo con la conversión del gallego en la lengua habitual de Galicia. La correlación con la actitud de la escuela es muy fuerte, ya que $t = + 0,45$ (4/35), pero hay que tener también en cuenta que el coeficiente $t = + 0,25$ (= 4/31) que se obtiene al referirla al momento de estudiar la lengua oficial es el más alto de los detectados con respecto a este último factor.

La congruencia con respecto a terceros de estos dos factores inicialmente tan distintos se muestra también, como es natural, al ponerlos en relación entre sí. El cuadro 4.56. muestra el cruce de las contestaciones a estas dos preguntas. Se observa que la postura mayoritaria acerca del momento de introducir la lengua oficial es (lo mismo que hemos visto casi siempre a lo largo del apartado 3.2. de este mismo capítulo) la que considera adecuado el estudio simultáneo de ambas lenguas. No obstante, es también evidente que su importancia relativa es menor entre los que creen que la escuela debe tener como actitud la de cultivar el gallego hasta hacer-

lo la lengua habitual. En este grupo, en cambio, los porcentajes correspondientes a las opciones que retrasan la introducción de la lengua oficial son más altos que en los otros dos. El coeficiente de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 4.56. es

$$t = + 0,27 \quad (4/40),$$

suficientemente indicativo de la conexión existente entre estos dos factores.

Actitud de la escuela				
Momento en que se debe estudiar la lengua oficial.	N. C.	Adaptación de los alumnos al castellano	Respeto hacia la lengua del alumno	Cultivar el gallego
N. C.	33,33	5,03	4,37	2,76
Antes de la lengua materna	4,54	21,58	3,50	2,45
Las dos al mismo tiempo	37,88	56,83	63,56	44,78
Al saber leer y escribir la lengua materna	13,64	9,35	16,33	21,16
Al dominar la lengua materna	10,61	5,75	12,24	28,22
Nunca	0,00	1,44	0,00	0,61
	100,00	99,98	100,00	99,98
	(66)	(139)	(343)	(326)

Cuadro 4.56.

3.4. Situación de la lengua materna (no-oficial) en el proceso educativo.

Veamos ahora, tras haber revisado los aspectos estudiados en los apartados anteriores, el papel que, según los maestros, debe tener la lengua materna de los alumnos, cuando no coincide con la oficial, a lo largo del proceso educativo. Las contestaciones a esta cuestión tienen un indudable interés intrínseco, ya que pueden proporcionar una panorámica general de cómo concebirían los encuestados el currículum de buena parte de sus alumnos actuales en el aspecto lingüístico (la lengua de la enseñanza). Además, la comparación entre las contestaciones dadas a esta pregunta y las que encontramos como respuesta a cuestiones más generales (repercusiones de la enseñanza en lengua no-materna sobre la efectividad de la enseñanza, por ejemplo), facilita la visión de esas diferencias que hemos podi-

do captar en otros momentos al poner en relación la actitud de los alumnos ante cuestiones en las que no se sienten directamente implicados con la que muestran ante aspectos que los afectan personalmente.

Una de las preguntas del cuestionario se dirigía directamente a la obtención del punto de vista del maestro acerca de la situación de la lengua materna de los alumnos cuando no coincide con la oficial. Su formulación concreta era la siguiente: "En su opinión, ¿qué estudios debe hacer un alumno en su lengua materna cuando esta no coincide con la oficial?". Aunque se trataba de una pregunta cerrada, las posibilidades de respuesta eran bastante variadas. Para evitar la dispersión de las contestaciones, he preferido agruparlas aquí según el grado de importancia concedido a la lengua materna. Las equivalencias son las siguientes:

Estudios en lengua materna	Grado
Ninguno	0
Toda la preescolar en lengua materna	1
La lengua materna como asignatura y el resto en la lengua oficial en toda la E.G.B.	1
La lengua materna como asignatura (y el resto en la lengua oficial) en toda la E.G.B. y el BUP o F.P./1	1
El área de lenguaje hasta 2º de E.G.B. inclusive	1
Todos los estudios hasta 2º de E.G.B. inclusive	2
Todos los estudios hasta 5º de E.G.B. inclusive	3
Todos los estudios hasta 8º de E.G.B. inclusive	3
Toda la E.G.B. y todo el BUP o F.P./1	4
Todos los estudios, incluyendo carrera o F.P./2	5

Las contestaciones de los maestros (empleando esta tabla de equivalencias) aparecen en el cuadro 4.57. Lo primero que destaca en este cuadro es el altísimo porcentaje alcanzado por los casos de no contestación. Casi un 14% de los encuestados prefiere no opinar sobre este punto. Evidentemente, su trabajo diario está implicado aquí, pero hay que tener en cuenta también que la pregunta está formulada en general, hablando de una lengua oficial y de una lengua materna distinta de la anterior. La importancia de este porcentaje de abstenciones es un dato importante ya en sí mismo.

Está claro que la mayoría de los maestros (un 78,72 % del total de encuestados y un 90,58 % de los que contestan a la pregunta) cree que la

Importancia relativa del papel asignado a la lengua materna del alumno cuando ésta no coincide con la oficial.

	%	%	acumulado
N. C.	13,39		
Grado 0	7,89		
Grado 1	56,98		78,72
Grado 2	3,20		21,74
Grado 3	10,53		18,54
Grado 4	1,72		8,01
Grado 5	6,29		6,29
	<hr/>		
	100,00		
	(874)		

Cuadro 4.57.

lengua materna debe jugar algún papel a lo largo del proceso educativo, sea el que sea. Únicamente un 7,89 % de los encuestados (el 9,08% de los que contestan) opina que los alumnos que tienen como materna una lengua distinta de la oficial deben hacer todos sus estudios en esta última.

Casi un 57% de los encuestados se inclina a asignar a la lengua materna (no-oficial) de los alumnos un papel más bien limitado: lo que aquí aparece como grado 1. Téngase en cuenta que la posibilidad más alta, más favorable a la lengua materna que se da aquí es la que consiste en cursar en ella todo lo integrado en el área lingüística hasta 2º de E.G.B. inclusive. A partir de ahí, todos los estudios se realizan en la lengua oficial.

Le sigue en importancia, pero a una distancia considerable, el 10,53% de encuestados que se muestra partidario de hacer toda la primera etapa de la E.G.B. o bien toda la E.G.B. en la lengua materna. Los que incluirían también el Bachillerato o los estudios universitarios o de formación profesional suponen únicamente el 8,01% de los encuestados, porcentaje muy próximo al que alcanzan los que creen que la lengua materna debe estar radicalmente excluida de la enseñanza cuando no coincide con la oficial.

Aunque luego volveré sobre este punto con más detención, puede señalarse ahora la diferencia existente entre, por ejemplo, el contraste existente entre el 58,92 % de maestros que están totalmente o bastante de acuerdo con que el gallego debe ser la lengua habitual de Galicia y el magro 8,01 % que admite que las lenguas no oficiales (en cualquier situación en principio) puedan ser empleadas regularmente a lo largo del Bachillerato o equivalentes y el todavía muy corto 18,54% que acepta a una lengua

oficial como instrumento habitual a lo largo de la E.G.B. Este mismo 18,54% de encuestados que acepta la presencia plena de la lengua materna (no-oficial) de los alumnos en toda la E.G.B. choca con el 39,24% para el que la actitud de la escuela debe ser la de respetar la lengua hablada por los alumnos y todavía más con el 37,30% según el cual la escuela debe ser claramente favorable al gallego. Las diferencias existentes son, sin duda, excesivas.

Tenemos pues, de entrada, la presencia de actitudes bastante distintas entre los encuestados según se trate de responder a cuestiones generales, que los afectan a ellos mismos solo muy indirectamente (aunque se hable claramente de gallego y castellano) o de aspectos que hacen referencia directa a su trabajo diario (aunque se hable, sin más detalles patentes, de lengua oficial y lengua materna no oficial). Los estudios que tengan que hacer los alumnos gallego-hablantes en su lengua materna repercuten de forma directa sobre el profesor, por lo que aquí se concede una importancia bastante escasa a la lengua materna. Al menos, resulta escasa cuando se la compara con el papel que asignan al gallego en la comunidad y a la actitud que, según ellos mismos, debe presentar la escuela hacia él.

En este caso concreto, resulta interesante comparar los resultados obtenidos en la que consideramos encuesta central con los que arrojan otras muestras. En el cuadro 4.58. aparecen los datos correspondientes a la encuesta Santiago/76. No hay diferencias excesivamente llamativas salvo en

Santiago /77

Importancia relativa del papel asignado a la lengua materna del alumno cuando ésta no coincide con la oficial.

	%	%
N. C.	12,66	
Grado 0	14,85	
Grado 1	46,72	72,48
Grado 2	7,42	25,76
Grado 3	9,17	18,34
Grado 4	2,62	9,17
Grado 5	6,55	6,55
	<hr/>	
	99,99	
	(229)	

Cuadro 4.58.

el caso de los grados cero y uno. Los maestros de la zona de Santiago se muestran partidarios de la no presencia de la lengua materna en la enseñanza en una proporción mayor (prácticamente el doble) de la que existe entre los maestros encuestados en Galicia/77. Al tiempo, los partidarios del grado 1 arrojan un porcentaje inferior en unos 10 puntos entre los de la muestra Santiago/76. No obstante, la consideración global de los resultados muestra una diferencia no tan fuerte como la que podría deducirse de los datos anteriores. Nótese que los porcentajes son más altos (aunque muy ligeramente) en la muestra Santiago/76 en los grados 2, 4 y 5. Como consecuencia de ello, la comparación de los porcentajes acumulados muestra unas diferencias globales relativamente pequeñas.

Parece que, en general, las opiniones están más distanciadas entre los maestros de la zona de Santiago. En los de toda Galicia se da una nivelación de puntos de vista que se refleja al final en la escasa entidad de los que niegan a la lengua no-oficial el derecho a figurar en los planes de estudio y, en cambio, el porcentaje de los que se avienen a concederle un papel muy reducido aumenta, con el consiguiente descenso de los dispuestos a asignarle una función más importante. Como resultado de todo ello, aunque los porcentajes acumulados del grado 1 sean más altos en la muestra general que en la parcial (Santiago/76), esta última arroja porcentajes acumulados más importantes en los grados 2, 4 y 5. En general, por tanto, entre los maestros de la zona de Santiago hay porcentajes más altos de encuestados que se muestran partidarios de no admitir la lengua no-oficial en el proceso educativo y también de encuestados dispuestos a asignarle papeles de importancia relativamente elevada.

Otro aspecto importante consiste en intentar esclarecer, en la medida de lo posible, las conexiones básicas del punto de vista de los maestros acerca del papel de la lengua materna en la enseñanza. Esto es, tratar de conocer cuál es la zona de su modo de considerar la realidad lingüística gallega (dentro y fuera de la escuela) que presenta mayores afinidades con el planteamiento de los estudios que ellos presentan. En concreto, la determinación de los estudios que los alumnos deben realizar en su lengua materna cuando esta no coincide con la oficial puede estar relacionada con tres tipos de factores. En primer lugar, la asignación de un papel más o menos importante a lo largo del currículum escolar de los alumnos puede estar fuertemente relacionada con la detección de mayor o menor número de dificultades suplementarias o de fracasos escolares entre los alumnos que hablan habitualmente la lengua no-oficial. En segundo término, puede haber conexión con un factor personal como sería el grado de conocimientos de la lengua no oficial que tiene el maestro; en la medida en que la en-

señanza se haga más en la lengua que él conoce más imperfectamente, la soltura, la confianza y el *status* mismo del maestro pueden disminuir considerablemente, por lo que es esperable que tiendan a asignar papeles más bajos a la lengua no-oficial los que tienen de ella un dominio inferior. Por último, el papel asignado a la lengua no-oficial en el proceso educativo puede estar fuertemente conectado con el modo de pensar de los encuestados acerca de aspectos generales. En concreto, el conceder un papel más o menos importante a la lengua no-oficial puede estar relacionado de forma significativa con el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación de que el gallego debe ser la lengua habitual en Galicia.

Naturalmente, estos tres tipos de factores distintos pueden estar (de hecho, lo están, como hemos visto) conectados entre sí. He pretendido referirme al aspecto con el que la asignación de uno u otro papel a la lengua materna no-oficial a lo largo del proceso educativo presenta mayores conexiones, afinidades más importantes. Veamos, en primer lugar, las posibles relaciones existentes entre el papel asignado a la lengua materna a lo largo de la enseñanza y las consecuencias o efectos de un sistema como el empleado hoy habitualmente.

En el cuadro 4.59. aparece la distribución de las contestaciones en cuanto al papel de la lengua no-oficial según las dificultades que, para los maestros, tienen sus alumnos gallego-hablantes en relación con las que presentan los castellano-hablantes. Como hemos tenido que hacer constar ya en tantas ocasiones, la distribución de porcentajes entre los que opinan que sus alumnos tienen muchas o bastantes menos dificultades que los castellano-hablantes es muy extraña. Podemos, por tanto, prescindir de estas dos columnas como hemos hecho en otros casos.

De todos modos, la cantidad más importante aparece siempre en la línea correspondiente a los que dan a la lengua no-oficial el grado 1. Observando las tres últimas columnas se ve que el porcentaje que aparece en esta línea va disminuyendo a medida que aumentan las dificultades consideradas por los maestros, pero sin dejar de ser el más importante en ningún caso. En los grados superiores hay, en general, un ascenso de los porcentajes con el aumento de las dificultades (especialmente importante en el grado 3). En los grados 4 y 5 no siempre hay aumento y las oscilaciones son bastante reducidas.

Todo ello indica que la correlación existente entre la mayor o menor importancia de las dificultades que, según los maestros, tienen sus alumnos gallego-hablantes y el grado concedido a la lengua materna (no-oficial) en el proceso educativo no puede ser muy fuerte. En efecto, el coeficiente de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 4.59. es

$$t = + 0,09 \quad (4/41).$$

Teniendo en cuenta únicamente las tres últimas columnas para eliminar la distorsión debida a los que opinan que sus alumnos gallego-hablantes tienen muchas o bastantes menos dificultades que los castellano-hablantes se alcanza un reducido

$$t = + 0,14 \quad (4/42),$$

que muestra claramente la escasa entidad de la correlación entre estos dos factores.

Dificultades de los alumnos gallego-hablantes

Estudios que, según el encuestado, debe realizar el alumno en su lengua materna	N. C.	Muchas	Bastante	Las mis-	Bastante	Muchas
		menos que los cast-hab.	menos que los cast-hab.	mas que los cast-hab.	más que los cast-hab.	más que los cast-hab.
N. C.	27,93	23,08	15,00	10,69	10,60	10,99
Grado 0	14,41	11,54	0,00	10,38	4,15	4,40
Grado 1	37,84	46,15	50,00	64,15	60,37	54,40
Grado 2	1,80	0,00	0,00	2,52	4,15	4,94
Grado 3	9,01	15,38	10,00	5,66	11,52	18,13
Grado 4	3,60	0,00	0,00	1,89	1,84	0,55
Grado 5	5,40	3,85	25,00	4,72	7,37	6,59
	99,99	100,00	100,00	100,01	100,00	100,00
	(111)	(26)	(20)	(318)	(217)	(182)

Cuadro 4.59.

Tampoco es demasiado importante la correlación existente entre el papel asignado a la lengua materna y el punto de vista de los maestros acerca de posibles repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza. En el cuadro 4.60. aparece el cruce de las contestaciones a estas dos preguntas. Hay que destacar que el grado 1 es la posibilidad elegida mayoritariamente en todos los grupos, independientemente del carácter de las repercusiones que cada uno de ellos considera, pero, sobre todo, extraña el hecho de que haya una diferencia de muy poco más de dos puntos entre las columnas segunda y cuarta. Dicho de otro modo, los que creen que escolarizar a un niño en una lengua que no es la que tiene como materna provoca repercusiones negativas, asignan a la lengua del muchacho el mismo papel en el proceso educativo que aquellos que opinan que ese hecho tiene consecuencias positivas o no tiene repercusiones. La afirmación anterior, un tanto tajante, puede ser

Estudios que, según el encuestado, debe realizar el alumno en su lengua materna	Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	44,78	21,05	12,89	8,99
Grado 0	5,97	10,53	19,07	3,96
Grado 1	41,79	59,65	59,79	57,55
Grado 2	1,49	0,00	0,51	4,68
Grado 3	1,49	5,26	3,09	14,75
Grado 4	0,00	0,00	1,03	2,34
Grado 5	4,48	3,51	3,61	7,73
	100,00	100,00	99,99	100,00
	(67)	(57)	(194)	(556)

Cuadro 4.60.

mantenida para alrededor del 60 % de cada uno de estos tres grupos de encuestados.

En las opciones que asignan a la lengua materna del alumno un papel más importante (y, por tanto, un grado más alto), los porcentajes que aparecen entre los que creen en la existencia de repercusiones negativas son siempre más altos. Por otro lado, el porcentaje de los que asignan un papel de grado cero es mucho más reducido en el grupo de los que ven repercusiones negativas (menos de un 4%) que en el de los que no observan consecuencias (casi el 20%).

Con todo ello, el coeficiente de correlación correspondiente a los datos reflejados en este cuadro es

$$t = + 0,17 \quad (4/43),$$

ciertamente reducido si se tiene en cuenta la conexión teórica existente entre el papel que se puede asignar a la lengua materna de un alumno a lo largo de la enseñanza y las consideraciones acerca de los efectos que un sistema educativo realizado en una lengua que no es la que el alumno tiene como materna puede tener en cuanto a, por ejemplo, la efectividad de la enseñanza.

Al cruzar las respuestas a la pregunta acerca del papel asignado a la lengua materna (no-oficial) de los alumnos y el porcentaje de fracasos registrado por los maestros entre sus propios alumnos gallego-hablantes se obtiene un coeficiente de correlación similar al anterior:

$$t = + 0,17 \quad (4/44).$$

Teniendo en cuenta los coeficientes de correlación registrados últimamente (4/41 a 4/44), parece que hay que concluir que no existe una determinación importante entre las consecuencias del sistema habitual en la actualidad tal como las consideran los maestros y el papel que ellos asignarían a la lengua materna de los alumnos cuando esta última es distinta de la oficial. La correlación existente es, naturalmente, positiva en el sentido en que están contruidos los cuadros, pero no se alcanza en ningún caso el 0,20. Hemos de considerar, por tanto, que no es este tipo de factores el que aparece más estrechamente conectado con la importancia que los maestros conceden a la lengua materna de los alumnos a lo largo del proceso educativo.

La segunda posibilidad es, como he adelantado, pensar que la mayor o menor importancia de este papel está en relación con el grado de conocimientos que los maestros tienen de la lengua no-oficial. En efecto, aquellos maestros que conozcan el gallego de forma imperfecta pueden presentar tendencia a reducir el papel de las lenguas no-oficiales (sean las que sean) para, de ese modo, defenderse de una situación en la que la utilización masiva de esas lenguas pudiera rebajar su *status* o hacer disminuir su seguridad en las clases.

El cuadro 4.61. muestra el cruce de las contestaciones a la pregunta sobre la importancia del papel asignado a la lengua materna de los alumnos y el grado de conocimientos de gallego que creen tener los maestros. Es evidente que los grados 2 a 5 experimentan, en general, un ascenso significativo a medida que aumentan los conocimientos de gallego. En cuanto al

Estudios que, según el encuestado, debe realizar el alumno en su lengua materna	Grado subjetivo de conocimientos del gallego				
	N. C.	Nulos	Pasivos	Activos	Pasivos, activos y técnicos
N. C.	57,14	27,78	18,05	10,85	7,32
Grado 0	7,14	33,33	11,57	5,88	6,10
Grado 1	35,71	22,22	56,94	61,58	37,80
Grado 2	0,00	5,55	2,31	2,94	7,32
Grado 3	0,00	5,55	6,02	10,85	23,17
Grado 4	0,00	0,00	1,39	1,65	3,66
Grado 5	0,00	5,55	3,70	6,25	14,63
	99,99	99,98	99,98	100,00	100,00
	(14)	(18)	(216)	(544)	(82)

Cuadro 4.61.

grado 1 sigue una tendencia creciente salvo en la última columna (la de los que tienen conocimientos activos, pasivos y técnicos), donde aparece con una cantidad inferior (debido, naturalmente, a que los que tienen este tipo de conocimientos se muestran partidarios de opciones más altas en mayor medida). De todos modos, el grado 1 presenta los porcentajes más altos en todas las columnas.

Destacan por su significación el 33,33 % de los que no creen que los alumnos que tienen como materna una lengua distinta de la oficial deban hacer estudios en la que hablan habitualmente entre los que tienen conocimientos nulos de gallego (pero téngase en cuenta que los de este grupo son únicamente 18 personas). A su lado, el 14,63 % de los que tienen conocimientos pasivos, activos y técnicos de gallego opina que la lengua materna (no-oficial) de los alumnos debe ser utilizada todo a lo largo de la educación hasta los niveles más elevados.

Es, pues, claro, que existe cierta correlación entre los conocimientos de gallego que los maestros encuestados creen tener (quizá sería distinto si habláramos de los conocimientos que tienen en realidad, pero hay que tener en cuenta que el grado de dominio confesado por ellos es también una actitud lingüística). No obstante, la correlación existente no es fuerte. El coeficiente correspondiente es

$$t = + 0,14 \quad (4/45).$$

Hay, pues, cierta conexión, pero no parece que debamos considerarla significativa.

Veamos, por último, los resultados que aparecen al cruzar las contestaciones a la pregunta acerca del papel de la lengua no-oficial con las respuestas a aspectos más relacionados con los factores ideológicos.

En el cuadro 4.62. aparecen los resultados de cruzar esta pregunta con la distribución de los encuestados según su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación de que el gallego debe convertirse en la lengua habitual en Galicia. La comparación de los porcentajes que figuran en las columnas extremas de la misma línea (es decir, los que están totalmente en desacuerdo y los que se muestran totalmente de acuerdo con la afirmación mencionada) muestra normalmente diferencias considerables. Véase, por ejemplo, el contraste entre el 43,18% de partidarios del grado cero entre los que están totalmente en desacuerdo con el 2,05% que alcanza esta posibilidad entre los que dicen estar de completo acuerdo con el contenido de la afirmación. Desde el grado 2 en adelante, los porcentajes suben en general a medida que aumenta el grado de acuerdo. Los grados 0 y 1 muestran, globalmente, una disminución en los porcentajes cuando se avanza en la misma dirección. Una excepción importante (pero perfectamente lógi-

ca) es la aparición de un elevadísimo 76,47% de partidarios del grado 1 entre los que están bastante en desacuerdo con la afirmación, bastante más alto que el que se registra entre los de la columna anterior. La disminución paralela que se detecta en el grado 0 hace ver claramente que, en definitiva se trata de una actitud más favorable a la lengua no-oficial.

Los porcentajes acumulados oscilan también de modo considerable, especialmente en las opciones más claramente favorables a la presencia continuada e importante de la lengua no-oficial. Así, los porcentajes acumulados correspondientes al grado 1 no muestran diferencias excesivamente grandes más que en el caso de los que están en completo desacuerdo con respecto a los demás (los porcentajes correspondientes son, manteniendo el orden del cuadro sin tener en cuenta la columna de casos de no contestación, 45,45% , 84,31% , 73,05%, 83,82% y 87,42%). En cambio, los porcentajes acumulados correspondientes al grado 3 muestran diferencias mucho más importantes (teniendo en cuenta, claro, la cantidad relativa): 2,27% , 7,84%, 7,30%, 12,14% y 34,50% también conservando el orden del cuadro 4.62. Algo parecido tiene lugar en los grados 4 y 5.

“El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos”.

Estudios que, según el encuestado, debe realizar el alumno en su lengua materna	N. C.	Total. en desacuerdo	Bast. en desacuerdo	Parcial. de acuerdo y p. desacuerdo	Bastante de acuerdo	Total. de acuerdo
N. C.	46,67	11,36	7,84	15,07	10,40	10,53
Grado 0	6,67	43,18	7,84	11,87	5,78	2,05
Grado 1	40,00	43,18	76,47	63,47	67,63	48,54
Grado 2	2,22	0,00	0,00	2,28	4,05	4,38
Grado 3	2,22	2,27	3,92	3,65	6,36	20,17
Grado 4	0,00	0,00	0,00	0,91	3,47	2,05
Grado 5	2,22	0,00	3,92	2,74	2,31	12,28
	100,00	99,99	99,99	99,99	100,00	100,00
	(45)	(44)	(51)	(219)	(173)	(342)

Cuadro 4.62.

