

La competencia comunicativa y la autopercepción del alumnado como claves para el desarrollo académico en contextos multilingües

Students' communicative competence and self-perception as keys to academic development in multilingual contexts

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-656>

Oihana Leonet

<https://orcid.org/0000-0002-8801-5455>

UPV/EHU

Alaitz Santos

<https://orcid.org/0000-0002-6620-5266>

UPV/EHU

Eider Saragueta

<https://orcid.org/0000-0003-1325-5697>

UPV/EHU

Resumen

En este estudio exploramos la relación entre la autopercepción de la competencia comunicativa y la competencia real de un grupo de estudiantes multilingües de la Comunidad Autónoma Vasca. En el estudio participaron 193 estudiantes de Educación Primaria (N= 95) y Secundaria (N=98). La principal lengua de instrucción utilizada dentro del aula era el euskera, y el castellano, el euskera y el inglés se impartían como asignaturas obligatorias. Los participantes completaron escalas de autopercepción sobre su competencia en euskera, castellano e inglés. Se diseñaron y validaron pruebas específicas para medir su competencia comunicativa real en las tres lenguas. Además, se realizaron dos grupos focales con el profesorado (n=14). La autopercepción en las tres

lenguas y las puntuaciones obtenidas en las pruebas objetivas señalan en la misma dirección, pero los resultados muestran diferencias entre las dos etapas educativas. La autopercepción y la competencia real son más altas en castellano en ambos grupos, pero las puntuaciones difieren en el orden de las otras dos lenguas. El alumnado de primaria puntúa más alto en las dos mediciones en euskara mientras que el alumnado de secundaria lo hace en inglés. Los resultados ponen de manifiesto la compleja interacción entre diversos factores (entorno social, exposición, utilización, edad...) que afectan el desarrollo de la competencia lingüística en una segunda lengua.

Palabras clave: competencia comunicativa, autopercepción lingüística, educación multilingüe, euskera, castellano, inglés.

Abstract

In this research study, we explored the relationship between the self-perception of communicative competence and the real competence of a group of multilingual students from the Basque Autonomous Community. Participants were 193 students from primary education (N= 95) and secondary education (N=98). The main language of instruction was Basque, and Basque, Spanish and English were school subjects. All the participants filled out a self-perception competence scale in Basque, Spanish and English. Specific tests were designed and validated to measure their real communicative competence in the three languages. Two focus group discussions were conducted with teachers (N=14). The self-perception in the three languages and the scores obtained in the objective tests pointed in the same direction, but the results showed differences between groups. Both groups scored higher in self-perceptions and real competence in Spanish, but the scores differed in the order of the other two languages. Primary students scored higher in Basque while secondary students scored higher in English. The results highlight the complex interaction of some variables (context, exposure, use, age...) affecting the development of language competence in a second language.

Keywords communicative competence, self-perception of language, multilingual education, Basque, Spanish, English.

Introducción

La Comunidad Autónoma Vasca (CAV) es una sociedad cada vez más multilingüe la cual ofrece un contexto interesante a la hora de analizar el fenómeno del multilingüismo en el ámbito educativo. Con una población de algo más de dos millones de habitantes, el 43,3% de la población mayor

de dos años es bilingüe, es decir, habla euskera, la lengua minoritaria, y castellano, la lengua mayoritaria. Sin embargo, el uso de la lengua minoritaria es considerablemente menor y muy heterogénea en las provincias que componen el territorio (Eustat, 2021). En cuanto al sistema educativo, el 77,76% del alumnado de Educación Primaria y el 72,11% de Educación Secundaria estudian a través del euskera como lengua de enseñanza en el denominado modelo D (Gobierno Vasco, 2022a). Desde su implantación a principios de los años 80, el modelo D ha sido uno de los factores más importantes en la revitalización del euskera ya que ha facilitado la adquisición de la lengua a una cantidad considerable de la población. En la actualidad, el 62,4% de las personas que residen en la CAV tienen algún conocimiento de euskera (Eustat, 2021).

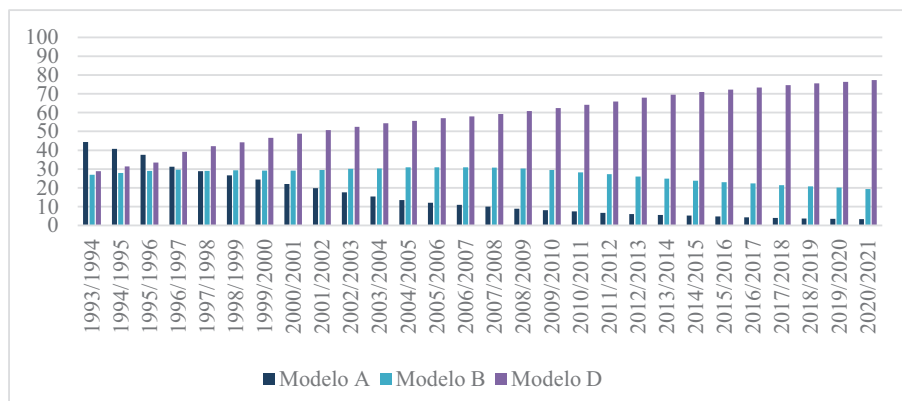
El enorme crecimiento de la enseñanza en euskera ha supuesto un cambio sustancial para el sistema educativo vasco. La tipología del alumnado que aprende a través del euskera es mucho más diversa que en el pasado. Esta heterogeneidad se caracteriza por una mayor riqueza lingüística entre el alumnado, el acceso al euskera fuera del centro educativo y las actitudes e ideologías hacia las lenguas. En la actualidad la mayoría del alumnado matriculado en el modelo D tiene el castellano u otra lengua como su L1 y, además, apenas tienen exposición al euskera fuera del centro educativo. Esta realidad tiene consecuencias no solo en la adquisición de las lenguas del currículo, sino que también en las demás áreas curriculares.

En el presente estudio se explora la autopercepción y la competencia lingüística real en euskera, castellano e inglés de alumnado de Educación Primaria y Secundaria de un centro situado en una ciudad de la CAV.

La educación multilingüe en la Comunidad Autónoma Vasca: retos del futuro

El objetivo de la enseñanza bilingüe desde finales de los años 70 ha sido garantizar que todo el alumnado de la CAV, al finalizar la enseñanza obligatoria, domine las dos lenguas oficiales. Desde entonces, se ha avanzado positivamente hacia un sistema educativo multilingüe. Uno de los principales cambios ha sido la lengua de enseñanza elegida por los padres y madres para sus hijos e hijas. Como puede observarse en la Figura 1, la tendencia de matriculación del modelo A en castellano y del

FIGURA I. Evolución del modelo lingüístico educativo en la CAV



Fuente: Elaboración propia a partir de Eustat (2021).

modelo D en euskera ha evolucionado en sentido opuesto, y hoy en día, el euskera es la principal lengua de instrucción, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria (Eustat,2021). Actualmente, el modelo D es la columna vertebral del sistema educativo vasco.

