

JOSEP MIQUEL IRUELA LÓPEZ

Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas  
Especialidad: Castellano

Factores socioculturales y creencias en  
la configuración de las actitudes  
lingüísticas entre los alumnos de  
secundaria

---

Tutor: José Luis Blas Arroyo

Curs 2014-15



## **Resumen:**

El contexto sociolingüístico del País Valenciano presenta una serie de particularidades que lo hacen especialmente interesante para el estudio de las actitudes lingüísticas. Por la marcada situación de conflicto lingüístico que se observa en este territorio, no es de extrañar que las actitudes que presenten los hablantes autóctonos hacia su lengua y hacia las demás sean un objeto de estudio de primera línea y en continua revisión por la disciplina sociolingüística. En una sociedad cada vez más dirigida hacia la diversidad, las lenguas y las culturas en contacto hacen la cuestión más interesante si cabe. Esto suma todavía más interés a la cuestión que planteábamos, en un principio.

El objetivo de este trabajo es estudiar las actitudes lingüísticas que se dan en un instituto de secundaria. Mediante el proceso de recogida de datos cuantitativos y cualitativos, pretendemos observar las principales variables que determinan las actitudes, ver cómo se desarrollan estas en el contexto estudiantil y comprobar de qué manera afectan estas actitudes a las asignaturas de Castellano y Valenciano. Los resultados obtenidos demuestran que el contexto familiar es una variable fundamental, pero que también lo es el hecho de estar cursando estudios obligatorios o no obligatorios. Por último, veremos que el conflicto lingüístico sigue todavía vigente y se hace palpable en las actitudes lingüísticas del alumnado de secundaria.

# Índice

---

1.	INTRODUCCIÓN .....	4
1.1.	Justificación del tema .....	4
1.2.	Objetivos .....	6
1.1.	Hipótesis de partida .....	7
2.	MARCO DE LA INVESTIGACIÓN Y BASES TEÓRICAS .....	9
2.1.	Las actitudes lingüísticas como objeto de estudio .....	9
2.2.	El estudio de las actitudes en la sociolingüística catalana e hispánica....	13
2.3.	Consideraciones sobre el concepto de diglosia.....	17
2.4.	La importancia de las actitudes en la enseñanza de lenguas.....	21
2.5.	Cuestiones metodológicas.....	22
3.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	28
3.1.	Cuestionarios de contexto .....	28
➤	¿Aproximadamente, cuánto tiempo dedicas diariamente a realizar los deberes de lengua castellana/valenciano? P. 5/P. 6 .....	28
➤	Disfruto aprendiendo lengua castellana/valenciano P7a/P8a .....	30
➤	Me gustaria no tener que estudiar lengua castellana/valenciano P7b/P8b .....	31
➤	Aprendo muchas cosas interesantes en lengua castellana/valenciano P7c/P8c.....	32
➤	Es importante ir bien en lengua castellana/valenciano P7d/P8d .....	33
3.2.	Grupo de discusión .....	34
4.	CONCLUSIONES.....	39
5.	VALORACIÓN PERSONAL .....	41
6.	BIBLIOGRAFÍA.....	42

# 1. INTRODUCCIÓN

---

## *1.1. Justificación del tema*

En el marco de la didáctica, y más concretamente en lo que se refiere a la formación de nuevos docentes, los campos a abarcar están bien delimitados desde el planteamiento de las primeras teorías pedagógicas, durante el desarrollo de estas y así hasta nuestros días. La tradición en el estudio y la reflexión acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje ha acabado por resolver que este se basa en tres componentes básicos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, y de esto parte, en gran medida el programa para la formación del profesorado.

El presente estudio corresponde a la última parte evaluable del **Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**, especialidad en **Lengua Castellana**. A lo largo de las diferentes sesiones teóricas y de las diversas actividades prácticas (incluidas las prácticas realizadas en el centro de secundaria), el alumnado del máster ha recibido nociones generales sobre los muchos factores que inciden en la enseñanza:

desde la organización institucional del centro hasta algunas cuestiones más pormenorizadas, pasando por los diferentes métodos de aplicación del multilingüismo o contenidos relacionado con la psicopedagogía. Sin embargo, hemos observado que, de los tres componentes en los que se basa el proceso educativo, se han subrayado más aquellos centrados en los contenidos y en los procedimientos, quedando así relegadas a un segundo plano las actitudes en lo que se refiere a la educación en general y al aprendizaje de lenguas en particular.