Se observa, por tanto, que las diferencias se hacen mayores a medida que consideramos los porcentajes correspondientes a opciones más favorables a la lengua materna no-oficial. En el grado 1, en cambio, las distancias son mucho más reducidas salvo en un caso. Para matizar adecuadamente este dato, téngase presente que el grado 1 es siempre la opción mayoritaria

y que alcanza un porcentaje muy próximo al 50% entre los que están totalmente de acuerdo con que el gallego debe convertirse en la lengua habitual de Galicia, con lo que las diferencias que aparecen en los grados superiores tienen un valor relativamente más importante.

El coeficiente de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 4.62. es

$$t = + 0,28 \quad (4/45)$$

que, sin poner de relieve la existencia de una determinación verdaderamente fuerte, sí resulta al menos mucho más importante que los referentes a otros aspectos examinados previamente. Parece, pues, que la asignación de un papel más o menos importante a la lengua materna de los alumnos que hablan habitualmente una distinta de la oficial está relacionado sobre todo con factores ideológicos; en concreto, con la actitud acerca de la conversión del gallego en la lengua habitual.

Algo muy semejante se observa al poner en relación la pregunta central de este apartado con la actitud que, según los encuestados, debe tener la escuela ante la situación lingüística gallega. Eso es lo que muestra el cuadro 4.63. En general, los porcentajes alcanzados por los grados 0 y 1 disminuyen con la aparición de actitudes más favorables al gallego. Nótese, por ejemplo, la diferencia entre el 23,02% de partidarios del grado 0 entre los que creen que la escuela debe hacer que los alumnos se adapten al castellano y el 7,29% que alcanza esta misma posibilidad entre los que creen que la escuela debe respetar la lengua de los alumnos.

Estudios que, según el encuestado, debe realizar el alumno en su lengua materna	Actitud de la escuela ante el gallego			
	N. C.	Adaptación de los alumnos al castellano	Respeto hacia la lengua del alumno	Cultivo del gallego
N. C.	28,79	16,55	11,37	11,04
Grado 0	13,64	23,02	7,29	0,92
Grado 1	43,94	53,24	66,76	50,92
Grado 2	3,03	1,44	2,62	4,60
Grado 3	6,06	2,88	6,12	19,32
Grado 4	1,51	0,72	1,75	2,15
Grado 5	3,03	2,16	4,08	11,04
	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	100,00	100,01	99,99	99,99
	(66)	(139)	(343)	(326)

Cuadro 4.63.

Como es lógico, los porcentajes correspondientes a los grados más favorables a la lengua materna (no-oficial) aumentan de modo casi siempre significativo a medida que los encuestados creen que la escuela debe adoptar una actitud más favorable al gallego. Véase, por citar únicamente un caso, el contraste entre los porcentajes que alcanza el grado 3 en las diferentes columnas. Además, naturalmente, los porcentajes acumulados siguen un comportamiento similar al observado en el cuadro anterior.

El coeficiente de correlación correspondiente al cuadro 4.63. es

$$t = + 0,30 \quad (4/46),$$

muy similar al que hemos visto anteriormente al poner en relación el papel asignado a la lengua materna con el grado de acuerdo acerca del carácter normalizado del gallego.

Parece claro, por tanto, que, si bien no es posible hablar de una determinación verdaderamente importante, la asignación de un grado más o menos alto de presencia en el proceso educativo a la lengua materna de aquellos alumnos que no hablan habitualmente la lengua oficial está relacionada sobre todo con factores de tipo ideológico (referidos, concretamente, a la situación lingüística gallega). Bastante más alejados, con unos coeficientes que hay que considerar no significativos, aparecen los factores de tipo pedagógico y de dominio del gallego por parte de los encuestados.

4. La disposición a dar clase en gallego.

4.1. Generalidades.

Tanto en el capítulo 3 como en los apartados anteriores de este mismo capítulo hemos dedicado nuestra atención al estudio de las actitudes de los maestros básicamente en sus componentes cognoscitivo y afectivo. Hemos visto su modo de pensar hacia una situación en la que el uso del gallego estuviera plenamente normalizado, su modo de captar la realidad lingüística actual del mundo escolar, su punto de vista acerca de las consecuencias de un sistema como el utilizado habitualmente con los alumnos gallego-hablantes y el papel que, según ellos, debe desempeñar la lengua materna de los alumnos en el proceso educativo. Todo lo anterior se refiere fundamentalmente al componente cognoscitivo de su actitud lingüística y, algo menos, al componente afectivo. Hay también, como es lógico, algunas referencias claras al conductivo. En la medida en que están implicados aspectos profesionales, cuestiones cuya modificación traería consigo la alteración del sistema empleado actualmente en las escuelas, las contesta-

ciones a las diversas preguntas son también, aunque sea indirectamente, indicaciones acerca de lo que ellos estarían dispuestos a hacer. No ha habido, de todos modos, un apartado referido directamente al componente conductivo.

El tema es, sin duda, importante. Lo que se puede deducir a partir de los puntos tratados anteriormente sobre su posible conducta con respecto a una determinada política lingüística en la escuela no es demasiado y, sobre todo, puede resultar falso. La conexión entre, por ejemplo, el papel que cada maestro puede otorgar a la lengua materna (no oficial) de un alumno y lo que él estaría dispuesto a hacer personalmente, existe en un buen número de casos, pero cabe también perfectamente una desconexión entre ambos factores. Hay que tener en cuenta, además, las diferencias que hemos observado repetidamente entre las respuestas de los encuestados (respuestas a preguntas, que no obligan, por tanto, a un determinado comportamiento) según las implicaciones hacia su trabajo diario estén más o menos claras.

Conviene, por tanto, conocer la contestación de los maestros a preguntas en las que sean interrogados acerca de su disposición a seguir un determinado comportamiento. Naturalmente, también aquí tenemos que pensar que no es lo mismo decir que se está dispuesto a realizar una determinada acción cuando se cubre un cuestionario que llevarla a cabo. Lo que nos interesa, sin embargo, es la actitud y para su estudio es suficiente con conocer la contestación a una pregunta de ese tipo. La segunda parte de este apartado estará centrada en una pregunta del cuestionario en la que se pedía a los encuestados que contestaran si estarían dispuestos o no a dar clase en gallego en unas determinadas circunstancias.

Antes de llegar ahí, dedicaremos algún tiempo a estudiar un hecho que podía haber sido tocado ya en el capítulo 2, concretamente en la parte dedicada al comportamiento lingüístico actual de los maestros. Me refiero a la lengua que emplean en clase con sus alumnos. He preferido situar aquí este tema para poder contrastar de forma inmediata lo que hacen los maestros en la situación actual con lo que dicen estar dispuestos a hacer en cuanto desaparezcan algunos factores que coartan su libertad de acción. Es también una posibilidad que merece la pena explorar la comparación de las actitudes generales o profesionales de los maestros sobre aspectos lingüísticos con lo que han hecho hasta este momento.

4.2. Lengua hablada con los alumnos en clase.

Hasta el curso actual (1977-78), la legislación en materia educativa no ha admitido más sistema que la utilización regular del castellano como

lengua de la enseñanza. Desde 1975 está reconocida legalmente la posibilidad de estudiar las lenguas distintas del castellano en clases marginales al horario normal y con carácter voluntario. Su situación fuera del horario (con la consecuencia de perder los medios de transporte) y la no consideración de horas lectivas para el profesorado que imparte esas clases han sido dos factores que han convertido ese decreto en letra muerta, al menos en Galicia. Hay que tener en cuenta, además, que esas clases están orientadas a la enseñanza de la lengua y no interferían, por tanto, con la lengua en que tiene lugar habitualmente la enseñanza.

Ante tal situación (agravada por los riesgos que suponía todo intento de hacer algo distinto), no es extraño que, especialmente en el mundo rural, la escuela sea casi siempre un mundo un tanto especial, claramente diferenciado de lo que está a su alrededor. Aunque no es la única causa de este distanciamiento, el hecho de que la escuela funcione únicamente en castellano en un ambiente que habla básicamente gallego contribuye de forma decisiva a separarla de la realidad circundante. Traspasar en uno u otro sentido las puertas de la escuela supone salir de un ambiente lingüístico y entrar en otro bastante distinto. Al tiempo, para la comunidad en general, la escuela es parte del mundo de la cultura, crea una situación formal y, en consecuencia, debe funcionar en castellano.

La situación lingüística de la escuela, sus causas y consecuencias son bastante conocidas y no es este el lugar de entrar en su análisis. Pasaremos, por tanto, directamente, al estudio de la lengua que los maestros emplean en sus clases siempre, como es lógico, según ellos mismos. Conviene señalar previamente que, como ocurre con todos los datos que hemos estado manejando, la visión subjetiva de los encuestados tiñe los resultados del color que les interesa colectiva o individualmente. En el caso concreto de la lengua empleada por los profesores en sus clases, la investigación de Castillo y Vilariño muestra divergencias considerables en cuanto a la lengua hablada en clase según se trate de datos facilitados por los alumnos o por sus profesores. Según estos autores, "las estimaciones de unos y otros no se corresponden ni en cuanto al empleo del castellano ni al del gallego. En efecto, los alumnos dicen en mayor proporción que los maestros que la lengua hablada en clase es el castellano. Por el contrario, los primeros afirman que la comunicación en clase se establece en gallego en menor proporción que los segundos"⁶. En algunos casos, las diferencias llegan a ser enormes. Por ejemplo, en las escuelas situadas en aldeas, la lengua hablada en clase es, para el 100 % de los maestros, el gallego, mientras que, entre

(6) Ob. cit., pág. 300.

los alumnos, el 81% dice que es el castellano, para el 11% se habla castellano y gallego y solo un 7% afirma que se habla gallego. Es evidente que la misma situación es considerada desde dos perspectivas totalmente distintas (y, quizá, las preguntas no han sido formuladas exactamente del mismo modo, por lo que han podido ser entendidas de forma distinta).

La distribución de los maestros según la lengua que emplean en clase con sus alumnos es, con datos de nuestra encuesta, la que aparece en el cuadro 4.64. Como era de esperar, el castellano ocupa una posición absolutamente predominante: es la única lengua empleada en clase para el 60% de los encuestados. Lo utilizan única o fundamentalmente el 82,84% de los profesores. Emplean única o fundamentalmente gallego el 5,95%. La opción de emplear ambas lenguas por igual tampoco alcanza un porcentaje importante: poco más de un 6%.

Lengua hablada por el encuestado
con sus alumnos en clase

N. C.	4,69
C(astellano)	59,27
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	23,57
G. y C. al 50 %	6,52
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	2,86
G(allego)	3,09
	<hr/>
	100,00
	(873)

Cuadro 4.64.

Los datos son enormemente expresivos. Dan cuenta por sí mismos y sin necesidad de estudios ulteriores de cuál es la situación lingüística de la escuela gallega. Algo más del 25% de los profesores encuestados opinan que *todos* los alumnos de su centro hablan única o fundamentalmente gallego (cfr. *supra*, cuadro 4.2.); algo menos del 6% de los profesores utiliza única o fundamentalmente el gallego en sus clases. No se trata, por supuesto, de hacer juicios de valor, sino únicamente de contrastar dos realidades (o, al menos, dos versiones de realidades facilitadas por los mismos sujetos).

Por otro lado, creo que la fiabilidad que merecen estos datos es bastante alta. En el cuadro 4.65. aparecen los resultados de cinco encuestas

	Castillo-Vilariño/78 (según alumnos)	Castillo-Vilariño/78 (según maestros)	Lugo/75	Santiago/76	Galicia/77	
N. C.	0,00	4,00	3,67	1,75	4,69	
C(astellano)			50,46	49,34	59,27	
Fundamentalm. C. y ocasionalm. G.	89,00	70,00	34,86	85,32	90,82	82,84
G. y C. al 50 %	9,00	12,00	8,26	41,48	23,57	
Fundamentalm. G. y ocasionalm. C.	1,00	14,00	1,83	5,24	6,52	
				2,75	2,19	5,95
G(allego)			0,92	0,44	3,09	
	99,00	100,00	100,00	100,00	100,00	
	()	(129)	(109)	(229)	(874)	

Cuadro 4.65.

distintas. Las tres realizadas por mí arrojan porcentajes muy similares. Los datos de Castillo y Vilariño están próximos a los míos en lo que se refiere a la utilización del castellano según los alumnos, pero no según los maestros. Como he dicho antes con respecto a la diferencia entre sus informadores, hay que contar aquí también con una posible divergencia en el planteamiento de la pregunta. La que aparece en mis cuestionarios es: "¿Qué lengua habla habitualmente con sus alumnos en clase?". A pesar de todo, creo que las divergencias no son tan fuertes y, en general, podemos considerar que se adaptan bastante bien a la realidad de las escuelas: entre el 80 % y el 90 % de los maestros emplea única o fundamentalmente castellano y utiliza única o fundamentalmente gallego alrededor de un 5 %⁷.

En la lengua empleada por un profesor en su clase influye, claro está, su comportamiento lingüístico general, pero hay también el factor específico de la situación. El aula, la clase, crea un ambiente que lleva al castellano en mayor medida (y las causas de ello son varias). En el cuadro 4.66. están los datos correspondientes a las tres encuestas realizadas por mí diferenciando entre la lengua hablada por los profesores con sus alumnos en clase y fuera de clase. Se ve inmediatamente que la utilización del castellano desciende y la del gallego aumenta cuando el contacto entre profesor y alumno se realiza fuera del aula. Por ejemplo, en la encuesta Galicia/77, la utilización de únicamente el gallego pasa de un 3,09 % en clase a un 11,10 % fuera de ella (un índice de variación de 0,56). En cuanto a la utili-

(7) Para los datos de las dos primeras columnas de este cuadro, cfr. Castillo y Vilariño, ob. cit., pág. 301.

	Lugo/75		Santiago/76		Galicia/77	
	Clase	Fuera	Clase	Fuera	Clase	Fuera
N. C.	3,67	2,75	1,75	3,06	4,69	1,37
C(astellano)	50,46	29,36	49,34	44,98	59,27	51,49
Fundamentalm. C.						
y ocasionalm. G.	34,86	38,53	41,48	35,37	23,57	21,85
G. y C. al 50 %	8,26	6,42	5,24	9,61	6,52	9,27
Fundamentalm. G.						
y ocasionalm. C.	1,83	10,09	1,75	5,24	2,86	4,92
G(allego)	0,92	12,84	0,44	1,75	3,09	11,10
	<u>100,00</u>	<u>99,99</u>	<u>100,00</u>	<u>100,01</u>	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>
	(109)	(109)	(229)	(229)	(874)	(874)

Cuadro 4.66.

zación de única o fundamentalmente gallego, en esta misma encuesta se pasa del 5,95% al 16,02% (un índice de variación de 0,46).

Tenemos, por tanto, que hay dos factores distintos. En primer lugar, el comportamiento lingüístico general del maestro (esto es, la lengua que habla habitualmente con su cónyuge, sus hijos, sus compañeros... y sus alumnos). En segundo término, la relación especial que contrae con sus alumnos, la relación docente-discente y sus implicaciones lingüísticas. La peculiaridad de esta relación se hace todavía más fuerte cuando tiene lugar en el interior del aula, en la situación de clase.

La relación entre la lengua hablada con los alumnos dentro y fuera del aula es la esperada, como muestra el cuadro 4.67. Prácticamente todos los que hablan única o fundamentalmente castellano con sus alumnos fuera del aula emplean el mismo vehículo lingüístico en clase. En cambio, los que hablan única o fundamentalmente gallego fuera del aula hablan castellano en clase con mucha frecuencia. Por ejemplo, solo el 27,91% de los que hablan fundamentalmente gallego fuera de clase emplea única o fundamentalmente gallego en el aula. De los que hablan únicamente gallego con sus alumnos fuera de clase, todavía un porcentaje menor (el 24,75%) emplea única o fundamentalmente esta lengua en el interior del aula.

Dada la escasa importancia numérica de los profesores que utilizan el gallego como lengua fundamental en sus clases, no se puede esperar que aparezca algún factor claramente conectado con este comportamiento. En prácticamente todos los cuadros construidos, las casillas que reciben los porcentajes más importantes son siempre las dos que suponen la utilización primordial del castellano. Si tenemos en cuenta que los índices de co-

Lengua hablada por el encuestado con sus alumnos de clase

Lengua hablada por el encuestado con sus alumnos en clase	N. C.	C(astellano)	Fund. C. y ocasion. G.	G. y C. al 50 %	Fund. G. y ocasion. C.	G(allego)
N. C.	75,00	4,00	1,57	4,94	4,65	5,15
C(astellano)	25,00	85,56	32,46	38,27	16,28	30,93
Fundamental G. y ocasional G.	0,00	7,78	61,26	20,99	44,19	18,56
G. y C. al 50 %	0,00	0,89	2,09	32,10	6,98	20,62
Fundamental G. y ocasional C.	0,00	0,44	2,62	1,23	25,58	6,19
G(allego)	0,00	1,33	0,00	2,47	2,33	18,56
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,01
	(12)	(450)	(191)	(81)	(43)	(97)

Cuadro 4.67.

relación empleados alcanzan su máximo cuando las cantidades más importantes aparecen en la diagonal, está claro que no es lógico pretender que aparezcan índices de correlación importantes. De todos modos, estudiaremos algunos de estos factores puesto que, al menos, tenemos la posibilidad de establecer comparaciones entre ellos para ver, como en casos anteriores, si son cuestiones didácticas o ideológicas las que tienen mayor peso a la hora de decidir la lengua en que el profesor va a desarrollar su clase.

Veamos antes la posible incidencia del ambiente lingüístico general en el comportamiento de los maestros en el aspecto estudiado. Los porcentajes de gallego-hablantes aumentan de modo considerable a medida que la entidad de población se hace más rural y menos urbana (cfr. *supra*, cuadros 4.3. y 4.5.). Si los maestros tienden a utilizar más el gallego y menos el castellano siguiendo la misma línea de evolución que sus alumnos, podremos registrar diferencias significativas al cruzar estos dos factores. En el cuadro 4.68. aparece la distribución de los encuestados en cuanto a la lengua hablada en clase con sus alumnos según las características del lugar de trabajo. Nótese que la cantidad más importante de todas las columnas está siempre en la fila correspondiente a los que utilizan única y exclusivamente castellano en sus clases. En ningún caso desciende del 50 % el porcentaje de maestros que tiene (según dice) un comportamiento lingüístico de este tipo. Lo mismo ocurre con la línea siguiente (la correspondiente a los que utilizan fundamentalmente el castellano y ocasionalmen-

Lengua hablada por el encuestado con sus alumnos en clase	Características del lugar de trabajo					
	N. C.	Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi-urbano	Semi-rural	Rural
N. C.	13,64	1,92	7,79	4,33	4,63	4,45
C(astellano)	50,00	72,11	59,74	65,38	56,94	51,42
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	18,18	22,11	25,97	24,52	22,68	23,89
G. y C. al 50 %	4,54	1,92	3,90	2,88	8,80	10,53
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	0,00	0,96	0,00	1,44	4,63	4,45
G(allego)	13,64	0,96	2,60	1,44	2,31	5,26
	100,00	99,98	100,00	99,99	99,99	100,00
	(22)	(104)	(77)	(208)	(216)	(247)

Cuadro 4.68.

te el gallego): es la segunda cantidad en importancia siempre y, además, las diferencias entre los porcentajes de las distintas columnas son muy pequeñas. En las demás líneas se observan, como es lógico, ciertas diferencias que, en general, suponen siempre el aumento del gallego y la disminución del castellano a medida que la entidad de población en que está situado el centro se hace más rural. No obstante, el coeficiente de correlación hallado es escasamente importante:

$$t = + 0,12 \quad (4/47).$$

Aunque es, sin duda, un factor con cierta repercusión, no podemos afirmar que las características de la entidad de población (y, por tanto, el índice de gallego-hablantes) sea un elemento determinante del comportamiento lingüístico de los maestros en el interior del aula.

Menos dudas todavía presenta el conjunto de datos que muestra el cuadro 4.69., donde se cruza la lengua del profesor con sus alumnos en clase con el porcentaje de alumnos que hablan única o fundamentalmente gallego en el centro según los propios maestros. Hay, indudablemente, diferencias entre las columnas extremas (la segunda y la última), pero si tenemos en cuenta que se trata de las destinadas a los profesores que creen que en sus centros *ningún* alumno y *todos* los alumnos, respectivamente, hablan gallego, su importancia se ve bastante disminuida. Prueba de que este factor no influye de modo importante está en el hecho de que el coeficiente de correlación correspondiente a este cuadro es incluso inferior al visto anteriormente. Del cuadro 4.69. resulta

$$t = + 0,10 \quad (4/48).$$

Lengua hablada por el encuestado con sus alumnos en clase	Porcentaje de alumnos gallego-hablantes en el centro							
	N. C.	0 %	1-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80 %	81-99 %	100 %
N. C.	20,51	5,33	2,63	10,20	4,88	1,64	4,02	3,65
C(astellano)	74,36	72,00	67,54	61,22	54,88	57,38	50,57	57,08
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	0,00	17,33	21,05	24,49	29,27	31,97	31,03	18,26
G. y C. al 50 %	0,00	2,67	6,14	2,04	8,54	4,10	7,47	10,05
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	0,00	1,33	1,75	2,04	0,00	4,10	4,02	4,11
G(allego)	5,13	1,33	0,88	0,00	2,44	0,82	2,87	6,85
	100,00	99,99	99,99	99,99	100,01	100,01	99,98	100,00
	(39)	(75)	(114)	(49)	(82)	(122)	(174)	(219)

Cuadro 4.69.

Ni siquiera tiene una importancia que podamos considerar mediana el porcentaje de alumnos gallego-hablantes que existen en el curso al que el maestro se refiere al contestar a la pregunta acerca de la lengua que emplea en clase. Los datos están en el cuadro 4.70., al que corresponde un coeficiente de correlación no demasiado superior a los anteriores:

$$t = + 0,14 \quad (4/49).$$

Nótese que en este cuadro, lo mismo que, por ejemplo, en el cuadro 4.68., los porcentajes de utilización exclusiva del castellano son siempre los más

Lengua hablada por el encuestado con sus alumnos en clase	Porcentaje de alumnos gallego-hablantes en el curso							
	N. C.	0 %	1-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80 %	81-99 %	100 %
N. C.	23,53	4,69	4,43	5,77	0,00	2,91	3,60	2,91
C(astellano)	50,98	76,56	64,56	67,31	53,52	56,31	50,36	52,91
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	11,76	13,28	22,78	25,00	36,62	23,30	31,65	23,25
G. y C. al 50 %	5,88	3,91	4,43	1,92	5,63	5,82	7,91	11,63
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	1,96	0,78	2,53	0,00	2,82	9,71	1,44	2,91
G(allego)	5,88	0,78	1,26	0,00	1,41	1,94	5,03	6,39
	99,99	100,00	99,99	100,00	100,00	99,99	99,99	100,00
	(51)	(128)	(158)	(52)	(71)	(103)	(139)	(172)

Cuadro 4.70.

importantes y no descienden jamás del 50%, ni en el caso de aquellos profesores que dicen tener un 100 % de alumnos que hablan única o fundamentalmente gallego en ese curso. Del mismo modo, la segunda cantidad en importancia es la situada en la línea correspondiente a los que emplean en clase fundamentalmente el castellano y ocasionalmente el gallego.

Creo que de todo lo anterior se puede deducir que, aun aceptando que la situación real no permite esperar la aparición de coeficientes de correlación importantes, ya que todos los maestros están obligados a emplear el castellano y la utilización del gallego es, más o menos tolerada, una violación de lo legislado, la incidencia de los porcentajes de gallego-hablantes entre los alumnos no pesa de modo significativo en la determinación de la lengua en la que los profesores encuestados dan habitualmente sus clases.