El perfil del alumnado del modelo D es hoy día más heterogéneo, y la mayoría aprende a través de su segunda lengua (euskera), lo que supone un enorme reto para el sistema educativo vasco (Consejo Escolar de Euskadi, 2019). Según la legislación educativa vigente, el alumnado debería alcanzar un nivel similar de competencia en euskera y castellano al final de la etapa de escolarización obligatoria. En concreto, el anteproyecto de la ley vasca de educación (Gobierno Vasco, 2022b) establece que todos/as deben alcanzar una competencia comunicativa en las dos lenguas correspondiente al nivel B2 descrito por el Marco Común Europeo de Referencia. Desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales es un objetivo necesario, pero un reto lingüístico muy exigente. En un sistema de inmersión lingüística, como es el caso de gran parte del alumnado matriculado en el modelo D, alcanzar un buen nivel en la lengua vehicular es un objetivo imprescindible para garantizar un correcto aprendizaje del resto de materias que componen el currículo.

Uno de los aspectos que más preocupa a la comunidad educativa es la comprensión lectora. Esta preocupación se ve reflejada en los resultados adquiridos en evaluaciones comparativas a gran escala. Los

resultados del alumnado en las evaluaciones externas estandarizadas de mayor impacto, como son la evaluación diagnóstica desarrollada por el Gobierno Vasco y el estudio internacional PISA de la OCDE (Consejo Escolar de Euskadi, 2019; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018), muestran una clara tendencia decreciente en los resultados de comunicación lingüística en euskera del conjunto del alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria. El bajo rendimiento del alumnado en las evaluaciones externas estandarizadas se ha reflejado en los medios de comunicación, cuestionando la capacidad del sistema educativo vasco, y en particular del modelo D, para educar a estudiantes multilingües: “El modelo D avanza, pero el euskera retrocede en las aulas. ¿Qué ocurre?” (Guillenea, 2016). Y en este otro artículo, por ejemplo: “El Consejo Escolar de Euskadi pide una "reflexión" sobre el modelo de euskaldunización por malos resultados” (Europa Press, 2020).

Sin minimizar la importancia de los resultados analizados anteriormente, cabe señalar que el modelo A (castellano como lengua de instrucción) y el modelo B (euskera y castellano como lengua de instrucción) no han obtenido mejores resultados en dichas pruebas. En cuanto a las competencias comunicativas en euskera, los modelos A y B obtienen peores resultados que el modelo D en las evaluaciones diagnósticas, mientras que el modelo A y B no obtienen mejores resultados en comparación con el modelo D en castellano (De la Rica et al., 2019).

Las razones de este descenso en los resultados pueden ser varios. Por un lado, hemos mencionado que el modelo D es cada vez más heterogéneo y que la mayoría estudia en su segunda e incluso tercera lengua (Consejo Escolar de Euskadi, 2019). Según los datos aportados en el informe Arrue (Gobierno Vasco, 2020), el uso del euskera entre los miembros de la familia en la CAV es del 29% en Educación Primaria y del 21% en Educación Secundaria. A esto hay que sumarle la baja exposición al euskera que tiene gran parte del alumnado fuera del horario escolar. Cummins (2002) propuso los conceptos de BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) para explicar el proceso de aprendizaje de la L2 del alumnado migrante (Navarro & Huguet, 2006). Estos conceptos también pueden ser útiles para explicar las dificultades del alumnado autóctono que se escolariza en su L2. El término BICS hace referencia a la comunicación en la L2 en situaciones contextualizadas, mientras que CALP se refiere al lenguaje académico que requiere una alta implicación cognitiva y se utiliza en

situaciones descontextualizadas. Se trata de un lenguaje relacionado con las áreas académicas, la cual se caracteriza por incluir un vocabulario de baja frecuencia, una sintaxis más compleja e información compacta y abstracta. El desarrollo de este tipo de lenguaje es imprescindible para todo el alumnado, ya que es el principal instrumento para la adquisición de los conocimientos curriculares y se desarrolla mediante actividades académicas durante el proceso de escolarización. El alumnado autóctono que estudia en su L2 es capaz de utilizar la lengua para desempeñar tareas básicas en el ámbito cotidiano. En cambio, el desarrollo de las competencias curriculares requiere del dominio del lenguaje académico. A este respecto, cabe destacar otro constructo CALS (Core Academic-Language Skills) que hace referencia a una constelación de habilidades lingüísticas relacionadas con la comprensión lectora (Meneses et al., 2018). CALS son habilidades lingüísticas de gran utilidad que apoyan la comprensión de lectura en todas las áreas de contenido escolar, incluso en contextos educativos bilingües (Phillips-Galloway et al., 2020).

La presencia del inglés en la sociedad vasca, y en el mundo en general, es cada vez mayor en ámbitos como la educación (Leonet y Orcasitas-Vicandi, 2024), en el ámbito laboral (van der Worp et al., 2017) e incluso en los hábitos de ocio de las personas como consecuencia de la proliferación de plataformas digitales que ofrecen la posibilidad de consumir productos audiovisuales en inglés (Ikusiker, 2023). En el ámbito educativo, la mayoría del alumnado comienza a aprender inglés a los cuatro años y el uso de esta lengua también se utiliza como lengua adicional de enseñanza tanto en Primaria como en Secundaria (Cenoz, 2023). A su vez, el uso del inglés en actividades extraescolares ha crecido y hoy en día es la lengua predominante entre los/as estudiantes de Secundaria. Esta tendencia es creciente tanto en Primaria como en Secundaria (Gobierno Vasco, 2020). Según el informe Arrue elaborado por el Gobierno Vasco y el Soziolinguistika Klusterra –Clúster de Sociolingüística- del País Vasco (ver, Gobierno Vasco, 2020), en 4.º de Educación Primaria (EP) un 55,8% declara realizar actividades en euskera, y en 2.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) un 36,9%. En cuanto a las actividades en castellano, en 4.º de EP un 61,5% dice realizar actividades semanalmente en tal lengua, y en 2.º de la ESO el porcentaje es del 42,4%. En cuanto al inglés, esta es la lengua menos utilizada para realizar actividades extraescolares en 4.º de EP (51,4%), mientras que en 2.º de la ESO el inglés es la lengua más utilizada (58%).

En cuanto a los hábitos de ocio, el informe de Ikusiker (2023), que mide el consumo de contenido en plataformas de streaming en la población joven, arroja datos interesantes sobre las lenguas en las que se consume el contenido en estas plataformas. Algo más de dos tercios de los contenidos de las plataformas de streaming se ven en castellano (67,7%) y una cuarta parte en inglés (26,5%). Las personas que habitualmente consumen contenido en euskera son sólo el 0,7%. Cabe decir que la presencia del euskera en estas plataformas es mínima (Ikusiker, 2023).

