

ENSEÑANZA EN LENGUAS REGIONALES Y SENTIMIENTO DE PERTENENCIA A LA ESCUELA

SCHOOLING IN REGIONAL LANGUAGES AND SENSE OF BELONGING AT SCHOOL

Julio Carabaña Morales
Mariano Fernández Enguita

ABSTRACT

Sense of belonging at school is relevant both to academic results and to student wellbeing; it hardly depends on social and organizational factors, and it seems to be rather a personal trait. Nonetheless, it is in Spain clearly lower in bilingual regions, according to PISA data. In this paper we try to explain this difference. First we test the hypothesis of different languages being spoken at school and at home (school-home diglossia); empirical evidence forces us to reject it as well for PISA countries as for Spanish regions. Then we find that all students in schools using regional languages have lower scores in sense of belonging, with no influence whatsoever of their domestic language. We also find that regional language at school explains most of the differences among regions. Once these facts have been established, we advance some hypotheses in terms of school-society diglossia: the sense of belonging at school suffers when the teaching language is the one of lower social preference or less social use.

Key words: sense of belonging, diglossia, bilingualism, school wellbeing, language immersion.

RESUMEN

El sentimiento de pertenencia a la escuela importa tanto para los resultados académicos como para el bienestar de los alumnos. Depende tan poco de variables sociales y organizativas que parece ser una característica puramente individual de los alumnos. Sin embargo, en España es notablemente menor en las CCAA bilingües, según los datos de PISA. En este artículo intentamos explicar esta diferencia. Verificamos primero la hipótesis de que se deba a la diglosia escuela-familia, con resultados negativos tanto a nivel de países como de las CCAA españolas. En el curso del análisis encontramos que son todos los alumnos que estudian en lenguas regionales los que deprimen el nivel de identificación con el centro, independientemente de cuál sea la lengua de su hogar. Encontramos también que esta variable explica la mayor parte de las diferencias entre las CCAA españolas. Establecidos estos hechos, avanzamos una hipótesis en términos de diglosia escuela-sociedad: el sentimiento de pertenencia a la escuela padece cuando la lengua de enseñanza es la de menor preferencia o uso sociales.

Palabras clave: Sentido de pertenencia, diglosia, bilingüismo, bienestar escolar, inmersión lingüística

Fecha de recepción: 2 de octubre de 2019

Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2019

INTRODUCCIÓN

El sentido de pertenencia de los alumnos a sus escuelas (en adelante SdPE) es generalmente abordado como un factor relevante tanto para su bienestar inmediato como para sus resultados académicos.

Durante mucho tiempo la escolarización fue considerada exclusivamente un medio al servicio de fines más nobles y elevados. En términos meramente negativos apartaba a los menores de la ociosidad *madre de todos los vicios* y de la explotación laboral, simplemente de *la calle* o, más recientemente, de *sexo, droga y rock-and-roll*, asumiendo así una función de custodia, raramente mencionada por resultar poco glamorosa para los profesores, pero siempre esencial para las familias (¿qué haríamos si nos viésemos forzados a elegir entre seguridad y enseñanza para nuestros hijos?). En una perspectiva más positiva los preparaba para la incorporación a la vida adulta, a la economía, a la ciudadanía, y para alcanzar una mejor posición social (mejor, al menos, que sin ella). Se daba así por sentado que la escuela no podía ser muy gratificante, incluso que no tenía por qué serlo ni intentarlo, y se asumía y predicaba la asociación del éxito escolar a una moral *victoriana*, o de *posposición de la gratificación*, expresión de un carácter bien formado y propio de las clases medias.

Pero, desde finales del pasado siglo, esta visión ha entrado en crisis. En primer lugar, por la *universalización* de una enseñanza obligatoria u obligada cada vez más extensa. Los sistemas educativos del mundo desarrollado han pasado de escolarizar *poco a muchos* (ni siquiera a todos) y *mucho a pocos* a escolarizar *mucho a todos*. Hace apenas cincuenta años (los que median para nosotros hasta hoy) la obligatoriedad escolar era nominalmente de ocho años, en la realidad de seis, la enseñanza primaria –y, para una importante minoría, inefectiva– y, el acceso a la secundaria académica y más aún a la universidad, era para unos pocos. Hoy, en España, la escolaridad obligatoria abarca diez años, pero es prácticamente universal desde tres años antes (infantil de segundo ciclo) y durante, al menos, dos años más, sea por el objetivo de generalizar el acceso a un título postobligatorio –llamamos *abandono prematuro* a su no obtención, aunque ya no sea obligatoria– o porque el *fracaso* entraña fácilmente la repetición de uno o dos cursos. Dicho de otro modo, la enseñanza no universitaria abarca típicamente quince años o más (algo más con sólo que haya escolarización en la primera etapa de educación infantil, lo que ya es mayoritario, o alguna repetición de curso, lo que es muy frecuente). Demasiado tiempo en la vida de cualquier persona, y tanto más en su etapa más vulnerable, como para considerarlo simplemente un medio al servicio de la vida plena que ya vendrá después.

En segundo lugar, el lema que fue objeto de crítica o crónica por Goya, *La letra con sangre entra*, no es ya de recibo. Ni *la letra* lo justifica todo ni parece que *entre* mejor así. El aprendizaje, al fin y al cabo, no es el mero producto pasivo de la enseñanza (aunque no falte quien todavía lo cree), ni de su replicación interna por el alumno, sino que requiere su interés y compromiso, sea extrínseco o intrínseco. La pedagogía activa siempre reclamó, de un modo u otro, que la educación debía ser atractiva para el educando: es un motto recurrente que, desde la *scholé* griega, resurge en *la Ca' Gioiosa* de Vittorino da Feltre, la *educación negativa* de Rousseau, el *Kindergarten* de Fröbel, la *mente absorbente* de Montessori, etc. A ello se sumó pronto la Psicología, que en este siglo ha señalado el apoyo o la interferencia de los sentimientos y las emociones en los procesos de aprendizaje (Damasio, 2006; Dweck, 2008; Pekrun & al., 2002; Mega & al., 2014), rescatando así la relevancia, no ya en sí sino a efectos académicos, del bienestar del alumno. Todo ello ha contribuido a que el bienestar del alumno en la escuela, sus sentimientos respecto a ésta, etc. hayan sido objeto de mayor atención. Los largos años de presencia en las aulas no pueden ser ya meramente justificados por sus fines sino que merecen ser valorados en sí mismos (Jencks, 1972) o como base la formación en una ética del cuidado (Noddings, 1992, 2003). También en la investigación va ocupando mayor

lugar el bienestar de los alumnos, sobre un fondo de preocupación generalizada por el aparentemente creciente desapego del alumnado respecto de la cultura escolar, tanto más en el contexto de *economía de la atención* configurado por la expansión de los mass media y la internet.

Pues bien, hay un sólido acuerdo interdisciplinar en que el sentido de pertenencia es un factor esencial del bienestar individual. Abraham Maslow (1943) ya señaló, en el tercer nivel de su *pirámide o jerarquía de las necesidades*, la necesidad de *afiliación* (*affiliation*, que bien puede traducirse también como *pertenencia*), fundada en gran parte en la aceptación social. Baumeister y Leary (1995) desarrollaron en general la hipótesis de la pertenencia, la idea de que un mínimo de relaciones humanas es esencial para la salud física y mental y para la motivación. Parece haber un amplio acuerdo sobre su relevancia en el ámbito escolar. Jules Henry (1965, 1972), en estudios inigualados sobre la subcultura juvenil, hizo énfasis en la importancia de la aceptación y la popularidad en la adolescencia. Harris (1989) ha sostenido incluso que los grupos de iguales sustituyen completamente a la familia como grupo de referencia, desplazando a la escuela las cuestiones clave de la identificación grupal.

Ahora bien, el hecho de que el SdPE pueda considerarse casi como un valor en sí por su relación con el bienestar del alumno, no implica despreciar la influencia favorable que parece tener sobre los resultados escolares, tanto cognitivos como conductuales. En Sociología, James Coleman, comparando las escuelas secundarias norteamericanas públicas, privadas y católicas, registró lo que hoy llamaríamos el mayor valor añadido de estas últimas y lo atribuyó en gran medida al sentimiento compartido de comunidad, es decir, de pertenencia (Coleman, Hoffer & Kilgore, 1982; Hoffer, Greeley & Coleman, 1985; Coleman & Hoffer, 1987), un argumento reiterado por Bryk, Lee y Holland (1993) y recogido por Robert Putnam en su análisis del declive del capital social (Putnam, 1995). La investigación psicológica es mucho más prolífica y abarca una multitud de conductas (Osterman, 2000; Allen y Bowles, 2013).

En lo que va de siglo, la OCDE, sobre todo a través de PISA, ha contribuido mucho a resaltar la importancia del SdPE. Los análisis de PISA están enfocados a las competencias de los alumnos, sobre las cuales le encuentran efectos menores que los de las variables socioeconómicas. Así, sobre las puntuaciones PISA, en 2003 se encuentra un efecto positivo que desaparece cuando se controlan las características del hogar (OECD, 2005: Tabla 5.21b); en 2012, el SdPE explica menos del 1% de la varianza en la puntuación de matemáticas (OECD, 2013: Tabla III.2.9). Pero PISA también se detiene en la relación del SdPE con la satisfacción general de los alumnos con la vida. En 2015 encuentra una fuerte relación entre manifestar baja satisfacción con la vida (un nivel de 4 o menos en una escala del 0 al 10) con el sentimiento de ser un extraño en la escuela (OECD, 2017, III, 122). En síntesis, PISA declara en 2016 que “un sentido de pertenencia a la escuela importa tanto para el rendimiento escolar como para la satisfacción del adolescente con la vida” (OECD, 2017, III, 129, box).

En todo caso, la felicidad de los alumnos en la escuela es una cuestión de interés por sí misma y su presencia en la prueba de la OCDE tiene la virtud de permitir la comparación entre los sistemas educativos de distintos países y, en algunos casos, como el español, entre los de las distintas comunidades territoriales o regiones. El origen de este artículo está en la sorpresa que supuso, a raíz de un breve trabajo más general y sobre datos secundarios de uno de nosotros (Fernández Enguita, 2018: 152), topar con la notable diferencia entre Cataluña y el resto de España en el SdPE declarado por los alumnos. Sorpresa, además, no sólo por la magnitud sino tanto o más por el sentido, por ser Cataluña una región comparativamente rica, con una larga y apreciada tradición de innovación pedagógica y reforma escolar y siempre pronta a celebrar los éxitos de su subsistema escolar en sí mismo y por su alegada contribución a la cohesión social (*Som Escola, L'escola no es toca!*,

Inmersió = Cohesió, etc.). En efecto, teniendo España en PISA 2015 el valor más alto de todos los países participantes (0,47) en el índice de pertenencia a la escuela, el de Cataluña quedaba significativamente por debajo (0,18). Comparando después los valores del índice por CCAA, encontramos que eran sistemáticamente menores en las bilingües que en las monolingües. Nuestra primera hipótesis fue la diglosia hogar-escuela (considerada en el plano individual, como vivencia del alumno cuya lengua doméstica es distinta de la escolar). Para su contraste, hubimos de tener en cuenta la investigación precedente sobre los determinantes del SdPE. Analizando los datos de PISA, encontramos que los datos obligaban a descartar la hipótesis de la diglosia escuela-familia pero encajaban muy bien con un hecho más simple, la escolarización en una lengua regional¹. Quedamos muy sorprendidos del resultado, del que no encontramos precedentes ni empíricos ni teóricos. Hemos intentado interpretarlo proponiendo como hipótesis que pueda deberse a la diglosia escuela-sociedad propia de las regiones bilingües.

La estructura del artículo sigue la pauta convencional. Resumimos primero (1) lo que hemos leído sobre determinantes del SdPE y derivamos de ahí unas hipótesis; luego (2) presentamos los datos y métodos con que las contrastamos, presentamos (3) los resultados del análisis, intentamos interpretarlos (4) y sacamos algunas conclusiones (5).

1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

¿Qué se sabe sobre las razones por las que varía el SdPE? Comencemos por notar que hay una notable diferencia entre la impresión que se obtiene de los estudios etnográficos y la que transmiten los estudios correlacionales. Los estudios etnográficos tienden a presentar un elevado malestar entre el alumnado, en particular en alumnos de clase obrera o de minorías étnicas (Jackson, 1968; Willis, 1978; Jenkins, 1983; Fernández Enguita, 1999; Feito, 1990), aunque también han detectado su extensión, *mutatis mutandis*, a los alumnos de clase media (Fernández Enguita *et al.*, 2010). En cambio, los estudios correlacionales transmiten el resultado de que el malestar es más limitado y está poco influido por el entorno doméstico de los alumnos. Entre estos son numerosos los realizados por psicólogos, con muestras pequeñas, planteamientos complejos y atención centrada en otras variables psíquicas, solo a veces extendida a variables escolares. Podemos tomar como punto de partida la revisión de Osterman (2000), que incluye numerosos estudios sobre la importancia del SdPE, pero solo unos pocos sobre los factores que lo influyen; junto a algunos rasgos de la organización, el principal parece ser la buena relación con los profesores, un hallazgo confirmado por investigaciones posteriores: “De los distintos componentes del clima social de la escuela el apoyo del profesor es sin duda el más destacado”, asegura Juvonen (2006: 658) recogiendo resultados de, entre muchos otros, Goodenow (1993) y Wentzel (1997). La última revisión que hemos encontrado es un metaanálisis de 51 estudios con un total de 67367 sujetos; concluye que el apoyo del profesor (no el de los compañeros) y características personales como la autoestima son los predictores más poderosos, sin apenas influencia de rasgos como género o etnia, ni tampoco de las actividades extracurriculares o de las normas de seguridad de las escuelas (Allen y otros, 2018).