Verdaderamente curioso es el hecho mostrado por el cuadro 4.71., en el que se cruza la lengua hablada en clase con la visión que los maestros tienen de las dificultades de sus alumnos gallego-hablantes. No hay una línea en la que aparezca una tendencia verdaderamente coherente. Prueba de ello es que el coeficiente de correlación resultante es prácticamente nulo:

$$t = + 0,02 \quad (4/50).$$

Ni siquiera teniendo en cuenta únicamente las tres últimas columnas, como hemos hecho en ocasiones anteriores se consigue elevar el coeficiente

Dificultades de los alumnos gallego-hablantes

Lengua hablada por el encuestado con sus alumnos en clase	N. C.	Muchas menos que los cast-hab.	Bast. menos que los cast-hab.	Las mismas que los cast-hab.	Bast. más que los cast-hab.	Muchas más que los cast-hab.
N. C.	17,12	7,69	5,00	3,46	0,92	3,30
C(astellano)	61,26	61,54	40,00	62,26	57,60	56,59
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	13,51	19,23	10,00	22,64	29,03	26,92
G. y C. al 50 %	2,70	11,54	20,00	7,55	5,99	5,49
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	1,80	0,00	10,00	2,20	4,15	2,75
G(allego)	3,60	0,00	15,00	1,89	2,30	4,94
	100,00	100,00	100,00	100,00	99,99	99,99
	(111)	(26)	(20)	(318)	(217)	(182)

Cuadro 4.71.

a una cantidad que, al menos, sea semejante a las anteriores, ya que, en este caso,

$$t = + 0,04 \quad (4/51).$$

El dato es verdaderamente importante. La utilización de una u otra lengua en la clase no está relacionada con la visión que cada maestro tiene de las dificultades suplementarias que sus alumnos gallego-hablantes experimentan con relación a las que se dan en los castellano-hablantes. Dicho de otro modo, aquellos profesores que opinan que sus alumnos gallego-hablantes tienen las mismas dificultades que los castellano-hablantes se comportan lingüísticamente en clase prácticamente del mismo modo que sus compañeros que creen que los gallego-hablantes tienen muchas más dificultades que los castellano-hablantes. No hay, por tanto, algo que podamos considerar una actuación coherente con la visión (que, naturalmente, podría estar equivocada, pero ese es otro problema) que los encuestados tienen de lo que experimenta una buena parte de sus alumnos.

El coeficiente de correlación existente entre la lengua hablada en clase y la opinión de los encuestados acerca de las posibles repercusiones de la escolarización en lengua no-materna sobre la efectividad de la enseñanza es algo más elevado, pero todavía claramente insuficiente:

$$t = + 0,12 \quad (4/52).$$

Parece claro, pues, que no son los factores que podemos considerar de índole estrictamente didáctica los que determinan de modo importante el comportamiento lingüístico de los profesores en sus clases. El hecho de que sean tan bajos los coeficientes de correlación correspondientes al cruce entre la lengua hablada por los maestros en clase y su consideración acerca de las dificultades de los gallego-hablantes da, me parece, una idea clara de la diferencia entre la captación de una realidad y la actuación tendente a resolverla aunque sea parcialmente y reconociendo las propias limitaciones. Ya he hablado sobre esto en el apartado 2.3. de este mismo capítulo, por lo que no es necesario insistir ahora.

En el apartado anterior (cfr. especialmente cuadro 4.61.), hemos estudiado la conexión entre el grado subjetivo de conocimientos de gallego de los encuestados y el papel asignado a la lengua materna de los alumnos que no hablan habitualmente la oficial. El coeficiente de correlación encontrado no era demasiado importante, ya que era igual a + 0,14 (= 4/45). En el cuadro 4.72. se puede observar el cruce entre la lengua hablada por los maestros en sus clases y su grado de conocimientos de gallego. Aquí encontramos, por primera vez, unas oscilaciones en los porcentajes que, dentro de las limitaciones esperables por los factores repetidamente apuntados, muestran un cierto carácter de importancia. Véase, por ejemplo, la

Lengua hablada por el encuestado con sus alumnos en clase	Grado subjetivo de conocimientos del gallego				
	N. C.	Nulos	Pasivos	Activos y pasivos	Activos, pasivos y técnicos
N. C.	57,14	11,11	5,09	3,13	3,66
C(astellano)	35,71	77,78	78,24	56,99	24,39
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	7,14	5,56	10,65	26,84	42,68
G. y C. al 50 %	0,00	0,00	2,78	7,17	14,63
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	0,00	5,56	1,39	3,31	3,66
G(allego)	0,00	0,00	1,85	2,57	10,98
	99,99	100,01	100,00	100,00	100,00
	(14)	(18)	(216)	(544)	(82)

Cuadro 4.72.

fuerte disminución del uso exclusivo del castellano desde los que dicen tener conocimientos nulos o pasivos a los que tienen conocimientos activos y pasivos o activos, pasivos y técnicos. Oscilan entre casi un 80 % y algo menos de un 25%. Hay que tener en cuenta, no obstante, la importante subida experimentada por la línea correspondiente a los que introducen ocasionalmente el gallego en un contexto de utilización habitual del castellano: alcanza un 42,68 % entre los que tienen el grado más alto de conocimientos de gallego. Con todo, los datos globales muestran ciertas diferencias. Dan clase única o fundamentalmente en castellano el 83,83 % de los que tienen conocimientos activos y pasivos de gallego (y, en consecuencia, no deberían tener graves problemas de expresión en esta lengua); dan clase única o fundamentalmente en castellano el 67,07% de los que a los conocimientos activos y pasivos de gallego unen los técnicos. Hay que tener en cuenta, además, la inversión que experimentan los porcentajes en cuanto a importancia relativa. En la última columna, los que utilizan únicamente el castellano son una clara minoría entre los que emplean básicamente esta lengua. En la columna anterior ocurre lo contrario.

Naturalmente, los porcentajes de utilización del gallego en las clases aumentan de forma considerable con la elevación del grado de conocimientos de esta lengua. Entre los que tienen también conocimientos técnicos, dan clase únicamente en gallego el 11%. Nótese también la importancia alcanzada por la utilización al mismo nivel de castellano y gallego en este grupo de maestros (el 14,63%).

El coeficiente de correlación correspondiente a los datos reflejados en el cuadro 4.72. es bastante más alto que los vistos hasta ahora:

$$t = + 0,21 \quad (4/53).$$

En el cuadro 4.73. aparecen los datos resultantes del cruce de las contestaciones a la pregunta acerca de la lengua empleada en clase con la que los encuestados consideran que debe ser la actitud de la escuela ante la situación lingüística gallega. Hay un claro contraste entre la línea correspondiente a los que utilizan únicamente el castellano y las demás. En la primera, los porcentajes descienden de modo considerable a medida que la actitud se hace más favorable al gallego. Con una actitud muy consecuente, el 80% de los que creen que la escuela debe lograr la adaptación del niño al castellano dan sus clases únicamente en esta lengua. Entre los que creen que la escuela debe cultivar el gallego hasta hacerlo la lengua habitual, los que dan clases exclusivamente en castellano no llegan el 50% (son el 47,24%). En todas las demás líneas, los porcentajes aumentan con el giro de la actitud a favor del gallego. No hay, sin embargo, las oscilaciones que esperaríamos a partir de, por ejemplo, los datos expuestos en el apartado anterior al estudiar la conexión entre factores ideológicos y el papel atribuido a la lengua hablada habitualmente por un cierto porcentaje de alumnos cuando no coincide con la oficial. Nótese que entre los que creen que la escuela debe cultivar el gallego para convertirlo en la lengua habitual, el porcentaje de los que dan sus clases única o fundamentalmente en esta len-

Actitud de la escuela ante el gallego

Lengua hablada por el encuestado con sus alumnos en clase	N. C.	Adaptación de los alumnos al castellano	Respeto hacia la lengua del alumno	Cultivo del gallego
N. C.	19,70	2,88	3,79	3,37
C(astellano)	63,64	79,86	61,52	47,24
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	9,09	13,67	24,78	29,45
G. y C. al 50 %	6,06	0,72	5,54	10,12
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	0,00	0,72	2,91	4,29
G(allego)	1,51	2,16	1,46	5,52
	100,00	100,01	100,00	99,99
	(66)	(139)	(343)	(326)

Cuadro 4.73.

gua es únicamente del 9,81% . Es inferior incluso al que corresponde a los que emplean exclusivamente el gallego en el aula entre los que tienen conocimientos activos, pasivos y técnicos (cfr. *supra*, cuadro 4.72.).

El coeficiente de correlación correspondiente al cuadro 4.73. es, por supuesto, más alto que los hallados al estudiar la conexión con factores como las características del lugar de trabajo o el grado de dificultades de los alumnos gallego-hablantes, pero resulta ligeramente inferior al que se da en el cuadro 4.72. Del cuadro 4.73. se obtiene

$$t = + 0,20 \quad (4/54).$$

Algo muy parecido ocurre en el cuadro 4.74., donde se cruzan la lengua empleada en clase y el grado de acuerdo con la afirmación de que el gallego debe ser la lengua habitual en Galicia. Sus características son muy similares a las del cuadro anterior, por lo que no es necesario insistir sobre ello. El coeficiente de correlación correspondiente es

$$t = + 0,19 \quad (4/55).$$

“El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos”

Lengua utilizada con los alumnos en clase.	Parcial. de					
	N. C.	Total. en desacuerdo	Bast. en desacuerdo	acuerdo y p. en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Total. de acuerdo
N. C.	20,00	6,82	1,96	5,02	1,73	4,09
C(astellano)	62,22	75,00	78,43	70,32	64,16	44,44
Fundament. C. y ocasionalm. G.	8,89	13,64	13,72	17,35	24,28	31,87
G. y C. al 50 % Fundament. G. y ocasionalm. C.	6,67	0,00	3,92	4,57	6,94	8,77
G(allego)	0,00	2,27	1,96	1,83	2,31	4,39
	2,22	2,27	0,00	0,91	0,58	6,43
	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>	<u>99,99</u>	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>	<u>99,99</u>
	(45)	(44)	(51)	(219)	(173)	(342)

Cuadro 4.74.

En resumen, el comportamiento lingüístico en sus clases de los profesores encuestados parece estar relacionada básicamente con su dominio del gallego y su modo de situar la escuela frente a la situación lingüística gallega y actitud frente a la conversión del gallego en lengua habitual, en lengua de uso normalizado. Todo ello, insisto, teniendo en cuenta que las oscilaciones registradas no pueden ser muy amplias ya que existe una legislación

que obliga (al menos teóricamente) a actuar de un determinado modo. Los factores más netamente didácticos no parecen mantener una conexión importante con el comportamiento.

Se trata, pues, de que los maestros que tienen cierto grado de dominio del gallego lo introducen en sus clases con mucha más frecuencia que los que poseen un dominio inferior. Ese es el factor más conectado con la lengua usada en clase que hemos detectado. Al tiempo, su modo de pensar hacia el papel del gallego en la comunidad y hacia la escuela en relación con el gallego tiende en la misma dirección. Téngase en cuenta, para valorar debidamente estos dos aspectos, que la conexión existente entre el grado de conocimientos de gallego y la que los maestros consideran actitud que debe tomar la escuela con respeto a la situación lingüística gallega por un lado y su grado de acuerdo con la conversión del gallego en lengua habitual por otro son bastante bajas. En el primer caso,

$$t = + 0,15 \quad (4/56).$$

En el segundo,

$$t = + 0,18 \quad (4/57).$$

No parece, pues, que podamos explicar uno a través de los otros. Más bien, hay que concluir de los datos presentados anteriormente que son estos dos factores conjuntamente los que determinan buena parte de las diferencias en el comportamiento lingüístico de los maestros en sus clases (según ellos mismos, naturalmente).

4.3. Disposición a dar clase en gallego.

Además del marco legal, sobre la lengua empleada por los maestros en sus clases pesa un complejo conjunto de factores. Hay circunstancias como la lengua de los alumnos, la organización del centro y su carácter más o menos rígido, la actitud de los inspectores, director, compañeros, padres de alumnos, etc. Todo ello trae como consecuencia que la utilización del gallego alcance porcentajes tan reducidos como los que hemos visto. Sabemos, pues, qué tanto por cien de maestros emplea el gallego en sus clases en un contexto que, en general, resulta hostil a ello. Eso es un dato importante, naturalmente, pero resulta insuficiente porque no nos dice cuántos maestros estarían dispuestos a hacerlo en un ambiente adecuado y propicio y cuántos se negarían a ello aun en esta situación.

Una de las preguntas del cuestionario se refería directamente a ese punto. Su formulación era la siguiente: "Suponiendo que tuviera plena libertad para decidir, ¿estaría dispuesto a dar clase en gallego si sus alumnos hablaran esa lengua habitualmente?". Nótese que a la pregunta acerca de

la disposición se añaden dos condiciones. En primer lugar, la libertad total por parte del encuestado para tomar una decisión sobre ese punto. Con ello se elimina todo posible obstáculo procedente de la legislación, la actitud de inspectores, directores de centros, delegaciones del Ministerio, etc. En segundo término, se habla de dar clase en gallego a alumnos que hablan esa lengua habitualmente. No se trata, por tanto, de pedirles bruscamente su actitud hacia un sistema que cambiara total y repentinamente la utilización de una lengua por otra sin tener en cuenta la lengua de los alumnos.

Las contestaciones a esta pregunta aparecen distribuidas en el cuadro 4.75. Para valorar debidamente estos resultados hay que tener en cuenta que se trata de una pregunta dirigida al componente conductivo de su actitud, pero que, al tiempo, no compromete (no se les pide que se pongan a ello inmediatamente) y que, además, está matizada por un par de circunstancias de carácter decisivo (la libertad total de maestros y el carácter gallego-hablante de los alumnos). En otras palabras, se trata de los porcentajes de maestros que están o no dispuestos a dar clase en la lengua materna de los alumnos que, en Galicia, no hablan habitualmente la lengua oficial, el castellano. Se trata de los porcentajes de profesionales de la enseñanza que están dispuestos o no a dar clase a los niños gallego-hablantes en su lengua materna.

Disposición a dar clases en gallego.	
N. C.	11,67
Negativa.	31,01
Positiva.	57,32
	<hr/>
	100,00
	(874)

Cuadro 4.75.

Insisto en características tan evidentes porque parece claro que los porcentajes de no dispuestos resultan demasiado altos todavía, al menos en relación con lo que se podía esperar después de haber visto su actitud en otros sectores. Teniendo en cuenta la presencia de esas dos circunstancias, algo menos del 60 % de los encuestados se muestra dispuesto a dar clase en gallego, algo más de un 30 % se negaría a hacerlo (suponiendo, claro, la total libertad de que se habla en la pregunta) y el 11,67 % prefiere no contestar. Dado el carácter de la pregunta, los casos de no contestación

son demasiado numerosos, lo cual es también un dato significativo de por sí.

A pesar de que los resultados no permiten ser demasiado optimistas, la actitud conjunta de los encuestados en Galicia/77 parece más favorable, en conjunto, que la de, por ejemplo, los maestros de la zona de Santiago (interrogados un año antes) y cuya distribución con respecto a este punto aparece en el cuadro 4.76. Los porcentajes de dispuestos y no dispuestos son prácticamente los mismos. Cabe pensar, pues, que en caso de que exista evolución (ya que podría tratarse de diferencias explicables a partir de los caracteres de ambas muestras), es favorable al gallego.

Santiago/77

Disposición a dar clases
en gallego.

N. C.	6,99
Negativa.	45,41
Positiva.	47,60
	<hr/>
	100,00
	(229)

Cuadro 4.76.

El hecho de que esta pregunta esté directamente enfocada al componente conductivo de la actitud lingüística de los profesores de E.G.B. convierte el estudio de sus conexiones con otros factores en algo cuyo conocimiento es estrictamente necesario al pensar en cualquier tipo de planificación lingüística. Precisamente por ello dedicaremos aquí algo más de lo acostumbrado a considerar los aspectos que pueden estar relacionados de modo significativo con la disposición a dar clase en gallego.

Además de su propia actitud al respecto, cada uno de los encuestados tiene, como es natural, una cierta opinión acerca de cuál sería la reacción global de sus compañeros de profesión a una pregunta de ese tipo. Esto es, los encuestados calculan que un determinado porcentaje de colegas contestaría afirmativamente a la pregunta sobre la disposición a dar clase en gallego. Cada individuo se proyecta sobre la totalidad del grupo, de modo que su impresión acerca del mayor o menor porcentaje de compañeros dispuestos a dar clase en gallego varía de acuerdo con la propia actitud. Es fácil estudiar las diferencias considerando los resultados que arrojan los que están dispuestos a un lado y los que no lo están a otro. Además, la apari-

ción de diferencias entre los porcentajes obtenidos al preguntar a los maestros acerca de su actitud personal y al preguntarles acerca de la actitud del grupo puede dar indicaciones muy interesantes acerca de la comunicación existente entre ellos sobre este aspecto en concreto (y también en general, imagino). En efecto, el punto de vista de cada uno sobre la totalidad del grupo es, en parte, el resultado de la proyección de la propia actitud, pero también es el resultado de haber conversado sobre el tema, de haber escuchado las manifestaciones de los demás (o, por supuesto, de no haber intercambiado nunca opiniones al respecto, con lo que la opinión sobre la generalidad resultará mucho más descaminada).

En el cuadro 4.77. se muestra la distribución de las contestaciones de los maestros a la pregunta acerca del porcentaje de sus compañeros que, en las mismas circunstancias de antes (total libertad del profesor y alumnos gallego-hablantes), estaría dispuesto a dar clase en gallego. Los resultados son bastante interesantes. Se observa inmediatamente que la opinión que tienen los encuestados de sí mismos como grupo acerca de su disposición a dar clase en gallego es bastante más baja en porcentaje de lo que ocurre en la realidad. De entrada, los casos de no contestación suponen el 17,16 % del total, que parece un porcentaje bastante alto teniendo en cuenta que se trata de un tema muy presente en reuniones, cursillos, prensa, etc. Los porcentajes bajos se llevan la mayoría de las contestaciones. El 43,13% de los encuestados cree que menos del 40 % de los maestros está dispuesto a dar clase en gallego. Solo el 16,48% opina que lo harían más del 60%.

Con la técnica utilizada ya en el apartado 2.7. de este mismo capítulo, la opinión media de los encuestados es que está dispuesto a dar clase en

Porcentaje de maestros que, según los encuestados,
está dispuesto a dar clase en gallego.

N. C.	17,16
0 %	2,63
1-20 %	22,65
21-40 %	17,85
41-60 %	23,23
61-80 %	11,56
81-99 %	2,86
100 %	2,06
	<hr/>
	100,00
	(874)

Cuadro 4.77.

gallego el 39,04 % de los maestros (eliminando del cómputo los casos de no contestación; haciéndolos figurar en el divisor la media es del 32,38%). Teniendo en cuenta que se muestran dispuestos a hacerlo casi el 60 % de los encuestados, hay que concluir que su actitud es mucho más favorable al gallego de lo que ellos mismos creen.

La actitud personal determina en buena parte la idea que cada uno se hace del posible comportamiento del grupo. En el cuadro 4.78. he cruzado la disposición de los encuestados con su opinión acerca del tanto por cien de sus compañeros dispuestos a dar clase en gallego. Entre los que tienen actitud negativa, el porcentaje más importante aparece en la línea correspondiente a los que opinan que estaría dispuesto entre el 1 % y el 20 %. Entre los dispuestos, la cantidad fuerte se sitúa en los que creen que lo harían entre el 41 % y el 60 %.

Porcentaje de maestros que, según los encuestados, está dispuesto a dar clase en ga- llego.	Disposición a dar clase en gallego		
	N. C.	Negativa	Positiva
N. C.	45,10	20,66	9,58
0 %	2,94	5,90	0,80
1-20 %	22,55	36,90	14,97
21-40 %	11,76	19,56	18,16
41-60 %	12,75	13,28	30,74
61-80 %	2,94	3,32	17,76
81-99 %	0,98	0,37	4,59
100 %	0,98	0,00	3,39
	<hr/>	<hr/>	
	100,00	99,99	99,99
	(102)	(217)	(501)

Cuadro 4.78.

Las medias resultantes son, naturalmente, muy distintas. Según los no dispuestos, se prestaría a dar clase en gallego en las condiciones expuestas el 24,23 % de los maestros (media). Entre los dispuestos a hacerlo, la media se eleva hasta el 47,21%. En cualquiera de los casos, la media resultante está por debajo del nivel de dispuestos que resulta de sus propias contestaciones. Hay aquí otro aspecto interesante todavía. Si los dispuestos creen (como media) que se prestaría a dar clase en gallego el 47,21 % de sus compañeros, evidentemente piensan que ese es el porcentaje de maes-

tros que comparten su opinión. En los no dispuestos (para los que se prestaría a ello únicamente el 24,23% de los profesores), son de su misma opinión nada menos que el 75,77% de sus compañeros. El contraste de estos resultados surgidos de las impresiones de los encuestados sobre el grupo con los que podemos obtener directamente es altamente revelador.

El cuadro 4.79. muestra nuevamente el cruce de estas dos preguntas, pero ahora en sentido contrario. En las columnas segunda y tercera (los porcentajes de actitud positiva más bajos), los que tienen disposición negativa constituyen mayoría. Son, en cambio, clara minoría en las demás columnas. El coeficiente de correlación correspondiente a los cuadros 4.78. y 4.79. es, como resulta normal después de todo lo anterior, bastante alto:

$$t = + 0,45 \quad (4/58),$$

que constituye un índice suficientemente indicativo de hasta qué punto la actitud personal influye en la idea que cada uno se hace del modo de pensar del grupo general al que pertenece.

Porcentaje de maestros que, según los encuestados, está dispuesto a dar clase en gallego.

Disposición a dar clase en gallego.	N. C.	0 %	1-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80 %	81-99 %	100 %
N. C.	30,67	13,04	11,62	7,69	6,40	2,97	4,00	5,56
Negativa	37,33	69,57	50,51	33,97	17,73	8,91	4,00	0,00
Positiva	32,00	17,39	37,88	58,33	75,86	88,12	92,00	94,44
	100,00	100,00	100,01	99,99	99,99	100,00	100,00	100,00
	(150)	(23)	(198)	(156)	(203)	(101)	(25)	(18)

Cuadro 4.79.

Pasemos ya al estudio de los factores que aparecen conectados con la disposición de los encuestados a dar clase en gallego. Evidentemente, estos factores pueden pertenecer a distintos órdenes de fenómenos. El hecho de que la disposición aparezca más relacionada con un tipo de aspectos que con otro es ya significativo en sí mismo. En primer término, la actitud positiva o negativa hacia el dar clase en gallego podría estar relacionada con algún carácter objetivo, como, por ejemplo, la edad, el sexo, la lengua hablada durante la infancia, etc.

En el cuadro 4.80. aparecen los resultados de cruzar la disposición con la edad. Se observa en seguida que existen diferencias bastante importantes entre las actitudes que muestran los distintos grupos de edad. Sin embargo, no hay una tendencia continuada en un mismo sentido, sino un

Disposición a dar clases en gallego	N. C.	Edad				
		21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
N. C.	45,45	5,31	8,33	14,53	14,74	27,78
Negativa	40,91	17,39	32,72	40,12	35,79	31,48
Positiva	13,64	77,29	58,95	45,35	49,47	40,74
	100,00	99,99	100,00	100,00	100,00	100,00
	(22)	(207)	(324)	(172)	(95)	(54)

Cuadro 4.80.

cambio de sentido en la dirección seguida que se produce siempre en el grupo central. La actitud más favorable se da entre los más jóvenes. El porcentaje de los dispuestos va descendiendo hasta alcanzar su nivel más bajo en el grupo de los comprendidos entre 41 y 50 años. A partir de aquí y hacia edades más altas, los porcentajes se elevan nuevamente. Lo mismo, pero en sentido contrario, ocurre con los porcentajes de profesores no dispuestos a dar clase en gallego.

Esa inversión del sentido explica que a pesar de las evidentes diferencias en el modo de responder los distintos grupos de edad, no obtengamos unos coeficientes de correlación verdaderamente importantes. Se trata de una correlación no lineal. Así, el coeficiente de correlación correspondiente a los datos del cuadro 4.80. es

$$t = -0,21 \quad (4/59),$$

lo cual significa que, de todos modos, la disposición es menos favorable con el aumento de la edad. El cambio de sentido experimentado en las dos últimas columnas del cuadro impide que el índice alcance mayor importancia (pero es algo perfectamente lógico, puesto que empleamos un índice de correlación lineal). Teniendo en cuenta únicamente los tres primeros grupos de edad (hasta el de los comprendidos entre 41 y 50 años, por tanto), el índice experimenta un aumento considerable, ya que para estas tres columnas,

$$t = -0,32 \quad (4/60).$$

Exactamente el mismo fenómeno se da entre los que contestaron a la encuesta Santiago/76⁸.