En el marco de la enseñanza de lenguas, la actitud del hablante (sea este hablante consolidado o potencial) hacia la lengua que estudia es determinante para garantizar que los resultados sean satisfactorios, que el aprendizaje sea completo y que el conocimiento de la lengua se traduzca en uso de esta. En el caso del catalán, además, al componente actitudinal del aprendizaje es vital para garantizar su empleo en el mayor número de ámbitos posibles, teniendo en cuenta que, en la actualidad, los espacios para su uso son compartidos, pero su estado social refleja un retroceso evidente. El desarrollo y la potenciación de actitudes positivas en el estudiantado del País Valenciano hacia la lengua autóctona y hacia su uso será una de las vías más seguras hacia la normalización lingüística. Esta postura responde a la situación de emergencia que experimenta el catalán en términos de conocimiento y uso, pero se debe tener en cuenta que la recuperación de espacios para esta lengua debe seguir una vía paralela a la inclusión de políticas y dinámicas orientadas hacia el multilingüismo, cuya relevancia será cada vez más importante en los próximos años.

Como hemos visto repetidas veces durante el máster, la formación del profesorado no se puede dar por completa hasta que este no experimenta algunos años de práctica docente; y aun así, la máxima de los profesionales de la educación para el siglo XXI debería ser que la formación no debe acabar nunca. Sin embargo, sí se puede afirmar que, con algunos años de práctica frente al alumnado, se suelen adquirir las

competencias necesarias para modular de forma adecuada las tres competencias que apuntábamos arriba.

Así, el presente trabajo pretende completar la parte teórica del máster al que nos referíamos, abordando la cuestión de las actitudes en el alumnado, concretamente, las actitudes lingüísticas de los alumnos del último curso de la enseñanza obligatoria y del primer curso de bachillerato frente a las asignaturas de *Valencià Llengua i Literatura* y de *Castellano Lengua y Literatura* en el centro en que realizamos las prácticas docentes, el IES Ramón Cid de Benicarló.

## **1.2. Objetivos**

Más allá de la verificación o la falsación de nuestras hipótesis, lo primero que esperamos obtener con este estudio es un grado más en el desarrollo de nuestra formación en didáctica y sociolingüística. El hecho de tener que realizar un trabajo de estas características nos obliga a construir por nosotros mismos un marco bibliográfico sólido, completo e interdisciplinar; así como también a reflexionar sobre las diferentes metodologías de estudio sociolingüístico y los factores que influyen en las actitudes que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo nuestro punto de vista, este tipo de estudios debe tener siempre una parte diagnóstica lo suficientemente bien construida como para poder dar una explicación convincente del problema o problemas que han motivado su realización; sin embargo, creemos que una vez realizado el estudio, el inicio de la búsqueda de soluciones a los posibles problemas debe ser inmediata. En nuestro caso, que una parte de los datos obtenidos sean de carácter cualitativo —es decir, que sea la opinión del alumnado o de un grupo de estos la que recojamos en forma de juicio producido por él mismo— nos

ofrece la posibilidad de analizar en qué argumentos se basa una buena o una mala actitud, individual o colectiva, hacia las asignaturas de Castellano y Valenciano. Esto nos permitirá preguntarnos si dichas actitudes, en caso de ser negativas, tienen su origen en una mala articulación del currículum, en una mala práctica docente, en una falta de voluntad para la innovación o en causas de tipo social y contextual. Y de ser estas positivas, como mínimo permitirían profundizar más todavía en la mejora de nuestro sistema educativo, potenciando los elementos que funcionan y orientando hacia los cambios necesarios.

### *1.1. Hipótesis de partida*

En un primer acercamiento a la bibliografía sobre las actitudes lingüísticas en las comunidades históricamente bilingües en España, la primera referencia que nos permitió introducirnos en la disciplina fue el trabajo de González y Blas Arroyo (2011), en el que se analizan las actitudes lingüísticas de los hablantes en la comarca de Els Ports (Castellón). En el artículo se constata que la relación entre el castellano y el catalán es todavía diglósica en aquella comarca, y que ello se refleja en la actitud lingüística del hablante. Así, nuestra principal hipótesis es que los resultados que ofrecerán los alumnos del centro en el que se centra nuestro estudio serán similares a los obtenidos en este trabajo.