Muy diferentes de estos son los estudios incluidos en los Informes PISA o realizados con datos PISA, con muestras amplias, procedimientos uniformes, menor complejidad de los planteamientos y mayor atención a variables sociales, tanto de la escuela como de la familia. Encuentran un malestar muy reducido y también poco ligado a variables sociales. Los datos de PISA 2000, analizados en un monográfico (Willms, 2003), revelaron que la desafección no dependía del tipo de sistema educativo, ni de los recursos escolares, ni estaba ligada con el absentismo, pero que hay mayores

¹ Usamos el término ‘regional’ para referirnos a las lenguas co-oficiales en las diferentes CCAA.

niveles de compromiso estudiantil en las escuelas con más disciplina, buenas relaciones entre alumnos y profesores y altas expectativas de éxito para los estudiantes. En PISA 2003, como promedio, para los países del área de la OCDE, el 81 por ciento de los alumnos está de acuerdo o muy de acuerdo con que su colegio es un lugar del cual sienten que forman parte. En la mitad de los países no hay diferencias por sexo, y en la otra mitad unas veces son favorables a los varones y otras a las mujeres. La relación con las puntuaciones PISA (vistas como causa, no como efecto) tiende a ser débil. En la mayoría de los países, las diferencias entre centros sirven para explicar tan sólo el 4 por ciento de la variación total en el SdPE. En algunos países el SdPE es menor en los programas de formación profesional y los orientados directamente al mercado laboral que en los programas académicos (OECD, 2005:129 ss). En PISA 2012, la intensidad del SdPE pareció haber retrocedido ligeramente en algunos países, y en cuanto a los factores de variación no aparece relación con el sexo, pero sí con el estatus socioeconómico (ESCS): los alumnos en el cuartil inferior de ESCS están 0,25 dt (desviación típica) más abajo en el índice de SdPE que los alumnos del cuartil superior del ESCS (OECD, 2013:Table III.2.3c). En PISA 2015, los valores del índice siguieron bajando (OECD, 2017: Figure III.7.1). En el conjunto de la OCDE, en 2003, un 7% de los alumnos dijo sentirse como extraño en la escuela, 11% en 2014 y 17% en 2015. En cuanto a los factores de variación, el informe de 2015 atribuye una parte ‘sustancial’ al ESCS, dice de la disciplina que es un predictor ‘fuerte’ y constata que los alumnos que perciben apoyo de sus profesores muestran mayor sentido de pertenencia (OECD, 2017: Figure III.7.8). Quizás el análisis más comprensivo de los determinantes del SdPE sea el llevado a cabo por Chiu y otros (2016) en 41 países con datos PISA 2003. Encuentran que las variables de país (PIB per cápita, cultura jerárquica, cultura colectivista) explican un 2% de la varianza total en el índice de SdPE; que las características de las familias (inmigrante, lengua extranjera en casa, estatus socioeconómico, libros en casa, riqueza familiar y comunicación familiar) explican un 3% adicional; que los rasgos de las escuelas (ESCS de los compañeros, relación alumno profesor, disciplina) explican un 7% adicional y que las características de los alumnos (competencia lectora, autoeficacia, autoconcepto) explican tan solo un 1% más. La variable más influyente de todas vuelve a ser la relación con los profesores.

En general, pues, según los informes PISA, en el conjunto de los países, particularmente de la OCDE, el SdPE depende algo del estatus familiar y del clima escolar, y muy poco de variables individuales. ¿Vale para España esta síntesis de los factores que influyen en el SdPE al nivel de la OCDE? Más bien no. En España, el índice de SdPE ha mejorado persistentemente. En 2000 (OECD, 2003) estaba en la media de la OCDE (que es cero, con dt 1); en 2003 alcanzó un valor de 0,20, es decir, un 20% de dt por encima de la media de la OCDE; en 2012 subió otra vez a 0,41 y en 2015 volvió a subir a 0,47, situando a España a la cabeza de todos los países. En cuanto a los posibles determinantes, en 2003 hay diferencias significativas entre varones (0,24) y mujeres (0,16); la asociación con las puntuaciones PISA de Matemáticas es, medida con correlaciones, de 0,03 a nivel individual y de 0,13 a nivel de centro (OECD, 2005: Tabla 3.5c). En PISA 2012, los varones alcanzan 0,38 y las mujeres 0,44, es decir, el incremento fue notablemente mayor entre las mujeres; y la correlación con la puntuación de PISA en Lectura es de 0,04, menor que en el conjunto de la OCDE, 0,09. En PISA 2015, no hay diferencia por sexo, y la asociación con las puntuaciones PISA baja al 0,01, casi insignificante; hay también una ligera relación con el estatus del hogar: en la mitad inferior del ESCS, el índice de SdPE es de 0,40, en los cuartiles superiores de 0,50 y 0,58 (OECD, 2017: tablas III.7.8).

Es decir, si las variables familiares y escolares explican poca variación del SdPE en el conjunto de países de la OCDE, en España no explican prácticamente nada. No parece sino que el SdPE fuera una variable enteramente personal, que no sigue pautas sociales. Con este telón de fondo, resultan muy llamativas las diferencias que se observan entre Comunidades Autónomas. En el año 2003 se distinguieron por parte de PISA oficialmente solo tres CCAA, Castilla- León, Cataluña y País

Vasco, pero Andalucía tuvo también su muestra propia. Como puede verse en la tabla 3, Cataluña está unos 0,37 puntos y el País Vasco unos 0,17 puntos por debajo de la media del ‘resto’ de España, diferencias ambas estadísticamente significativas. En el año 2012 quedaron sin muestra propia Canarias, Castilla la Mancha y Valencia. Como se ve en la tabla 3, en Baleares, Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco la media en el índice de SdPE es inferior a la de cualquiera de la demás CCAA, superando la diferencia entre las CCAA con lengua regional y el resto un tercio de dt. En el año 2015, las 17 CCAA tuvieron muestra propia en PISA. Pero este año no todas las CCAA con lengua regional puntuaban igualmente por debajo del resto. Baleares, Cataluña y Galicia están 0,40 puntos por debajo, pero Navarra, el País Vasco y Valencia están solo 0,11 puntos por debajo, difiriendo más de las otras CCAA con lengua regional que del resto. Ocurrió que entre 2012 y 2015 el conjunto de los alumnos españoles incrementaron su puntuación en la escala de SdPE en 0,15 puntos (o dt), pero los alumnos de Navarra y la CAV lo hicieron en mayor medida, 0,23 puntos los primeros y 0,35 los segundos. Entre las demás CCAA el mayor incremento se dio en Castilla-León, con 0,25 puntos².

¿A qué puede deberse esta sorprendente diferencia entre CCAA, tan estrechamente relacionada con la existencia de lenguas regionales? A partir de los datos PISA se ha establecido una relación clara entre las puntuaciones en competencias y el hecho de que la lengua escolar sea distinta de la lengua doméstica (diglosia hogar-escuela) (Calero y Choi, 2019). Parece más obvio todavía que la diglosia influya negativamente en el SdPE a una escuela donde se habla una lengua distinta de la habitual en el hogar, tal como muestran los análisis de Chiu y otros (2012, 2017) para lenguas extranjeras. Como ya hemos dicho, el análisis mostró la conveniencia de sustituir esta hipótesis por otra más general. En fin, nuestra investigación puede verse como un contraste empírico de las siguientes hipótesis.

H1. Hipótesis tradicional sobre la diglosia: la diglosia Escuela-Familia (DEF) perjudica el sentido de pertenencia a la escuela en los países PISA.

H2. Hipótesis renovada sobre la diglosia: en España la diglosia Escuela –Sociedad (DES), la enseñanza en la lengua regional, perjudica el sentimiento de pertenencia a la escuela.

H3. En España, la enseñanza en lengua regional explica todas las diferencias en sentimiento de pertenencia a la escuela entre las CCAA.

2. DATOS, VARIABLES, MÉTODOS.

Si bien PISA incluyó la variable SdPE también en los años 2000, 2003 y 2012, limitamos el análisis a un año por brevedad y elegimos 2015 por incluir todas las CCAA. La muestra total es de más de 33000 casos, compuestos de una muestra nacional y de muestras complementarias para cada CCAA. Los casos se ponderan en relación al total español o en relación a cada CCAA según el marco de referencia del análisis.

El concepto de “sentimiento de pertenencia” es elusivo, y el término todavía lo es más (Slaten 2016). Para el ámbito escolar, Willms (2003: 8) lo ha cifrado en la aceptación por los pares y otros. Goodenow y Grady (2004: 60-61) lo definen como “la medida en que [los alumnos] se sienten personalmente aceptados, respetados, incluidos y apoyados por los otros –especialmente por los profesores y otros adultos en el entorno social de la escuela”. El índice elaborado por PISA sigue

² Estas diferencias en SdPE entre CCAA son todavía más sorprendentes si se tiene en cuenta que no se dan en la mayor parte de las numerosas variables personales que mide PISA, como motivación de logro, ansiedad ante las pruebas, gusto por la cooperación, valoración de la cooperación, etc. El único de estos rasgos en que las CCAA bilingües se diferencian algo del resto es la percepción de la justicia de los profesores.

de cerca esta conceptualización. En una escala de Likert del 1 al 4 los estudiantes puntúan su sensación de ser o no marginados, si hacen fácilmente amigos, si se ven parte de la escuela, si se sienten fuera de lugar, si creen gustar a sus compañeros o si se sienten solos (pregunta ST034). Se construye con estos ítems un índice (SdPE) con media cero y desviación típica uno para el conjunto de la OCDE, de modo que las magnitudes quedan directamente expresadas en desviaciones típicas o *size effects*. (OECD, 2017, III, cap. 7).

En relación a la lengua, PISA informa de la lengua doméstica y de la lengua en que los alumnos han contestado el cuestionario y las pruebas, que por lo general es la de enseñanza de la escuela. Ahora bien, en la CA vasca no hay esta coincidencia, pues se deja a los alumnos elegir la lengua de la prueba; por ello, en esta CA la lengua escolar la obtenemos, no de las respuestas del alumno, sino a partir de los modelos de escolarización: al modelo D le atribuimos la lengua regional, a los modelos A y B la lengua nacional³.

La variable *diglosia* se construye a partir de la variable *st022q01*, que recoge si en casa se habla la lengua de la prueba u otra lengua. Se usa solo para la comparación con otros países en la tabla 1.

El resto de variables de lengua se construyen a partir de las variables *langn*, lengua hablada en casa, y *langn-cog*, lengua de la prueba. En la CA vasca, que deja a los alumnos elegir la lengua de la prueba, a todos los alumnos del modelo D se les atribuye el vascuence como lengua escolar. Estas variables son las siguientes:

Diglosi2: situación de diglosia (igual que ‘diglosia’, pero corrigiendo para la CA vasca).

Lengua escolar regional.

Lengua doméstica regional.

Español-Español, lengua española en casa y en la escuela.

Regional-Regional, lengua regional en casa y en la escuela.

Español-Regional, español en casa y lengua regional en la escuela.

Regional-Español, lengua regional en casa y español en la escuela.

Como variables de control se utilizan el tipo de gestión del centro (pública o privada), el Estatus socioeconómico del hogar (ESCS) y la puntuación PISA en Ciencias del alumno, aun cuando, como hemos visto, su influencia sobre el SdPE es más bien pequeña⁴.

La ecuación que estimamos con diversas especificaciones puede escribirse así:

$$(1) \text{ SdPE} = a + bT + cL + dC + e,$$

donde T denota variables territoriales (Comunidades Autónomas), L variables lingüísticas y C las variables de control.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1. PERTENENCIA A LA ESCUELA Y DIGLOSI EN LOS PAÍSES PISA

Contrastamos en primer lugar la H1 (hipótesis de la diglosia escuela-familia) a nivel de país. Seleccionamos primero los países con más del 3% de alumnos nativos cuya lengua doméstica

3 En el modelo A la lengua escolar es el español, en el modelo Del vascuence, en el modelo B ambas. Los alumnos del modelo B son pocos, y pueden fundirse con los del A sin sesgar los resultados.

4 No incluimos en el modelo otras variables individuales de motivación o actitudes, como podría ser el apoyo paterno, la más relacionada con el SdPE en la literatura, por la dificultad de dilucidar el sentido de su relación tanto con el SdPE como con las otras variables. Aun así, nos hemos cerciorado de que su inclusión no influye en los resultados.

difiere de la escolar (variable st022q01ta=diglosia), que son en total 31. Comprobamos que mientras estos alumnos tienen puntuaciones PISA en Ciencias inferiores en más de 0,20 DT en casi todos los países (menos Italia Luxemburgo, España y Túnez), son muy pocos los países donde estos alumnos se sienten menos parte de la escuela en la misma magnitud (Dinamarca, Estonia, Lituania, México, Perú, España y Uruguay). Así pues, a diferencia de lo que ocurre con las puntuaciones PISA, la hipótesis de la diglosia se cumple para el SdPE en tan pocos países que se los debe considerar más la excepción que la regla.

¿Tienen estos países algo en común y distinto de los otros que pudiera explicar la peculiar relación entre diglosia y SdPE que se observa en ellos? Si separamos los países en que los alumnos diglósicos son mayoritarios (Luxemburgo), podemos dividir los restantes en dos grupos: uno en que la diglosia se debe a la presencia de inmigrantes que hablan lenguas diversas y otro en el que la diglosia se debe a la coexistencia histórica de diversas lenguas en el mismo territorio. Estos últimos son los que nos interesan aquí. Son solo 16 países, y están entre ellos seis de aquellos en los cuales los alumnos diglósicos se sienten menos parte de la escuela que los demás: Estonia, Lituania, México, Perú, España y Uruguay, es decir, todos menos Dinamarca. Puede, pues, decirse que la relación entre diglosia y SdPE se da sobre todo en países históricamente plurilingües, si bien no en todos.