La autopercepción y la competencia comunicativa real

Son muchos los factores asociados al aprendizaje de lenguas (Gadner, 2007; Hattie, 2012), entre ellos cabe destacar las autopercepciones que uno/a mismo/a tiene sobre su propia competencia lingüística. La autopercepción se caracteriza por la subjetividad, un desajuste frecuente entre el yo real y el percibido (Deci & Flaste, 1995; Deci & Moller, 2005) y es el reflejo de varios aspectos de la L2 donde se incluye la competencia percibida en aspectos gramaticales, fonológicos, lexicales, sintácticos y pragmáticos (Dewaele, 2008). A su vez, las autopercepciones también pueden atribuirse a las experiencias de aprendizaje experimentadas con anterioridad durante la etapa educativa, bien sean éxitos en la L2 como acontecimientos traumáticos experimentados con anterioridad (Dewaele, 2008; López-González, 2010).

La investigación sobre la adquisición de la competencia comunicativa sugiere que los niveles de competencia alcanzados por los aprendices y usuarios de L2 está determinado por una compleja interacción de variables tanto psicológicas y afectivas como sociobiográficas (Dewaele, 2008). Dewaele (2008) propone una serie de variables que se relacionan con la autopercepción de la competencia lingüística donde destaca el contexto de adquisición, la edad de inicio de aprendizaje en la lengua, la distancia tipológica entre la L1 y la L2, la frecuencia de uso, el sexo, la edad y el nivel de educación del participante.

Ante esto, se vuelve relevante explorar las autopercepciones del alumnado sobre la competencia comunicativa para comprender los puntos de vista desde los cuales el alumnado aborda sus aspiraciones académicas (López-González, 2010). Las autopercepciones, a menudo, difieren de la competencia real del alumnado. Por ejemplo, en un estudio realizado

con alumnado universitario, Alwi & Sidhu (2013) analizaron la relación entre la autopercepción sobre la competencia comunicativa oral y el nivel de competencia real. Para analizar la competencia real, cada estudiante realizó una presentación oral, las cuales fueron evaluadas por un panel de expertos/as. Los resultados obtenidos indicaron que el alumnado logró puntuaciones más altas en sus autopercepciones en comparación con el desempeño real. La investigación sobre la autopercepción de la competencia comunicativa de niños y niñas y jóvenes es escasa. Varios autores han señalado la relación entre el rendimiento académico y la autopercepción comunicativa entre el alumnado infantil (Chesebro et al., 1992; Rosenfeld et al., 1995). Chesebro et al., (1992) examinaron las actitudes hacia la comunicación de 2.793 estudiantes en riesgo académico en Estados Unidos y encontraron que los estudiantes en riesgo académico tenían más aprensión hacia la comunicación y una menor autopercepción de la competencia comunicativa. Según Platsidou y Kantaridou (2014), la autopercepción está estrechamente relacionada con el uso de estrategias de aprendizaje de lenguas, así como con las actitudes hacia el aprendizaje. Estas últimas se forman tanto en el espacio académico como en el contexto social más amplio y afectan la autopercepción de la competencia. Estas autoras, basándose en una muestra de 1302 estudiantes de primaria y secundaria, encontraron que las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas afectan directa e indirectamente la autopercepción de la competencia en la segunda lengua, a través de una mejora en el uso de estrategias. Las conclusiones extraídas indican que la formación en estrategias de aprendizaje puede ser mejorada mediante intervenciones paralelas que modifiquen las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de un segundo idioma. A su vez, Lee et al. (2003) destacan la importancia de una perspectiva social y cultural para comprender el desarrollo de la autopercepción de la competencia en los niños y niñas.

La investigación de la autopercepción del alumnado de primaria y secundaria adquiere una gran importancia debido a que muchos de estos estudiantes consideran que la educación formal, sobre todo durante la adolescencia, tiene poca utilidad práctica, y buscan cada vez más otras fuentes de información y competencias. Desde el enfoque de la socialización lingüística, Heath (2008) afirma que los hábitos lingüísticos profundos en la adolescencia surgen a través de las amistades y las interacciones entre iguales. Esta afirmación se refleja en los resultados del informe Arrue (Gobierno Vasco, 2020) sobre el uso del euskera en el

entorno escolar entre niños y adolescentes. El uso del euskera con sus compañeros y compañeras dentro del aula es del 66,5% en Educación Primaria y del 37,3% en Educación Secundaria. En cuanto al patio de recreo, el 40,9% del alumnado de Primaria utiliza el euskera con sus compañeros frente al 21,8% de Educación Secundaria. Por lo general, el uso del euskera con el profesorado es mayor en las dos etapas tanto dentro como fuera. Mientras que el 78,2% en Primaria y el 67,9% en Secundaria lo utilizaba dentro del aula, fuera el uso baja al 60,3% en Primaria y al 40,9% en Secundaria (Gobierno Vasco, 2020). En contextos educativos multilingües donde cohabitan lenguas con diferentes estatus y presencia en la sociedad, la autopercepción es una variable para tener en cuenta a la hora de diagnosticar contextos educativos multilingües.

Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo de esta investigación ha sido explorar las autopercepciones y la competencia real del euskera, castellano e inglés del alumnado. Para ello se han tenido en cuenta las percepciones tanto del alumnado como del profesorado sobre la competencia lingüística y el uso de las lenguas.

Teniendo en cuenta lo descrito en el apartado anterior se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo percibe el alumnado de Primaria y Secundaria su nivel de competencia en euskera, castellano e inglés?
2. ¿Cuál es la competencia real del alumnado de Primaria y Secundaria en euskera, castellano e inglés?
3. ¿Cómo percibe el profesorado la competencia lingüística del alumnado de Primaria y Secundaria?

Método

Para llevar a cabo este estudio de investigación se ha utilizado una metodología mixta. La combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos en una misma investigación proporciona una comprensión más exhaustiva de las cuestiones planteadas que el uso de cualquiera de ellos por separado. A su vez, aporta complejidad al diseño del trabajo,

contemplando los beneficios de cada uno de los enfoques (Hernández et al., 2006).Siguiendo a Creswell (2014), se ha optado por el diseño de modelo secuencial explicativo, en el que el énfasis se sitúa en la fase cuantitativa y sustenta los datos cualitativos que se recogen posteriormente en otra fase

Muestra

Esta investigación incluye una muestra de 193 participantes (con edad de ~12,5), el 49,7% eran alumnas y el 49,3% alumnos. Todos ellos/as se dividieron en dos grupos teniendo en cuenta su edad y curso escolar. El primer grupo se conformó por 95 estudiantes que cursaban 5.º curso de Educación Primaria (EP) y el segundo de 98 estudiantes de 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Todo el alumnado asistía a un colegio de carácter concertado ubicado en el centro de la ciudad y estaba matriculado en el modelo D, lo que significa que la lengua principal de instrucción es el euskera para todas las materias escolares excepto el castellano y el inglés que se imparten unas 3 horas semanalmente cada una de ellas. La mayoría de los padres y de las madres tenían estudios de Educación Superior (padre/madre1, 86,2%; padre/madre2, 82%).