(8) Cfr. Rojo, G., "Lengua y escuela en Galicia: Las actitudes lingüísticas de los profesores de E.G.B.", comunicación presentada al seminario sobre 'Política lingüística para una escuela democrática', organizado por los ICEs de las Universidades de Barcelona y Valencia (Sitges, junio de 1977); en prensa; vid. esp. apdo. 4, cuadros 16 y 17 y gráfico 1.

La edad de los maestros refleja, como es lógico, toda una larga serie de circunstancias en las que han vivido los distintos grupos. El hecho de que los que tienen edades superiores a los 51 años presenten actitudes más favorables al gallego que los que están comprendidos entre 41 y 50 años deja ver claramente que no es un factor de evolución biológica, sino de factores que han repercutido de forma diferente sobre los diversos grupos y los han conformado de modos distintos. Al lado de la actitud, conviene tener en cuenta también el alto índice de casos de no contestación que se registra en los tres últimos grupos de edad, especialmente en el de los mayores.

Es evidente que los más jóvenes presentan una actitud mucho más favorable hacia el gallego. En el grupo de los comprendidos entre 21 y 30 años, se alcanza el 77,29 % de dispuestos a dar clase en gallego. La evolución probable parece ser un aumento de la actitud positiva hacia esta lengua. Los alumnos del tercer curso de las escuelas de Magisterio encuestados por Maure en 1975 se mostraban dispuestos a dar clase en gallego con alumnos gallegos como habitual en un 89,58%⁹. Nótese que las condiciones de la pregunta son mucho más amplias aquí y que, a pesar de ello, las respuestas son bastante más favorables. Parte de los que eran alumnos de tercer curso en 1975 estaban ejerciendo ya en 1977, cuando contestaron a la encuesta Galicia/77.

Está claro, por tanto, que hay que contar con la edad de los profesores como un rasgo importante en todo intento general de capacitación del profesorado para adaptarlo a una futura planificación lingüística. Por otro lado, como era de esperar, la opinión que tienen los encuestados acerca del conjunto de sus compañeros en cuanto a la disposición a dar clase en gallego es también diferente según la edad. Empleando el sistema utilizado anteriormente, a los distintos grupos de edad corresponden las siguientes medias de porcentaje de maestros que, según los encuestados, tienen una disposición favorable:

21-30	47,68 %
31-40	38,40 %
41-50	33,00 %
51-60	35,61 %
61-70	33,30 %

En todos los grupos el cálculo de los encuestados resulta inferior a los resultados procedentes de la pregunta directa. Por otra parte, se observa que

(9) Cfr. Maure, X., "Datos sobre das actitudes do profesorado de E.X.B.", comunicación presentada a las II Jornadas de Bilingüismo organizadas por el ICE de la Universidad de Santiago (julio de 1975), policopiado, pág. 10.

las medias están mucho más niveladas que los resultados. Véanse, por ejemplo, las medias que aparecen en los cuatro últimos grupos; las diferencias son insignificantes. Ni siquiera el grupo de los más jóvenes se aleja excesivamente de los demás en este punto.

No parece tener importancia la relación existente entre disposición a dar clase en gallego y sexo, ya que le corresponde un índice de correlación de

$$t = -0,14 \quad (4/61),$$

que muestra la existencia de actitudes ligeramente menos favorables entre las mujeres. La lengua hablada por su madre con el encuestado tiene todavía menor importancia:

$$t = +0,11 \quad (4/62).$$

El comportamiento lingüístico actual de los profesores muestra, en cambio, una incidencia de cierto relieve. En el cuadro 4.81. se cruzan las respuestas a la disposición con la lengua hablada por el encuestado con sus compañeros de trabajo. He tomado este rasgo porque los comportamientos lingüísticos con cónyuge o hijos (quizá más significativos en principio) presentan índices de no contestación demasiado altos. En general, se observa un claro aumento de la disposición a dar clase en gallego a medida que esta se hace predominante como lengua hablada con los compañeros. Nótese, además, que las diferencias entre dispuestos y no dispuestos son considerables en todas las columnas salvo en la correspondiente a los que se dirigen a los compañeros de profesión únicamente en castellano (y entre los que, además, se da el único caso de mayor importancia de la actitud negativa).

Creo que es importante tener en cuenta que las diferencias verdaderamente relevantes se dan entre los que hablan únicamente castellano con sus compañeros y todos los demás. En el resto de las columnas, las dife-

Disposición a dar clase en gallego.	Lengua hablada con los compañeros de trabajo					
	N. C.	C(aste-llano)	Fund. C. y ocas. G.	G. y C. al 50 %	Fund. G. y ocas. C.	G(alle-go)
N. C.	41,18	12,47	9,41	10,17	3,51	13,59
Negativa	29,41	44,99	22,94	18,64	10,53	14,56
Positiva	29,41	42,54	67,65	71,19	85,96	71,84
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	99,99
	(17)	(409)	(170)	(118)	(57)	(103)

Cuadro 4.81.

rencias son muy escasas, puesto que los datos de los que hablan fundamentalmente gallego y ocasionalmente castellano corresponden a muy pocas personas, por lo que deben ser considerados con cuidado. De todos modos, entre estas cuatro columnas existe mayor proximidad.

Resulta curioso observar que el mayor porcentaje de casos de no contestación (fuera, claro, de la primera columna) se da entre los que hablan gallego (únicamente gallego) con sus compañeros de trabajo.

El coeficiente de correlación que corresponde a los datos reflejados en el cuadro 4.81. es

$$t = + 0,34 \quad (4/63).$$

En cambio, a pesar de las indudables conexiones existentes entre la disposición positiva a dar clase en gallego en las condiciones mencionadas y el haber introducido ya en grado más o menos importante el gallego en las clases que están dando en el momento de contestar al cuestionario, la correlación es bastante menos importante que la anterior. El cruce de estos dos factores aparece en el cuadro 4.82. Nótese la extrañísima distribución que aparece en las columnas correspondientes a los que, según dicen, hablan con sus alumnos en clase única o fundamentalmente gallego. Los porcentajes de profesores dispuestos a hacer eso mismo que están haciendo ahora en un futuro con plena libertad por su parte y alumnos gallego-hablantes resultan ser inferiores a los que aparecen en las dos columnas anteriores. Esto es, los que en este momento dan sus clases fundamentalmente en castellano, pero con la utilización ocasional del gallego, están dispuestos a dar clase en gallego a sus alumnos gallego-hablantes en mayor medida que los que están haciendo eso mismo en este momento con alumnos de procedencias lingüísticas variadas.

Lengua hablada con los alumnos en clase.

Disposición a dar clase en gallego.	N. C.	C(aste-llano)	Fund. C. y ocas. G.	G. y C. al 50 %	Fund. G. y ocas. C.	G(alle-go)
N. C.	29,27	12,74	6,31	5,26	.16,00	14,81
Negativa	36,58	39,00	17,96	14,03	20,00	14,81
Positiva	34,15	48,26	75,73	80,70	64,00	70,37
	100,00	100,00	100,00	99,99	100,00	99,99
	(41)	(518)	(206)	(57)	(25)	(27)

Cuadro 4.82.

Solo la mala comprensión de alguna de las dos preguntas en alguno de los grupos puede explicar esos resultados. Por otro lado, entre los que

en este momento están dando sus clases única o básicamente en gallego hay un porcentaje bastante elevado (superior al que se registra en los otros dos grupos) de profesores que dicen no estar dispuestos a dar clase en gallego a alumnos gallego-hablantes. Es verdaderamente absurdo, por lo que será mejor no tener en cuenta los datos de las dos últimas columnas (que, por otro lado, se refieren a un número muy reducido de encuestados).

Una vez eliminadas, el coeficiente de correlación correspondiente es

$$t = + 0,26 \quad (4/64),$$

indudablemente bajo si se tiene en cuenta el carácter de los factores considerados (estrechamente ligados) y la eliminación de las columnas cuyos resultados no presentan garantías.

El comportamiento lingüístico de los encuestados con sus compañeros de trabajo está relacionado, por tanto, con la disposición a dar clase en gallego en mayor medida que el comportamiento seguido actualmente en clase.

Otro factor que, en principio, puede tener importantes conexiones con la disposición a dar clase en gallego es, naturalmente, el grado de conocimientos de esa lengua que poseen los encuestados. Hay como mínimo dos aspectos desde los cuales puede resultar interesante el estudio de estas conexiones en caso de que existan. En primer término, cabe suponer que aquellos maestros con dominio pobre o nulo del gallego no se mostrarán dispuestos a dar clase en esta lengua por no sentirse capacitados para ello. En segundo lugar podría pensarse también en la indudable repercusión que una escuela en la que el gallego fuera la lengua básica de la enseñanza para, por lo menos, los gallego-hablantes, tendría con respecto a los profesores que no pudieran, por falta de dominio lingüístico, integrarse en ella. La defensa ante una situación de este tipo podría provocar una actitud negativa hacia cualquier aspecto que llevara a ella de forma más o menos directa.

Los datos aparecen en el cuadro 4.83. Hay un claro aumento de las actitudes positivas hacia el gallego con el aumento de los conocimientos, pero hay que tener en cuenta la muy escasa importancia numérica de las columnas segunda y quinta, que son las que registran los porcentajes con diferencias más extremadas, mientras que la distancia entre los que aparecen en las columnas centrales es bastante más reducida. Obsérvese también el altísimo porcentaje de casos de no contestación a la pregunta entre los que no tienen conocimientos activos (que llega a ser superior al 20% en el caso de los que dicen no tener conocimientos de ningún tipo).

El hecho de que incluso entre los que tienen conocimientos puramente pasivos sea más alto el porcentaje de los que están dispuestos a dar clase

Grado subjetivo de conocimientos de gallego.

Disposición a dar clases en gallego.	N. C.	Nulos	Pasivos	Activos y pasivos	Activos, pasivos y técnicos
N. C.	64,29	22,22	17,13	8,09	9,76
Negativa	7,14	72,22	37,04	31,07	9,76
Positiva	28,57	5,56	45,83	60,85	80,49
	100,00	100,00	100,00	100,01	100,01
	(14)	(18)	(216)	(544)	(82)

Cuadro 4.83.

en gallego hace esperar que el coeficiente de correlación no puede ser demasiado elevado. En efecto, para el cuadro 4.83.,

$$t = + 0,20 \quad (4/65).$$

Los conocimientos de gallego no juegan, pues, un papel decisivo en la conformación de la actitud de los maestros acerca de la posibilidad de dar clase de gallego a alumnos gallego-hablantes (aunque, por supuesto, existe una cierta relación). Recuérdese que, por ejemplo, el coeficiente de correlación existente entre la disposición y la edad es

$$t = - 0,21 \quad (= 4/59)$$

o bien

$$t = - 0,32 \quad (4/60)$$

según tengamos en cuenta todos los grupos o únicamente los tres primeros, respectivamente. El grado de conocimientos de gallego tiene, pues, una correlación ligeramente menor que la que muestra la edad con la disposición a dar clase en gallego (a pesar de que en el caso de la edad hay un notable cambio de dirección desde el grupo intermedio). La diferencia resulta ya bastante mayor si tenemos en cuenta únicamente los tres primeros grupos. Creo que, con estos datos, se puede concluir que la disposición a dar clase en gallego (siempre en las condiciones apuntadas) no pasa básicamente por el grado de conocimientos de esa lengua que poseen los encuestados (o, al menos, que creen poseer).

No obstante, al referirme a la encuesta Santiago/76 he mantenido que "la disposición a dar clase en gallego tiene como raíces fundamentales, un componente de capacitación (el grado de dominio del gallego) y un componente ideológico"¹⁰. Efectivamente, el coeficiente de correlación entre estos dos factores utilizando el coeficiente r de Pearson es

$$r = + 0,33 \quad (4/66),$$

(10) Rojo, G., art. cit., apdo. 4.

que resulta ser uno de los más altos, lo cual da pie a la afirmación reproducida anteriormente. El coeficiente de correlación correspondiente a los datos de la encuesta Santiago/76 utilizando el sistema que hemos venido empleando aquí (el de Kendall) es

$$t = + 0,38 \quad (4/67).$$

La diferencia es, sin duda, importante. Sobre todo si se tiene en cuenta que la distribución de los encuestados según su grado de conocimientos del gallego es prácticamente idéntica a la que encontramos entre los que respondieron a la encuesta Galicia/77 (cfr. *supra*, cap. 4, apdo. 4.3. y Rojo, art. cit., apdo. 2, especialmente cuadro nº 9). He aquí un punto que conviene investigar posteriormente con nuevos datos, más preguntas y mayor detención, puesto que su importancia para la planificación lingüística de las escuelas puede ser decisiva. Hay que pensar que al responder a la pregunta acerca de su grado de conocimientos, lo hacen desde un punto de vista personal. Se trata, pues, del grado subjetivo de conocimientos de gallego, sin que haya pruebas objetivas que permitan calibrar este punto desde fuera. En la situación habitual en la actualidad, en la que el gallego no ha sido estudiado en la escuela, apenas se lee en gallego, etc., no es del todo improbable que buena parte de los maestros que dicen tener conocimientos pasivos den esa respuesta porque consideran que su gallego (el que, a lo mejor, hablan), no es el auténtico gallego o algo por el estilo. Si reflexionan y se convencen de que son capaces de hablar gallego o de escribirlo (esto es, de que tienen conocimientos activos también y, por tanto, dominan la lengua en un grado superior al que ellos consideraban), puede ocurrir que su disposición cambie también. Todo ello, naturalmente, en caso de que la relación entre grado de conocimientos y disposición sea, por ejemplo, la que encontramos en la muestra Santiago/76. Es necesario, por tanto, insistir en el estudio de este aspecto.

Veamos ahora los aspectos que podemos considerar más ligados a aspectos pedagógicos. En el cuadro 4.84. aparecen los datos correspondientes al cruce de la disposición con las respuestas a las dificultades que, según los maestros, tienen sus alumnos gallego-hablantes. Como siempre, las columnas correspondientes a los que contestan que muchas o bastantes menos que los castellano-hablantes muestran unos resultados extraños. Dejándolas a un lado, en las tres restantes se observa un claro (aunque no demasiado fuerte) aumento de las actitudes positivas con el aumento paralelo de dificultades suplementarias en los gallego-hablantes. El coeficiente de correlación correspondiente únicamente a las tres últimas columnas del cuadro 4.84. es

$$t = + 0,20 \quad (4/68),$$

Dificultades de los gallego-hablantes para seguir las explicaciones en clase.

Disposición a dar clases en gallego.	N. C.	Muchas	Bastantes	Las mis-	Bastantes	Muchas
		menos que los cast-hab.	menos que los cast-hab.	mas que los cast-hab.	más que los cast-hab.	más que los cast-hab.
N. C.	27,93	15,38	10,00	9,75	6,91	10,44
Negativa	31,53	23,08	15,00	40,88	26,27	21,98
Positiva	40,54	61,54	75,00	49,37	66,82	67,58
	100,00.	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	(111)	(26)	(20)	(318)	(217)	(182)

Cuadro 4.84.

no demasiado alto, como resulta habitual al estudiar la posible correlación de factores que suponen la presencia del gallego en la escuela de una u otra forma con el grado de dificultades que, según los propios encuestados, presentan sus alumnos gallego-hablantes.

No mucho más altos son los coeficientes de correlación correspondientes al cruce de la disposición con aspectos semejantes al anterior, como el porcentaje de fracasos experimentados por los alumnos gallego-hablantes de los encuestados y las repercusiones que, según ellos mismos, tiene la escolarización del niño en una lengua distinta de la materna sobre la efectividad de la enseñanza. Los datos del primero de esos dos cruces aparecen en el cuadro 4.85.

Porcentaje de alumnos gallego-hablantes que fracasa escolarmente.

Disposiciones a dar clases en gallego.	N. C.	Porcentaje de alumnos gallego-hablantes que fracasa escolarmente.						
		0 %	1-20 %	21-40 %	41-60 %	61-80 %	81-99 %	100 %
N. C.	27,52	10,12	8,58	8,26	3,08	5,71	0,00	18,18
Negativa	27,52	43,19	33,48	14,68	20,00	22,86	13,33	18,18
Positiva	44,97	46,69	57,94	77,06	76,92	71,43	86,67	63,64
	100,01	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	(149)	(257)	(233)	(109)	(65)	(35)	(15)	(11)

Cuadro 4.85.

La distinción más importante del cuadro pasa, sin duda, entre la columna tercera y la cuarta, esto es, entre los que creen que fracasa menos del 20% de sus alumnos gallego-hablantes y los que consideran un índice de fracasos más elevado. En efecto, las diferencias que se pueden observar en-

tre los porcentajes que aparecen en las últimas columnas son bastante reducidas y, por otro lado, no hay una progresión constante del porcentaje de encuestados dispuestos a dar clase en gallego que corresponda al aumento de los porcentajes de fracasos escolares indicados. De todos modos, el coeficiente de correlación correspondiente es

$$t = + 0,26 \quad (4/69).$$

En el cuadro 4.86. aparecen los datos correspondientes al cruce de las contestaciones a la pregunta acerca de la disposición a dar clase en gallego con las consideraciones de los encuestados en torno a posibles efectos sobre la efectividad de la enseñanza de una escolarización que no sea realizada en la lengua materna de los alumnos. Como ocurre siempre que cruzamos este último factor, la columna de los que creen que ese hecho no tiene repercusiones presenta unos porcentajes menos favorables al gallego incluso que los que se dan entre los que opinan que una actuación de ese tipo tiene consecuencias positivas. El coeficiente de correlación correspondiente a este cuadro es

$$t = + 0,28 \quad (4/70),$$

con lo que este factor se convierte en el que arroja un índice de correlación más importante entre los de tipo pedagógico que hemos considerado aquí.

Disposición a dar clases en gallego.	Repercusiones de la escolarización en una lengua distinta de la materna so- bre la efectividad de la enseñanza.			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	41,79	14,04	11,34	7,91
Negativa	28,36	45,61	52,58	22,30
Positiva	29,85	40,35	36,08	69,78
	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	100,00	100,00	100,00	99,99
	(67)	(57)	(194)	(556)

Cuadro 4.86.

Es claro que tampoco este tipo de aspectos parece tener una relación estrecha con la disposición a dar clase en gallego. En general, hay una correlación mayor que la que existe con factores objetivos (la edad, por ejemplo) o con, curiosamente, el grado de conocimientos de gallego, pero no alcanza ninguno de ellos el índice resultante del cruce de la disposición con un rasgo del comportamiento lingüístico actual de los encuestados (la

lengua hablada con los compañeros que, como hemos visto, alcanza una $t = 0,34 (= 4/63)$.

Veamos, por último, la posible relación existente entre la disposición a dar clase en gallego en las circunstancias repetidamente apuntadas y factores de tipo ideológico (en el aspecto lingüístico, claro). En primer lugar, en el cuadro 4.87. tenemos los resultados del cruce con la respuesta a la pregunta acerca del ámbito de uso del gallego que los encuestados consideran adecuado. Hay un evidente y notable aumento del porcentaje de dispuestos a dar clase en gallego con cada paso de un ámbito al siguiente (más favorable al gallego). La oscilación, además, va desde un casi nulo 4,55 % entre los que creen que no es adecuado en ningún caso al 78,20% que se da en los que lo creen válido en todos. El coeficiente de correlación correspondiente al cuadro 4.87. es

$$t = + 0,43 \quad (4/71).$$

Hay una distancia considerable entre el índice anterior y cualquiera de los vistos previamente. He ahí nuevamente la indicación de que la actitud de los maestros hacia todo aquello que implique cierto tipo de actuación (aunque sea, como en este caso, a nivel puramente teórico) se relaciona básicamente con su actitud hacia aspectos que podemos llamar de ideología lingüística y no con cuestiones como su dominio del gallego, su visión de las repercusiones negativas de la escolarización de los niños gallego-hablantes en castellano, etc. Es siempre este otro tipo de factores el que muestra los índices más altos.

Ambito más adecuado para el gallego.

Disposición a dar clases en gallego	Ambito más adecuado para el gallego.				
	N. C.	Ninguno	Familiar y Coloquial	Cultural	Familiar, coloquial y cultural
N. C.	44,23	13,64	12,08	17,54	6,74
Negativa	32,69	81,82	50,34	33,33	15,06
Positiva	23,08	4,55	37,58	49,12	78,20
	100,00	100,01	100,00	99,99	100,00
	(52)	(22)	(298)	(57)	(445)

Cuadro 4.87.

Ligeramente superior al anterior es el coeficiente que corresponde a los datos que aparecen en el cuadro 4.88. Las oscilaciones en los porcentajes son, por supuesto, del mismo sentido que las registradas en el cuadro 4.87.: el porcentaje de dispuestos aumenta a medida que se hace más fuer-

“El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos”

Disposición a dar clases en gallego.	N. C.	Total. en desacuerdo	Bast. en desacuerdo	Parcial. en des. y parc. de acuerdo	Bastante de acuerdo	Total. de acuerdo
N. C.	48,89	25,00	5,88	12,33	10,47	6,12
Negativa	20,00	68,18	62,75	47,95	25,58	14,87
Positiva	31,11	6,82	31,37	39,73	63,95	79,01
	100,00	100,00	100,00	100,01	100,00	100,00
	(45)	(44)	(51)	(219)	(172)	(343)

Cuadro 4.88.

te el acuerdo con la afirmación de que el gallego debe convertirse en la lengua habitual de Galicia. El coeficiente de correlación correspondiente es $t = + 0,45$ (4/72).

Nótese también que, salvo en la columna de los que están bastante en desacuerdo con la afirmación mencionada, el porcentaje de casos de no contestación sigue una evolución similar a la de las actitudes negativas: desciende de forma bastante marcada.

Finalmente, en el cuadro 4.89. se encuentran los datos resultantes del cruce de la disposición con la que, según los encuestados, debe ser la actitud de la escuela ante la situación lingüística gallega. Hay también una clarísima evolución ascendente de los porcentajes de profesores dispuestos a dar clase en gallego a medida que aumentan las actitudes favorables hacia esta lengua en cuanto a la postura que, según ellos, debe tomar la escuela.

Actitud de la escuela ante el gallego.

Disposición a dar clases en gallego.	N. C.	Conseguir que los alumnos se adapten al castellano	Respetar la lengua hablada por cada alumno	Cultivar el gallego para que llegue a ser la lengua hablada habitualmente en Galicia
N. C.	34,85	14,39	11,08	6,44
Negativa.	36,36	66,19	32,94	12,88
Positiva.	28,79	19,42	55,98	80,67
	100,00	100,00	100,00	99,99
	(66)	(139)	(343)	(326)

Cuadro 4.89.

Las oscilaciones son, además, bastante fuertes (de un 19,42% a un 80,67%, por ejemplo). También aquí los porcentajes de casos de no contestación descienden con el aumento de la actitud favorable hacia el gallego. El coeficiente de correlación correspondiente es

$$t = + 0,45 \quad (4/73),$$

idéntico al anterior, por tanto.

A partir de todo lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que, frente a lo que ocurre entre los encuestados en Santiago/76, en la muestra central a esta monografía los factores más estrechamente relacionados con la disposición a dar clase en gallego a alumnos gallego-hablantes son los de tipo ideológico y, después, algún aspecto que se refiere a su conducta lingüística actual (pero que no sea la lengua hablada con los alumnos en el interior del aula, en la que influyen otros rasgos diferentes). Aquí hemos tenido en cuenta la lengua hablada por los encuestados con sus compañeros de trabajo, ya que, de un lado, el alto índice de casos de no contestación a preguntas sobre la lengua hablada con cónyuge e hijos podría influir en los resultados; de otro, el hecho también importante de que la lengua hablada con los compañeros no es una lengua empleada en la intimidad de la familia, sino fuera de ella y, sobre todo, en situación profesional (aunque, al tiempo, en la lengua hablada con los hijos influyen otros factores, cfr. *supra*, capítulo 4, apartado 4.2.).

Es, sin duda alguna, la actitud de los encuestados en torno a problemas como cuál debe ser la postura de la escuela hacia la situación lingüística gallega (referida, naturalmente, a los alumnos que a ella concurren) o el grado de acuerdo o desacuerdo de los encuestados con una situación en la que el uso habitual y constante del gallego sea la norma general de comportamiento en el interior de la comunidad lo que muestra una conexión más fuerte con su disposición a dar clase en gallego.