De entrada, cabe destacar que la primera diferencia entre el trabajo de González y Blas Arroyo y nuestro planteamiento es el territorio que alberga el estudio; el primero aborda las actitudes lingüísticas hacia el castellano y el catalán en una comarca rural con cerca de 5000 habitantes, mientras que nuestro trabajo traslada el objetivo a una localidad con más de 25.000. La segunda diferencia fundamental es la metodología



empleada, la cual hubo que adaptar en nuestro caso, debido a las limitaciones que condicionaron el período de recogida de datos. Mientras que la tradición en el estudio de las actitudes lingüísticas ha destacado siempre la idoneidad de la técnica del *matched-guise*, nosotros tuvimos que combinar la recogida y el análisis de datos cuantitativos con otros de carácter cualitativo. Profundizaremos en las cuestiones metodológicas en el apartado 3 de este trabajo.

En lo referente a la finalidad, el trabajo de González y Blas Arroyo (2011) pretende evidenciar un cierto dinamismo en los usos del castellano y del valenciano a través de la actitud de sus hablantes, para rebatir la visión estática que comporta el concepto de diglosia. Comparando nuestros resultados con los de este y otros trabajos pretendemos, así pues, demostrar:

- a) Que la diglosia, que la tradición sociolingüística ha diagnosticado y señalado en el País Valenciano durante el último medio siglo, todavía es un hecho.
- b) Que esta situación se verá reflejada en las actitudes lingüísticas de los alumnos, y que el grado de estas serán también indicador del estado de la cuestión en relación al uso del catalán y su valor frente al castellano.
- c) Que las actitudes que recojamos vendrán determinadas en gran parte por el contexto familiar y social de los alumnos.
- d) Que existirán diferencias evidentes en las valoraciones hacia ambas lenguas, y que estas serán mejores en 1º de Bachillerato que en 4º de la ESO, debido, posiblemente, a que unos estudios son obligatorios (y que, por tanto, habrá alumnos a los que directamente no les guste estudiar) y los otros no lo son.
- e) Que existe un cierto dinamismo en estas actitudes y que la situación del catalán, lejos todavía de ser buena, es mejor que hace unos años.

## 2. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN Y BASES TEÓRICAS

---

### *2.1. Las actitudes lingüísticas como objeto de estudio*

En sociolingüística, el estudio de las actitudes hacia una o varias lenguas en contextos determinados sirve como recurso para el análisis de la realidad social de los usos lingüísticos y para delimitar las comunidades de habla (Blas Arroyo, 1994). Esta disciplina permite identificar y evaluar los diferentes fenómenos que tienen lugar en la sociedad con respecto al uso de la lengua —cambio lingüístico, situaciones de bilingüismo y diglosia, prestigio social, etc.— en relación a la percepción subjetiva de los hablantes. A la hora de analizar la competencia comunicativa de una comunidad de habla concreta, el estudio de las actitudes permite evidenciar la relación entre la valoración de los hablantes sobre su lengua de uso y la competencia que adquieren, habiéndose constatado a través de diferentes estudios que cuánto mejores sean las actitudes hacia una lengua, mayor grado de competencia desarrollaran sus usuarios; y viceversa.

Antes que nada conviene acotar el propio concepto de *actitud lingüística*, para lo cual partimos del excelente repaso a la materia que representa el trabajo de Judit Janés (2006). De entrada, la autora otorga a las actitudes el estatus de “variable central” en el estudio del bilingüismo, cuya principal característica, según Baker (1992, 26), es que estas “se forman, se promulgan y se cambian a través de la interacción de atributos individuales y las situaciones sociales”. Es por eso por lo que la autora apunta que conviene *adoptar un enfoque psicosocial* para el estudio de las actitudes (Janés, 2006,

119). En el párrafo siguiente, menciona también la visión de Fishman (1988) que relaciona las actitudes lingüísticas con la identidad, por lo que acaba de construir un “nosotros” y un “ellos”. Concluye con el esquema propuesto por Appel y Muysken (1986), para quienes esta diferenciación tiene como consecuencia la formación de actitudes frente a un grupo social, luego frente a los usos lingüísticos de este, y, por último, frente a las actitudes de los propios individuos. Estas actitudes, según Bierbach (1988) se ven *orientadas hacia el propio comportamiento –nivel productivo–, y/o como la percepción/valoración que efectuamos del comportamiento de los otros –nivel receptivo–* (Janés, 2006, 119).