El 73,7% del alumnado de Primaria y el 79,4% del de Secundaria participaba en actividades extraescolares en inglés. En cuanto al entorno sociolingüístico, el 15,3% de la población de la ciudad donde se ubica el colegio sabe hablar euskera (Soziolinguistika Klusterra, 2021). La Tabla I muestra el uso lingüístico del alumnado en casa, en la escuela y con los amigos/as.

Además, en el estudio participaron 6 docentes de Educación Primaria y 8 de Educación Secundaria. En la Tabla II se muestra el código asignado al profesorado, el género, las asignaturas impartidas y los años de

TABLA I. Uso de las lenguas del alumnado

Lugar	Castellano	Euskera	Los dos
En casa	71,4%	4,8%	16%
En la escuela	23,6%	13,3%	61,5%
Con los amigos y las amigas	86,2%	2,6%	10,8%

Fuente: Elaboración propia.

TABLA II. Perfil del profesorado de Primaria y Secundaria

Código	Género	Asignatura impartida	Años de experiencia en educación
EP1	Hombre	Tutoría, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza	19 años
EP2	Mujer	Tutoría, Lengua Castellana y Literatura y Lengua Vasca y Literatura	16 años
EP3	Mujer	Primera Lengua Extranjera (inglés)	5 años
EP4	Mujer	Tutoría, Ciencias de la Naturaleza y sociales, Lengua Castellana y Literatura y Lengua Vasca y Literatura	8 años
EP5	Mujer	Primera Lengua Extranjera (inglés)	15 años
EP6	Mujer	Primera Lengua Extranjera (inglés)	23 años
ESO1	Mujer	Tutoría, Lengua Castellana y Literatura	33 años
ESO2	Hombre	Primera Lengua Extranjera (inglés)	29 años
ESO3	Mujer	Tutoría, Lengua Vasca y Literatura	5 años
ESO4	Mujer	Primera Lengua Extranjera (inglés), Segunda Lengua Extranjera (francés) y latín	27 años
ESO5	Hombre	Tutoría, Lengua Castellana y Literatura	30 años
ESO6	Mujer	Primera Lengua Extranjera (inglés)	34 años
ESO7	Mujer	Tutoría, Lengua Vasca y Literatura	25 años
ESO8	Mujer	Matemáticas y coordinadora de la ESO	21 años

Fuente: Elaboración propia.

experiencia en educación. El profesorado de Primaria impartía docencia en las asignaturas de lengua y literatura vasca y castellana, lengua extranjera (inglés), ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas. Entre el profesorado de Educación Secundaria, además de las asignaturas previamente mencionadas, también había profesorado que impartía francés como segunda lengua extranjera y latín.

Instrumentos

La recogida de datos se ha realizado mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. A continuación, describimos los detalles de cada instrumento.

Cuestionario de antecedentes: Todo el alumnado completó este cuestionario con el objetivo de recoger información sociodemográfica y lingüística (género, edad, lenguas utilizadas en diferentes contextos,

exposición a las distintas lenguas, etc.). Además, el cuestionario incluía una escala de autoevaluación de la competencia comunicativa en euskera, castellano e inglés. Se les pidió que autoevaluaran las cuatro competencias lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión lectora) en una escala del 1 al 10. La fiabilidad del cuestionario se midió con el alfa de Cronbach mediante el paquete estadístico SPSS y obtuvo un 0,87. El cuestionario fue redactado en euskera por ser la lengua vehicular del centro.

Test de comprensión lectora. Estas pruebas se diseñaron partiendo de las pruebas PIRLS y PISA. Se diseñaron un total de 6 pruebas, tres para cada etapa (primaria o secundaria), con el fin de medir la comprensión lectora en euskera, castellano e inglés. Cada test contenía dos textos escritos y 9 preguntas sobre el contenido de estos. Los ítems del test de Educación Primaria eran de selección múltiple e incluían cuatro posibles respuestas. Para el test de Educación Secundaria, siguiendo las pruebas PISA, los ítems combinaban preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas que medían la comprensión literal, inferencial, global y crítica del texto. Dos investigadores usaron rúbricas para garantizar la validez y fiabilidad durante el proceso de corrección, y se fomentó un consenso reflexivo mediante la codificación independiente de los datos, la comparación constante de la codificación y la resolución de las discrepancias mediante el debate. La consistencia interna de las 6 pruebas se midió con el coeficiente de alfa de Cronbach mediante el paquete estadístico SPSS y todas obtuvieron un resultado aceptable. Las puntuaciones se pueden ver en la Tabla III.

Grupos focales. Además de los datos cuantitativos, también se recopilaron datos cualitativos con el objetivo de complementar la

TABLA III. Coeficiente de alpha de los test de comprensión lectora

Lengua	Curso	Alpha de Chronbach
Euskera	Ed. Primaria	.78
Castellano	Ed. Primaria	.78
Inglés	Ed. Primaria	.81
Euskera	Ed. Secundaria	.74
Castellano	Ed. Secundaria	.78
Inglés	Ed. Secundaria	.84

información con las opiniones del profesorado sobre la competencia lingüística del alumnado y factores que influyen en su desarrollo. Se llevaron a cabo 2 grupos focales una con el profesorado de Primaria y otra con los de Secundaria que impartían docencia al alumnado participante. Para ello se creó un guion con 10 preguntas guía y los temas tratados fueron: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral, la comprensión lectora en euskara, castellano e inglés y su percepción sobre el uso de las lenguas del alumnado. Los grupos focales se realizaron en euskera y la duración de ambos fue de alrededor de una hora y media.

Procedimiento

Antes de comenzar la recogida de datos, el alumnado y el profesorado firmaron un formulario de consentimiento informado. Las familias fueron informadas mediante el protocolo creado para el proyecto con el código de ética (M10/2020/212) de la UPV/EHU. Los datos cuantitativos, que dan respuesta a la primera y segunda pregunta de investigación, se analizaron con el programa SPSS versión 27, en concreto se llevaron a cabo pruebas paramétricas T para muestras independientes y se empleó la d de Cohen para conocer el tamaño del efecto de las diferencias significativas. Los datos cualitativos obtenidos en los grupos focales con el profesorado dan respuesta a la tercera pregunta de investigación. Los grupos focales fueron grabados en audio y transcritos posteriormente. Estos datos se analizaron y codificaron con el programa NVIVO versión 12.

Resultados

En el siguiente apartado se mostrarán los resultados de la investigación en relación con cada pregunta de investigación.