Los factores ideológicos son también los que arrojan unos índices de correlación más altos entre los encuestados en Santiago/76¹¹, con lo que las conclusiones alcanzadas aquí con respecto a este punto se ven notablemente reforzadas.

5. La actuación con grupos lingüísticamente heterogéneos.

Hasta ahora, hemos estudiado la actitud de los maestros hacia el gallego y la enseñanza en gallego planteándoles cuestiones relativamente sim-

(11) Rojo, G., art. cit., apdo. 4.

plificadas. Se trataba de saber, por ejemplo, si están dispuestos a dar clase en gallego a alumnos gallego-hablantes sin especificar más el contexto del currículum escolar en que se desarrollarían esas clases. Se preguntaba también qué estudios debería, según la opinión del encuestado, hacer un alumno en su lengua materna o cuándo debería ser introducido en el estudio de la lengua oficial sin otras precisiones sobre el planteamiento general de un sistema llevado a cabo según el modo de pensar de cada encuestado en ese punto. En todas esas cuestiones hay una indudable (y necesaria) eliminación de todo aspecto conflictivo distinto del que se está estudiando. No puede ser en principio de otro modo por el carácter inicial de la investigación sobre estos temas, pero el resultado es que la panorámica proporcionada por las respuestas a cada una de las preguntas es incompleta. Las situaciones están simplificadas porque todos los problemas posibles han sido reducidos a solamente uno, que es el estudiado en cada caso. Naturalmente, sumando y conjugando cada una de estas visiones parciales es posible obtener una perspectiva de conjunto que tiene bastantes posibilidades de ser correcta y adecuada.

La situación lingüística gallega es bastante compleja. No basta, por tanto, con saber qué porcentaje de los profesores de E.G.B. estaría dispuesto a dar clase en gallego o cuál es, en su opinión, el papel que debe jugar esta lengua a lo largo de la enseñanza. Hay que conocer también su actitud y su modo de enfrentarse con problemas lingüísticos concretos, reales y presentes en todas las escuelas cuyo tratamiento rebase, al mismo tiempo, la esfera de lo inmediato a él. Dedicaremos este apartado al estudio de uno de esos aspectos: el comportamiento que los encuestados tendrían (según ellos mismos, naturalmente) con grupos de alumnos lingüísticamente heterogéneos en caso de tener plena capacidad de decisión. Creo que el estudio de las contestaciones de los maestros a dos preguntas nos permitirá complementar todo lo visto anteriormente con una dimensión nueva, altamente enriquecedora de los resultados obtenidos hasta ahora.

Hacia la mitad del cuestionario había una pregunta que decía textualmente: "En el supuesto de que usted tuviera plena capacidad de decisión: si el 80 % de los alumnos de una clase hablan gallego y el 20 % castellano, ¿en qué lengua daría las clases?". Responder a esa pregunta supone, en primer término, mostrar el que, en opinión del encuestado, es el tratamiento escolar adecuado a una situación lingüística como la descrita sean cuales sean las lenguas implicadas. Al tiempo, puesto que se indica la presencia de dos lenguas concretas, gallego y castellano, tendremos también la indicación de las actitudes hacia ambas lenguas en una situación como la gallega. En definitiva, pues, no es una situación en abstracto, sino un gru-

po que se puede dar en cualquier escuela de Galicia. La respuesta de los encuestados dejará entrever también su modo de pensar hacia una posible planificación que pase por la escuela, ya que entre las posibilidades de respuesta (cfr. *infra*, cuadro 4.90.) aparecía también la de comenzar en una de las lenguas e ir introduciendo gradualmente la otra hasta llegar por último a la sustitución de la primera por la segunda.

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviera como materna una lengua y el 20 % otra.	Lengua materna del 80 %		
	Gallego	Castellano	Indice de variación
N. C.	4,58	5,49	0,09
Todo en la lengua materna del 20 % .	15,22	1,83	0,79
Todo en la lengua materna del 20 % y la L. M. del 80 % como asignatura.	14,76	6,41	0,39
Lengua materna del 80 % y L. M. del 20 % alternat.	30,32	27,23	0,05
A cada grupo en su lengua.	4,46	4,23	0,03
Inic. todo en la L. M. del 80 % hasta poder hacerlo todo en la L. M. del 20 % .	6,64	4,58	0,18
Todo en la L. M. del 80 % y la L. M. del 20 % como asignatura.	10,64	23,34	0,37
Todo en la L. M. del 80 % .	13,39	26,89	0,34
	<hr/>	<hr/>	
	100,01	100,00	
	(874)	(874)	

Cuadro 4.90.

Lo que considero más interesante de esta pregunta es su relación con otra, que aparecía convenientemente distanciada en el cuestionario, en la que se preguntaba lo mismo, pero con respecto a un grupo en el que el 80 % de los alumnos habla castellano y el 20% habla gallego. Al contrastar las respuestas dadas a ambas preguntas, surge una enorme riqueza de datos acerca del modo de pensar de los maestros sobre el papel del castellano y el gallego en la escuela y la comunidad gallegas. Lo que obtenemos al estudiar las divergencias es el conjunto de diferencias que aparecerían en el

comportamiento de los maestros con el cambio de lengua mayoritaria y minoritaria si dependiera únicamente de su modo de pensar.

En efecto, si la conducta seguida por el profesor estuviera dictada en ambos casos por sus puntos de vista acerca de cómo se debe tratar pedagógicamente una situación escolar en la que hay una lengua mayoritaria y una lengua minoritaria entre los alumnos, la respuesta a ambas preguntas sería la misma si, en lugar de hablar de castellano y gallego en concreto, nos referimos a la lengua materna del 80% o del 20%. Aquel profesor que, por ejemplo, opine que en una situación como la descrita hay que hacerlo todo en la lengua mayoritaria, dará las clases en gallego en el primer caso y en castellano en el segundo. Como se verá, las dos situaciones no son tratadas del mismo modo, precisamente porque no es el punto de vista estrictamente pedagógico (en el que cabrían diferentes soluciones, según el modo de pensar de cada cual) el que dicta la solución en ambos casos. Las lenguas de los dos subgrupos de alumnos están inmersas en una situación general y los encuestados creen que la escuela debe actuar de algún modo con respecto a esa situación. Por otro lado, los papeles asignados a castellano y gallego son distintos, de donde procede buena parte de las diferencias que observaremos inmediatamente. En otras palabras, la comparación de las contestaciones dadas a dos situaciones similares (en las que solo cambia cuál es la lengua del 80% y cuál la del 20%) nos permite deducir la existencia de un complejo mundo de actitudes y expectativas hacia castellano y gallego y de papeles asignados a cada una de las dos lenguas.

En el cuadro 4.90. he situado en dos columnas distintas los resultados de las contestaciones a ambas preguntas. Como se recordará, en ambos casos se mencionaba el hecho de que el gallego y el castellano eran las lenguas habladas habitualmente por los dos subgrupos de alumnos. Aquí, para poder establecer la comparación que me interesa en principio, se habla siempre de la lengua materna del 80% o del 20% y, en las columnas, se indica cuál es la lengua materna del 80% para poder estudiar las posibles diferencias en el comportamiento que seguirían los encuestados. Para proporcionar un síntoma rápido de esas diferencias, he calculado en cada caso el índice de variación.

La comparación de los porcentajes que aparecen en las dos columnas revela inmediatamente la existencia de varios fenómenos interesantes. En primer lugar, la posibilidad preferida por la mayoría es, en ambos casos, la utilización alternativa de la lengua de cada uno de los dos subgrupos y, además, el porcentaje que se alcanza en los dos casos es muy semejante (por lo que el índice de variación es prácticamente nulo: 0,05). Puesto que la lista de respuestas tiene inmediatamente a continuación la posibili-

dad de dar las clases empleando su lengua con cada uno de los dos subgrupos, se hace evidente que la opción "Lengua materna del 80 % y lengua materna del 20 % alternativamente" (que, en el cuestionario se refería a castellano y gallego directamente) solo puede ser entendida en el sentido de utilizar gallego un día y castellano el siguiente, o por semanas, meses o, en general, opciones similares. También en los dos casos, la posibilidad que menos partidarios tiene es la que consiste en dirigirse a cada grupo en su lengua de forma continuada.

Como ya he dicho, la utilización alternativa de la lengua del 80 % y el 20 % es la posibilidad preferida en los dos casos, en las dos situaciones propuestas, pero hay que tener en cuenta también el contexto formado por los resultados que alcanzan las demás posibilidades de respuesta en varios sentidos. En concreto, cuando el gallego es la lengua mayoritaria, se observa que la posibilidad preferida (el uso alternativo de las dos lenguas) alcanza un 30,32 % y la opción que le sigue en importancia se queda en un 15,22 % (y luego un 14,76 % y un 13,39 %). Es decir, el uso alternativo de las dos lenguas es la posibilidad preferida en este caso y, además, lo es con una notable diferencia con respecto a las demás opciones, ya que prácticamente dobla a la más importante de un grupo de tres que alcanzan porcentajes muy similares. En cambio, cuando la lengua materna del 80 % es el castellano, la opción elegida mayoritariamente es también, como en el caso anterior, la utilización alternativa de las dos lenguas, que llega a un 27,23 %, pero ahora se dan, muy cerca, un 26,89 % y un 23,34 %. Es, pues, la posibilidad preferida, pero por una diferencia muy pequeña.

Creo que el significado de este hecho es evidente. En una opción como esa, el uso alternativo de ambas lenguas (un día una y al siguiente la otra, por ejemplo), cada uno de los dos subgrupos cede algo en beneficio del otro. Evidentemente, cede más el subgrupo que tiene el porcentaje más importante de miembros del grupo general. Cuando la lengua del 80 % de los alumnos es el gallego, esta es la posibilidad preferida con una diferencia enorme con respecto a la que le sigue, lo cual quiere decir que la opción que consiste en el perjuicio relativo de la mayoría (en este caso, los gallego-hablantes) es preferida, con mucho. Cuando la lengua mayoritaria es el castellano (y, por tanto, el grupo relativamente perjudicado es el de los castellano-hablantes), esta opción alcanza un porcentaje inferior (aquí es solo del 27,23 %) y, además, está seguida inmediatamente por otras que tienen porcentajes muy similares. Este simple dato indica que el tratamiento dado a ambas lenguas es bastante distinto, ya que la opción que consiste en que el subgrupo lingüístico mayoritario ceda lo mismo que el minoritario (en cierto sentido, ya que en otro el mayoritario cede más) es

claramente preferida cuando la mayoría está formada por gallego-hablantes.

Evidentemente, hay mucho más en el cuadro 4.90. Hasta ahora me he referido, sin más, a la opción por la que los encuestados se deciden en segundo lugar, sin hacer referencia a cuál sea esa opción. Cuando la lengua materna del 80 % de los alumnos es el castellano, la opción que tiene el segundo lugar en importancia (y muy próxima a la que ocupa el primer lugar) es la que consiste en hacer todo en la lengua materna del 80%, esto es, en castellano. No llega a haber un punto de diferencia entre la primera y la segunda. Los que contestan de este último modo, creen que el derecho de la mayoría es, en este caso, absoluto, mientras que la minoría no recibe ninguna atención en este aspecto. La tercera opción en importancia es la que consiste en hacerlo todo en la lengua materna del 80% (el castellano) dejando como asignatura voluntaria u obligatoria (las dos posibilidades estaban diferenciadas en el cuestionario) la lengua del 20% (en este caso, el gallego). Tenemos, por tanto, que los lugares segundo y tercero están ocupados por aquellas opciones que conceden más importancia a la lengua del 80 % cuando lo es el castellano (nótese que el cuadro está ordenado comenzando por la opción más favorable a la lengua del 20 % de los alumnos y terminando por la más favorable al 80 % de los alumnos, sea la que sea).

Cuando la lengua mayoritaria es el gallego, la opción preferida es, como hemos visto, la utilización alternativa de gallego y castellano. En segundo lugar y con un porcentaje que es prácticamente la mitad del primero, los encuestados se inclinan por dar las clases únicamente en la lengua del 20 % (el castellano en este caso) sin la menor concesión a la lengua del 80 % (el gallego). En tercer lugar, aparece la utilización habitual de la lengua del 20% con la presencia de la lengua materna del 80 % de los alumnos como asignatura obligatoria o voluntaria (como en el caso anterior, ambas opciones estaban diferenciadas en el cuestionario). Solo en cuarto lugar aparece el porcentaje de los que, en este caso, lo harían todo en la lengua del 80%. Así pues, cuando el gallego es la lengua mayoritaria, la opción preferida es la que supone su utilización alternativa con el castellano. A continuación en importancia, las dos posibilidades que favorece más claramente a la lengua del 20 %, el castellano. Las diferencias entre los tratamientos dados a ambas situaciones no pueden estar más claras.

Todo lo anterior aparece diáfamanamente manifestado en los índices de variación correspondientes a cada una de las opciones (que, en este caso, están presentadas no según la lengua concreta en cada caso sea castellano o gallego, sino según sea la lengua materna del 80 % o del 20% de los alumnos). Nótese, por ejemplo, que la respuesta consistente en hacerlo absolu-

tamente todo en la lengua materna del 20% alcanza un 15,22% cuando es el castellano y solo un 1,83% cuando lo es el gallego. Eso da un índice de variación enormemente elevado: 0,79. Bastante elevados también son (en orden de importancia relativa) los índices de variación correspondientes a la utilización habitual de la lengua del 20% con la del 80% como asignatura, la utilización habitual de la lengua del 80% con la del 20% como asignatura y, por último, el empleo exclusivo de la lengua del 80%. La ordenación del cuadro en la dimensión vertical las muestra precisamente en los extremos superior e inferior. Esto es, hay divergencias más notables en las líneas donde una de las lenguas es más fuertemente perjudicada o beneficiada. Las líneas centrales, en cambio, donde los beneficios o perjuicios son más livianos presentan índices de variación bastante menos importantes. Especialmente insignificantes son los índices correspondientes a aquellas opciones que utilizan ambas lenguas de modo casi igualitario (en el interior del aula, se entiende, sin entrar en consideraciones acerca de mayoría y minorías en la comunidad en general).

Creo que los datos anteriores exponen de modo suficientemente claro la naturaleza del problema. En primer lugar, las lenguas no son tratadas del mismo modo, es decir, los comportamientos seguidos por los maestros no son coherentes con lo que una perspectiva estrictamente pedagógica (que, evidentemente, no es considerada aquí como la más adecuada, sino empleada únicamente para poder diferenciar unos factores de otros) aconsejaría en los dos casos. Como consecuencia de lo anterior, está claro que los maestros juzgan cada situación según el papel que, en general, asignan a estas dos lenguas en una comunidad concreta: la gallega. Además, la lengua beneficiada es siempre (a nivel general, claro) el castellano.

Las incoherencias que, considerando el problema desde una determinada perspectiva, hemos podido observar son, como es lógico, comportamientos congruentes desde otros puntos de vista. En concreto, las que aparecen como incoherencias cuando hablamos de lengua materna del 80% o del 20% resultarán no serlo cuando hablemos, simplemente, de castellano y gallego. Esos son los datos que aparecen en el cuadro 4.91.

La ordenación interna que presenta este cuadro es, en general, la habitual en todos los vistos hasta ahora: de menos favorable al gallego a más favorable a esta lengua (independientemente del significado de esa actitud). Por ello es significativa la presencia de los porcentajes más elevados de las dos columnas en la parte superior del cuadro. Eso significa que las opciones mayoritarias son, en conjunto, las más favorables al castellano, independientemente de la repartición lingüística del grupo de alumnos con el que se pide a los encuestados que hagan su planificación. Los

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviera como materna una lengua y el 20 % otra.	Lengua materna del 80 %		
	Gallego	Castellano	Indice de variación
N. C.	4,58	5,49	0,09
Todo en C(astellano).	15,22	26,89	0,36
Todo en C. y el G. como asignatura.	14,76	23,34	0,23
G. y C. alternativamente.	30,32	27,23	0,05
A cada grupo en su lengua.	4,46	4,23	0,03
Inicialmente todo en la L. M. del 80 % hasta poder hacerlo todo en la L. M. del 20 %.	6,64	4,58	0,18
Todo en G. y el C. como asignatura.	10,64	6,41	0,25
Todo en G(allego).	13,39	1,83	0,77
	<u>100,01</u>	<u>100,00</u>	
	(874)	(874)	

Cuadro 4.91.

índices de variación, en las opciones paralelas, tienen mayor entidad cuando la lengua implicada es el gallego.

Lo mismo que ha ocurrido en muchos otros aspectos, parece que la actitud de los 874 encuestados en Galicia/77 es un tanto más favorable al gallego que la existente entre los pertenecientes a la muestra Santiago/76 en el tema que ahora nos ocupa. La comparación de los resultados que muestra el cuadro 4.92. lo indica con bastante claridad. En efecto, cuando la lengua del 80 % es el castellano, la opción mayoritaria es la de emplear habitualmente la lengua del 80 % y dejar la del 20 % como asignatura (obligatoria o voluntaria). Le sigue en importancia, con una diferencia muy escasa, la opción más radical en favor de la lengua del 80 % (el castellano en este caso). Ya a cierta distancia, el uso alternativo de las dos lenguas. Cuando la lengua del 80 % es el gallego, el porcentaje más fuerte es el que corresponde a los partidarios de emplear regularmente la lengua del 20 % (el castellano) manteniendo la del 80 % (el gallego) como asignatura (obligatoria o voluntaria). A muy poca distancia, los partidarios de emplear alternativamente las dos lenguas y, también muy cerca, los que harían todo en la lengua del 20 % (el castellano) sin dejar lugar alguno a la lengua de la mayoría de los alumnos.

Así pues, la utilización exclusiva del castellano como única posibilidad, el empleo del castellano regularmente y presencia del gallego como asignatura y el uso alternativo de ambas lenguas son las tres posibilidades más destacadas en los dos casos, independientemente de cuál sea la lengua de la mayoría de los alumnos. La única diferencia consiste en que el uso alternativo de castellano y gallego aparece en tercer lugar cuando la lengua del 80 % es el castellano y el segundo cuando lo es el gallego. Lo anterior y la mayor importancia de los índices de variación que aparecen en el cuadro 4.92. muestran claramente que la actitud de los maestros de la zona de Santiago encuestados en 1976 es bastante más negativa con respecto al gallego que la que hemos encontrado en la muestra general, encuestada un año después.

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviera como materna una lengua y el 20 % otra.	Santiago/76		
	Lengua del 80 %		
	Gallego	Castellano	Indice de variación
N. C.	3,06	3,06	—
Todo en la Lengua Materna del 20 %	22,71	1,75	0,81
Todo en la L. M. del 20 % y la L. M. del 80 % como asignatura.	26,20	5,68	0,64
L. M. del 80 % y L. M. del 20 % alternativamente.	25,33	24,02	0,03
A cada grupo en su lengua.	3,93	2,62	0,20
Todo en la L. M. del 80 % y la L. M. del 20 % como asignatura.	11,35	32,31	0,48
Todo en la L. M. del 80 %.	7,42	30,57	0,43
	100,00	100,00	
	(229)	(229)	

Cuadro 4.92.

La comparación de los porcentajes alcanzados en cada caso, complementada con el cálculo de los índices de variación correspondientes, proporcionan una aproximación indudablemente útil, pero tienen el incon-

veniente de que trabajan con números totales y no con casos individuales. Dicho de otro modo, nada garantiza que, por ejemplo, el 27,32% que opta por el uso alternativo de ambas lenguas cuando la mayoritaria es el castellano esté constituido por las mismas personas que forman la parte más importante del 30,32% que contesta lo mismo cuando la mayoritaria es el gallego. Y saberlo es indudablemente importante porque no se trata únicamente de conocer cuántos piensan de cada una de las formas posibles en los dos casos, sino también de investigar cómo contestan a la segunda pregunta los que, con respecto a la primera, contestaron de cierta forma. De este modo, podremos calibrar los cambios de actitud en todas las direcciones según la lengua mayoritaria sea el castellano o el gallego. Para estudiar estos puntos he cruzado las respuestas a las dos preguntas. Los resultados (en los dos sentidos posibles y jugando con la lengua materna de la mayoría o minoría de los alumnos) aparecen en los cuadros 4.93. y 4.94.

En el cuadro 4.93. puede observarse la distribución de las contestaciones a la pregunta en la que el castellano es la lengua materna del 80 % según las respuestas dadas cuando lo es el gallego. Evidentemente, puesto que el cuadro está construido a partir de la lengua de los grupos, sin tener en cuenta cuál sea esa lengua más que en el establecimiento de las dos dimensiones, si las contestaciones son coherentes desde un punto de vista estrictamente pedagógico, las casillas en las que se cruzan las columnas y filas que representan la misma opción (el mismo número) deberían tener el 100,00%. Esto es, la diagonal del cuadro debería contener todas las contestaciones. Evidentemente, no es ese el caso. La diagonal ni siquiera contiene los porcentajes más importantes en todos los casos. Las columnas que llevan los números 1, 2 y 5 tienen sus porcentajes más fuertes fuera de la diagonal. En los dos primeros casos, además, las cantidades más importantes de esas columnas aparecen bastante lejos de la casilla en que se cruzan las opciones semejantes.

El grado más alto de coherencia se da entre los que defienden el uso alterno de ambas lenguas, ya que en el cruce de la columna y la fila correspondientes a esta contestación aparece el 64,91%. Esto significa que el 64,91 % de los que mantiene esta postura cuando la lengua mayoritaria es el gallego la defiende también cuando lo es el castellano. Nótese, de todos modos, que a pesar de este alto grado de coherencia (en relación con el que se da en otras columnas), un 26,03 % de los que se muestran partidarios de esta opción cuando el gallego es la lengua del 80% se inclinan en el otro caso por respuestas claramente favorables al castellano (las dos últimas filas).

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviera como materna una lengua y el 20 % otra distinta.

L. M. del 80 % : gallego.

L. M. del 80 % : castellano.	N. C.	1	2	3	4	5	6	7
N. C.	45,00	6,77	3,10	3,40	2,56	3,45	3,23	2,56
(1) Todo en la L. M. del 20 % .	0,00	1,50	1,55	0,00	0,00	0,00	0,00	10,26
(2) Todo en la L. M. del 20 % y la L. M. del 80 % como asignatura.	7,50	1,50	16,28	1,51	0,00	6,90	15,05	6,84
(3) L. M. del 80 % y L. M. del 20 % alt.	20,00	3,76	7,75	64,91	10,26	18,97	10,75	15,38
(4) A cada grupo en su lengua.	0,00	1,50	1,55	1,13	58,97	6,90	1,08	1,71
(5) Inic. todo en la L. M. del 80 % hasta poder hacerlo todo en la L. M. del 20 % .	2,50	0,00	0,00	3,02	7,69	22,41	8,60	5,98
(6) Todo en la L. M. del 80 % y la L. M. del 20 % como asignatura.	5,00	8,27	54,26	15,09	7,69	24,14	55,91	9,40
(7) Todo en la L. M. del 80 % .	20,00	76,69	15,50	10,94	12,82	17,24	5,38	47,86
	100,00	99,99	99,99	100,00	99,99	100,01	100,00	99,99
	(40)	(133)	(129)	(265)	(39)	(58)	(93)	(117)

Cuadro 4.93.

El grado más alto de inconsecuencia (siempre, naturalmente, desde la perspectiva adoptada aquí, la que tiene como punto máximo de coherencia la aplicación de la misma opción expresada en términos de lengua mayoritaria o lengua minoritaria) se da entre los que, cuando la lengua mayoritaria es el gallego, se inclinan por hacerlo todo en la lengua materna del 20 % (el castellano). En efecto, cuando la situación se invierte, el 76,69 % de ellos (que, además, es el porcentaje más alto registrado) opina que lo haría todo en la lengua del 80 % (que ahora es también el castellano). Tén-

gase en cuenta que esta opción excluye incluso la presencia de la lengua del 20 % (el gallego) como asignatura. Para este 76,69% de los 133 encuestados de la columna 1, todo debería hacerse única o exclusivamente en castellano fuera cual fuera su importancia relativa en el interior del grupo de alumnos. Es preciso insistir en este grupo, ya que los partidarios de tratar de este modo a los grupos heterogéneos suponen el 11,67% de los encuestados.