Hay una amplia variedad en las relaciones entre lenguas en estos países. En México hay muy diversas lenguas indígenas (náhuatl, maya, zapoteco, etc.); en Perú también hay varias, pero predomina el quechua. En Uruguay la lengua minoritaria es una variedad del portugués llamada 'del Uruguay'. En estos países la lengua escolar es el español, de modo que solo hay un tipo de diglosia hogar-escuela, la de aquellos alumnos cuya lengua doméstica no es la oficial. En los países bálticos, el ruso es la lengua de una minoría nacional; en Lituania, además de la rusa, hay una minoría de lengua polaca. Si bien la mayor parte va a escuelas en ruso, otra está en situación de diglosia porque va a escuelas de lengua oficial. También en estos países hay un solo tipo de diglosia, aquel en el cual la lengua de la escuela es la oficial o mayoritaria. En esta situación, parece prudente sospechar que no es la diglosia por sí misma la que influye en el SdPE, sino las circunstancias que la acompañan, como, por ejemplo, la situación de los indígenas en México y Perú.

En España se da una situación más compleja, y excepcional tanto por el lado de las lenguas como por el lado de la organización política. Hay al menos tres lenguas, catalán, gallego y vasco, que se hablan además del castellano en diferentes partes del territorio nacional. En seis CCAA estas lenguas son co-oficiales y se usan en la enseñanza escolar, de modo que están en situación de diglosia tanto alumnos cuya lengua doméstica es la oficial del país, como alumnos cuya lengua doméstica es la cooficial de la CA. Hay incluso una CA, Cataluña, donde se obliga a todos los alumnos a escolarizarse en la lengua minoritaria, el catalán. Tanto esta complejidad como el hecho de que el tamaño de las muestras permita estudiarla a nivel regional hacen particularmente interesante el caso de España.

3.2. PERTENENCIA A LA ESCUELA Y DIGLOSIA EN ESPAÑA

Para reducirnos a los efectos de las lenguas autóctonas comenzamos separando los efectos de la inmigración y de las lenguas extranjeras. Chiu y otros (2012) han encontrado con datos de PISA 2003 de 41 países que los alumnos nativos tienen mayor SdPE que los alumnos inmigrantes y los que hablan una lengua extranjera en casa. Según se ve en la tabla 2, en España, la inmigración tiene efectos negativos sobre el SdPE de aproximadamente 0,30 puntos (o DT). Además son efectos acumulativos, aunque no perfectamente: los alumnos inmigrantes y diglósicos están unos 0,5 puntos más abajo en SdPE que los nativos monoglósicos. Al ser más frecuentes los alumnos diglósicos entre los inmigrantes que entre los nativos, su presencia infla un poco el efecto de la diglosia, que pasa de 0,31 puntos con ellos a 0,27 puntos sin ellos (tabla 2).

Entre los nativos, parte de la diglosia se debe a que algunos hablan en casa lenguas no españolas. Aunque son muy pocos (en torno al 1%) y su SdPE es solo un poco inferior al de los otros diglósicos nativos (tabla 2), los dejamos también fuera del análisis.

Las CCAA españolas han mostrado un gran interés por participar en PISA con muestra propia. En el año 2003 ya fueron cuatro las CCAA que lo hicieron, y en 2015 lo han hecho todas. ¿Cómo es a este nivel la relación entre diglosia y SdPE?

En primer lugar, se observa que las CCAA con situaciones de diglosia tienden a tener menor puntuación en SdPE que el resto. Como ya hemos hecho notar, en el año 2003 y en el año 2012 en todas las CCAA bilingües la media en el índice de SdPE es inferior a la de aquellas en que no se habla una lengua regional. En el año 2015 la divisoria es menos marcada, y mientras Baleares, Cataluña y Galicia están 0,40 puntos por debajo, Navarra, el País Vasco y Valencia están solo 0,11 puntos por debajo, difiriendo más de las otras CCAA con lengua regional que del resto.

¿Se debe esta diferencia entre CCAA con y sin lenguas regionales a la diglosia? Veamos si son efectivamente los alumnos cuya lengua doméstica no coincide con la de la escuela aquellos que rebajan las puntuaciones medias de las CCAA en la escala de SdPE. La tabla 4 deja ver la influencia de la diglosia en las seis CCAA donde la hay en 2015. En el conjunto de las seis, los alumnos diglósicos están 0,12 puntos (o dt) por debajo de los monoglósicos, una diferencia que, aun siendo estadísticamente significativa, es sustantivamente pequeña. Resulta, además, de situaciones dispares en las diversas CCAA. El efecto es apreciable solo en Galicia y Navarra, es nulo o pequeño en Baleares, Cataluña y Valencia y positivo incluso en la CAV.

Revisando sucesivamente las tablas 2 a 4, se ve que hemos avanzado un buen trecho en el análisis de la diferencia en SdPE entre alumnos en situación o no de diglosia que tomamos como punto de partida. Recordemos que en el conjunto de la población española es 0,36 puntos (o 0,36 dt) si usamos la variable PISA st022q01 (tabla 1), y de 0,34 si usamos directamente las variables de lengua, lo que va de 0,54 a 0,20 (tabla 2). Al quitar los inmigrantes, el SdPE de los diglósicos sube a 0,27, y al quitar los nativos con lengua extranjera en casa a 0,28, dejando la diferencia en 0,26 puntos (o dt). Ahora bien, si en vez del conjunto de España consideramos solo las CCAA con lenguas regionales, el SdPE de los monoglósicos baja de 0,55 a 0,40, dejando la diferencia en tan solo 0,12 puntos (o dt), que además es negativa y estadísticamente significativa solo en dos CCAA, Galicia y Navarra. Parece, por tanto, justificado alinear a España con los países en los cuales, en la tabla 1, dimos por despreciable la relación entre diglosia y SdPE, y *rechazar, en consecuencia, la hipótesis (1) de la diglosia*.

3.3. PERTENENCIA A LA ESCUELA Y LENGUA ESCOLAR REGIONAL EN ESPAÑA

No podemos decir que diferenciamos las cuatro combinaciones posibles de lenguas hogar-escuela inspirados por una teoría, o que fuera un caso de *serendipity*; se trató de pura curiosidad. Constituyó una gran sorpresa encontrar que como puede verse en la tabla 5, no es la diglosia escuela-familia, sino la escolarización en lengua regional la variable asociada con el bajo SdPE. Los alumnos escolarizados en lengua regional tienen un SdPE de 0,25 puntos (o dt), sin que su lengua doméstica suponga más que una diferencia despreciable. En cambio, los alumnos escolarizados en español tienen un SdPE por encima de los 0,60 puntos. En el panel b de la tabla 5 se hace el mismo cruce separando las CCAA bilingües. El valor del índice para los alumnos que usan el español en la casa y en la escuela es apenas dos centésimas menor que en las CCAA monolingües⁵. Encontramos,

⁵ Resulta todavía más llamativo que cuando la lengua escolar es el español, los que usan en casa una lengua regional estén 0,10 puntos (DT) sobre los que usan la nacional, una diferencia pequeña pero estadísticamente significativa. Sugiere un cierto efecto para la diglosia, si bien en el sentido

pues, diferencias de 0,35 puntos (o dt) asociadas no a la diglosia, *sino al uso de lenguas regionales en la escuela*.

Este inesperado hallazgo se ha formulado como segunda hipótesis, la que hemos llamado de la diglosia escuela-sociedad (DES), así que tiene poco de extraño que los datos la confirmen. Aunque volveremos sobre ella, podemos continuar con el contraste de la hipótesis 3, según la cual la escolarización en lengua regional basta para explicar las diferencias en SdPE entre CCAA. La regresión de la tabla 6 presenta una estimación de la ecuación (1) con los tipos de diglosia como variables determinantes. Contrasta la hipótesis de que se deben a la escolarización en lengua regional las diferencias en SdPE entre la España con y sin lenguas regionales (una versión reducida de la hipótesis (3)), utilizando como controles la gestión privada de los centros, el ESCS del hogar y la puntuación en PISA Ciencias del alumno.

Los resultados son concluyentes. En primer lugar, el déficit de 0,35 puntos en SdPE de las CCAA con lengua regional en la escuela parece deberse completamente a la escolarización en lengua regional. Más aún, no solo los alumnos escolarizados en castellano tienen en estas CCAA casi la misma puntuación en SdPE que en las demás, sino que aquellos cuya lengua doméstica es regional la tienen algo más alta (el coeficiente está al borde de la significatividad estadística al 5%). En segundo lugar, la introducción de las variables de control no cambia la situación. La varianza explicada por cada grupo de variables puede tomarse como prueba de que estar escolarizado en lengua regional explica más varianza (cerca del 2%) que la gestión privada del centro, el ESCS de la familia y la puntuación en PISA del alumno, que las tres juntas añaden tan solo un 0,5%⁶.

Ahora bien, dado que este resultado es una media de las CCAA con lengua regional en la escuela, hay que preguntarse si se encuentra igual en todas o si hay diferencias entre ellas. El modelo (3) de la regresión en la tabla 6 parece indicar esto último, pues sustituyendo la variable que indica zona bilingüe por sendas *dummies* para cada CA, Baleares y Galicia aparecen con coeficientes en torno a los 0,15 puntos, y Cataluña de 0,11. Puede tener interés, por tanto, comprobar el modelo para cada CA.

3.4. PERTENENCIA A LA ESCUELA Y LENGUA ESCOLAR REGIONAL POR CCAA

La tabla 7 presenta la frecuencia con que se da cada combinación de lengua hogar-escuela en cada CA con lengua regional (la ponderación es ahora la de cada CA, de ahí la diferencia de la media total). Cataluña es el caso extremo: el español no se usa en absoluto en la enseñanza, aun cuando es la lengua doméstica de más de la mitad de los alumnos. Pero Baleares no le anda muy lejos: del 47% de alumnos cuya lengua doméstica es el español, 8 están escolarizados en español y 39 en catalán, mientras que del 50% que tienen como lengua doméstica el catalán, 46 está escolarizado en catalán y 4 en español. Navarra no se queda tan atrás. Un 8% de los alumnos tiene como lengua doméstica el euskera, de los cuales solo 3% se escolarizan en esta lengua; los llamados a perpetuarla parecen más bien el 24% de alumnos con lengua doméstica española escolarizados en vasco. En Galicia, el 60% de la población usa español en casa, pero la mitad de ellos está escolarizada en gallego, mientras que solo 8% usa gallego en casa y está escolarizado en español. Valencia es la única CA donde la situación aparece desequilibrada para los de lengua doméstica valenciana; son la cuarta parte y la mitad están escolarizados en español, mientras que los de lengua doméstica castellana son las tres cuartas partes y 10 puntos están escolarizados en valenciano.

opuesto al esperado: el mayor sentido de pertenencia lo manifiestan los alumnos de lengua doméstica regional que se escolarizan en la lengua nacional.

⁶ Incluyendo en la estimación las variables de motivación y actitud construidas por PISA, tienen coeficientes beta significativos, en línea con investigaciones anteriores, la ansiedad ante las pruebas (-0,09), la motivación de logro (0,09), el gusto por la cooperación (0,06), la valoración de la cooperación (0,1) y el apoyo emocional de los padres (0,14). En el conjunto de las CCAA bilingües, incrementan hasta el 8% la varianza de 2% explicada por la lengua escolar regional, pero no disminuyen el coeficiente de ésta.

¿Se cumple la hipótesis 2 en cada una de estas CCAA tomadas por separado? En la tabla 8 se muestran los resultados de estimar el modelo 1 en cada una de ellas. Se toma como constante el índice de la situación español-español (en casa y en la escuela); los coeficientes expresan las diferencias con esta de cada una de las otras situaciones.

En Baleares, la media de los alumnos de referencia (EE) es 0,44, la de los alumnos que estudian en catalán es 0,23 puntos inferior si hablan español en casa (ER) y 0,18 puntos inferior si en casa hablan catalán (RR); por otra parte, la media de los alumnos escolarizados en español que hablan catalán en casa (RE) es 0,53, como si la escolarización en español mejorara particularmente el SdPE de los alumnos de lengua doméstica regional, pero es un efecto que desaparece cuando se controla el ESCS. No hay más que una manera de interpretar estos resultados: la escolarización en catalán afecta negativamente al sentimiento de pertenencia a la escuela.

En Galicia, la media de los alumnos de referencia (EE) es de 0,62, casi 2/3 de dt, igual que la media nacional. La de los alumnos escolarizados en gallego está 0,54 puntos por debajo si su lengua doméstica es el español y 0,49 si es el gallego (una diferencia despreciable). La combinación RE (gallego en casa, español en la escuela) está al mismo nivel que la EE. Sin lugar a dudas, la interpretación más sencilla vuelve a ser que la escolarización en gallego tiene efectos negativos sobre el SdPE, independientemente de si la lengua doméstica es gallego o castellano. Las variables de control, de las cuales la más influyente es el ESCS bajan considerablemente los coeficientes (en torno a 0,2 puntos), pero dejan igual las diferencias entre escuelas en castellano y escuelas en gallego. En relación al conjunto, Galicia es la región donde la lengua escolar tiene efectos más importantes, llegando a explicar el 4,5% de la varianza total en SdPE, mientras las variables de control añaden menos del 1%.

En Navarra las cifras también se ajustan sin roces a la hipótesis del efecto negativo de la lengua regional sobre el SdPE. La media de los alumnos de referencia (EE) es de 0,66 puntos, o 2/3 de dt, mayor incluso que la media nacional; en cambio, si la lengua escolar es el vasco, el sentido de SdPE desciende en 0,45 puntos, igual si la lengua doméstica es vasco que si es español. Ahora bien, la situación RE está 0,18 puntos por debajo de la referencia, una magnitud importante aunque no llegue ser estadísticamente significativa; no cabe interpretarla como efecto negativo de la diglosia, pues los alumnos RR tienen resultados más bajos todavía, y los controles, de los que el único estadísticamente significativo vuelve ser el ESCS, la reducen a -0,11. También en Navarra, por tanto, se cumple la DES, o hipótesis (2) de la lengua regional. En relación al conjunto, en Navarra la lengua escolar tiene efectos solo menos importantes que en Galicia, pues explica casi el 3% de la varianza total, más del triple de lo que añaden las variables de control.