Autopercepción del alumnado de Primaria y Secundaria

La primera pregunta de investigación explora las autopercepciones del alumnado de Primaria y Secundaria sobre su nivel de competencia en euskera, castellano e inglés. Se realizó una prueba T para muestras

TABLA IV. Autopercepción sobre la competencia lingüística en euskera, castellano e inglés

	Euskera		Castellano		Inglés	
	M	DT	M	DT	M	DT
Primaria (máx.=40)	32,01	4,48	36,91	2,38	30,13	5,97
Secundaria (máx.=40)	28,20	6,30	35,27	4,78	29,50	5,87

Fuente: Elaboración propia.

independientes para comprobar si existían diferencias en las autopercepciones de ambos grupos en las tres lenguas. Los resultados obtenidos muestran que el alumnado de Primaria manifestó un mayor dominio del castellano, seguido del euskera y el inglés. El alumnado de Secundaria también declaró un mayor dominio del castellano, seguido del inglés y por último del euskera. Las medias y la Desviación Típica (DT) pueden verse en la Tabla IV. Las DT elevadas nos indican poca concordancia en las opiniones El análisis de la prueba T para muestras independientes indicó que las diferencias entre los grupos de primaria y secundaria eran significativas para dos de las tres lenguas: euskera ($t(189) = 4,79, p = .00, d=.69$) y castellano ($t(189) = 3,01, p = .00, d=.43$).

Competencia lingüística real del alumnado de Primaria y Secundaria

La segunda pregunta de investigación explora la competencia real del alumnado de Primaria y Secundaria en euskera, castellano e inglés. Se realizó una prueba T de muestras independientes para comprobar si existían diferencias en el nivel de competencia de ambos grupos en las tres lenguas. Los resultados obtenidos muestran que el alumnado de Primaria obtuvo mejores puntuaciones en castellano, seguidos del euskera y en último lugar en inglés. Sin embargo, el alumnado de Secundaria obtuvo una mejor puntuación en castellano, seguido del inglés y en último lugar el euskera. Las medias y las DT pueden verse en la Tabla V. El análisis de la prueba t para muestras independientes indicó que las diferencias entre los grupos de Primaria y Secundaria eran significativas para una de las tres lenguas: inglés ($t(172) = -4,52, p = .00, d= -.68$). No hubo diferencias significativas en euskera ($t(172) = -1,83, p = .06$) y en castellano ($t(172) = -1,54, p = .12$).

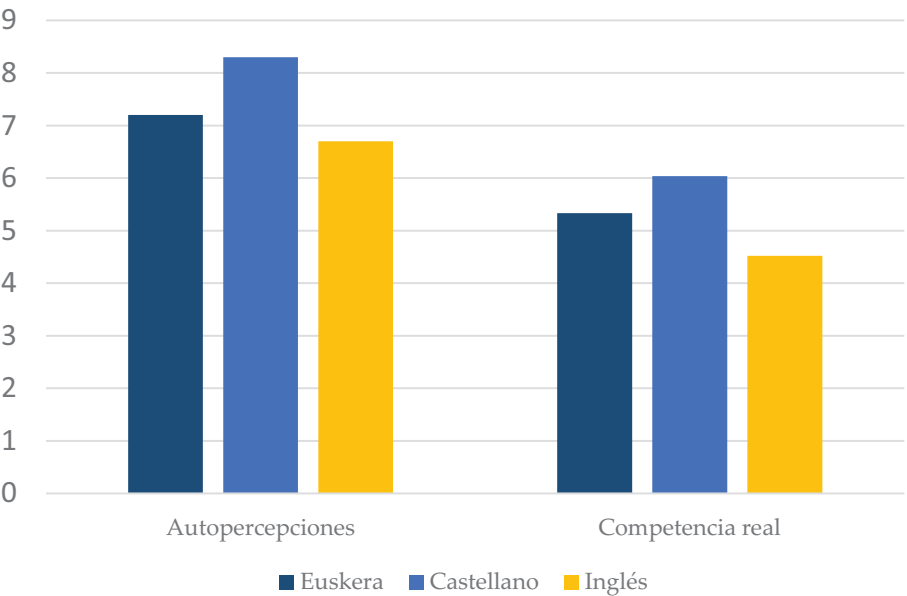
TABLA V. Competencia en comprensión lectora en euskera, castellano e inglés

	Euskera		Castellano		Inglés	
	M	DT	M	DT	M	DT
Primaria (máx.=9)	5.34	2.15	5.97	2.25	4.62	2.39
Secundaria (máx.=9)	4.80	1.73	6.48	1.80	6.19	2.19

Fuente: Elaboración propia.

El alumnado de Primaria percibe su nivel de competencia por encima de las puntuaciones obtenidas en las diferentes pruebas en las tres lenguas como se puede observar en la Figura II. Además, se observa que la autopercepción del alumnado y su competencia real sigue la misma tendencia en las tres lenguas, siendo en ambos casos el castellano la primera lengua, el euskera la segunda y el inglés la tercera.

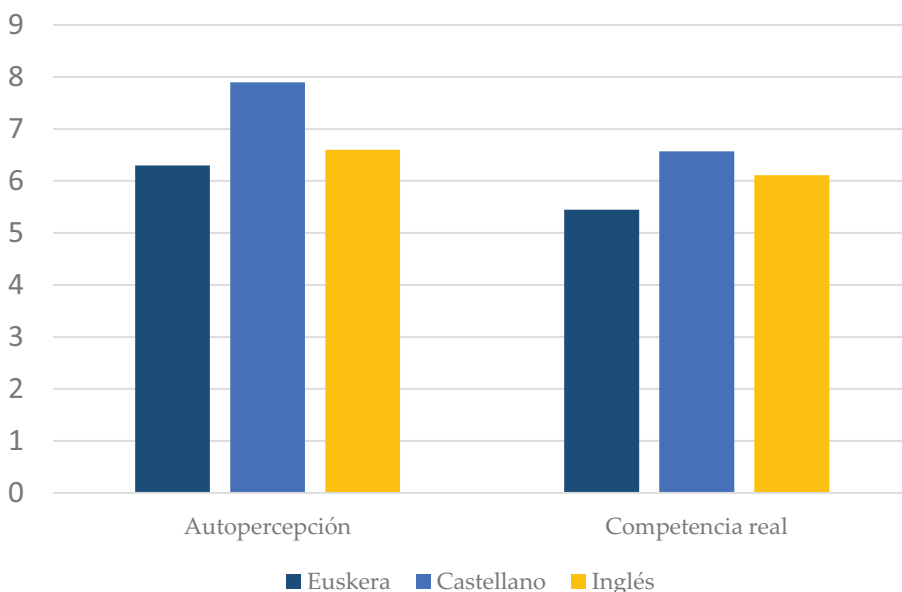
FIGURA II. Autopercepción y competencia real de del alumnado de primaria en las tres lenguas



Fuente: Elaboración propia.