El cuadro 4.94. presenta los resultados del cruce de estas dos preguntas en sentido contrario. Se da, pues, la distribución de las contestaciones a la pregunta en la que el gallego es la lengua materna del 80 % según las respuestas dadas cuando lo es el castellano. Ahora son las columnas números 1, 6 y 7 las que ni siquiera presentan sus porcentajes más fuertes en la casilla de la diagonal. Como en el caso anterior, el grado más elevado de coherencia (siempre en el sentido de presentar opciones similares teniendo en cuenta la lengua mayoritaria o minoritaria) se da en la columna correspondiente a los que se muestran partidarios del uso alternativo de ambas lenguas. El 72,27 % de los que se inclinan por esta posibilidad cuando la lengua mayoritaria es el castellano lo hacen también cuando lo es el gallego. Por el contrario, el grado más alto de incoherencia aparece en los que, cuando la lengua mayoritaria es el castellano, harían todo en la lengua del 20 %, puesto que cuando la mayoritaria es el gallego se inclinan a hacerlo en esta lengua en un 75% de los casos. Son, naturalmente, los paralelos a quienes figuran en la columna número 1 del cuadro anterior, pero con respecto a la otra lengua. Existe, no obstante, la diferencia de que aquí son únicamente 16 de los encuestados, mientras que en el cuadro anterior eran 133. Los partidarios de la utilización única y exclusiva del gallego en todas las circunstancias constituyen únicamente el 1,37 % del total de los encuestados, frente al 11,67 % del total formado por los que piensan del mismo modo con respecto al castellano.

No cabe la menor duda de que una buena parte de los encuestados juzga las dos situaciones con criterios bastante distintos y actúa en consecuencia. Prueba de ello la constituye el hecho de que el coeficiente de correlación correspondiente a los cuadros 4.93. y 4.94. es muy reducido y, además, de signo negativo:

$$t = -0,14 \quad (4/74).$$

No es, desde luego, un índice cuantitativamente importante. Lo destacable es, sin embargo, que resulte negativo. Esto quiere decir que la escasa correlación existente entre la contestación dada a ambas preguntas se mueve en sentido contrario al que preside la construcción de estos dos cuadros. Aun-

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviera como materna una lengua y el 20 % otra distinta.

		L. M. del 80 %: castellano.						
L. M. del 80 %: gallego.	N. C.	1	2	3	4	5	6	7
N. C.	36,73	0,00	4,55	3,36	0,00	2,50	0,99	3,40
(1) Todo en la L. M. del 20 %.	18,37	12,50	3,03	2,10	5,41	0,00	5,42	43,40
(2) Todo en la L. M. del 20 % y la L. M. del 80 % como asignatura.	8,16	12,50	31,82	4,20	5,41	0,00	34,48	8,51
(3) L. M. del 80 % y L. M. del 20 % alt.	18,37	0,00	6,06	72,27	8,11	20,00	19,70	12,34
(4) A cada grupo en su lengua.	2,04	0,00	0,00	1,68	62,16	7,50	1,48	2,13
(5) Inic. todo en la L. M. del 80 % hasta poder hacerlo todo en la L. M. del 20 %.	4,08	0,00	6,06	4,62	10,81	32,50	6,90	4,26
(6) Todo en la L. M. del 80 % y la L. M. del 20 % como asignatura.	6,12	0,00	21,21	4,20	2,70	20,00	25,62	2,13
(7) Todo en la L. M. del 80 %.	6,12	75,00	27,27	7,56	5,41	17,50	5,42	23,83
	99,99	100,00	100,00	99,99	100,01	100,00	100,01	100,00
	(49)	(16)	(66)	(238)	(37)	(40)	(203)	(235)

Cuadro 4.94.

que en escasa medida, contestar favoreciendo la lengua mayoritaria en uno de los casos supone contestar favoreciendo la minoritaria en el otro.

La aparición de un coeficiente de correlación negativo cuando cruzamos las contestaciones según el carácter mayoritario o minoritario de la lengua y no según cuál sea esta revela la naturaleza de la cuestión. Los encuestados tienden en muchos casos a favorecer una de las dos lenguas cualquiera que sea su importancia relativa. Eso provoca la aparición de las que

hemos considerado incoherencias desde el punto de vista anterior, pero que son contestaciones congruentes desde la perspectiva de la defensa de una de las dos lenguas.

En los cuadros 4.95. y 4.96. aparecen los datos correspondientes al cruce de estas dos preguntas teniendo en cuenta ahora la lengua de que se trata (castellano o gallego) y no su carácter mayoritario o minoritario. En el primero de ellos (4.95.) aparece la distribución de las contestaciones dadas cuando el castellano es la lengua del 80% de los alumnos según la que aparece cuando la mayoritaria es el gallego. Si se tratara de mantener siempre la misma opción lingüística concreta independientemente de la relación existente entre las lenguas en el interior del grupo, las casillas de la diagonal en las columnas números 1, 2, 6 y 7 deberían tener el 100% de los casos. Evidentemente, eso no es así. Por ejemplo, solo el 10,26% de los que harían todo en gallego cuando esta es la lengua mayoritaria mantendría el mismo sistema cuando la mayoritaria es el castellano. En cambio, un 47,86% de este mismo grupo pasaría a hacerlo todo en castellano. Ese 10,26% de los 117 que aparecen en la columna número 7 son los partidarios (en este grupo) de mantener siempre la misma opción lingüística. Por supuesto, su forma de ver las cosas tiene en cuenta que ese grupo de alumnos no está aislado, sino que vive en una determinada comunidad y, naturalmente, piensan que esa comunidad es gallego-hablante y, en consecuencia, esos alumnos deberán serlo también. Son, pues, congruentes en la defensa de una de las lenguas. En cambio, el 47,86% que, habiendo defendido la utilización única y exclusiva del gallego cuando esta es la lengua del 80%, se muestra partidario de la utilización exclusiva del castellano cuando es la lengua mayoritaria, son coherentes en el otro sentido. Crean que en una situación interna como la descrita, es la lengua de la mayoría la que tiene todos los derechos.

La relación entre los partidarios de las dos perspectivas (y de las opciones intermedias) varía según cuál sea el grado de empleo de cada una de las dos lenguas en las diferentes situaciones. El cuadro 4.95. deja ver también la aparición de algunas contradicciones fuertes que no se refieren ya a la preferencia por uno u otro criterio, sino que parecen auténticos absurdos que revelan, en el mejor de los casos, la mala comprensión de la pregunta. Por ejemplo, en la columna número 1 están situados aquellos que, cuando la lengua mayoritaria es el gallego, opinan que hay que hacerlo todo en castellano. Sin entrar a discutir la validez de ese punto de vista, parece claro que una opción de ese tipo solo puede ser justificada mediante la opinión de que el castellano debe ser la única lengua empleada en la escuela. Siendo así, parece natural que todos los que han contestado de este

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviera como materna una lengua y el 20 % otra distinta.

L. M. del 80 % : gallego.

L. M. del 80 % : castellano.	N. C.	1	2	3	4	5	6	7
N. C.	45,00	6,77	3,10	3,40	2,56	3,45	3,23	2,56
(1) Todo en C(aste-llano).	20,00	76,69	15,50	10,94	12,82	17,24	5,38	47,86
(2) Todo en C. y G. como asignatura.	5,00	8,27	54,26	15,09	7,69	24,14	55,91	9,40
(3) C. y G. alternat.	20,00	3,76	7,75	64,91	10,26	18,97	10,75	15,30
(4) A cada grupo su lengua.	0,00	1,50	1,55	1,13	58,97	6,90	1,08	1,71
(5) Inic. todo en la L. M. del 80 % hasta poder hacerlo todo en la L. M. del 20 %.	2,50	0,00	0,00	3,02	7,69	22,41	8,69	5,98
(6) Todo en G. y C. como asignatura.	7,50	1,50	16,28	1,51	0,00	6,90	15,05	6,84
(7) Todo en G(alle-go).	0,00	1,50	1,55	0,00	0,00	0,00	0,00	10,26
	100,00	99,99	99,99	100,00	99,99	100,01	100,00	99,99
	(40)	(133)	(129)	(265)	(39)	(58)	(93)	(117)

Cuadro 4.95.

modo deberán responder de la misma forma (y con más razón) cuando la lengua mayoritaria es el castellano. Sin embargo, solo el 76,69 % lo hace. Teniendo en cuenta que hay un 6,77 % de casos de no contestación, resulta que un 16,54 % de los que harían todo en castellano cuando esta es la lengua de únicamente el 20 % de los alumnos, lo utilizarían en menor grado o no lo emplearían cuando es la lengua hablada por el 80 % de los miembros de ese supuesto grupo.

Algo parecido se puede observar en el cuadro 4.96. Solo el 43,40 % de los que harían todo en castellano cuando esta es la lengua mayoritaria mantendría el mismo sistema (uso exclusivo del castellano) cuando la lengua del 80 % del grupo es el gallego y un 23,83 % de ese mismo grupo pasaría a hacerlo todo en gallego en el segundo caso. Estos últimos son los que

se muestran partidarios de emplear exclusivamente la lengua de la mayoría en cualquier caso. El 43,40 % anterior (de los 235 que aparecen en esta columna, naturalmente) creen que las clases se deben dar en castellano sea cual sea la situación lingüística del grupo.

Al tiempo, aparecen también las contradicciones vistas anteriormente en el cuadro 4.95. Por ejemplo, un 25 % de los que darían las clases únicamente en gallego cuando el castellano es la lengua mayoritaria pasarían a utilizar el castellano como lengua base (con o sin la presencia del gallego como asignatura) cuando la lengua del 80 % es el gallego. Evidentemente, este cambio de criterio no puede ser justificado desde ningún punto de vista. Se trata, sin duda, de efectos de la falta de comprensión de alguna zona del cuestionario.

La comparación entre los dos cuadros permite obtener algunas conclusiones interesantes acerca del grado de rigidez en la defensa de una determinada opción lingüística (referida a las lenguas en concreto, esto es, a la defensa del castellano o del gallego en cualquier circunstancia). En un grupo de alumnos con una distribución lingüística del 80 % y el 20 % hay unos derechos de la mayoría y unos derechos de la minoría, en ambos casos reforzados por el hecho de una de ellas es o se desea que sea la lengua de la comunidad general en la que ese supuesto grupo de alumnos se inserta. Las opciones extremas son, naturalmente, las que se deciden por la utilización exclusiva de una de las dos lenguas. Tomemos uno de los casos: el de los que se deciden por emplear únicamente la lengua de la mayoría (sea la que sea). Esta actitud puede deberse a dos factores fundamentales: el convencimiento de que esa es la opción adecuada porque los derechos de la mayoría anulan totalmente a los de la minoría o bien a la existencia de una actitud claramente favorable a la utilización exclusiva de una de esas dos lenguas. Si ocurre lo primero, los que piensan de ese modo cambiarán la lengua cuando la situación del grupo se invierte. Si se da lo segundo, la actitud seguirá siendo la misma aunque la lengua mayoritaria antes se haya hecho ahora minoritaria.

En la columna número 7 del cuadro 4.95. aparecen los encuestados que se muestran partidarios de hacer toda la enseñanza en gallego cuando esta es la lengua de la mayoría (117 profesores, esto es, un 13,39 % del total). Pues bien, el 47,86 % de esos 117 harían todo en castellano al convertirse esta en la lengua del 80 % de los alumnos y solo un 10,26 % mantendría el gallego como lengua única incluso en esta nueva situación. Así pues, casi la mitad de los que contestan en el sentido de dar todo en gallego cuando es la lengua del 80 % lo hacen por considerar que en clase se de-

be emplear la lengua del grupo lingüístico mayoritario; solo un 10% contesta de este modo porque cree que hay que utilizar siempre el gallego.

En la columna número 1 del cuadro 4.96. aparecen los encuestados que harían toda la enseñanza exclusivamente en castellano cuando esta es la lengua del 80 % de los alumnos (son 235, lo cual supone un 26,89% del total de los encuestados). De ellos, solo un 23,83% se muestra partidario de hacerlo todo en gallego cuando la situación se invierte y el gallego pasa a ser la lengua mayoritaria. En cambio, un 43,40% sigue manteniendo el castellano como lengua única a pesar de que ahora es solo la lengua del 20 % de los alumnos. No mucho menos de la mitad de los que, en la situación planteada (que, naturalmente, se da en Galicia), harían toda la enseñanza en castellano cuando es la lengua mayoritaria en el grupo, tiene la

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviera como materna una lengua y el 20 % otra distinta.

L. M. del 80 % : castellano.

L. M. del 80 % : gallego.	N. C.	1	2	3	4	5	6	7
N. C.	36,73	3,40	0,98	3,36	0,00	2,50	5,36	0,00
(1) Todo en C (castellano).	18,37	43,40	5,42	2,10	5,40	0,00	3,57	12,50
(2) Todo en C. y G. como asignatura.	8,16	8,51	34,48	4,20	5,40	0,00	37,50	12,50
(3) C. y G. alternat.	18,37	12,34	19,70	72,27	8,11	20,00	7,14	0,00
(4) A cada grupo su lengua.	2,04	2,13	1,48	1,68	62,16	7,50	0,00	0,00
(5) Inic. todo en la L. M. del 80 % hasta poder hacerlo todo en la L. M. del 20 %.	4,08	4,25	6,90	4,62	10,81	32,50	7,14	0,00
(6) Todo en G. y C. como asignatura.	6,12	2,13	25,62	4,20	2,70	20,00	25,00	0,00
(7) Todo en G (gallego).	6,12	23,83	5,42	7,56	5,40	17,50	14,29	75,00
	99,99	99,99	100,00	99,99	99,98	100,00	100,00	100,00
	(49)	(235)	(203)	(238)	(37)	(40)	(56)	(16)

Cuadro 4.96.

misma actitud cuando la mayoritaria es el gallego; solo el 23% lo hace por considerar que hay que emplear siempre la lengua de la mayoría.

El contraste es evidente y, además, suponen porcentajes muy distintos del total de los encuestados. Los que utilizarían el castellano por la lengua (no por serlo de la mayoría) en cualquier circunstancia forman el 11,67% de los encuestados. Los que opinan lo mismo con respecto al gallego son solo el 1,37% del total. Parece claro que la rigidez de criterio (en este sentido) es mucho mayor entre los partidarios del castellano.

Todo lo anterior se refiere a las opciones que podríamos llamar extremas, pero no conviene olvidar que en las intermedias, las aparentemente más respetuosas con la lengua de los dos grupos, podemos encontrar también rasgos que revelan una diferencia de criterio semejante. Tomemos, por ejemplo, la columna número 3 del cuadro 4.95., correspondiente a los que utilizarían alternativamente gallego y castellano cuando la lengua mayoritaria es el gallego. En principio (y prescindiendo de la mayor o menor adecuación de un tratamiento de ese tipo), este sistema parece respetar la lengua de los dos grupos ya que ambas con empleadas del mismo modo y durante el mismo tiempo. La utilización de las lenguas al 50% supone, naturalmente, un perjuicio relativo para la lengua hablada por el 80% de la clase y un cierto beneficio para el 20% restante. Lo que más me interesa aquí, no obstante, es observar la procedencia de los que contestan de este modo cuando la lengua mayoritaria es el gallego. En el cuadro 4.95. se ve que solo el 64,91% opina del mismo modo en la situación contraria y que, además, el 26,03% de los que contestan de este modo cuando la lengua del 80% es el gallego se muestran partidarios de la utilización exclusiva del castellano (manteniendo o no el gallego como asignatura) cuando la mayoritaria es esta última. Evidentemente, este 26% adopta una postura de aparente igualdad en el tratamiento cuando el castellano es lengua minoritaria, pero se endurece a favor de la mayoría cuando esta es castellano-hablante.

Algo semejante se observa en la columna número 3 del cuadro 4.96. Solo el 72,27% de los que se muestran partidarios del uso alternativo de ambas lenguas cuando la mayoritaria es el gallego dicen lo mismo al invertirse la situación. Por otro lado, un 11,76% de ellos toman, en el caso contrario, cuando el gallego es la lengua mayoritaria, una postura claramente favorable a esta última.

A partir de todo lo anterior, parece claro que los encuestados siguen, en general, un planteamiento que tiende más a la defensa de una de las dos lenguas en cualquier circunstancia que a una actuación que prescinda de ese factor y tenga en cuenta únicamente la existencia de un grupo lingüís-

tico heterogéneo al que se aplica siempre el mismo sistema sea cual sea la lengua dominante. Prueba de ello es que el coeficiente de correlación correspondiente a los datos reflejados en los cuadros 4.95. y 4.96. es

$$t = + 0,20 \quad (4/75).$$

Tampoco en este caso hallamos un índice con una entidad cuantitativa intrínsecamente importante, pero la correlación existente es de signo positivo, mientras que en el caso anterior (cfr. *supra* 4/74) era menor y, además, negativo. Según este último índice (4/75), mostrarse a favor de una de las opciones expresadas (que, en los casos extremos, están expresadas según la lengua de que se trate) supone, aunque en un grado no muy alto, hacer el mismo planteamiento en la situación contraria. En los casos extremos y más claros, mostrarse a favor del castellano o del gallego en una de las distribuciones de grupos de alumnos supone, en cierta medida, contestar manteniendo la misma opción en la distribución contraria.

Parece claro que la actitud positiva o negativa de los encuestados a dar clase en gallego en las circunstancias apuntadas en el apartado 4.3. de este mismo capítulo puede influir en cierta medida sobre el planteamiento que ellos hacen con respecto a los grupos lingüísticamente heterogéneos. En el cuadro 4.97. se observa la distribución de las contestaciones dadas

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviera como L. M. el gallego y el 20 % el cast.	Disposición a dar clases en gallego a alumnos gallego-hablantes.		
	N. C.	Negativa	Positiva
N. C.	17,65	4,43	2,00
Todo en C(astellano)	21,57	31,37	5,19
Todo en C. y el G. como asignatura.	16,67	18,45	12,37
G. y C. alternativamente.	22,55	26,20	34,13
A cada grupo en su lengua.	1,96	3,32	5,59
Inic. todo en G. hasta poder hacerlo todo en C.	4,90	6,64	6,99
Todo en G. y el C. como asignatura.	4,90	2,21	16,37
Todo en G(allego).	9,80	7,38	17,36
	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>
	(102)	(271)	(501)

Cuadro 4.97.

por los encuestados a la pregunta acerca de cómo tratarían un grupo con el 80 % de gallego-hablantes y un 20% de castellano-hablantes según la disposición a dar clase en gallego. Las diferencias son verdaderamente importantes. A un grupo con un 80% de alumnos gallego-hablantes, el 31,37 % de los que no están dispuestos a dar clase en gallego les daría clase exclusivamente en castellano, pero solo lo haría de este modo el 5,19 % de los que está dispuesto a dar clase en gallego a alumnos gallego-hablantes. Por el contrario, de los que están dispuestos a dar clase en gallego, trataría a este grupo con clases en gallego (con el castellano como asignatura o exclusivamente en gallego) el 32,74%, mientras que contesta del mismo modo únicamente el 9,59 % de los que no se muestran dispuestos a dar clase en gallego.

El cruce de las dos preguntas muestra algunos resultados curiosos. Como se recordará, la pregunta estudiada en el apartado 4.3. de este mismo capítulo se centraba en la disposición de los encuestados a dar clase en gallego a alumnos gallego-hablantes suponiendo en ellos una libertad total de decisión. Un porcentaje bastante alto (el 31,01 %) contesta negativamente. Esto es, no está dispuesto a dar clase en gallego a alumnos gallego-hablantes. Ahora bien, cuando dos preguntas más allá se pide su comportamiento lingüístico ante un grupo con el 80 % de gallego-hablantes, el 45,75 % de ellos contesta de un modo que, de una u otra forma, introduce el gallego en lo que en principio es el comportamiento que él mismo seguiría con ese grupo. La única explicación posible es que esta última pregunta haya sido entendida más que en el aspecto estrictamente personal del profesor encuestado como profesor encargado de llevar a cabo las clases en uno u otro sentido, en lo referente al sistema que él cree adecuado para ese grupo de alumnos (independientemente de que sean él u otras personas los encargados de ponerlo en práctica).

Con todo, las diferencias en el tratamiento de un grupo con el 80% de gallego-hablantes y el 20 % de castellano-hablantes son, como muestra el cuadro 4.97. bastante grandes. En el cuadro 4.98. aparece el cruce de la disposición a dar clase en gallego a alumnos gallego-hablantes y el sistema que adoptaría el encuestado con un grupo en el que el 80% es castellano-hablante y el 20 % habla única o fundamentalmente gallego.

Un interés probablemente mayor muestran los cuadros 4.99. y 4.100. Los datos son los mismos de los dos cuadros anteriores, pero ahora se trata de comparar el tratamiento dado a los dos grupos distintos según sean los dispuestos o los no dispuestos a dar clases en gallego. He considerado aquí el otro criterio, el que tiene en cuenta la lengua de la mayoría y la lengua

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos fuese cast-hablan. y el 20 % gallego-hablantes.	Disposición a dar clases en gallego a alumnos gallego-hablantes.		
	N. C.	Negativa	Positiva
N. C.	23,53	3,32	3,19
Todo en C(astellano)	27,47	48,34	15,17
Todo en C. y el G. como asignatura.	14,71	20,30	26,55
G. y C. alternativamente.	24,51	19,56	31,94
A cada grupo en su lengua.	2,94	2,21	5,59
Inic. todo en C. hasta poder hacerlo todo en G.	0,98	1,85	6,79
Todo en G. y el C. como asignatura.	3,92	4,06	8,18
Todo en G(allego).	1,96	0,37	2,59
	<u>100,02</u>	<u>100,01</u>	<u>100,00</u>
	(102)	(271)	(501)

Cuadro 4.98.

de la minoría y he calculado el índice de variación correspondiente en cada caso.

En el cuadro 4.99., donde se comparan los resultados que alcanzan en cada caso los no dispuestos, se observa la presencia de índices de variación bastante altos. En un caso se llega al 0,98 (el que corresponde a los que, en cada una de las dos situaciones, harían todo en la lengua de la minoría). Menos impresionantes, pero muy altos también son los que aparecen en la parte baja del cuadro. Véase, por ejemplo, que harían todo en la lengua de la mayoría, dejando a la otra como asignatura, un 2,21% o un 20,30% según la lengua del 20% sea el castellano o el gallego. Emplearían únicamente la lengua de la mayoría el 7,38% o el 48,34% según sea el gallego o el castellano.

Entre los dispuestos, en cambio, los índices de variación son bastante más reducidos. Teniendo en cuenta que este cuadro está construido según se trate de lengua de la mayoría o de la minoría (sean estas castellano o gallego), eso significa que los dispuestos a dar clase en gallego a alumnos gallego-hablantes se comportan de modo mucho más congruente con este criterio. Los no dispuestos presentan una variación media de 0,60. Los dispuestos, de 0,16. Las cifras son suficientemente claras.

En resumen, los profesores encuestados podrían tratar estas dos situaciones supuestas (pero perfectamente reales en muchas escuelas) de mo-

Entre los no dispuestos a dar clases en gallego.

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviese como materna una lengua y el 20 % otra distinta.	Lengua materna del 80 %.		
	Gallego	Castellano	Índice de variación
N. C.	4,43	3,32	0,14
Todo en la lengua materna del 20 %.	31,37	0,37	0,98
Todo en la L. M. del 20 % y la L. M. del 80 % como asignatura.	18,45	4,06	0,64
L. M. del 80 % y L. M. del 20 % alternativamente.	26,20	19,56	0,15
A cada grupo en su lengua. Inicialmente todo en la L. M. del 80 % hasta poder hacerlo todo en la L. M. del 20 %.	3,32	2,21	0,20
Todo en la lengua materna del 80 % y la L. M. del 20 % como asignatura.	6,64	1,85	0,56
Todo en la L. M. del 80 %.	2,21	20,30	0,80
	7,38	48,34	0,74
	<u>100,00</u>	<u>100,00</u>	
	(271)	(271)	

Cuadro 4.99.

do coherente desde dos perspectivas distintas. Una posibilidad es considerar que el rasgo relevante es la importancia relativa de las dos lenguas en el interior de cada grupo y, en consecuencia, trabajar con la distinción lengua mayoritaria / lengua minoritaria. Como hemos visto y muestra claramente el coeficiente (4/74), no es esta la perspectiva básica adoptada por los maestros. La segunda posibilidad consiste en fijarse fundamentalmente en una de las dos lenguas y potenciar su papel independientemente de su importancia relativa. En este caso, la enseñanza se haría fundamentalmente en gallego o en castellano prescindiendo del porcentaje de hablantes que tengan en cada caso. El coeficiente (4/75) indica que este segundo enfoque está más extendido entre los encuestados.