En Valencia, los coeficientes son más complejos que en Baleares, Galicia y Navarra. En efecto, la puntuación media de los alumnos de referencia (EE) es de 0,575 puntos, cercana a la media nacional, y la escolarización en valenciano produce un efecto negativo de 0,43 puntos (cercano a los de Galicia o Navarra) en el caso de los alumnos con lengua doméstica castellana, pero solo de 0,22 (semejante al de las Baleares) en los alumnos con lengua doméstica valenciana, mientras que escolarizados en español estos últimos (RE) superan en 0,13 puntos a los alumnos de referencia (EE). Tomando como norma las situaciones monoglósicas, puede también decirse que la diglosia ER perjudica en 0,43 puntos, mientras que la diglosia RE favorece en 0,35 puntos. Ahora bien, no conviene quedarse con estos coeficientes, pues las variables de control los alteran notablemente. Tras ellas, lo parsimonioso es decir tan solo que la enseñanza en lengua regional empeora el SdPE de los que hablan español en casa (ER) en 0,2 puntos, despreciando que la diglosia RE lo mejora en 0,10, dada la dudosa significatividad estadística de este coeficiente (16%). En Valencia, por tanto, puede decirse tanto que ni la H1 ni la H2 se confirman como que ambas se confirman parcialmente,

La clave de la dificultad parece estar en el coeficiente de 0,33 de los centros privados, que pudiera ser espurio y deberse a que no hay en ellos enseñanza en valenciano. Si dejamos solo los centros públicos (no mostrado), aparece un efecto de la enseñanza en valenciano en torno a -0,30 puntos para ambas lenguas domésticas, lo que confirmaría la DES también en Valencia. Pero el caso no es tan claro como los anteriores, y merecería más estudio.

Queda el País Vasco, que también se separa de la norma de Baleares, Galicia y Navarra. Los datos muestran un efecto negativo de la escolarización en lengua regional, pero, a diferencia de Valencia, limitado a los alumnos euskaldunes. Las variables de control (en realidad, el ESCS) disminuyen la constante, pero dejan prácticamente iguales los coeficientes. Llama la atención el poderoso efecto positivo de escolarizar en español a los alumnos euskaldunes, pero es un dato en el límite de la significatividad estadística, basado solo en unos 30 casos. Aun así, la conclusión, ciertamente paradójica, es que el modelo D de escolarización en vascuence daña la integración escolar de los alumnos euskaldunes. Como Valencia, el País Vasco es una media excepción a la DES, pero más interesante porque aquí es contraria a la hipótesis H1, o de la diglosia escuela-familia.

Hemos dejado para el final Cataluña, donde al enseñarse solo en catalán no es posible comparar con la enseñanza en español, ni por tanto contratar la hipótesis (2). La regresión, por tanto, solo muestra que los controles reducen a la nada el pequeño efecto (0,06 puntos, estadísticamente no significativa) negativo que se atribuiría a la diglosia desde los coeficientes brutos.

Resumiendo, hemos encontrado que la hipótesis de la diglosia escuela-sociedad (DES), que tan rotundamente se confirma en el conjunto de España, se confirma con menos claridad en dos de las cinco CCAA en que la hemos contrastado. Se confirma sin matices en Baleares, Navarra y Galicia, donde la enseñanza en lengua regional daña por igual a los de una u otra lengua doméstica; pero en Valencia daña solo a los de lengua doméstica castellana, y en el País Vasco a los de lengua doméstica vasca. En Cataluña no puede hacerse la comparación por falta de alumnos escolarizados en español.

Queda por comprobar qué ocurre con la hipótesis 3 cuando se la contrasta tomando por separado cada CA con lengua regional en lugar de con todas conjuntamente. La tabla 9 intenta sintetizar el análisis a nivel de CCAA en una única ecuación de regresión, siguiendo también el modelo de (1). Aparecen en primer lugar las diferencias entre CCAA que ya conocemos de la tabla 3: Baleares, Cataluña y Galicia tienen índices de pertenencia medios inferiores a los del resto. En el paso 2 se introduce, en vez de las tres variables de la tabla 7, una sola, la lengua regional en la escuela, cuya influencia es la que queremos contrastar; los coeficientes de las CCAA se reducen como prevé la hipótesis 3, pero no totalmente en Baleares y Galicia, que todavía quedan 0,10 puntos por debajo del resto de España, y en el País Vasco, que queda 0,13 puntos por encima. En el paso 3 introducimos variables que incorporan peculiaridades encontradas en las CCAA; dos para Galicia, donde tanto el efecto de ER como el de RR se han visto mayores que en el resto; una para la CAV, donde hemos visto solo hay efecto de RR y una para Valencia, donde hemos visto que solo hay efecto ER; se reducen a la nada los coeficientes de todas las comunidades, quedando solo el de Baleares, lo que confirma el acierto de las observaciones *ad hoc*. Finalmente, en el paso 4 introducimos los controles (centro de gestión privada, ESCS y puntuación PISA), que no alteran los resultados. La tabla 9 por un lado sintetiza los resultados a que hemos llegado en el análisis de cada CCAA, a los que debemos atenernos en caso de duda; y por otro confirma la hipótesis (3) en el sentido de que no todas las diferencias en sentido de pertenencia se deben a la enseñanza en lengua regional, pero sí la mayor parte.

Resumamos, pues. Considerando en primer lugar España en su conjunto, hemos encontrado que la enseñanza en lenguas regionales tiene un efecto negativo sobre el sentido de pertenencia de los alumnos a los centros escolares; que se trata de un efecto sustancial, equivalente a un tercio de dt, mucho más fuerte que los de la gestión privada del centro, el ESCS doméstico y la puntuación PISA del alumno tomados en conjunto; y que basta por sí solo para explicar el menor SdPE observado en las CCAA con escuelas en lengua regional. Ahora bien, este resultado medio no vale igual para todas y cada una de las seis CCAA en las que hay escuelas en lengua regional. Tiene plena validez para Baleares, Navarra y Galicia, donde la enseñanza en lengua regional daña por igual a los de una u otra lengua doméstica; pero vale solo parcialmente para Valencia, donde solo daña a los de lengua doméstica castellana, y para el País Vasco, donde solo daña a los de lengua doméstica vasca. En Cataluña no puede hacerse la comparación por falta de alumnos escolarizados en la lengua nacional. Por último, la escolarización en lengua regional sería suficiente para explicar la mayor parte de las diferencias en SdPE entre CCAA, quedando pequeños residuos (0,10 dt), negativos en Baleares y Galicia y positivos en el País Vasco.

4. DISCUSIÓN

4.1. SOBRE EL CONCEPTO DE DIGLOSIA

Wikipedia en español atribuye el concepto de *diglosia*, como es habitual, al lingüista Charles A. Ferguson, cuyo artículo del mismo título, *Diglossia* (Ferguson, 1959) encabeza cualquier búsqueda por ese término en Google Académico, con más de seis mil citas a día de hoy, más que triple lo que el segundo y treinta veces lo que el tercero. Ferguson, a su vez, se lo debe a Jean Psichari, filólogo francés de origen griego (aunque naciera en Odessa, entonces parte de Rusia y hoy de Ucrania), nacido Ioannis (o Yannis) Psycharis, y remite a un trabajo de éste publicado treinta años antes, “Un pays que ne veut pas de sa langue” (Psichari, 1928). Pero Psichari ya lo venía empleando desde 1886 (Mackridge, 2009), tomándolo del polígrafo Emmanuil Roídis (también transcrito Emmanuel, Emmanouil, Emmanouel, Roídis, Rhoidis, Rhoidēs, y más recordado hoy, entre nosotros, por su obra *La papisa Juana: un estudio sobre la Edad Media*), que lo había estrenado en uno de sus textos recogidos en *Apéndices* (1885) y reiterado en *Los ídolos* (1893), para criticar el uso de dos variedades diferentes del griego (Katharevousa y Demotic, más o menos culto y popular), por los mismos hablantes, en distintas circunstancias. También puede encontrarse en H. Pernot (1902), precisamente en la introducción a una compilación de tres trabajos de Psichari.

La polémica griega versaba, pues, sobre dos variantes de la misma lengua. Tanto Roídis como Psichari, decididos demoticistas, criticaban no sólo el incómodo dualismo lingüístico en sí (*diglosia*, expresado desde sus raíces en griego), sino su artificialidad entre los hablantes de la versión culta (quienes manejaban de manera fluida la variante *katharevousa* también manejaban la demótica, aunque no a la inversa) y la incapacidad de esta para expresar diversos aspectos de la vida cotidiana y, en particular, los sentimientos, para su uso literario y sobre todo poético. Psichari consideraba la diglosia como un fenómeno anómalo en Europa, exclusivamente griego, debido al apego de las clases cultivadas por el pasado clásico perdido y a la influencia asiática, donde sí que podía encontrarse, por ejemplo, en las lenguas china y árabe.

Ferguson empleó el término en un sentido similar al de Roídis y Psichari: dos variantes dentro de una misma lengua. Pero lo que le dio más fuerza probablemente fue el hecho de subrayar la relación jerárquica entre ellas, denominando a las variantes como H (*high*) y L (*low*) –A y B (alta y baja) en español. Ferguson subrayaba la especialización de funciones (el uso en distintas situaciones) y su estabilidad multiseccular y asociaba la primacía de la lengua H/A a un prestigio, una tradición literaria, un nivel de normalización y una riqueza gramatical y léxica superiores. Y, ni lo último ni lo menos importante, una clara diferencia en el modo de adquisición: “los adultos invariablemente usan B al hablar a los niños y los niños usan B al hablar uno con otro. Como resultado, B se aprende invariablemente por lo niños en lo que puede considerarse la vía ‘normal’ de aprendizaje de la

lengua materna de cada cual. A puede ser escuchada por los niños de vez en cuando, pero el aprendizaje de hecho de A se lleva a cabo sobre todo por medio de la educación formal. [...] Esta diferencia en el método de adquisición es muy importante. El hablante se encuentra cómodo con B en un grado que casi nunca alcanza con A.” (Ferguson, 1959: 331).

Posteriormente el concepto se vio expandido para abarcar la convivencia jerárquica de distintas lenguas en una misma población, así como el uso de códigos o registros distintos dentro de una misma lengua, aun sin el grado de diferenciación requerido por Ferguson. Aquí hay que mencionar especialmente a Joshua Fishman (1967), que distingue las cuatro combinaciones resultantes de cruzar las dimensiones de existencia o no de bilingüismo y de diglosia, y a John J. Gumperz (1962), quien amplía la cobertura del concepto para abarcar las situaciones con variedades más limitadas dentro de una misma lengua, con una diferenciación más funcional que estructural –a las que Ferguson había dejado fuera de la diglosia, a falta además de su significación histórica, para relegarlas a dialectos o registros dentro de una misma lengua. Este último criterio, más relajado, aunque ya no bajo el paraguas de la diglosia, llegará con fuerza a la sociología de la educación y la didáctica general transfigurado en los lenguajes público y formal, o los códigos restringido y elaborado, de Basil Bernstein, quien en la “Introducción” al primer volumen de *Clase, Códigos y Control* ya revelaba su estrecha vinculación con Gumperz (Bernstein, 1971). Sin embargo, tamaña expansión, una forma de *morir de éxito*, nunca fue del gusto de todos (Tollefson, 1983). Hudson, por ejemplo, considera que confunde más que aclara y aboga por volver al concepto de Ferguson, recordando que éste plantea como un elemento imprescindible que nadie o casi nadie hable la lengua o variante A en la vida cotidiana (Hudson, 2002).

En España, tuvo una notable aceptación la idea de la diglosia mientras sirvió para denunciar la posición subordinada de las otras lenguas que el castellano en sus distintos territorios de uso, principalmente por referencia a la noche del franquismo (Ninyoles, 1971; Siguán, 1976), si bien entre los lingüistas más militantes frente al predominio del español-castellano, y en particular en la lingüística catalanista, pronto se instaló la idea de que era más adecuado hablar de un *conflicto lingüístico* (Aracil, 1965; Ninyoles, 1971), conflicto que sólo podría resolverse con la *normalización* de la lengua subordinada o su *sustitución* por la lengua superordinada. La aplicación del concepto de diglosia a lenguas distintas, aunque puedan tener un tronco común (como catalán y castellano o gallego y castellano), o incluso no emparentadas (como vascuence y castellano) ya era en sí problemática, lo que llevó a algunos autores a hablar de biglosia (Fellman, 1975), diglosia intra o interlingüística (Pauwels, 1986) o pseudodiglosia (Hudson, 2002: 30, para el caso de catalán y castellano), pero, fuese cual fuese la diferencia léxica, morfológica, gramatical, fonética, etc. entre lenguas, dialectos o registros asumible, todas las variantes del concepto compartían y mantenían el atractivo de señalar su relación socialmente segmentada y jerárquica: A para la esfera pública y B para la privada. Pero en cuatro decenios de democracia (y, aunque sólo fuera a estos efectos, uno de *dictablanda*) ya ha llovido mucho: las lenguas de las nacionalidades, anfibológicamente llamadas *propias* (*propio* es antónimo de *común*, pero también de *impropio* y de *ajeno*) han sido, tanto en éstas como en otros territorios en los que eran de uso general (el catalán las Islas Baleares y la mayor parte de la Comunidad Valenciana) o simplemente relevante (el vascuence en parte de Navarra) (co)oficializadas a todos los efectos y positivamente discriminadas en las administraciones públicas y en la institución escolar para compensar su eventual vulnerabilidad en la sociedad civil y en la esfera de la cultura.