La autopercepción y la competencia real del alumnado de secundaria en las tres lenguas sigue la misma tendencia. En ambos, el castellano ha obtenido las puntuaciones más altas, seguido por el inglés y el euskera. El alumnado percibe su nivel de competencia en las tres lenguas por encima de las puntuaciones obtenidas en las diferentes pruebas, como se muestra en la Figura III.

FIGURA III. Autopercepción y competencia real del alumnado de secundaria en las tres lenguas



Fuente: Elaboración propia.

La percepción del profesorado sobre la competencia lingüística del alumnado

La tercera pregunta de investigación aborda la cuestión de las percepciones del profesorado de Primaria y Secundaria sobre la competencia lingüística del alumnado y el uso de las lenguas. En los grupos focales participó profesorado tanto de lenguas como de contenido. El análisis cualitativo

de los grupos focales aporta información de interés para complementar los resultados anteriores.

El profesorado en general muestra preocupación por la competencia comunicativa en euskera del alumnado, pero no tanto por la competencia en lengua castellana e inglés. Relacionan las limitaciones existentes en euskera con la baja exposición a esta lengua, bien porque su primera lengua, la que utilizan en casa, es el castellano y porque la presencia del euskera en su entorno social es mínima.

■ Extracto 1:

EP1: En euskera, que es la lengua que yo utilizo, ahí la realidad de nuestro centro es que en la mayoría de las casas no se usa el euskera, son castellano hablantes, y eso al fin y al cabo influye.

■ Extracto 2:

EP2: La fuerza de la lengua materna [primera lengua], si has aprendido en castellano, y si vives en castellano, luego cuando en clase tienes que estudiar por ejemplo ciencias naturales [en euskera], pues eso te limita.

El profesorado por lo general percibe que el alumnado tiene buena capacidad de comprensión, sin embargo, piensa que el problema radica sobre todo en la expresión oral.

■ Extracto 3:

EP2: además, cuando hablan entre ellos y ellas se ve que les falta fluidez.

■ Extracto 4:

EP3: Pero si yo le digo de forma correcta “erori” [caer] el alumnado entiende lo que digo, es en ese momento que le falta fluidez.

■ Extracto 5:

EP4: yo creo que tienen mejor comprensión que fluidez a la hora de hablar.

A la hora de hacer alusión a las destrezas receptivas, el profesorado menciona la existencia de dificultades relacionadas con las habilidades del lenguaje académico, y remarca la necesidad de trabajarlas en todas las áreas curriculares dado que el conocimiento del lenguaje académico influye directamente en la comprensión del contenido. A continuación, se muestran unos ejemplos.

■ Extracto 6:

ESO4: Cuando están en el colegio y están hablando de asuntos escolares no pueden hablar o escribir de la misma manera que lo hacen con sus amigos y amigas, se les pide otro nivel, otro vocabulario. Se les pide que lo hagan de otra manera y trabajamos eso.

■ Extracto 7:

Investigadora: ¿Eso lo hacéis también en otras lenguas? ¿En euskera e inglés?

ESO7: en euskera sí.

ESO2: En ingles también.

En el transcurso del grupo focal con el profesorado de Educación Secundaria se recalca la idea de que la lengua resulta ser una herramienta esencial para el aprendizaje, por lo que cuando se experimentan dificultades con la lengua estas repercuten a todas las áreas. Por ejemplo, el profesorado de ciencias sociales y naturales afirma que una limitada competencia lingüística en euskera es una de las dificultades principales en la adquisición del contenido curricular de sus materias y el lenguaje académico.

■ Extracto 8:

ESO3: Los textos académicos que incluyen frases con cierta complejidad sintáctica, surgen muchos problemas de comprensión

El profesorado de matemáticas también se encuentra con este mismo problema, aunque de forma menos intensa dado que el lenguaje numérico no demanda tanto conocimiento lingüístico. Aun así, el profesorado de Educación Primaria sí que precisa que una de las mayores dificultades que presenta el alumnado es a la hora de resolver problemas matemáticos, lo cual está muy relacionado con la competencia lingüística de cada estudiante y sus habilidades con relación al lenguaje académico.

A su vez, el profesorado en general cree que el lenguaje específico de cada área curricular debe trabajarse de manera específica en cada asignatura y no debe ser el profesor/a de lenguas la persona encargada de ello como puede verse en los ejemplos que se muestran a continuación:

■ Extracto 9:

ESO7: Esta bien trabajarlo en clase de lengua, pero si me preguntas por la jerarquía en clase de matemáticas, el profesor o la profesora tiene que explicar la terminología y todo el lenguaje que se trabaja.

■ Extracto 10:

ESO1: A mi parecer en todas las materias y áreas, pero el vocabulario específico es competencia de cada asignatura.

En cuanto a la comprensión del inglés, la lengua extranjera, en general, el profesorado opina que el alumnado del centro tiene un buen nivel de inglés. Aunque esta percepción es más generalizada en Educación Secundaria que en Educación Primaria. En el grupo de Primaria, se recoge la idea de que el tipo de actividades que se realiza de manera asidua suele estar muy dirigida y los contenidos con los que se trabaja son concretos y cercanos a la realidad del alumnado, por lo que, si se trabajasen temas más específicos y complejos, probablemente, tendrían problemas de comprensión.

■ Extracto 11:

EP3: Si tienen que hacer un trabajo en inglés está muy pero que muy dirigido. Con preguntas muy concretas para que añadan una respuesta específica, si no, no son capaces de contestar, su conocimiento es justo.

Conclusiones

Este estudio investiga la relación entre las autopercepciones del alumnado de Primaria y Secundaria y la competencia comunicativa real en euskera, castellano e inglés de un centro educativo de la CAV. Las puntuaciones de los y las alumnos/as en las pruebas de comprensión lectora y su competencia lingüística autopercebida apuntan en la misma dirección. En Educación Primaria, la puntuación más alta en ambas mediciones se ha obtenido en castellano, seguido del euskera y el inglés. Estos resultados son lógicos debido a la exposición que el alumnado de esta edad tiene en cada una de las lenguas. A pesar de que el castellano sólo se enseña como asignatura durante tres horas a la semana, es la lengua dominante en el entorno micro y macrosocial donde se encuentra el centro educativo (Soziolinguistika Klusterra, 2021) y la L1 de la mayoría del alumnado. Al igual que el castellano, el inglés sólo se enseña como asignatura durante otras tres horas a la semana, mientras que el euskera es la lengua vehicular y también se enseña como asignatura. En cambio, los resultados en Educación Secundaria no responden a la lógica de la exposición lingüística. Mientras que el castellano sigue siendo la lengua

en la que los y las estudiantes han obtenido puntuaciones más altas. En esta etapa, el alumnado ha obtenido mejores resultados en inglés que en euskera en las dos mediciones. La baja exposición a la lengua minoritaria en el entorno social en contraste con la significativa exposición al inglés fuera de la escuela y su alto estatus en el entorno del alumnado podrían explicar los resultados del grupo de Secundaria en las dos mediciones.