Naturalmente, lo anterior se refiere casi exclusivamente a los que en cualquiera de las dos situaciones o en ambas, se inclinan por una opción

Entre los dispuestos a dar clases en gallego.

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviese como materna una lengua y el 20 % otra distinta.	Lengua materna del 80 %.		
	Gallego	Castellano	Indice de variación
N. C.	2,00	3,19	0,23
Todo en la lengua materna del 20 % .	5,19	2,59	0,33
Todo en la L. M. del 20 % y la L. M. del 80 % como asignatura.	12,38	8,18	0,20
L. M. del 80 % y L. M. del 20 % alternativamente.	34,13	31,94	0,03
A cada grupo en su lengua. Inicialmente todo en la L. M. del 80 % hasta poder hacerlo todo en la L. M. del 20 % .	6,69	6,79	0,01
Todo en la lengua materna del 80 % y la L. M. del 20 % como asignatura.	16,37	26,55	0,24
Todo en la L. M. del 80 % .	17,37	15,17	0,07
	<u>100,02</u>	<u>100,00</u>	
	(501)	(501)	

Cuadro 4.100.

que favorece claramente a una de las dos lenguas. De todos modos, hay que tener en cuenta lo apuntado hace un momento acerca del auténtico carácter de las opciones más neutras, ya que pueden ser simplemente una concesión mínima realizada en una de las dos situaciones.

Lo escasamente importante de los índices hallados (lo verdaderamente destacable en ellos es que sean de signos opuestos) indica que —y no podía ser de otro modo— este último criterio no es el único. Los encuestados tienen en cuenta también el porcentaje de hablantes de cada lengua en las dos situaciones, aunque esta perspectiva es totalmente secundaria. Por otro lado, el hecho de que la opción preferida mayoritariamente en ambos casos sea el uso alternativo de ambas lenguas (con las precisiones apuntadas al comienzo de este apartado) influye también en la escasa entidad de los índices de correlación.

Las diferencias de criterio existen, como hemos visto. Al tiempo, los últimos cuadros muestran también de modo claro que hay considerables divergencias entre la actitud que se da con respecto a este punto entre los dispuestos a dar clase en gallego y en los que no están dispuestos a hacerlo.

La actitud mucho más favorable al gallego que existe entre los que se muestran dispuestos a dar clase en esta lengua a alumnos gallego-hablantes no debe dejarnos olvidar la actitud general de los encuestados ante una situación que se debe de plantear con bastante frecuencia en las escuelas gallegas. En el cuadro 4.90., en su primera columna, aparece la distribución de los encuestados según su respuesta a cómo trataría lingüísticamente a un grupo de alumnos en el que el 80 % es gallego-hablante y el 20 % es castellano-hablante. En tales circunstancias, e independientemente de su disposición o no disposición a dar clase en esta lengua, el porcentaje de los que harían todo únicamente en castellano supera al alcanzado por los que harían todo en gallego (la lengua mayoritaria); el porcentaje de los que harían todo en castellano (la minoritaria) dejando el gallego como asignatura obligatoria u optativa supera al que corresponde a los que harían todo en gallego (la mayoritaria) conservando la minoritaria (el castellano) como asignatura obligatoria u optativa. Como resultado de ello, ante un grupo con el 80 % de gallego-hablantes y un 20 % de castellano-hablantes, el 29,98 % de los encuestados haría una enseñanza totalmente en castellano que, como máximo, tuviera al gallego como asignatura obligatoria u optativa; en las mismas circunstancias, solo el 24,33 % de los encuestados haría una enseñanza que tuviera al gallego (la lengua mayoritaria) como básica y el castellano (la minoritaria) como asignatura obligatoria u optativa. Hay, pues, más maestros que se inclinan por el castellano, lengua del 20 % de ese hipotético grupo, que por el gallego, lengua del 80 % del grupo de alumnos.

Las precisiones anteriores sitúan el problema en su dimensión auténtica. Por supuesto, cuando la lengua mayoritaria es el castellano, los cambios son considerables (cfr. cuadro 4.90., segunda columna). Los maestros capaces de llegar a inclinar la balanza a favor de los gallego-hablantes cuando estos son mayoría en el grupo no llegan al 25%. A su lado, naturalmente, tenemos que contar al 30,32 % de encuestados que harían una enseñanza con utilización alternativa de las dos lenguas (pero hay que tener presentes las observaciones hechas anteriormente sobre el carácter de esta opción).

Como hemos visto, el tratamiento que darían los encuestados a estas dos situaciones varía considerablemente según su disposición a dar clase en gallego a alumnos gallego-hablantes. Veamos ahora, como hemos hecho en apartados anteriores, otros factores de diversos tipos que pueden estar co-

nectados con ese tratamiento. Tomaré para ello la pregunta correspondiente al grupo de alumnos en que hay un 80% de gallego-hablantes y un 20 % de castellano-hablantes.

En el cuadro 4.101. aparece la distribución de los encuestados en cuanto a la lengua en que darían las clases a ese grupo según su edad. Hay varios aspectos en este cuadro que pueden resultar interesantes. En primer término, es fácil observar que las líneas muestran una tendencia general a la disminución en aquellas opciones más favorables al gallego y un aumento en las más favorables al castellano con la elevación de la edad. Como hemos visto que ocurre con la disposición, en algunas ocasiones la actitud de los mayores es más favorable al gallego que la existente en el grupo central; en otros casos, en cambio, el aumento de la edad trae siempre consigo el descenso de la actitud favorable al gallego. Esto último es, por ejemplo, lo que ocurre en la línea de los que harían todo en castellano (sin dejar al gallego siquiera el papel de asignatura optativa). Desde un 6,28% de partidarios entre los que tienen menos de 30 años hasta el 29,63% que tiene en los mayores de 61, los porcentajes de esta línea van aumentando siempre. En otros casos, en cambio, hay una tendencia hasta el grupo central y una inversión a partir de él. Eso es lo que ocurre, por ejemplo, en la última lí-

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviera como L. M. el gallego y el 20 % el castellano.	Edad					
	N. C.	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
N. C.	36,36	2,90	4,32	3,49	4,21	3,70
Todo en castellano.	27,27	6,28	11,42	22,09	24,21	29,63
Todo en C. y el G. como asignatura.	9,09	11,59	13,58	18,60	17,89	18,52
G. y C. alternativamente.	13,64	31,40	33,33	30,81	25,26	22,22
A cada grupo en su lengua.	0,00	4,83	5,25	4,07	4,21	1,85
Inicialmente todo en G. hasta poder hacerlo todo en C.	0,00	10,14	7,72	2,91	6,31	1,85
Todo en G. y el C. como asignatura.	4,54	17,39	10,18	8,72	3,16	9,26
Todo en gallego.	9,09	15,46	14,20	9,30	14,74	12,96
	99,99	99,99	100,00	99,99	99,99	99,99
	(22)	(207)	(324)	(172)	(95)	(54)

Cuadro 4.101.

nea, la correspondiente a los que harían todo en gallego (con la excepción del último grupo, donde vuelve a haber descenso con respecto al anterior).

En general, pues, los más jóvenes organizarían la enseñanza de este supuesto grupo de modo más favorable al gallego que los de edad más avanzada. Así, los que están comprendidos entre 21 y 30 años, lo harían todo en castellano (con la posibilidad de incluir el gallego como asignatura) el 17,87 % de ellos. Emplearían ambas lenguas alternativamente el 31,40 %. Organizarían la enseñanza en gallego (la lengua mayoritaria), con la posibilidad de incluir el castellano como asignatura, el 32,85 %. Entre los que tienen de 31 a 40 años, a estas mismas posibilidades corresponden, respectivamente, el 40,69%, 30,81% y 18,02%. Entre los que tienen de 61 a 70 años, siempre en el mismo orden, el 48,15%, 22,22% y 22,22%. Entre los más jóvenes y el grupo central, las diferencias se dan en las opciones extremas, alcanzando porcentajes muy similares el uso alternativo de ambas lenguas. Entre el grupo central y el de los mayores, las diferencias son más cortas y, en general, aparecen con el signo de actitud más favorable al gallego entre los más veteranos. Debe tenerse en cuenta también que entre los más jóvenes hay un porcentaje relativamente importante (el 10,14%) que se muestra partidario de comenzar las clases en gallego para, a medida que vaya siendo posible, ir pasándose al castellano. Son, pues, los partidarios de que exista una castellanización final, pero con una transición menos brusca, más fácil porque los primeros pasos se hacen en la lengua de la mayoría (con lo cual, antes o después, todos los alumnos cambian de lengua). Esta posibilidad alcanza su mayor porcentaje de partidarios precisamente en el grupo de edad más joven.

En segundo lugar, el cuadro ofrece interés en el interior de cada columna, al comparar la opción que alcanza el primer puesto en importancia en cada caso. En los cuatro primeros grupos de edad, el porcentaje más importante se da en la opción de uso alternativo de ambas lenguas, que, además, presenta unas cantidades muy similares sobre todo en los tres primeros. En el grupo de los mayores, la más importante se da en la opción más radical en favor del castellano. Esto supone ya una importante diferencia entre la disposición a dar clase en gallego (donde, como hemos visto, la actitud era más favorable en los mayores que en los de edad mediana) y la organización de la enseñanza para ese grupo, con respecto a la cual los comprendidos entre 61 y 70 años se muestran favorables al castellano en mayor medida que los del grupo central.

En este mismo sentido, tiene interés la observación de la posibilidad de respuesta que ocupa el segundo lugar. En los dos grupos más jóvenes, el segundo lugar lo ocupan opciones favorables a la lengua de la mayoría

(el gallego). Ciertamente curioso es el hecho de que, aunque sea con muy pequeña diferencia, en los más jóvenes esa opción incluya al castellano como asignatura, mientras que en el grupo siguiente es la opción más radical (la que no hace figurar al castellano en ningún lugar) la que ocupa ese puesto. En los dos grupos siguientes (de 41 a 50 y de 51 a 60), la línea que aparece en el segundo lugar de importancia es, precisamente, la que supone la utilización exclusiva del castellano. En el grupo de los mayores, es la utilización alternante de ambas lenguas la que figura en esta posición. Todo ello configura un sistema de actitudes bastante definido en cada grupo de edad y también traza una frontera clara entre los menores y mayores de 40 años. Los menores de esta edad se inclinan primero por el uso alternante y luego por la utilización de la lengua mayoritaria como básica. Los mayores de 41 años son partidarios del uso alternante de castellano y gallego o de la utilización del castellano como lengua fundamental en primer lugar y de la otra opción en segundo. Hay, pues, una división neta.

El resultado final de todo ello es que, si bien no se puede hablar de una determinación demasiado importante, existe una indudable conexión entre la disminución o el aumento del papel atribuido al gallego, que en este grupo es la lengua de la mayoría, y, respectivamente, el aumento o la disminución de la edad. Para el cuadro 4.101.,

$$t = -0,18 \quad (4/78).$$

Este índice no es ciertamente de una enorme importancia cuantitativa, pero merece ser destacado por tratarse de un factor de tipo externo que, con respecto al punto que ahora nos ocupa, muestra cierta incidencia. Su interés se hace mayor si tenemos en cuenta que es más importante que el correspondiente al cruce de las respuestas a esta pregunta con las dadas al grado subjetivo de conocimientos de gallego, cuyos resultados aparecen en el cuadro 4.102.

En este cuadro es evidente que existen diferencias considerables entre los que tienen conocimientos nulos y los que a los activos y pasivos unen los técnicos. Sin embargo, no siempre hay una tendencia continuada que haga aumentar o disminuir los porcentajes de las diversas líneas a medida que aumenta o disminuye el grado de conocimientos de gallego. El resultado final es que el coeficiente de correlación correspondiente a los datos del cuadro 4.102. es

$$t = +0,12 \quad (4/79).$$

Recuérdese que también en el apartado 4.3. de este mismo capítulo hemos hallado coeficientes de correlación más importantes entre la edad y la disposición a dar clase en gallego que entre este último factor y el grado sub-

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviera como L. M. el gallego y el 20 % el castellano.	Grado de conocimientos del gallego				
	N. C.	Nulos	Pasivos	Activos	Pasivos, activos y técnicos
N. C.	35,71	11,11	5,09	3,49	3,66
Todo en castellano.	14,29	50,00	22,68	12,68	4,88
Todo en C. y el G. como asignatura.	0,00	5,55	14,81	15,44	14,63
G. y C. alternativamente.	28,57	11,11	29,17	31,62	29,27
A cada grupo en su lengua.	0,00	5,55	3,24	4,78	6,10
Inicialmente todo en G. hasta poder hacerlo todo en C.	7,14	0,00	6,48	7,35	3,66
Todo en G. y el C. como asignatura.	0,00	11,11	4,63	11,95	19,51
Todo en gallego.	14,29	5,55	13,89	12,68	18,29
	100,00	99,98	99,99	99,99	100,00
	(14)	(18)	(216)	(544)	(82)

Cuadro 4.102.

jetivo de conocimientos de gallego. No es de extrañar, por tanto, que en un aspecto un tanto más general ocurra algo parecido.

En el cuadro 4.103. aparecen los resultados de cruzar la lengua en que darían las clases en un grupo como el propuesto con la lengua que están empleando actualmente con sus alumnos en el interior del aula. La distribución del cuadro y todo lo que hemos visto anteriormente con respecto a este rasgo de su comportamiento lingüístico actual hace esperar un coeficiente de correlación no demasiado alto a pesar de la conexión teórica existente. En efecto, para el cuadro 4.103.,

$$t = + 0,15 \quad (4/80).$$

Con mayor importancia se muestra un aspecto perteneciente al grupo de los que, en apartados anteriores a este, hemos venido llamando 'pedagógicos'. En el cuadro 4.104. se ve el cruce con las contestaciones a la pregunta acerca de posibles repercusiones de la enseñanza en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza. Hay que tener en cuenta que, como ya hemos visto en otras ocasiones, la columna correspondiente a los que opinan que ese sistema tiene consecuencias positivas presenta unos resultados extraños que solo pueden ser explicados pensando en una mala comprensión de la pregunta. A pesar de ello (y de que los resultados de

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviera como L. M. el gallego y el 20 % el castellano.	Lengua hablada con los alumnos en clase.					
	N. C.	C(aste-llano)	Fund. C. y ocas. G.	G. y C. al 50 %	Fund. G. y ocas. C.	G(allego)
N. C.	24,39	5,02	1,46	0,00	0,00	3,70
Todo en castellano.	19,51	21,23	2,91	8,77	8,00	7,41
Todo en C. y el G. como asignatura.	12,19	16,60	13,11	8,77	4,00	18,52
G. y C. alternativamente.	21,95	26,45	37,86	42,10	44,00	22,22
A cada grupo en su lengua.	0,00	3,47	6,31	7,02	8,00	7,41
Inicialmente todo en G. hasta poder hacerlo todo en C.	7,32	6,95	7,28	5,26	4,00	0,00
Todo en G. y el C. como asignatura.	4,88	8,30	16,50	12,28	16,00	11,11
Todo en gallego.	9,76	11,97	14,56	15,79	16,00	29,63
	100,00	99,99	99,99	99,99	100,00	100,00
	(41)	(518)	(206)	(57)	(25)	(27)

Cuadro 4.103.

esta columna están sin duda en un término medio), con la ordenación que aparece en este cuadro, se obtiene un coeficiente de correlación de $t = + 0,22$ (4/81).

Si, para eliminar el efecto distorsionador de esa primera columna la mayor parte de cuyos escasos componentes han entendido mal la pregunta muy probablemente, tenemos en cuenta únicamente las otras dos, entonces, $t = + 0,32$ (4/82),

que es un coeficiente de ya cierta importancia.

Por último, la conexión con los aspectos ideológicos es, como siempre, la más fuerte. En los cuadros 4.105. y 4.106. aparecen los cruces de las contestaciones a esta pregunta y, respectivamente, la que debe ser la actitud de la escuela ante la realidad lingüística gallega y el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación de que el gallego debe ser la lengua habitual en Galicia. En cualquiera de ellos es fácil observar la existencia de claras oscilaciones en los porcentajes a medida que se avanza en una determinada dirección. Véase, por ejemplo, en el cuadro 4.105., que el porcentaje correspondiente a los que darían todas las clases en castellano al grupo propuesto va desde el 43,88 % entre los que creen que la escuela debe lograr la adaptación de los alumnos al castellano hasta el 5,52 % entre los

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviera como L. M. el gallego y el 20 % el castellano.	Repercusiones de la escolarización en una lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza.			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	25,37	1,75	3,09	2,88
Todo en castellano.	16,42	19,30	34,54	7,91
Todo en C. y el G. como asignatura.	14,92	14,03	19,59	13,13
G. y C. alternativamente.	23,88	38,60	24,23	32,37
A cada grupo en su lengua.	5,97	5,26	1,03	5,40
Inicialmente todo en G. hasta poder hacerlo todo en C.	5,97	5,26	2,58	8,27
Todo en G. y el C. como asignatura.	2,98	5,26	1,03	15,47
Todo en gallego.	4,48	10,53	13,92	14,57
	<u>99,99</u>	<u>99,99</u>	<u>100,01</u>	<u>100,00</u>
	(67)	(57)	(194)	(556)

Cuadro 4.104.

que opinan que debe cultivar el gallego para hacer que se convierta en la lengua habitual.

Algo parecido ocurre en el cuadro 4.106. Ahí se pasa, en la misma opción, del 52,27 % entre los que están totalmente en desacuerdo hasta el 7,31% de los que están totalmente de acuerdo.

Como ha ocurrido en otros casos vistos anteriormente, los factores ideológicos arrojan los coeficientes de correlación más altos con aspectos como el que estamos estudiando ahora. El coeficiente de correlación correspondiente al cuadro 4.105. es

$$t = + 0,32 \quad (4/82).$$

El coeficiente de correlación correspondiente al cuadro 4.106. es ligeramente más bajo:

$$t = + 0,31 \quad (4/83).$$

Son, en definitiva, factores ideológicos como los apuntados en último lugar, el convencimiento de que la escolarización en una lengua distinta de la materna y, un tanto más remotamente, la pertenencia a un grupo de edad relativamente madura (más de 41 años), los rasgos que parecen determinar en mayor medida la actitud más o menos favorable a la utilización del gallego a la hora de programar las clases de un supuesto grupo en el

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviera como L. M. el gallego y el 20 % el castellano.	Actitud de la escuela ante el gallego.			
	N. C.	Adaptación de los alumnos al castellano.	Respeto hacia la lengua hablada por cada alumno.	Cultivo del gallego.
N. C.	21,21	5,03	3,50	2,15
Todo en castellano.	25,76	43,88	10,79	5,52
Todo en C. y el G. como asignatura.	18,18	15,83	15,74	12,58
G. y C. alternativamente.	18,18	19,42	37,32	30,06
A cada grupo en su lengua.	3,03	2,16	5,83	4,29
Inicialmente todo en G. hasta poder hacerlo todo en C.	6,06	7,19	8,75	4,29
Todo en G. y el C. como asignatura.	4,54	0,72	7,29	19,63
Todo en gallego.	3,03	5,75	10,79	21,47
	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	100,00	99,98	100,01	99,99
	(66)	(139)	(343)	(326)

Cuadro 4.105.

que hay un 80 % de gallego-hablantes y un 20 % de castellano-hablantes. De todos modos, hay que tener siempre presente que estamos ante propuestas realizadas para un grupo con una distribución lingüística aplastantemente gallego-hablante. Por otro lado, los resultados generales (los que figuran en la primera columna del cuadro 4.90.) indican claramente que todas las afirmaciones hechas anteriormente deben ser situadas en un contexto en el que la utilización de la lengua minoritaria es, con un 29,98 % del total de los encuestados, la opción que ocupa el segundo lugar en importancia, a solo 0,34 puntos de la que aparece en el primer puesto (la utilización alternante de ambas lenguas).

Sistema que adoptaría en el caso de que el 80 % de los alumnos tuviera como L. M. el gallego y el 20 % el castellano.

“El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos”.

	Total.		Parcial. de		Total.	
	N. C. desacuerdo		Bast. en desacuerdo		Bastante de acuerdo	
				en desacuerdo		de acuerdo
N. C.	33,33	2,27	1,96	2,74	2,31	3,80
Todo en C(astellano).	17,78	52,27	39,22	18,26	9,83	7,31
Todo en C. y el G. como asignatura.	15,55	15,91	13,72	20,09	17,92	9,65
G. y C. alternativamente.	26,67	15,91	27,45	33,33	35,84	28,36
A cada grupo en su lengua.	0,00	0,00	5,88	4,11	5,20	5,26
Inicialmente todo en G. hasta poder hacerlo todo en C.	4,44	6,82	3,92	7,31	8,09	6,14
Todo en G. y el C. como asignatura.	0,00	0,00	1,96	6,85	8,09	18,42
Todo en G(allego).	2,22	6,82	5,88	7,31	12,72	21,05
	99,99	100,00	99,99	100,00	100,00	99,99
	(45)	(44)	(51)	(219)	(173)	(342)

Cuadro 4.106.

A P E N D I C E

CUESTIONARIO Y RESULTADOS GLOBALES

CLAVE		F	%
PREGUNTA 1: Lugar de nacimiento:			
0	No contestan	7	0.80
1	Fuera de Galicia	67	7.67
2	En Galicia	800	91.53

PREGUNTA 2: En caso de que haya nacido fuera, ¿cuánto tiempo lleva residiendo en Galicia?

0	No contestan	809	92.56
1	2 años o menos	9	1.03
2	3 ó 4 años	2	0.23
3	5 ó 6 años	2	0.23
4	7 u 8 años	8	0.92
5	9 ó 10 años	2	0.23
6	Más de 11 años	42	4.81

PREGUNTA 3: Edad

0	No contestan	22	2.52
1	Entre 21 y 30 años	207	23.68
2	Entre 31 y 40 años	324	37.07
3	Entre 41 y 50 años	172	19.68
4	Entre 51 y 60 años	95	10.87
5	Entre 61 y 70 años	54	6.18

PREGUNTA 4: Características del lugar de nacimiento:

0	No contestan	14	1.60
1	Urbano (centro)	211	24.14
2	Urbano (suburbial)	47	5.38
3	Semiurbano	110	12.59
4	Semirrural	117	13.39
5	Rural	375	42.91

CLAVE		F	%
PREGUNTA 5: Características del lugar de nacimiento:			
0	No contestan	20	2.29
1	Costero	270	30.89
2	Interior	584	66.82
PREGUNTA 6 : Sexo			
0	No contestan	11	1.26
1	Hombre	318	36.38
2	Mujer	545	62.36
PREGUNTA 7 : Características del lugar en que trabaja:			
0	No contestan	22	2.52
1	Urbano (centro)	104	11.90
2	Urbano (suburbial)	77	8.81
3	Semiurbano	208	23.80
4	Semirrural	216	24.71
5	Rural	247	28.26
PREGUNTA 8: Características del lugar en que trabaja:			
0	No contestan	38	4.35
1	Costero	328	37.53
2	Interior	508	58.12
PREGUNTA 9: Tipo de escuela en la que trabaja:			
0	No contestan	11	1.26
1	Colegio Nacional	335	38.33
2	Colegio Comarcal	264	30.21
3	Escuela Graduada	21	2.40
4	Agrupación Escolar	53	6.06
5	Escuela Unitaria	55	6.29
6	Escuela Mixta	107	12.24
7	Otras	28	3.20

CLAVE		F	%
PREGUNTA 10: Porcentaje aproximado de alumnos de esa escuela que hablan única o fundamentalmente gallego:			
0	No contestan	39	4.46
1	0 %	75	8.58
2	Del 1 al 20 %	114	13.04
3	Del 21 al 40 %	49	5.61
4	Del 41 al 60 %	82	9.38
5	Del 61 al 80 %	122	13.96
6	Del 81 al 99 %	174	19.91
7	El 100 %	219	25.06

PREGUNTA 11: ¿Qué lengua usan o usaban sus padres entre sí?