4.2. ENTRE LA INMERSIÓN Y LA SUMERSIÓN LINGÜÍSTICAS

El problema parece llegar cuando, en nombre de la compensación del predominio del castellano en los medios de comunicación, en la sociedad y/o por su dimensión transnacional, se opta no ya simplemente por el reforzamiento de la lengua *propia* en la escuela, como lengua vehicular, sino por su exclusividad, es decir, por la llamada *inmersión lingüística*, concepto en el que es imprescindible hacer un alto. La metáfora de la *inmersión* es intuitiva: tirar el niño al agua en vez de limitarse a

explicarle cómo se nada, someterlo a una “exposición máxima”. En el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua (extranjera o, simplemente, distinta de la *materna*), significa sustituir su enseñanza como una asignatura más (por ejemplo, inglés, como si fuera, por ejemplo, geografía) por su uso vehicular en el aprendizaje de otras materias. La inmersión –en un contexto escolar– viene, al menos, del siglo XIV, cuando Vittorino Da Feltre la puso en práctica en su escuela *Ca’ Giocosa*. Pero hay notables diferencias de grado: no es lo mismo enviar a un menor a un curso de verano en Irlanda que institucionalizarlo entre diez y quince años, en su propio país, en una segunda lengua como única vehicular. El ejemplo siempre aducido de inmersión lingüística es el de Canadá, o más concretamente Quebec, donde una parte importante de los alumnos que tienen por lengua materna el inglés son *sumergidos* por un tiempo en la enseñanza en francés. El sistema es flexible y, por tanto, admite múltiples variantes, pero en todo caso es voluntario (no obligatorio); comprende el uso de la segunda lengua como vehicular en varias asignaturas relevantes (no necesariamente en todas, sino entre el 50 y el 100%); y es temporal (generalmente unos años de inmersión antes de desembocar en un sistema simplemente bilingüe o en la otra lengua). Los programas en los que la única lengua vehicular es la segunda, los profesores no entienden la primera y no incluyen apoyo a que los alumnos se expresen en ambas se denominan de *sumersión* o, de manera más rotunda, *nada o húndete* (*sink-or-swim*) (Swain, 2000; Cummins, 2009).

En España se denomina eufemísticamente políticas de inmersión a lo que en buena medida es *sumersión*. Lo es, en todo caso, porque se basan en que alguna lengua *propia* sea empleada como única lengua vehicular, tanto da que sea en todos los centros por imperativo político (que no legal, pues no lo han visto así los tribunales), como en Cataluña o (para la escuela pública) en las Islas Baleares, que sea para la mayoría de los centros en un contexto de elección familiar bajo presión social (como en el País Vasco) o que sea en un centro para el que no existen alternativas dentro de una zona escolar viable (como en áreas de Galicia, Navarra o la Comunidad Valenciana). En consecuencia, la condición de voluntariedad está ausente por completo en Cataluña, casi otro tanto en las Baleares, se ejerce bajo una notable presión social allá donde la política educativa de la administración educativa autonómica apuesta fuertemente por la inmersión, como es el caso del País Vasco, y puede tener importantes costes personales (distancia del domicilio, cambio de entorno social...) donde sencillamente surge de la opción mayoritaria de las familias de un centro, a su vez bajo la presión más o menos presente del profesorado, pero deja a los disidentes sin otras opciones de fácil acceso (lo que, por supuesto, también puede suceder al revés, en detrimento del uso vehicular de la lengua *propia*). En Quebec, la eterna referencia para la inmersión, ésta es voluntaria para los anglófonos, que siempre pueden evitarla si el niño, sus hermanos o sus padres acumulan cierto recorrido de escolarización en inglés.

Tampoco es, al menos cuando se realizan los planes de sus defensores, temporal (los centros de enseñanza secundaria dedicados de manera exclusiva o prioritaria a formación profesional tienen con mayor frecuencia el castellano como lengua vehicular en las comunidades autónomas con cooficialidad). No es simplemente una inmersión intensiva y prolongada, pero limitada, en la segunda lengua para evitar el uso de la primera como muleta y concentrar todo el esfuerzo comunicativo en aquella (la “máxima exposición” es la justificación habitual de la inmersión). Es la exclusión definitiva e inapelable de la primera lengua como lengua vehicular, como instrumento del aprendizaje, como medio de comunicación en el contexto institucional. En definitiva, es la implementación deliberada de una relación de diglosia, a veces con el agravante añadido de que no se perpetra contra la primera lengua minoritaria sino contra la mayoritaria. Volviendo al manido ejemplo de Quebec, en un contexto de amplia autonomía de las autoridades locales y los centros la fórmula es variable, pero un formato típico a lo largo el ciclo K 12 sería, por ejemplo, tres años de inmersión total, tres o cuatro de semi-inmersión y cinco de seguimiento (Genesee & al, 1986): en general se limita la inmersión el cien por cien del horario a pocos años y se transita después a la mitad aproximada de éste.

A diferencia de otras situaciones de sumersión (por ejemplo, con los pueblos antiguos nativos en América, Oceanía y parte de África), el profesorado de cualquier comunidad autónoma en España sí que maneja de forma fluida y competente la lengua primera del alumnado (paradójicamente, es frecuente que también sea su primera lengua y que la maneje mejor que la de inmersión), y seguramente la utilizará en más de una ocasión, pero eso no quiere decir que se limite a utilizar la lengua *propia* de inmersión en el aula y menos aún a hacerlo en situaciones y de manera que pueda ser siempre entendida por los alumnos. Se puede apostar a que la sumersión es más relajada y permisiva en las primeras edades y se puede estar seguro de que varía por centros y por docentes, pero en todo caso pasará siempre por forzar el uso de la lengua regional hasta donde se considere, en la enseñanza propiamente dicha, y sabemos, asimismo, por las manifestaciones de no pocas administraciones, fuerzas políticas y asociaciones profesionales de corte nacionalista, así como por un inagotable rosario de anécdotas, testimonios y denuncias, que este uso se intenta llevar a menudo fuera de la enseñanza, del aula (a cualquier encuentro profesor-alumno, a las relaciones con los padres) e incluso de la relación profesor-alumno (a los espacios y tiempos de recreo). Por lo demás, hay que considerar no sólo la aptitud sino también la actitud del profesorado, y, por lo que sabemos, la inclinación nacionalista entre el mismo, sea cultural o política, es muy superior a la del conjunto de la población en cualquier comunidad autónoma (Fernández Enguita, 2011).

Si Psichari y Ferguson vieron la diglosia como una divisoria entre una minoría escolarizada en la lengua culta y una mayoría ajena a ella, hoy nos encontramos ante una nueva diglosia masiva alimentada y sostenida esencialmente por la escuela. Y si estos clásicos pudieron señalar la disociación que para la minoría culta suponía utilizar cada variante lingüística en un elenco distinto de situaciones y relaciones sociales, hoy vemos a la escuela universalizarla en ciertos contextos. En definitiva, podríamos estar asistiendo a una inversión de las viejas relaciones diglósicas por la que las lenguas antes en posición B, las lenguas *propias*, pasarían a situarse en posición A, mientras que la lengua común, el español, daría el salto contrario en las comunidades autónomas con lengua co-oficial, aunque en distinto grado, y con distinto alcance social y territorial (Salvador, 1987; Álvarez, 1991; Blas Arroyo, 1999).

Volviendo a los datos que ahora nos ocupan, podría comprenderse desde esta inversión políticamente inducida de la relación que una experiencia de escolarización en lengua regional como única lengua vehicular, sin solución de continuidad, pueda no ser del agrado de los adolescentes, no sólo para aquellos que no la tienen como lengua primera o materna sino también para los que sí. Sabemos que, en oposición a la política escolar de inmersión, el castellano cuenta con la fuerza que le da ser la primera lengua de la mayoría y la lengua de comunicación de un colectivo más amplio: en el conjunto del territorio español y del territorio hispanohablante, como es obvio, e incluso en los territorios oficialmente bilingües. En el entorno digital, por añadidura, la implantación en el territorio inmediato de una lengua cualquiera pierde fuerza frente a la desterritorialización, o la transterritorialidad, de las lenguas más globales, como son la inglesa y, en un ámbito más restringido, la española. En consecuencia, los adolescentes (recuérdese que PISA examina a los alumnos de quince años) en régimen de inmersión/sumersión se ven forzados por la escuela a utilizar como única una lengua regional que de ninguna manera lo es (única) en su vida social y que puede no ser siquiera ni la más frecuente ni la de preferencia.

Esta tensión resulta omnipresente dondequiera que tenemos datos sobre los usos lingüísticos en el marco de una política de inmersión/sumersión. En el País Vasco, el informe *Comportamiento lingüístico del alumnado*, con datos de 2011 (Uranga, 2013) señalaba que el uso del vascuence es menor en el patio que en el aula, entre los alumnos que con el profesor y en la ESO que en Primaria. El elemento común es obvio: el castellano prospera fuera del entorno formal de la enseñanza, fuera del espacio reglamentado del aula, lejos de la autoridad del profesor y con el aumento en la capacidad y la voluntad de decidir libremente que trae la edad. En 4º curso de Educación Primaria el 60% del alumnado habla entre sí sólo o más en vascuence que en castellano cuando está en el aula, pero, cuando sale al patio, el 59% lo hace sólo o más en castellano: la proporción se invierte.

En 2º curso de la ESO, los que se comunican con sus compañeros sólo o de manera preferente en castellano son ya el 60%, y el patío el 76%. (Uranga, 2013: 38-39).

En Cataluña el tema es también viejo. El uso del catalán ha sido impuesto de manera generalizada en las aulas, pero los patios son otro cantar. La recuperación o incluso el dominio del castellano en los patios aparece en Vila (2004), Galindo (2008), Bretxa y Vila (2013)... El catalán retrocede como lengua de elección de los alumnos en el paso de primaria a secundaria también en los medios de comunicación (Bretxa, 2016). Pero ninguna fuente como la *Plataforma per la Llengua* (PpLL), “la ONG del catalán”, que no hace mucho espío sin avisar los patios de las escuelas de Cataluña para registrar los usos lingüísticos de alumnos y profesores. De acuerdo con la *Plataforma*, apenas un 35% de las conversaciones entre alumnos en los patios de las escuela primarias se lleva a efecto en catalán, frente a un 65% en castellano; cuando se pasa a los centros de secundaria las proporciones son del 85 y el 15%, respectivamente (PpLL, 2019: 27). La *ONG del catalán* propone alguna explicación débil, como que los adolescentes crecidos eviten el catalán por asociarlo a la escuela primaria (tomada de Woolard, 2016), y alguna delirante, como que eviten el catalán por ser *més elegant* y elijan el castellano por ser *més rude* (PpLL, 2019: 28). Al margen de estas minucias, en todo caso, queda el hecho de que, a pesar de la sumersión generalizada, el castellano se recupere en la comunicación entre iguales (alumno-alumno) frente a la comunicación jerárquica (alumno-profesor), en los patios frente a las aulas y en la secundaria frente a la primaria.

Por la misma época en que Emmanouil Roídis tuvo la feliz idea de llamar diglosia a la dualidad dialectal y social de la lengua griega (1893), Ferdinand Tönnies tuvo la de señalar el tránsito de la comunidad a la sociedad (1887). Tan potentes ambas que los términos se han resistido a la traducción: *diglosia* se ha incorporado a todas las lenguas, al menos las de raíz grecolatina, y la dicotomía formada por *comunidad* y *sociedad* (o asociación) se acompaña habitualmente de los términos originales en alemán, *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Sin entrar aquí en el alcance o los límites de una dicotomía tan aparentemente simple como la constituida por los tipos ideales de comunidad y sociedad (como status y contrato, tradición y modernidad, etc.), baste señalar que la comunidad estaría encarnada en figuras sociales relativamente pequeñas, espontáneas y orgánicas como la familia, el hogar, la aldea o la parroquia, mientras que la sociedad lo estaría en otras mayores, más racionales y artificiales como la ciudad, la empresa o el Estado. Parece obvio que el concepto de diglosia elaborado por Roídis y Psicharis y recogido por Ferguson y otros, apoyado en la oposición entre la lengua culta, escolar, etc. y la utilizada en la familia, el hogar, el vecindario, refiere a la disociación de la lengua escolar respecto de la *comunidad*. Lo que nosotros planteamos aquí, por el contrario, es su separación de la *sociedad*, es decir, de la gran ciudad, los medios de comunicación de masas y el entorno digital en los que viven los adolescentes, tanto si la lengua en ellos dominante es la de su hogar como si no. La diglosia siempre fue y sigue siendo un fenómeno *social*, aunque sentido como experiencia y vivencia individuales, pero los términos de la disociación y la imposición lingüística han cambiado y, los del malestar y la resistencia ante ellas, también.

4.3. CONCLUSIONES

Dado el enorme desarrollo de la investigación social, es cada vez más raro descubrir una regularidad empírica nueva. No pretendemos que la relación negativa entre aprender en lengua regional y sentimiento de pertenencia a la escuela sea una regularidad universal, pero pensamos que ha quedado bien establecida para España. Creemos que esta es la aportación principal de este trabajo.

Hemos seguido primero, en el estudio de la diglosia, las reglas del paradigma hipotético-deductivo y luego, en el de la lengua local, las del inductivo. En su estudio sobre la Lógica de las Ciencias Sociales, Habermas (2006) discutió razonablemente la complementariedad entre ambos modos de acercarse a la realidad social. Las teorías y las deducciones, basadas en la comprensión, deben ser contrastadas empíricamente. Es lo que hemos hecho, con resultados negativos, para la diglosia. Y las regularidades observadas por inducción, deben ser comprendidas. Hemos encontrado que la

enseñanza en lenguas regionales tiene una relación negativa con el SdPE, pero nos parece estar lejos de comprenderla

Comprendíamos bien, *a priori*, cómo la diglosia hogar-escuela podría perjudicar el sentido de pertenencia a la escuela, especialmente cuando está asociada con un estatus social o cultural más bajo. Está implícito en el origen mismo del concepto de diglosia (variedades vulgar y culta de la misma lengua), y lo han explicitado sociólogos como Bernstein en su teoría de los códigos, o, más ampliamente, Bourdieu. Pero resulta que los datos empíricos de los que disponemos refutan de plano las conjeturas basadas en la comprensión de sentido: los alumnos no contestan los cuestionarios PISA del modo como nosotros comprenderíamos que lo hicieran, sintiéndose más encasa en los centros donde se usa su lengua doméstica, sino de un modo inesperado.