Desde una lectura sociolingüística del uso de la lengua en el entorno escolar, podríamos decir que el centro educativo proporciona al alumnado unas condiciones más favorables para el desarrollo del euskera que las que proporciona el contexto social. Sin embargo, coincidiendo con el informe Arrue (Gobierno Vasco, 2020), los datos indican que la capacidad del centro educativo para desarrollar la competencia comunicativa en euskera es limitada. Además, la familia y el entorno social no ofrecen muchas posibilidades para usar la lengua, variables relacionadas con el bajo desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en euskera en la etapa de secundaria. Las opiniones del profesorado sobre la competencia lingüística en euskera también coinciden con estas valoraciones y relacionan el problema con la baja exposición a la lengua fuera del centro educativo. Estos resultados, a su vez, están en consonancia con los últimos informes de las evaluaciones de diagnóstico de ISEI-IVEI y los informes PISA (Consejo Escolar de Euskadi, 2019; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018), donde los resultados en comprensión lectora en euskera han ido decreciendo en los últimos años.

El enfoque de la socialización lingüística (Heath, 2008) podría explicar los resultados en competencia lingüística y las autopercepciones del alumnado de secundaria. Desde este enfoque teórico, podríamos interpretar que a medida que los y las estudiantes avanzan en su socialización, la influencia del entorno social es mayor que la del centro educativo, a través de las normas sociales predominantes. El entorno social en el contexto concreto en el que se encuentra el centro es considerablemente menos favorable al euskera que el entorno escolar, lo que podría haber influido tanto en la competencia lingüística real como en la autopercepción del alumnado de secundaria. En cambio, el entorno favorable del centro educativo hacia el euskera podría haber influido positivamente en los resultados y la autopercepción del alumnado de primaria con respecto a esta lengua, ya que la influencia del entorno social sería menor en esta etapa educativa. El informe Arrue (Gobierno Vasco, 2020) también destaca la influencia del entorno social

en el comportamiento lingüístico de los adolescentes escolares de la CAV. Según el informe, el centro educativo afecta de manera positiva en el uso de la lengua minoritaria entre el alumnado de Primaria. En cuanto a los resultados sobre la autopercepción de la competencia lingüística, Dewaele (2008) señala el contexto de adquisición de la lengua como una de las más influyentes y destaca la importancia de la edad en la autopercepción de la competencia lingüística. A su vez, y coincidiendo con Lee et al. (2003), los resultados ponen de manifiesto la importancia de la perspectiva social para comprender la autopercepción de la competencia en los niños y niñas.

Las evaluaciones diagnósticas realizadas por el Gobierno Vasco (Gobierno Vasco, 2020; Consejo Escolar de Euskadi., 2019) apuntan a que el enorme crecimiento del modelo D (lengua vehicular euskera) en los últimos años puede ser una de las razones de la tendencia negativa en el desarrollo académico en euskera, lo que también podría explicar los resultados del presente estudio. Al igual que la muestra de este estudio, la gran mayoría del alumnado de la CAV tiene el euskera como lengua principal de enseñanza mientras que el castellano es su L1. El modelo D en su origen estaba pensado para los hijos e hijas de la población vascoparlante, pero hoy en día se ha convertido en una inmersión lingüística para una población muy heterogénea. En este sentido, las personas expertas en el tema señalan que las habilidades del lenguaje académico son un factor clave en el desarrollo de las competencias lingüísticas y académicas del alumnado que estudia en inmersión lingüística (Cummins, 2002; Meneses et al., 2018; Phillips-Galloway et al., 2020). El profesorado participante en el estudio afirma que el alumnado tiene dificultades en la comprensión de textos académicos con cierta complejidad morfosintáctica y señalan la necesidad de trabajar el lenguaje académico y específico relacionado con cada materia en cada área curricular.

En cuanto a la competencia real y autopercepción del inglés, los resultados obtenidos por el alumnado de Educación Secundaria podrían estar relacionados con el alto valor y el estatus del inglés en la sociedad vasca (Gobierno Vasco, 2020; Leonet y Orcasitas-Vicandi, 2024) y porque la exposición a esta lengua es significativa fuera del ámbito escolar debido a las actividades extraescolares y hábitos de ocio como el consumo de información y cultura en internet o en plataformas de streaming (Ikusiker, 2023). En este sentido, cabría considerar la variable socioeconómica (de la Rica et al., 2019), ya que la exposición al inglés

fuera del contexto educativo está asociada a actividades con un coste económico adicional. El colegio en el que se recogieron los datos era concertado y estaba situado en una zona metropolitana donde residen familias de clase media-alta, donde la mayoría tiene acceso al inglés fuera del centro educativo.

Respecto al impacto de las autopercepciones en el aprendizaje, expertos indican que estas pueden estar relacionadas con las experiencias previas en el proceso de aprendizaje de nuevas lenguas (Dewaele, 2008; López-González, 2010). La mayoría del alumnado del estudio ha adquirido las competencias curriculares en su L2, el euskera. Por tanto, han tenido que desarrollar competencias específicas del lenguaje académico en esta lengua y abordar tareas académicas más complejas a lo largo de su proceso académico en euskera. En cambio, y tal y como lo constata el profesorado, el aprendizaje del inglés está relacionada con asignaturas donde el aprendizaje es más vivencial y se realiza de manera más dirigida. Estas diferencias en el proceso de aprendizaje podrían haber influido en la autopercepción de la competencia lingüística del alumnado de Secundaria, ya que en esta etapa se acentúa la exposición a contenido curricular académico en euskara.

El presente estudio se ha llevado a cabo en un solo colegio concertado (semiprivado) de un área metropolitana, por lo que los resultados no se pueden generalizar al contexto de la CAV. Ampliar el estudio a otros centros educativos de la red pública podría aportar información interesante sobre la influencia de la variable socioeconómica en las autopercepciones y competencia académica real del alumnado. También sería interesante comparar estos resultados con centros educativos situados en contextos sociolingüísticos con mayor presencia de la lengua vasca. Además, y teniendo en cuenta la importancia de la comprensión en el desarrollo de las demás competencias académicas, sería interesante considerarlas como variables para futuras investigaciones. También puede ser provechoso estudiar si el aumento de las actividades en inglés y su prestigio social repercuten en el uso de la lengua en el entorno escolar y también fuera de él. Un aumento de las actividades en inglés no tiene por qué ir en detrimento del uso del euskera. Precisamente, la búsqueda de las condiciones de complementariedad podría ser valioso para futuros estudios.