0	No contestan	18	2.06
1	Castellano	180	20.59
2	Fundamentalmente C. (y, ocasionalmente, G.)	75	8.58
3	Gallego y Castellano al 50 %	76	8.70
4	Fundamentalmente G. (y, ocasionalmente, C.)	97	11.10
5	Gallego	428	48.97

PREGUNTA 12: ¿Qué lengua usa o usaba su padre con usted?

0	No contestan	18	2.06
1	Castellano	356	40.73
2	Fundamentalmente C. (y, ocasionalmente, G.)	32	3.66
3	Gallego y Castellano al 50 %	46	5.26
4	Fundamentalmente G. (y, ocasionalmente, C.)	51	5.84
5	Gallego	371	42.45

PREGUNTA 13: ¿Qué lengua usa o usaba su madre con usted?

0	No contestan	24	2.75
1	Castellano	321	36.73
2	Fundamentalmente C. (y, ocasionalmente, G.)	54	6.18
3	Gallego y Castellano al 50 %	43	4.92
4	Fundamentalmente G. (y, ocasionalmente, C.)	52	5.95
5	Gallego	380	43.48

CLAVE

F %

PREGUNTA 14: ¿Qué lengua usaban entre sí sus abuelos maternos?

0	No contestan	42	4.81
1	Castellano	132	15.10
2	Fundamentalmente C. (y, ocasionalmente, G.)	23	2.63
3	Gallego y Castellano al 50 %	20	2.29
4	Fundamentalmente G. (y, ocasionalmente, C.)	28	3.20
5	Gallego	629	71.97

PREGUNTA 15: ¿Qué lengua usaban entre sí sus abuelos paternos?

0	No contestan	52	5.95
1	Castellano	144	16.48
2	Fundamentalmente C. (y, ocasionalmente, G.)	20	2.29
3	Gallego y Castellano al 50 %	23	2.63
4	Fundamentalmente G. (y, ocasionalmente, C.)	28	3.20
5	Gallego	607	64.45

PREGUNTA 16: ¿Qué grado de conocimientos tiene del gallego?

0	No contestan	14	1.60
1	Ninguno	18	2.06
2	Puedo entender el gallego hablado	77	8.81
3	Puedo entender el gallego escrito	9	1.03
4	Puedo entender el gallego hablado y el escrito	130	14.87
5	Puedo entender el gallego hablado y puedo hablar en gallego	117	13.39
6	Puedo entender el gallego hablado, el escrito y puedo hablar en gallego	287	32.84
7	Puedo comprender, leer, hablar y escribir el gallego	140	16.02
8	Puedo comprender, leer, hablar y escribir el gallego y, además, tengo conocimientos de su historia, gramática, etc.	82	9.38

CLAVE		F	%
PREGUNTA 17: ¿Qué lengua habla habitualmente con su marido o mujer?			
0	No contestan	217	24.83
1	Castellano	306	35.01
2	Fundamentalmente C. (y, ocasionalmente, G.)	113	12.93
3	Gallego y Castellano al 50 %	66	7.55
4	Fundamentalmente G. (y, ocasionalmente, C.)	39	4.46
5	Gallego	133	15.22
PREGUNTA 18: ¿Qué lengua habla habitualmente con sus hijos?			
0	No contestan	308	35.24
1	Castellano	354	40.50
2	Fundamentalmente C. (y, ocasionalmente, G.)	92	10.53
3	Gallego y Castellano al 50 %	59	6.75
4	Fundamentalmente G. (y, ocasionalmente, C.)	20	2.29
5	Gallego	41	4.49
PREGUNTA 19: ¿Qué lengua habla habitualmente con sus compañeros de trabajo?			
0	No contestan	17	1.95
1	Castellano	409	46.80
2	Fundamentalmente C. (y, ocasionalmente, G.)	170	19.45
3	Gallego y Castellano al 50 %	118	13.50
4	Fundamentalmente G. (y, ocasionalmente, C.)	57	6.52
5	Gallego	103	11.78
PREGUNTA 20: ¿Qué lengua habla habitualmente con sus alumnos en clase?			
0	No contestan	41	4.69
1	Castellano	518	59.27
2	Fundamentalmente C. (y, ocasionalmente, G.)	206	23.57
3	Gallego y Castellano al 50 %	56	6.52
4	Fundamentalmente G. (y, ocasionalmente, C.)	25	2.86
5	Gallego	27	3.09

CLAVE		F	%
PREGUNTA 21: ¿Qué lengua habla habitualmente con sus alumnos fuera de clase?			
0	No contestan	12	1.37
1	Castellano	450	51.49
2	Fundamentalmente C. (y, ocasionalmente, G.)	191	21.85
3	Gallego y Castellano al 50 %	81	9.27
4	Fundamentalmente G. (y, ocasionalmente, C.)	43	4.92
5	Gallego	97	11.10
PREGUNTA 22: ¿Qué lengua habla habitualmente con los padres de los alumnos?			
0	No contestan	16	1.83
1	Castellano	330	37.76
2	Fundamentalmente C. (y, ocasionalmente, G.)	168	19.22
3	Gallego y Castellano al 50 %	110	12.59
4	Fundamentalmente G. (y, ocasionalmente, C.)	78	8.92
5	Gallego	172	19.68
PREGUNTA 23: En su opinión, ¿qué estudios debe hacer un alumno en su lengua materna cuando ésta no coincide con la oficial?			
0	No contestan	117	13.39
1	Ninguno	69	7.89
2	Toda la preescolar en L.M. La L.M. como asignatura (y el resto en la L.O.) en E.G.B. La L.M. como asignatura (y el resto en la L.O.) en E.G.B. y B.U.P./FP 1. El área de Lengua hasta 2º de E.G.B. inclusive	498	56.98
3	Todos los estudios hasta 2º de E.G.B. inclusive	28	3.20
4	Todos los estudios hasta 5º de E.G.B. inclusive Todos los estudios hasta 8º de E.G.B. inclusive	92	10.56
5	Toda la E.G.B. y B.U.P. o FP 1	15	1.72
6	Todos los estudios, incluyendo carrera o FP 2	55	6.29

CLAVE	F	%
-------	---	---

PREGUNTA 24: ¿Tienen dificultades sus alumnos gallego-hablantes para seguir las explicaciones de V. en clase?

0	No contestan	111	12.70
1	Muchas menos que los castellano-hablantes	26	2.97
2	Bastantes menos que los castellano-hablantes	20	2.29
3	Las mismas que los castellano-hablantes	318	36.38
4	Bastantes más que los castellano-hablantes	217	24.83
5	Muchas más que los castellano-hablantes	182	20.82

PREGUNTA 25: Suponiendo que tuviera plena libertad para decidir, ¿estaría dispuesto a dar clase en gallego si sus alumnos hablaran esa lengua habitualmente?

0	No contestan	102	11.67
1	No	271	31.01
2	Sí	501	57.32

PREGUNTA 26: En las mismas circunstancias de la pregunta anterior, ¿qué porcentaje de los profesores de E.G.B. que trabajan en Galicia estaría dispuesto, en su opinión, a dar clase en gallego?

0	No contestan	150	17.16
1	0 %	23	2.63
2	Del 1 al 20 %	198	22.65
3	Del 21 al 40 %	156	17.85
4	Del 41 al 60 %	203	23.23
5	Del 61 al 80 %	101	11.56
6	Del 81 al 99 %	25	2.86
7	El 100 %	18	2.06

CLAVE

F %

PREGUNTA 27: En el supuesto de que V. tuviera plena capacidad de decisión: Si el 80 % de los alumnos de su clase hablan gallego y el 20 % castellano, ¿en qué lengua daría las clases?

0	No contestan	40	4.58
1	Todo en castellano	133	15.22
2	Todo en C. y G. como asignatura voluntaria		
	Todo en C. y G. como asignatura obligatoria	129	14.76
3	Gallego y Castellano alternativamente	265	30.32
4	A cada grupo en su lengua	39	4.46
5	Inicialmente todo en G. e iría introduciendo C. de forma progresiva hasta que fuera posible hacer todo en C.	58	6.64
6	Todo en G. y C. como asignatura voluntaria		
	Todo en G. y C. como asignatura obligatoria	93	10.64
7	Todo en Gallego	117	13.39

PREGUNTA 28: ¿Qué tipo de repercusiones puede tener la escolarización de un niño en una lengua distinta de la materna en cuanto a su inteligencia?

0	No contestan	59	6.75
1	Positivas	103	11.78
2	Ninguna	286	32.72
3	Negativas	426	48.74

PREGUNTA 29: ¿Qué tipo de repercusiones puede tener la escolarización de un niño en una lengua distinta de la materna en cuanto a la efectividad de la enseñanza?

0	No contestan	67	7.67
1	Positivas	57	6.52
2	Ninguna	194	22.20
3	Negativas	556	63.62

CLAVE

F %

PREGUNTA 30: ¿Qué tipo de repercusiones puede tener la escolarización de un niño en una lengua distinta de la materna en cuanto a su personalidad?

0	No contestan	69	7.89
1	Positivas	72	8.24
2	Ninguna	247	28.26
3	Negativas	486	55.61

PREGUNTA 31: ¿Qué tipo de repercusiones puede tener la escolarización de un niño en una lengua distinta de la materna en cuanto a la facilidad para el aprendizaje de otras lenguas?

0	No contestan	74	8.47
1	Positivas	265	30.32
2	Ninguna	239	27.35
3	Negativas	296	33.87

PREGUNTA 32: ¿Qué tipo de repercusiones puede tener la escolarización de un niño en una lengua distinta de la materna en cuanto a la valoración de su entorno familiar?

0	No contestan	98	11.21
1	Positivas	106	12.13
2	Ninguna	242	27.69
3	Negativas	428	48.97

PREGUNTA 33: ¿Qué tipo de repercusiones puede tener la escolarización de un niño en una lengua distinta de la materna en cuanto a la valoración de su comunidad?

0	No contestan	102	11.67
1	Positivas	118	13.50
2	Ninguna	233	26.66
3	Negativas	421	48.17

CLAVE

F %

PREGUNTA 34: ¿Cuándo debe estudiar la lengua oficial un niño que tiene como materna una lengua distinta de ésta?

0	No contestan	53	6.06
1	Antes de estudiar la L.M.	53	6.06
2	Las dos al mismo tiempo	468	53.55
3	Cuando sepa leer y escribir en su L.M.	147	16.82
4	Cuando haya dominado bien la L.M.	149	17.05
5	Nunca	4	0.46

PREGUNTA 35: ¿Qué nivel ha dado durante el curso 1976-77?

0	No contestan	62	7.09
1	Preescolar	34	3.89
2	Primero o segundo de E.G.B.	133	15.22
3	Tercero, cuarto o quinto de E.G.B.	219	25.06
4	Segunda etapa de E.G.B.	321	36.73
5	Varios cursos de E.G.B.	46	5.26
6	Todos los cursos de E.G.B.	59	6.75

PREGUNTA 36: Entre sus alumnos de este curso, ¿qué porcentaje hay de niños que hablan única o fundamentalmente gallego?

0	No contestan	51	5.84
1	0 %	128	14.65
2	Del 1 al 20 %	157	17.96
3	Del 21 al 40 %	52	5.95
4	Del 41 al 60 %	71	8.12
5	Del 61 al 80 %	103	11.78
6	Del 81 al 99 %	140	16.02
7	El 100 %	172	19.68

CLAVE		F	%
PREGUNTA 37: ¿Qué porcentaje de sus alumnos que hablan fundamentalmente gallego fracasa escolarmente?			
0	No contestan	149	17.05
1	0%	256	29.29
2	Del 1 al 20 %	232	26.54
3	Del 21 al 40 %	109	12.47
4	Del 41 al 60 %	66	7.55
5	Del 61 al 80 %	35	4.00
6	Del 81 al 99 %	16	1.83
7	El 100 %	11	1.26

PREGUNTA 38: Suponga que los niños gallego-hablantes reciben, a partir del próximo curso y por un período indefinido, una enseñanza realizada únicamente en gallego. ¿Cuál sería, a su juicio, la consecuencia *positiva* más importante después de diez años con ese sistema?

0	No contestan	92	10.53
1	Conocimiento más profundo de su lengua	268	30.66
2	Desarrollo sin traumas de su personalidad	214	24.49
3	Mayor rendimiento escolar	95	10.87
4	Fijación y desarrollo del gallego	150	17.16
5	Ninguna	41	4.69
6	Otras	14	1.60

PREGUNTA 39: En las mismas circunstancias, ¿cuál sería, a su juicio, la consecuencia *negativa* más importante después de 10 años con ese sistema?

0	No contestan	101	11.56
1	Aislamiento	121	13.84
2	Olvido de la lengua oficial	324	37.07
3	Imposibilidad de acceso de la cultura	100	11.44
4	Ninguna	212	24.26
5	Otras	16	1.83

CLAVE		F	%
PREGUNTA 40: En el supuesto de que V. tuviera plena capacidad de decisión: si el 80 % de los alumnos de una clase habla castellano y el 20 % gallego, ¿en qué lengua daría las clases?			
0	No contestan	48	5.49
1	Todo en castellano	235	26.89
2	Todo en C. y G. como asignatura voluntaria		
	Todo en C. y G. como asignatura obligatoria	204	23.34
3	Castellano y Gallego alternativamente	238	27.23
4	A cada grupo en su lengua	37	4.23
5	Inicialmente todo en C. e iría introduciendo G. de forma progresiva hasta que fuera posible hacer todo en gallego	40	4.58
6	Todo en G. y C. como asignatura voluntaria		
	Todo en G. y C. como asignatura obligatoria	56	6.41
7	Todo en gallego	16	1.83

PREGUNTA 41: ¿Qué porcentaje de sus alumnos que habla fundamentalmente castellano fracasa escolarmente?

0	No contestan	187	21.40
1	0 %	227	25.97
2	Del 1 al 20 %	298	34.10
3	Del 21 al 40 %	107	12.24
4	Del 41 al 60 %	38	4.35
5	Del 61 al 80 %	11	1.26
6	Del 81 al 99 %	3	0.34
7	El 100 %	3	0.34

PREGUNTA 42: ¿En qué ámbito cree V. que resulta adecuado el gallego?

0	No contestan	51	5.84
1	En ninguno	21	2.40
2	En el familiar y coloquial	299	34.21
3	En el cultural	58	6.64
4	En ambos	445	50.92

CLAVE

F %

PREGUNTA 43: ¿Qué actitud debe adoptar la escuela ante el gallego?

0	No contestan	66	7.55
1	Conseguir que los alumnos se adapten al castellano	139	15.90
2	Respetar la lengua hablada por cada alumno	343	39.24
3	Cultivar el gallego para que llegue a ser la lengua hablada habitualmente en Galicia	326	37.30

PREGUNTA 44: ¿En qué áreas es más adecuado el gallego?

0	No contestan	74	8.47
1	En ninguna	89	10.18
2	En el área lingüística	282	32.27
3	En el área social	94	10.76
4	En el área matemática	4	0.46
5	En todas	331	37.87

PREGUNTA 45: Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones: El gallego es una lengua adecuada para el mundo actual.

0	No contestan	60	6.86
1	Totalmente en desacuerdo	59	6.75
2	Bastante en desacuerdo	80	9.15
3	Parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo	272	31.12
4	Bastante de acuerdo	193	22.08
5	Totalmente de acuerdo	210	24.03

CLAVE		F	%
PREGUNTA 46: El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos.			
0	No contestan	45	5.15
1	Totalmente en desacuerdo	44	5.03
2	Bastante en desacuerdo	51	5.84
3	Parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo	219	25.06
4	Bastante de acuerdo	172	19.68
5	Totalmente de acuerdo	343	39.24

PREGUNTA 47: ¿A qué clase social considera V. que pertenecen sus padres?

0	No contestan	69	7.89
1	Baja	98	11.21
2	Media baja	493	56.41
3	Media alta	205	23.46
4	Alta	9	1.03

PREGUNTA 48: ¿A qué clase social se considera perteneciente usted mismo?

0	No contestan	64	7.32
1	Baja	36	2.97
2	Media baja	469	53.66
3	Media alta	305	34.90
4	Alta	10	1.14

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agheysi, Rebecca y J.A. Fishman: "Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches", *Anthropological Linguistics*, 12, 5, 1970, págs. 137-157.
- Alonso Montero, Xesús: *Informe -dramático- sobre la lengua gallega*, Akal, Madrid, 1973.
- Bilingüisme i educació* (2^{on} seminari): ponències i comunicacions presentades al seminari de bilingüisme (Mallorca, abril de 1975), Teide, Barcelona, 1976.
- Bilingüismo y educación*: ponencias y comunicaciones presentadas al primer seminario sobre educación bilingüe en Cataluña (Barcelona, mayo de 1974), Teide, Barcelona, 1975.
- Campo, S. del, M. Navarro y J.F. Tezanos: *La cuestión regional española*, Edicusa, Madrid, 1977.
- Castillo, J. y J. Pérez Vilarriño: *La reforma educativa y el cambio social en Galicia*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago, doc. M-57, 1977.
- Cooper, Robert L. (coord.): *Language Attitudes, I* (= *International Journal of the Sociology of Language*, 3, 1974; también como *Linguistics*, 136).
- : *Language Attitudes, II* (= *International Journal of the Sociology of Language*, 6, 1975; también como *Linguistics*, 166).
- y J.A. Fishman: "The Study of Language Attitudes", en Cooper (coord.), *Language Attitudes, I*, págs. 5-19.
- Dawes, Robyn M.: *Fundamentals of Attitude Measurement*, Wiley & Sons, Nueva York, 1972.
- Fishman, Joshua A. (coord.): *Readings in the Sociology of Language*, Mouton, La Haya, 1968.
- : "The Sociology of Language: an Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society", en Thomas A. Sebeok (coord.), *Current Trends in Linguistics*, Mouton, La Haya, vol. 12 (= *Linguistics and Adjacent Arts and Sciences*), 1974, págs. 1629-1784. También en Fishman (coord.), *Advances in the Sociology of Language*, I, págs. 217-404.
- (coord.): *Advances in the Sociology of Language*, Mouton, La Haya, 2 vols.; I, 1971; II, 1972.
- , R.L. Cooper, R. Ma et al., *Bilingualism in the Barrio* (The Measurement and Description of Language Dominance in Bilinguals), Yeshiva University, Nueva York, 1968, 2 vols.
- Instituto Nacional de Estadística: *Estadística de la enseñanza en España*, curso 1975-76, Madrid, 1977.
- Kendall, M.G. y A. Stuart: *The Advanced Theory of Statistics*, Griffin, Londres, 1967, 2 vols.

- Lambert, N.E. y W. Lambert: *Social Psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (N.J.), 1964.
- López Morales, H.: "Sociolingüística: nuevos enfoques metodológicos", *Revista española de Lingüística*, 7, 2, 1977, págs. 17-36.
- Maure, X.: "Datos sobre das actitudes do profesorado de E.X.G.", comunicación presentada a las Segundas Jornadas de Bilingüismo, organizadas por el ICE de la Universidad de Santiago (julio de 1975); policopiado.
- Ninyoles, Rafael Ll.: *Idioma y poder social*, Tecnos, Madrid, 1972.
- : "Sociología del lenguaje", en *Doce ensayos sobre el lenguaje*, Publicaciones de la Fundación Juan March, Madrid, 1974, págs. 79-95.
- Primeras Jornadas de trabajo sobre bilingüismo* (organizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación y el Instituto da Lingua Galega de la Universidad de Santiago, junio de 1973), Universidad de Santiago, 1974.
- Rojó, G.: "Lengua y escuela en Galicia: Las actitudes lingüísticas de los profesores de E.G.B.", comunicación presentada al seminario sobre "Política lingüística para una escuela democrática", organizado por los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades de Barcelona y Valencia (Sitges, junio de 1977); en prensa.
- Ruiz Fuentes, R. y J. Pérez Vilarriño: *Vivir en Galicia*, Felmar, Madrid, 1977.
- Siguán, Miguel: "Bilingüismo y Sociología", *Revista española de Lingüística*, 6, 1, págs. 27-88.
- Shuy, Roger W. & R.N. Fasold (coords.): *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*, Georgetown University Press, 1973.
- Taylor, Orlando L.: "Teachers' Attitudes toward Black and Nonstandard English as Measured by the Language Attitude Scale", en Shuy y Rogers (coords.), *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*, págs. 174-201.
- Triandis, Harry C.: *Attitude and Attitude Change*, Wiley & Sons, Nueva York, 1971.
- Universidad de Santiago de Compostela: *Datos estadísticos, curso 1976-77*, Universidad de Santiago, 1977.
- Williams, Frederick: "The Identification of Linguistic Attitudes", en Cooper (coord.), *Language Attitudes, I*, págs. 21-32.
- *et al.*: *Explorations of the Linguistic Attitudes of Teachers*, Newbury House, Rowley (Mass.), 1976.
- Wölck, Wolfgang: "Attitudes toward Spanish and Quechua in Bilingual Peru", en Shuy y Rogers (coords.), *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*, págs. 129-147.

INDICE GENERAL

	Págs.
Introducción.....	5
I. Las actitudes lingüísticas de los profesores de E.G.B.	7
1. Las actitudes lingüísticas	7
2. Justificación y características de este estudio.....	14
2.1. Generalidades.....	14
2.2. El cuestionario	16
2.3. La realización de las encuestas	18
2.4. La elaboración de los datos	20
2.5. Metodología empleada: resumen.....	23
II. Características generales de los profesores de E.G.B.	25
1. Rasgos iniciales	25
1.1. Lugar de nacimiento (Galicia / fuera de Galicia).....	25
1.2. Sexo	26
1.3. Edad	27
1.4. Lugar de nacimiento (urbano/rural; costero/interior)	30
2. Distribución por centros y cursos	35
3. Otras características	37
4. Características lingüísticas	44
4.1. El ambiente lingüístico familiar	44
4.1.1. Generalidades.....	44
4.1.2. El ambiente lingüístico familiar en relación con la edad	49
4.1.3. El ambiente lingüístico familiar en relación con el sexo	56
4.1.4. El ambiente lingüístico familiar en relación con el lugar de nacimiento ..	57
4.2. Su comportamiento lingüístico actual	60
4.2.1. Lengua hablada con el cónyuge	60
4.2.2. Lengua hablada con los hijos	67
4.2.3. Lengua hablada con los compañeros de trabajo.....	74
4.3. Grado de conocimientos de gallego.....	79
4.3.1. Generalidades.....	79
4.3.2. El grado de conocimientos de gallego en relación con la edad.....	82
4.3.3. El grado de conocimientos de gallego en relación con el sexo.....	84
4.3.4. El grado de conocimientos de gallego en relación con las características del lugar de nacimiento.....	85
4.3.5. El grado de conocimientos de gallego en relación con el ambiente lin- güístico familiar inicial.....	86
5. Conclusiones.....	88

	Págs.
III. Actitudes sobre aspectos lingüísticos generales.	97
1. Introducción.	97
2. Ambitos adecuados para el uso del gallego.	98
3. El gallego y el mundo actual.	107
4. El gallego como lengua habitual	110
5. Conclusiones.	114
IV. Actitudes sobre aspectos profesionales	117
1. La captación de la realidad.	117
1.1. Generalidades	117
1.2. El porcentaje de alumnos gallego-hablantes.	119
1.3. Dificultades de los alumnos gallego-hablantes	126
2. Consecuencias de la enseñanza en una lengua distinta de la materna.	135
2.1. Generalidades	135
2.2. Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la inte- ligencia	136
2.3. Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza	144
2.4. Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la persona- lidad de los alumnos.	153
2.5. Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la valoración de la comunidad y el entorno familiar	156
2.6. Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la facilidad en el aprendizaje de otras lenguas	159
2.7. Los fracasos escolares.	165
3. El papel de la lengua materna en la educación	176
3.1. Generalidades.	176
3.2. El estudio de la lengua oficial no materna.	177
3.3. La actitud de la escuela ante la situación lingüística gallega	183
3.4. Situación de la lengua materna (no-oficial) en el proceso educativo.	192
4. La disposición a dar clase en gallego.	204
4.1. Generalidades.	204
4.2. Lengua hablada con los alumnos en clase	205
4.3. La disposición a dar clase en gallego	218
5. La actuación con grupos lingüísticamente heterogéneos.	235
Apéndice: Cuestionario y resultados globales	267
Referencias bibliográficas	283
Índice general.	285