No queriendo resignarnos, proponemos la *hipótesis de la diglosia escuela-sociedad*. La hipótesis es que los alumnos se encuentran mejor cuando en la escuela se usa la lengua principal en el conjunto de la sociedad, no justamente en su familia. Por mucho que les agrade encontrar su lengua doméstica en la escuela cuando son niños, cuando son adolescentes les incomoda más que se use en la escuela una lengua más limitada que la del entorno social de su vida cotidiana. Dicho de otro modo, la diglosia escuela-sociedad es más importante para los adolescentes que la diglosia hogar-escuela, a diferencia de lo que seguramente ocurre con los niños.

Nótese que procuramos formular nuestra conjetura en los términos más neutros posibles, evitando incluso términos habituales en la sociolingüística, como lengua *hegemónica* o de *prestigio*. Cuando decimos que el español es la lengua ‘principal’ nos referimos tan solo a que es la lengua más usada incluso en aquellas zonas en que ‘se vive’ cotidianamente en una lengua local. La hipótesis, por tanto, se reduce a la presunción de que los adolescentes la prefieren a su lengua doméstica. La hipótesis se inspira en el bien estudiado desplazamiento de los grupos de referencia de los adolescentes desde lo familiar al grupo de iguales y en su salida de la familia a la ciudad, es decir, en su tránsito de la comunidad a la sociedad. Ahora bien, los resultados de nuestro estudio muestran bien claramente que las políticas favorecedoras de las lenguas locales no se hacen solo a costa del bienestar de los hablantes nativos de otras lenguas, sino a costa igualmente de los hablantes de la misma lengua que se quiere favorecer. Es decir, a costa del bienestar de todos los alumnos, sacrificado en aras del proyecto político de convertir las lenguas locales en lenguas hegemónicas o de prestigio.

Nuestra hipótesis es tentativa. Los datos analizados reclaman alguna, y ninguna nos parece *a priori* más sensata que la hasta aquí planteada, pero pasar de la asociación a la causación con certidumbre exigirá nuevas investigaciones. Las bases de datos masivas sobre bienestar escolar, sentido de pertenencia, etc. son todavía muy escasas. Para España apenas contamos con los datos de algunos informes internacionales como PISA, PIRLS y HBSC (Moreno & al, 2016), de entre los cuales sólo PISA, en algunas de sus ediciones, permite el análisis hecho aquí, pero no ir más lejos en la explicación ni establecer relaciones propiamente causales. A pesar de la omnipresencia de temas y lemas como bienestar, pertenencia, compromiso, aburrimiento, rechazo, no nos consta la existencia de investigaciones sistemáticas en este ámbito, menos aún de otras bases de datos con cierta continuidad, salvo la excepción lejana y a día de hoy interrumpida de la *High School Survey of Student Engagement* realizada desde la Universidad de Indiana (Yazzie-Mintz, 2007, 2010) Nos parece altamente recomendable que los informes diagnósticos sobre el sistema educativo empiecen a incorporar datos relativos al nivel de bienestar, el sentido de pertenencia el grado de compromiso y otras variables relativas a la situación y actitud del alumnado, deseamos que pequeños o no tan pequeños estudios cualitativos nos permitan ahondar en su comprensión y confiamos en que

nuevos análisis de los datos existentes y los que vengan nos ayuden a avanzar en la explicación de un fenómeno que a nosotros mismos nos sorprende.

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, K. & Bowles, T. (2013). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108–119
- Allen, K., Kern, M.L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., Waters, L., (2018) What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis Educational. *Psychological Review*, 30(1),1-34.
- Álvarez Cáccamo, C. (1991). Language revival, code manipulation and social power in Galiza: Off-record uses of Spanish in formal communicative events. En Klee, C.A. & Ramos-García, L.(Eds.), *Sociolinguistics of the Spanish-speaking world: Iberia, Latin America, United States*, pp. 41-73. Tempe, AZ: Bilingual Press.
- Aracil, L.V.(1965)[1982]. Conflicte lingüístic i normalització lingüística a l'Europa nova. *Papers de sociolingüística*, pp. 23-38. Barcelona: La Magrana.
- Baumeister, R.F. and M. R. Leary (1995) The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3),497-529.
- Bernstein, Basil (1971) *Class, Codes and Control, I*. London:Basil Blackwell.
- Blas Arroyo, J.L.(1999). La diglosia y otros conceptos alternativos en la descripción del bilingüismo social en comunidades hispánicas. Un ensayo bibliográfico. *Grazer Linguistische Studien*, 52, 19-51
- Bretxa, V. (2016) Trajectòries sociolingüístiques en la transició educativa. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 65:110-125.
- Bretxa, V., Vila, F. X. (2013) Els Canvis sociolingüístics en el pas de primària a secundària: el projecte RESOL a la ciutat de Mataró. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 22: 93-118. <https://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/79231> [Consulta: 22-11-2019].
- Bryk, A. S., Lee, V.E. and Holland,P. B. (1993) *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge (Mass):Harvard U. P.
- Calero, J, y Á. Choi. 2019. *Efectos de la inmersión lingüística sobre el alumnado castellanoparlante en Cataluña*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., & Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant students' cognitive and emotional engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1409-1425.
- Chiu, M.M, Wing-Yin Chow, B, McBride, C. and Mol, S. T.(2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries: Cross-cultural variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 47(2), 175-96.
- Coleman, J S, y Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Coleman, J,S, Hoffer, T and Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. Pp. 161-182 en Long, M.H and Doughty, C. J. (2009). *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Damasio, A R. (2006). *Descartes' error*. New York: Random House.
- Dweck, Carol S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital, Inc.
- Feito, R. (1990). *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Fellman, J. (1975). On diglossia. *Language Sciences* 34, 38-39.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340.
- Fernández Enguita, M. 1999. *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M. 2011. Building the nation at school: Spain tables turned. *C. Kassimeris & M. Vryónidēs, The politics of education: Challenging multiculturalism*. NY: Routledge.

- Fernández Enguita, M.(2018). “Y si no te gusta, te aguantas’. En torno algunos indicadores del malestar del alumnado. Pp. 150-153 en *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2018*. Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Fernández Enguita, M., L. Mena Martínez, y J. Riviere Gómez. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación la Caixa.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- Galindo, S. M. (2008). *Les Llenguïes en joc, el joc entre llenguïes: L'ús interpersonal del català entre els infants i joves de Catalunya*. Lleida: Pagès.
- Genesee, F, Lambert, W.E., y Holobow, N. E, (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje* 9(33),27-36.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of early adolescence* 13(1), 21-43.
- Goodenow, C, y K E Grady. (1993). The relationship of school belonging and friends’ values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education* 62(1), 60-71.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American anthropologist* 66(6), 137-53.
- Habermas, J. (1993) *La lógica de las ciencias sociales*. México. Iberoamericana.
- Harris, J. R (1999) *El mito de la Educación*. Barcelona, Grijalbo.
- Henry, J. 1965. *Culture against man*. New York: Random House.
- Henry, J. 1972. *Jules Henry on education*. New York: Random House.
- Hoffer, T, Greeley, A. M, y Coleman, J.S,(1985). Achievement growth in public and Catholic schools. *Sociology of Education*, 58(2), 74-97.
- Hudson, A. (2002). Outline of a theory of diglossia. *International Journal of the Sociology of Language*, 157, 1-48.
- Jackson, P W. 1968. *Life in classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jencks, C. 1972. *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. N. York: Harper.
- Jenkins, R. 1983. *Lads, citizens, and ordinary kids: Working-class youth life-styles in Belfast*. Londres: Routledge.
- Juvonen, J. (2006) Sense of belonging, social bonds, and school functioning, in P.A. Alexander and P.H. Winne (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Vol. 2, pp. 655-674. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mackridge, P. 2009. *Language and national identity in Greece, 1766-1976*. Oxford University Press.
- Maslow, AH. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review* 50(4): 370.
- Mega, C, L Ronconi, y R de Beni. 2014. What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology* 106(1): 121.
- Moreno, C., Ramos, P., García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., Sánchez-Queija, I., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A. y Morgan, A. (2016). *Informe comparativo de las ediciones 2002-2006-2010-2014 del Estudio HBSC en España*. Madrid:Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad
- Ninyoles, R,L(1971). Idioma y conflicto. *Revista española de la opinión pública* (26), 159-82.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- OECD (2003), *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*, OECD Publishing, París.
- OCDE (2005) *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn – Students’ Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*, OECD Publishing, París.

- OECD. 2017. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Pauwels, A. 1986. Diglossia, immigrant dialects and language maintenance in Australia: the case of Limburgs and Swabian. *Journal of Multilingual & Multicultural Development* 7(1), 13-30.
- Pekrun, R, T Goetz, W Titz, y R P Perry. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist* 37(2), 91-105.
- Plataforma per la Llengua (2019). Estudi sociolingüístic als patis d'escoles i instituts de zones urbanes de Catalunya. www.plataforma-llengua.cat.
- Psichari, J & Pernot, H (1902). *The language question in Greece*, Calcuta, The Baptist Mission Press.
- Psycháris, G [Psichari, Jean](1929). *Un pays qui ne veut pas de sa langue*. Imprimerie La Haute-Loire.
- Putnam, R D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy* 6(1), 65-78.
- Rhoidis, E. (1893). *Ta eidola* (Los ídolos). Atenas: Edissos Estia.
- Rhoidis, E. (1885). *Parerga* (Apéndices). Atenas: Anareoy Koromhaa.
- Salvador, G. (1987). *Lengua española y lenguas de España*. Barcelona: Ariel.
- Siguan, M (ed). (1976). *Bilingüismo i educación*. Barcelona, Teide.
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15.
- Swain, M.(2000). French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, 199-212.
- Tollefson, J. W. (1983) Language policy and the meanings of diglossia. *Word*, 34 (1), 1-9.
- Uranga, B., ed. (2013). *Comportamiento lingüístico del alumnado. Proyecto Arrue 2011*. Vitoria, Gobierno Vasco
- Wentzel, K R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of educational psychology* 89(3), 411.
- Vila, F. X. (2004) 'Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati?'. Els usos lingüístics a les escoles catalanes». *LSC– Llengua, Societat I Comunicació*, 1: 8-15, <https://www.raco.cat/index.php/LSC/article/view/40442> [Consulta: 22-11-2019].
- Willis, P. (1978). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Routledge.
- Willms, J.D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. OECD publishing.
- Woolard, K.A (2016) *Singular and Plural. Ideologies of Linguistic Authority in 21st century Catalonia*. Oxford: University Press.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of Students on Engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University.
- Yazzie-Mintz, E. (2010). *Charting the path from engagement to achievement: A report on the 2009 High School Survey of Student Engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Education Policy.

SOBRE LOS AUTORES

Julio Carabaña Morales

Julio Carabaña Morales ha enseñado Sociología en la UCM desde 1976. Catedrático de Universidad desde 1990, se jubiló en 2018, siendo ahora profesor honorífico. Es autor de *Educación, ocupación e ingresos en la España del Siglo XX* (Madrid, MEC, 1983), *Escalas de prestigio profesional* (Madrid, CIS, 1996, con C. Gómez Bueno, *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional* (Madrid, Argenteria-Visor, 1999), *La inutilidad de PISA para las escuelas* (Catarata, 2015), *Ricos y pobres* (Catarata, 2016) y de varios artículos y capítulos de libros sobre Sociología de la Educación, Estratificación y movilidad social y desigualdad de ingresos.

Información de contacto: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Sociología Aplicada, carabanya@ccedu.ucm.es

Mariano Fernández Enguita

Catedrático de Sociología en la Universidad Complutense, donde coordina el Doctorado en Educación y diseño y anima el proyecto de innovación hiperaula.ucm. Antes lo fue en Salamanca, donde dirigió el Departamento de Sociología, el Centro de Análisis Sociales (investigación) y el Centro Cultural Hispano Japonés (la Casa de Japón en España) y creó los portales Demos (docencia) e Innova (innovación). Autor de una veintena de libros y tres centenares de artículos y capítulos. Últimos libros: *La educación en la encrucijada* (2016, Santillana) *Del clip al clic* (2017, Ariel, con S. Vázquez), *Más escuela y menos aula. La innovación educativa en un cambio de época* (2018, Morata). Actualmente investiga sobre la profesión docente y sobre aprendizaje y escuela en la era informacional, participa en la Red por el Diálogo Educativo (REDE) e impulsa el proyecto hiperaula.ucm. Blog: Cuaderno de Campo. Más: [@enguita](https://twitter.com/enguita), www.enguita.info

Información de contacto: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Sociología Aplicada, mfenguita@ucm.es

ANEXOS

Tabla 1. Lengua escolar, lengua doméstica, sentimiento de pertenencia a la escuela y puntuación PISA Ciencias. Países participantes en PISA 2015 con más de un 3% de diglosia hogar-escuela.