El estudio de la autopercepción de la competencia comunicativa entre la población infantil y juvenil es escaso, aunque su influencia en el proceso

de aprendizaje de la segunda lengua ha sido constatada por los expertos. El presente estudio aporta nuevos hallazgos al área de la autopercepción de la competencia comunicativa analizando la competencia lingüística real y la competencia autopercebida en euskera, castellano e inglés de un grupo de alumnos y alumnas multilingües de Educación Primaria y Secundaria. El complejo entorno sociolingüístico del estudio ha permitido identificar una serie de variables que se relacionan con la competencia comunicativa real y la autopercepción sobre dicha competencia como son la edad y la exposición a la lengua minoritaria en el entorno familiar y social. El estudio pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta las variables psicológicas y sociobiográficas en las políticas educativas y prácticas pedagógicas dirigidas al desarrollo plurilingüe de todo el alumnado, promoviendo actividades didácticas que influyan de manera positiva en su autopercepción comunicativa.

Financiación

Departamento de Educación del Gobierno Vasco (código: HEZKUNTZA_13_23); Gobierno Vasco (código: IT1666-22).

Referencias Bibliográficas

- Alwi, N. F. B., & Sidhu, G. K. (2013). Oral presentation: Self-perceived competence and actual performance among UiTM business faculty students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 98-106. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.070>
- Cenoz, J. (2023). Plurilingual education in the Basque Autonomous Community. In J. M. Cots, *Profiling plurilingual education. A pilot study of four Spanish autonomous communities* (pp. 33-54). Ediciones de la Universidad de Lleida. <http://digital.casalini.it/5496836>
- Chesebro, J. W., McCroskey, J. C., Atwater, D. F., Bahrenfuss, R. M., Cawelti, G., Gaudino, J. L., & Hodges, H. (1992). Communication apprehension and self-perceived communication competence of at-risk students. *Communication Education*, 41(4), 345-360. <https://doi.org/10.1080/03634529209378897>

- Consejo Escolar de Euskadi. (2019). *Informe sobre la situación del sistema educativo vasco 2017-18/2018-19*. Gobierno Vasco. <https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/es/informe-ensenanza>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4^o edición). Sage
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. MECD-Morata.
- De la Rica, S., Gortazar, L., & Vega Bayo, A. (2019). *Análisis de los resultados de aprendizaje del sistema educativo vasco*. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). <https://iseak.eu/publicacion/analisis-de-los-resultados-de-aprendizaje-del-sistema-educativo-vasco>
- Deci, E. L., & Flaste, R (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. Penguin New York.
- Deci, E. L., & Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck, (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579-597). The Guilford Press.
- Dewaele, J. M. (2008). Interindividual variation in self-perceived oral proficiency of English L2 users. E.A. Soler & M. S. Jordà (Eds.) *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 141-165). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_8
- Europa Press (30/09/2020). *El Consejo Escolar de Euskadi pide una "reflexión" sobre el modelo de euskaldunización por malos resultados*. <https://www.europapress.es/sociedad/noticia-consejo-escolar-euskadi-pide-reflexion-modelo-euskaldunizacion-malos-resultados-20200930144429.html>
- Eustat (2021). *El uso del euskera*. https://es.eustat.eus/estadisticas/tema_460/opt_0/temas.html
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gobierno Vasco (2020). *Uso del euskera por el alumnado en el entorno escolar de la CAPV (2011-2017). Proyecto Arrue, Informe Ejecutivo*.
- Gobierno Vasco (2022a). *Estadísticas del sistema educativo. Alumnado por nivel, modelo y red*. <https://www.euskadi.eus/matricula-2021-2022/web01-a2hestat/es/>
- Gobierno Vasco (2022b). *Anteproyecto de Ley de Educación del País Vasco*. https://www.euskadi.eus/informacion_publica/anteproyecto-lei-educacion-del-pais-vasco/web01-tramite/es/

- Guillenea, J. (27/03/2016). *El modelo Davanza, pero el euskera retrocede en las aulas. ¿Qué ocurre?* <https://www.elcorreo.com/bizkaia/sociedad/educacion/201603/28/modelo-avanza-pero-euskera-20160323175725.html>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/Taylor, & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Heath, S. B. (2008). Language socialization in the learning communities of adolescents. In P.A. Duff & S. May (Eds.), *Language Socialization, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 217-30). Springer International Publishing.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Ikusiker-Ikus-entzunezkoen behategia/Observatorio audiovisual (2023). *Streaming plataformak*. <https://ikusiker.eus/en/txostenak/2023-2024-txosten-orokorra/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Informe PISA*. <https://isei-ivei.hezkuntza.net/es/pisa2018>
- Lee, J., Super, C. M., & Harkness, S. (2003). Self-perception of competence in Korean children: Age, sex and home influences. *Asian journal of social psychology*, 6(2), 133-147.
- Leonet, O., & Orcasitas-Vicandi, M. (2024). Learning languages in a globalized world: understanding young multilinguals' practices in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(6), 2331-2346.
- López-González, M. D. (2010). *Self-perceptions of communicative competence: exploring self-views among first year students in a Mexican university* [Tesis Doctorado, University of Nottingham]. Nottingham eTheses. https://eprints.nottingham.ac.uk/11340/1/PhD_Maria_Lopez_2010_Self-perception.pdf
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M. V., Ruiz, M., Acevedo, D., & Figueroa, J. (2018). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading research quarterly*, 53(2), 223-247. <https://doi.org/10.1002/rrq.192>
- Navarro, J. L., & Huguet, Á. (2006). Creencias y conocimiento acerca de la competencia lingüística de alumnado inmigrante. El caso de la

- provincia de Huesca. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 373-394. <http://hdl.handle.net/10459.1/30415>
- Phillips-Galloway, E., Uccelli, P., Aguilar, G., & Barr, C. D. (2020). Exploring the cross-linguistic contribution of Spanish and English academic language skills to English text comprehension for middle-grade dual language learners. *AERA Open*, 6(1), 373-394. <https://doi.org/10.1177/2332858419892575>
- Platsidou, M., & Kantaridou, Z. (2014). The role of attitudes and learning strategy use in predicting perceived competence in school-aged foreign language learners. *Journal of Language and Literature*, 5(3), 253-260. <https://doi.org/10.7813/jll.2014/5-3/43>
- Rosenfeld, L. B., Grant III, C. H., & McCroskey, J. C. (1995). Communication apprehension and self-perceived communication competence of academically gifted students. *Communication Education*, 44(1), 79-89. <https://doi.org/10.1080/03634529509378999>
- Soziolinguistika Klusterra. (2021). *Hizkuntzen erabileraren kale neurketa. Euskal Herria. 2021*. <https://soziolinguistika.eus/eu/proiektua/hizkuntzen-erabileraren-kale-neurketa-euskal-herria-2021-2/>
- van der Worp, K., Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). From bilingualism to multilingualism in the workplace: The case of the Basque Autonomous Community. *Language policy*, 16(4), 407-432. <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9412-4>

Información de contacto: Alaitz Santos, UPV/EHU, HEFA, Ciencias de la Educación. Tolosa Hiribidea 70, 20018 Donostia. E-mail: alaitz.santos@ehu.eus