PAIS		ÍNDICE DE SENTIMIENTO DE PERTENENCIA A LA ESCUELA (SDPE)				PUNTUACIÓN EN PISA CIENCIAS (PLAUSIBLE VALUE 1)			
		MEDIA	N	DESVIACIÓN	DIFERENCIA	MEDIA	N	DESVIACIÓN	DIFERENCIA
Australia	MISMA	-0,174060	10362	0,9349386		503,47795	10588	101,339121	
	OTRA	-0,263731	356	0,9105184	-0,090	399,28224	376	86,392804	-104,2
	Total	-0,177038	10718	0,9342344		499,90466	10964	102,626938	
Austria	MISMA	0,457190	5326	1,2630834		513,15948	5367	92,101440	
	OTRA	0,432050	237	1,2488049	-0,025	448,35261	239	93,479153	-64,8
	Total	0,456119	5563	1,2623774		510,39657	5606	93,077766	
Belgium	MISMA	0,026976	6914	0,8301926		521,71478	7125	94,239987	
	OTRA	0,026667	633	0,8918674	0,000	473,19468	671	101,900176	-48,5
	Total	0,026950	7547	0,8354781		517,53867	7796	95,887363	
Bulgaria	MISMA	-0,326098	5018	0,9489354		458,12247	5206	98,550664	
	OTRA	-0,479089	403	0,8868821	-0,153	379,18264	431	82,885979	-78,9
	Total	-0,337472	5421	0,9452374		452,08680	5637	99,668306	
Canada	MISMA	-0,153899	13254	1,0206424		520,83635	13359	90,638308	
	OTRA	-0,165030	1424	1,0240218	-0,011	495,01636	1448	83,864874	-25,8
	Total	-0,154979	14678	1,0209411		518,31137	14807	90,321952	
Denmark	MISMA	0,153377	4913	1,0404575		508,54767	5106	87,437094	
	OTRA	-0,055408	144	1,1671346	-0,209	462,07986	160	98,770032	-46,5
	Total	0,147432	5057	1,0447264		507,13581	5266	88,154110	
Estonia	MISMA	-0,043155	4638	0,8694764		543,47506	4652	86,850795	
	OTRA	-0,273842	242	0,7660070	-0,231	503,69545	244	91,968082	-39,8
	Total	-0,054595	4880	0,8660162		541,49258	4896	87,532241	
Finland	MISMA	0,090253	5349	0,9747312		537,37264	5394	93,523256	
	OTRA	0,049103	158	0,9823034	-0,041	504,50805	162	107,355590	-32,9
	Total	0,089073	5507	0,9748836		536,41438	5556	94,107053	
France	MISMA	-0,044146	4954	0,7734736		512,01257	5018	96,834162	
	OTRA	-0,198993	149	0,8732621	-0,155	435,62003	164	97,761053	-76,4
	Total	-0,048668	5103	0,7769110		509,59490	5182	97,773213	
Germany	MISMA	0,305335	4423	1,0563852		531,92862	4580	94,128525	
	OTRA	0,265179	131	1,1262862	-0,040	447,27881	141	85,160529	-84,6
	Total	0,304180	4554	1,0583506		529,40042	4721	94,964598	
Italy	MISMA	0,075904	7810	0,8612033		498,21945	7875	87,976147	
	OTRA	0,195304	2417	0,9903123	0,119	496,79484	2438	90,071056	-1,4
	Total	0,104123	10227	0,8947901		497,88267	10313	88,473535	
Latvia	MISMA	-0,188701	4115	0,8555882		495,90016	4132	78,589056	
	OTRA	-0,269853	416	0,9015224	-0,081	459,35811	418	79,913091	-36,5
	Total	-0,196152	4531	0,8601238		492,54311	4550	79,407481	
Lithuania	MISMA	-0,265091	5465	1,1109193		475,69196	5523	88,914168	
	OTRA	-0,479772	496	0,9337586	-0,215	417,72789	506	87,347113	-58,0
	Total	-0,282954	5961	1,0988021		470,82717	6029	90,219940	

Luxembourg	MISMA	0,072763	160	0,9727728		513,91985	162	99,258756	
	OTRA	0,308117	2313	1,1115221	0,235	505,31486	2334	90,642437	-8,6
	Total	0,292890	2473	1,1044156		505,87336	2496	91,229599	
Macao	MISMA	-0,395836	1269	0,6305485		523,40429	1269	81,262289	
	OTRA	-0,502699	399	0,4943307	-0,107	503,73617	400	88,499386	-19,7
	Total	-0,421399	1668	0,6023692		518,69054	1669	83,450712	
Mexico	MISMA	-0,124455	7059	1,0940507		424,69743	7095	69,720676	
	OTRA	-0,371937	212	0,9840638	-0,247	356,65044	219	66,429357	-68,0
	Total	-0,131670	7271	1,0917337		422,65993	7314	70,579478	
Peru	MISMA	-0,180380	6210	0,8097071		403,89911	6326	74,115303	
	OTRA	-0,579394	463	0,6504984	-0,399	334,92662	494	63,752263	-69,0
	Total	-0,208065	6673	0,8060468		398,90316	6820	75,555604	
Qatar	MISMA	-0,121462	3731	1,0475467		372,48904	3996	75,681269	
	OTRA	-0,180326	1075	0,9248252	-0,059	388,85462	1156	91,829569	16,4
	Total	-0,134629	4806	1,0215795		376,16113	5152	79,873051	
Russian Federation	MISMA	-0,365370	5011	0,7943270		490,09624	5104	83,716177	
	OTRA	-0,477999	268	0,6834519	-0,113	451,72060	280	78,088501	-38,4
	Total	-0,371087	5279	0,7894040		488,10048	5384	83,860121	
Singapore	MISMA	-0,189402	2606	0,9094308		567,82923	2608	97,643895	
	OTRA	-0,283198	2210	0,8160138	-0,094	509,25263	2217	103,393296	-58,6
	Total	-0,232444	4816	0,8689820		540,91435	4825	104,478043	
Spain	MISMA	0,566038	4934	1,1501940		503,32959	5059	84,420695	
	OTRA	0,209214	815	1,1477330	-0,357	500,93037	826	85,335598	-2,4
	Total	0,515453	5749	1,1564640		502,99284	5885	84,546516	
Sweden	MISMA	0,072864	4149	1,2135918		508,34346	4192	95,979735	
	OTRA	-0,085680	179	1,2130500	-0,159	483,23219	190	120,805758	-25,1
	Total	0,066307	4328	1,2138399		507,25465	4382	97,305442	
Switzerland	MISMA	0,393609	3626	1,0391042		525,32498	3646	90,408418	
	OTRA	0,271419	300	1,2176444	-0,122	477,80445	304	96,099282	-47,5
	Total	0,384272	3926	1,0541396		521,66771	3950	91,725195	
United Arab Emirates	MISMA	-0,081688	4436	0,8451596		389,05382	4561	79,613557	
	OTRA	-0,180167	1367	0,8889950	-0,098	414,62685	1410	86,958860	25,6
	Total	-0,104886	5803	0,8566303		395,09267	5971	82,121914	
Tunisia	MISMA	-0,176561	4450	0,7352601		388,62516	4590	64,762527	
	OTRA	-0,309085	275	0,7775964	-0,133	384,79700	295	62,382822	-3,8
	Total	-0,184274	4725	0,7383568		388,39398	4885	64,621546	
Turkey	MISMA	-0,421624	5256	1,1193905		427,18760	5298	76,505761	
	OTRA	-0,561930	392	1,0995266	-0,140	380,52530	398	67,251250	-46,7
	Total	-0,431362	5648	1,1184959		423,92714	5696	76,817289	
United Kingdom	MISMA	-0,074352	11128	0,9063664		509,04256	11274	95,779376	
	OTRA	-0,155886	384	0,8010191	-0,082	466,22237	388	89,763948	-42,8
	Total	-0,077072	11512	0,9031381		507,61791	11662	95,889728	
United States	MISMA	-0,040669	3987	1,0511954		506,99369	4046	96,597309	
	OTRA	-0,119636	148	1,0100126	-0,079	448,68236	152	90,596760	-58,3

	Total	-0,043495	4135	1,0497339		504,88237	4198	96,990146	
Uruguay	MISMA	-0,060569	5292	1,1053807		440,19707	5495	87,811358	
	OTRA	-0,261906	206	1,0752744	-0,201	394,79172	219	75,728357	-45,4
	Total	-0,068112	5498	1,1048340		438,45683	5714	87,807079	
Spain (Regions)	MISMA	0,580536	24306	1,1347167		504,77411	24385	85,146027	
	OTRA	0,237671	3755	1,0888559	-0,343	501,61449	3774	85,194415	-3,2
	Total	0,534656	28061	1,1346893		504,35064	28159	85,157804	
Total	MISMA	0,035354	180151	1,0448666		488,64803	188021	98,971050	
	OTRA	-0,030916	21967	1,0242486	-0,066	468,91009	22734	101,370067	-19,7
	Total	0,028151	202118	1,0428470		486,51891	210755	99,421105	

Fuente: Datos PISA, 2015

Tabla 2a. Relación entre SdPE, inmigración y diglosia. España, 2015

INMIGRANTE		MEDIA	N	DESV. TÍP.
NO	MONOGLOSICO	,552903	27954	1,1474709
	DIGLOSICO	,271625	5310	1,1324754
	Total	,508000	33264	1,1496987
SÍ	MONOGLOSICO	,330276	2011	1,0587306
	DIGLOSICO	,038502	2284	1,0960821
	Total	,175108	4295	1,0884140
Total	MONOGLOSICO	,537964	29965	1,1430735
	DIGLOSICO	,201515	7594	1,1266667
	Total	,469936	37559	1,1477431

*Ponderación nacional, todos

Tabla 2b. Relación entre SdPE, lengua extranjera y diglosia. España, 2015

LENGUA DOMÉSTICA		MEDIA	N	DESV. TÍP.
LENGUA ESPAÑOLA	MONOGLOSICO	,552903	27954	1,1474709
	DIGLOSICO	,284126	5007	1,1252975
	Total	,512072	32961	1,1481736
LENGUA EXTRANJERA	DIGLOSICO	,065089	303	1,2287967
	Total	,065089	303	1,2287967
Total	MONOGLOSICO	,552903	27954	1,1474709
	DIGLOSICO	,271625	5310	1,1324754
	Total	,508000	33264	1,1496987

*Ponderación nacional, solo nativos

Fuente: Datos PISA, 2015

Tabla 3A. Sentido de pertenencia a la escuela (SdPE) por CCAA, España, 2003.

SENTIDO DE PERTENENCIA A LA ESCUELA (SdPE)

REGION	Media	N	Desviación típica
RESTO	0,277070	2541	1,0116405
CASTILLA-LEÓN	0,323413	1484	0,9677913
CATALUÑA	-0,089800	1508	0,9267963
CA VASCA	0,106227	3870	0,9334280
ANDALUCIA	0,274518	1334	1,0221098
Total	0,170054	10737	0,9767551

Nota: Ponderación nacional, solo nativos de lengua doméstica española.

Tabla 3B. Sentido de pertenencia a la escuela (SdPE) por CCAA, España, 2012.

SENTIDO DE PERTENENCIA A LA ESCUELA (SdPE)

CCAA	Media	N	Desv. típ.
ANDALUCIA	,5836	947	1,07589
ARAGON	,4326	898	1,11476
ASTURIAS	,4752	1074	1,14807
BALEARES	,2211	909	1,07002
CANTABRIA	,4884	1000	1,09380
CASTILLA-L	,4371	1034	1,04544
CATALUÑA	,1253	927	,99592
EXTREMADURA	,5369	1007	1,09549
GALICIA	,0133	1011	,97928
RIOJA	,4360	1009	1,06866
MADRID	,5297	1020	1,08223
MURCIA	,4481	888	1,08940
NAVARRA	,2686	1012	1,00229
CA VASCA	,1135	3085	,95846
RESTO	,5017	702	1,10013
Total	,3399	16524	1,06481
Media CCAA monolingües			0,4869
Media CCAA bilingües			0,1483
Diferencia			0,3386

Nota: Ponderación nacional, solo nativos de lengua doméstica española.

Tabla 3C. Sentido de pertenencia a la escuela(SdPE) por CCAA, España, 2015.

SENTIDO DE PERTENENCIA A LA ESCUELA (SdPE)

CCAA	Media	N	Desv. típ.
ANDALUCIA	,594961	7357	1,1155899
ARAGON	,654845	901	1,1244559
ASTURIAS	,641570	601	1,1987691
BALEARES	,202276	686	1,1337705
CANARIAS	,502409	1595	1,1820515
CANTABRIA	,751996	324	1,1294756
CASILLA-L	,771902	1170	1,1643439
CASTILLA-M	,601039	1688	1,1256203
CATALUÑA	,230478	4898	1,1644533
EXTREMADURA	,596794	966	1,1277885
GALICIA	,251247	1668	1,1048983
RIOJA	,545588	219	1,1068553
MADRID	,574311	4198	1,1511044
MURCIA	,597743	1068	1,0808622
NAVARRA	,568865	483	1,0717479
CA VASCA	,496466	1467	1,1104229
C. VALENCIANA	,537363	3076	1,1567108
Total	,506835	32366	1,1478589

Nota:Ponderación nacional, solo nativos de lengua doméstica española.

Fuente: Datos PISA, 2015

Tabla 4. Sentido de pertenencia a la escuela(SdPE) y diglosia hogar-escuela. España, 2015.

CCAA/DIGLOSI2		Media	N	Desv. típ.	Diferencia
BALEARES	MONOGLOSICOS	,206176	386	1,1063460	
	DIGLOSICOS	,197248	300	1,1700210	-0,008929
	Total	,202276	686	1,1337705	
CATALUÑA	MONOGLOSICOS	,259964	2427	1,1870627	
	DIGLOSICOS	,201525	2471	1,1413161	-0,058439
	Total	,230478	4898	1,1644533	
GALICIA	MONOGLOSICOS	,326492	1009	1,1821517	
	DIGLOSICOS	,135905	659	,9641902	-0,190588
	Total	,251247	1668	1,1048983	
NAVARRA	MONOGLOSICOS	,639245	343	1,1166744	
	DIGLOSICOS	,396094	140	,9339292	-0,243151
	Total	,568865	483	1,0717479	
CA VASCA	MONOGLOSICOS	,455359	721	1,1194344	
	DIGLOSICOS	,536164	746	1,1009439	0,080805
	Total	,496466	1467	1,1104229	
C. VALENCIANA	MONOGLOSICOS	,558829	2384	1,1473455	
	DIGLOSICOS	,463403	692	1,1862851	-0,095426
	Total	,537363	3076	1,1567108	
Total CCAA bilingües	MONOGLOSICOS	,401606	7270	1,1678291	
	DIGLOSICOS	,284126	5007	1,1252975	-0,117480
	Total	,353691	12277	1,1520735	
RESTO	MONOGLOSICOS	,606079	20684	1,1354800	

Nota: Ponderación nacional, solo nativos de lengua doméstica española.

Fuente: Datos PISA, 2015

Tabla 5. Sentido de pertenencia a la escuela(SdPE) y diglosia. España, 2015

ZONA /DIGLOSIA		Media	N	Desv. típ.
UNA LENGUA	NO, ESPAÑOL	,606079	20684	1,1354800
	Total	,606079	20684	1,1354800
DOS LENGUAS	NO, ESPAÑOL	,588146	3299	1,1478052
	NO, REGIONAL	,246591	3970	1,1617827
	SI, ESPAÑOL-REGIONAL	,233040	4442	1,1248571
	SI,REGIONAL ESPAÑOL	,685463	565	1,0461540
	Total	,353691	12277	1,1520735
Total	NO, ESPAÑOL	,603612	23984	1,1371761
	NO, REGIONAL	,246591	3970	1,1617827
	SI, ESPAÑOL-REGIONAL	,233040	4442	1,1248571
	SI,REGIONAL ESPAÑOL	,685463	565	1,0461540
	Total	,512072	32961	1,1481736

Nota: Ponderación nacional, solo nativos de lengua doméstica española.

Fuente: Datos PISA, 2015

Tabla 6. Determinantes del sentimiento de pertenencia a la escuela (SdPE). España*, 2015

MODELO	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS	T	SIG.	
	B	Error típ.	Beta			
1 R ² =1,1%	(Constante)	,600	,008		74,447	0,000
	ZONA BILINGÜE*	-,245	,013	-,104	-18,706	,000
2 R ² =1,9%	(Constante)	,600	,008		74,762	0,000
	ZONA BILINGÜE	-,007	,021	-,003	-,347	,728
	ESPAÑOL-REGIONAL	-,360	,026	-,108	-13,738	,000
	REGIONAL-REGIONAL	-,345	,027	-,098	-12,846	,000
3 R ² =2,5%	REGIONAL-ESPAÑOL	,093	,052	,011	1,789	,074
	(Constante)	,746	,041		18,034	,000
	ZONA BILINGÜE	-,031	,022	-,013	-1,451	,147
	ESPAÑOL-REGIONAL	-,340	,026	-,102	-12,977	,000
	REGIONAL-REGIONAL	-,344	,027	-,098	-12,715	,000
	REGIONAL-ESPAÑOL	,099	,052	,011	1,916	,055
	CENTRO PRIVADO	,056	,014	,023	3,916	,000
ESCS	,070	,006	,072	11,458	,000	
PISA CIENCIAS	,000	,000	-,019	-3,248	,001	

*CCAA bilingües agrupadas.

Nota: Ponderación nacional, solo nativos de lengua doméstica española.

Fuente: Datos PISA, 2015

Tabla 7. Cuatro situaciones de lengua doméstica y escolar, por CCAA, 2015.

CCAA	DIGLOSIA				TOTAL
	NO, ESPAÑOL	NO, REGIONAL	SI, ESPAÑOL-REGIONAL	SI, REGIONAL-ESPAÑOL	
BALEARES	122	716	595	57	1490
	8,2%	48,1%	39,9%	3,8%	100,0%
CATALUÑA	0	1077	1106	0	2183
	0,0%	49,3%	50,7%	0,0%	100,0%
GALICIA	515	660	646	118	1939
	26,6%	34,0%	33,3%	6,1%	100,0%
NAVARRA	1193	51	421	85	1750
	68,2%	2,9%	24,1%	4,9%	100,0%
CA VASCA	1085	666	1781	27	3559
	30,5%	18,7%	50,0%	,8%	100,0%
C. VALENCIANA	1184	212	168	237	1801
	65,7%	11,8%	9,3%	13,2%	100,0%
Total	4099	3382	4717	524	12722
	32,2%	26,6%	37,1%	4,1%	100,0%

Nota: Ponderación por CA, CCAA bilingües, solo nativos de lengua doméstica española.

Fuente: Datos PISA, 2015

Tabla 8. Determinantes del sentimiento de pertenencia a la escuela (SdPE), por CCAA, 2015

Tabla 8.A. BALEARES

MODELO		COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS	T	SIG.
		B	ERROR TÍP.	BETA		
1 R ² =1%	(Constante)	,445	,070		6,327	,000
	ESPAÑOL-REGIONAL	-,228	,083	-,103	-2,740	,006
	REGIONAL-REGIONAL	-,179	,083	-,081	-2,158	,031
	REGIONAL-ESPAÑOL	,090	,128	,021	,705	,481
2 R ² =2%	(Constante)	,411	,217		1,895	,058
	ESPAÑOL-REGIONAL	-,198	,091	-,089	-2,190	,029
	REGIONAL-REGIONAL	-,201	,091	-,091	-2,214	,027
	REGIONAL-ESPAÑOL	,027	,128	,006	,212	,832
	CENTRO PRIVADO	,011	,065	,005	,175	,861
	ESCS	,118	,027	,117	4,310	,000
	PISA CIENCIAS	,000	,000	,013	,477	,633

Tabla 8.b GALICIA

MODELO		COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS	T	SIG.
		B	ERROR TÍP.	BETA		
1 R ² =4,5%	(Constante)	,625	,052		11,948	,000
	ESPAÑOL-REGIONAL	-,540	,063	-,252	-8,547	,000
	REGIONAL-REGIONAL	-,489	,069	-,206	-7,070	,000
	REGIONAL-ESPAÑOL	,006	,120	,001	,049	,961
2 R ² =5,3%	(Constante)	,427	,183		2,326	,020
	ESPAÑOL-REGIONAL	-,567	,064	-,265	-8,803	,000
	REGIONAL-REGIONAL	-,488	,073	-,206	-6,675	,000
	REGIONAL-ESPAÑOL	,023	,120	,005	,194	,847
	CENTRO PRIVADO	-,094	,058	-,039	-1,618	,106
	ESCS	,071	,023	,075	3,098	,002
	PISA CIENCIAS	,001	,000	,053	2,306	,021

Tabla 8C. NAVARRA

MODELO		COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS	T	SIG.
		B	ERROR TÍP.	BETA		
1 R ² =2,9%	(Constante)	,661	,032		20,916	,000
	ESPAÑOL-REGIONAL	-,447	,068	-,158	-6,533	,000
	REGIONAL-REGIONAL	-,479	,120	-,096	-3,984	,000
	REGIONAL-ESPAÑOL	-,183	,151	-,029	-1,209	,227
2 R ² =3,7%	(Constante)	,330	,201		1,644	,100
	ESPAÑOL-REGIONAL	-,432	,069	-,153	-6,288	,000
	REGIONAL-REGIONAL	-,443	,122	-,089	-3,647	,000
	REGIONAL-ESPAÑOL	-,114	,152	-,018	-,748	,454
	CENTRO PRIVADO	,019	,059	,009	,328	,743
	ESCS	,083	,029	,076	2,886	,004
	PISA CIENCIAS	,001	,000	,043	1,688	,092

Tabla 8D. CAVASCA

MODELO		COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS	T	SIG.
		B	ERROR TÍP.	BETA		
1 R ² =0,3%	(Constante)	,573	,029		19,914	,000
	ESPAÑOL-REGIONAL	-,094	,041	-,042	-2,278	,023
	REGIONAL-REGIONAL	-,163	,054	-,055	-3,010	,003
	REGIONAL-ESPAÑOL	,346	,199	,030	1,738	,082
2 R ² =1,1%	(Constante)	,340	,145		2,342	,019
	ESPAÑOL-REGIONAL	-,057	,046	-,025	-1,217	,224
	REGIONAL-REGIONAL	-,157	,057	-,053	-2,733	,006
	REGIONAL-ESPAÑOL	,349	,198	,030	1,763	,078
	CENTRO PRIVADO	,004	,045	,002	,090	,929
	ESCS	,082	,019	,079	4,335	,000
	PISA CIENCIAS	,000	,000	,033	1,853	,064

Tabla 8E. COMUNIDAD VALENCIANA

MODELO		COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS	T	SIG.
		B	ERROR TÍP.	BETA		
1 R ² =1,5%	(Constante)	,575	,033		17,234	,000
	ESPAÑOL-REGIONAL	-,429	,097	-,105	-4,418	,000
	REGIONAL-REGIONAL	-,220	,087	-,061	-2,548	,011
	REGIONAL-ESPAÑOL	,132	,078	,040	1,691	,091
2 R ² =3,6%	(Constante)	,636	,208		3,062	,002
	ESPAÑOL-REGIONAL	-,277	,100	-,068	-2,764	,006
	REGIONAL-REGIONAL	-,044	,090	-,012	-,488	,626
	REGIONAL-ESPAÑOL	,109	,078	,033	1,405	,160
	CENTRO PRIVADO	,332	,062	,141	5,405	,000
	ESCS	,042	,026	,041	1,633	,103
	PISA CIENCIAS	-,001	,000	-,072	-2,948	,003

Tabla 8F. CATALUÑA

MODELO		COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS	T	SIG.
		B	ERROR TÍP.	BETA		
1 R ² =0,0	(Constante)	,207	,035		5,856	,000
	REGIONAL-REGIONAL	,059	,050	,025	1,190	,234
2 R ² =0,7%	(Constante)	-,197	,185		-1,065	,287
	REGIONAL-REGIONAL	,002	,053	,001	,042	,967
	CENTRO PRIVADO	,146	,055	,062	2,666	,008
	ESCS	,040	,027	,037	1,477	,140
	PISA CIENCIAS	,000	,000	,030	1,344	,179

Nota: Ponderación por CA, CCAA bilingües, solo nativos de lengua doméstica española.

Fuente: Datos PISA, 2015

Tabla 9. Determinantes del sentimiento de pertenencia a la escuela (SdPE), España*, 2015

MODELO	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTES TIPIFICADOS	T	SIG.	
	B	ERROR TÍP.	BETA			
1 R ² =1,7%	(Constante)	,600	,008		74,675	0,000
	BALEARES	-,397	,044	-,050	-8,984	,000
	CATALUÑA	-,370	,018	-,115	-20,359	,000
	GALICIA	-,344	,029	-,066	-11,797	,000
	NAVARRA	-,030	,052	-,003	-,576	,564
	CA VASCA	-,098	,031	-,018	-3,158	,002
	C. VALENCIANA	-,063	,022	-,016	-2,867	,004
2 R ² =2%	(Constante)	,600	,008		74,807	0,000
	BALEARES	-,105	,052	-,013	-2,032	,042
	CATALUÑA	-,038	,036	-,012	-1,065	,287
	GALICIA	-,120	,036	-,023	-3,350	,001
	NAVARRA	,059	,053	,006	1,117	,264
	CA VASCA	,131	,037	,024	3,488	,000
	C. VALENCIANA	,007	,023	,002	,297	,767
	LENGUA ESCOLAR REGIONAL	-,332	,031	-,127	-10,729	,000
3 R ² =2,1%	(Constante)	,600	,008		74,843	0,000
	BALEARES	-,105	,060	-,013	-1,738	,082
	CATALUÑA	-,037	,050	-,012	-,749	,454
	GALICIA	,030	,050	,006	,594	,553
	NAVARRA	,059	,054	,006	1,104	,270
	CA VASCA	-,001	,046	,000	-,031	,976
	C. VALENCIANA	-,002	,024	,000	-,064	,949
	LENGUA ESCOLAR REGIONAL	-,332	,047	-,127	-7,124	,000
	ESPAÑOL-GALLEGO	-,252	,083	-,029	-3,026	,002
	GALLEGO-GALLEGO	-,190	,083	-,022	-2,287	,022
	ESPAÑOL-VASCUENCE	,263	,066	,034	3,957	,000
	VALENCIANO-VALENCIANO	,072	,076	,007	,950	,342
4 R ² =2,7%	(Constante)	,727	,041		17,544	,000
	BALEARES	-,134	,060	-,017	-2,223	,026
	CATALUÑA	-,088	,050	-,028	-1,754	,080
	GALICIA	,004	,050	,001	,073	,942
	NAVARRA	,025	,054	,003	,469	,639
	CA VASCA	-,071	,047	-,013	-1,515	,130
	C. VALENCIANA	-,013	,024	-,003	-,551	,581
	LENGUA ESCOLAR REGIONAL	-,306	,047	-,117	-6,532	,000
	ESPAÑOL-GALLEGO	-,247	,083	-,028	-2,981	,003
	GALLEGO-GALLEGO	-,142	,083	-,016	-1,717	,086
	ESPAÑOL-VASCUENCE	,280	,066	,036	4,223	,000
	VALENCIANO-VALENCIANO	,087	,076	,008	1,142	,253
	CENTRO PRIVADO	,056	,014	,023	3,902	,000
	ESCS	,068	,006	,070	11,220	,000
PISA CIENCIAS	,000	,000	-,017	-2,783	,005	

*CCAA bilingües separadas.

Nota:Ponderación nacional, solo nativos de lengua doméstica española.

Fuente: Datos PISA, 2015

Tabla A1. Estadísticos descriptivos y correlaciones, variables en la regresión de la tabla 6, España, 2015.

VARIABLES EN LA REGRESIÓN	DESCRIPTIVOS			CORRELACIONES							
	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	N	INDICE DE SDPE	ZONA BILINGÜE	ESPAÑOL-REGIONAL	REGIONAL-REGIONAL	REGIONAL-ESPAÑOL	CENTRO PRIVADO	ESCS	PISA CIENCIAS
INDICE DE SdPE	,507438	1,1480210	32285	1,000	-,104	-,095	-,084	,021	,047	,062	-,002
ZONA BILINGÜE	,3788	,48510	32285	-,104	1,000	,511	,478	,171	,080	,088	,077
ESPAÑOL-REGIONAL	,1374	,34432	32285	-,095	,511	1,000	-,149	-,053	-,012	-,003	,004
REGIONAL-REGIONAL	,1223	,32762	32285	-,084	,478	-,149	1,000	-,050	,000	,104	,114
REGIONAL-ESPAÑOL	,0175	,13117	32285	,021	,171	-,053	-,050	1,000	,057	,002	,006
CENTRO PRIVADO	1,3578	,47936	32285	,047	,080	-,012	,000	,057	1,000	,359	,156
ESCS	-,442077	1,1806830	32285	,062	,088	-,003	,104	,002	,359	1,000	,363
PISA CIENCIAS	500,39538	85,929668	32285	-,002	,077	,004	,114	,006	,156	,363	1,000

Nota: Ponderación nacional, solo nativos de lengua doméstica española.

Fuente: Datos PISA, 2015