Aparecen descritas más adelante las dos visiones diferentes acerca de las actitudes lingüísticas según Bierbach (1988) y Appel & Muysken (1986): la conductista, que *identifica la conducta con la actitud del sujeto, es decir, el uso real de la lengua*; y la mentalista, que *considera que las actitudes son un estado mental e interno que puede tener como respuesta diferentes formas de comportamiento* (Janés, 2006, 120). Con todo, Janés señala que según los autores citados, la perspectiva mentalista es la adoptada por la mayoría, puesto que acepta que las actitudes no pueden ser observadas directamente, sino que su estudio debe ser a través del hablante y de los datos que este aporta. La autora finaliza su aproximación al objeto de análisis haciendo referencia a la visión de Viladot (1988), que defiende que las actitudes no son el único elemento para entender la conducta humana, pese a ser un elemento fundamental. Esta idea sigue la línea de la *teoría de la acción razonada* formulada por Fishbein & Ajzen (1975). Sobre este planteamiento, Janés (2008) apunta que:

En esta teoría se intenta predecir la conducta mediante lo que los autores llaman intención conductual que sería aquello más próximo a la conducta real del individuo y que responde a una combinación de las actitudes y la norma subjetiva –presiones sociales–, la cual, a su vez, representa la presión del medio sobre el sujeto. Y, en definitiva, la teoría atribuye que las creencias de los sujetos resultan determinantes inmediatos de sus actitudes. intenta predecir la conducta mediante lo que los autores llaman intención conductual que sería aquello más próximo

a la conducta real del individuo y que responde a una combinación de las actitudes y la norma subjetiva –presiones sociales–, la cual, a su vez, representa la presión del medio sobre el sujeto.

(Janés, 2008, 120).

Sobre esto, Huguet y Madariaga (2005, 2008, 2013) también destacan cuáles son los factores que determinan esa presión social (contexto social y familiar, referentes informativos y comunicativos, nivel académico y laboral, etc.). Así, las actitudes “son la expresión interna de nuestros valores, aunque con frecuencia no se pueden manifestar como opiniones y/o conductas debido al condicionamiento de la presión social” (Huguet y Madariaga, 2005: 257).

Llegados a este punto, cabe plantearse ¿qué son y qué implican las actitudes lingüísticas? De todas las definiciones que recoge Janés, la que nos parece más adecuada es la propuesta por Richards, Platt & Platt (1997), quienes definen las actitudes de la siguiente manera:

(...) actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua (1997: 6).

Para concluir este apartado, es oportuno apuntar cuáles son los principales factores que determinan las actitudes lingüísticas. Según diversos autores (cf. Baker, 1992, Álvarez et. Al, 2001, Lasagabaster, 2003) estos factores serían:

- **La edad:** diversos investigadores (Appel & Muysken, 1993; Baker, 1992, 1996; Bierbach, 1988; Siguan & Mackey, 1986) sitúan la aparición de las actitudes alrededor de los 10 años, y acaban de consolidarse cerca de los 13-14 años de edad.
- **El género:** en un minucioso artículo sobre el papel de las menores en el proceso de normalización del valenciano, Casesnoves (2010) comprueba que las mujeres

tienen un papel determinante en el proceso de sustitución lingüística, pero de un modo que a priori parecería contradictorio.

En situaciones de aislamiento o de poco contacto con el exterior, como lo son las zonas rurales, las mujeres hablan y transmiten la lengua local y además conservan en mayor medida que los varones las formas tradicionales, que suelen ser las formas normativas. Labov (2001:266) lo formuló según el principio de la ‘conformidad lingüística de las mujeres’:

*For stable sociolinguist variables, women show a lower rate of stigmatized variants and a higher rate of prestige variants than men*

Ahora bien, cuando empieza a introducirse una nueva variante y/o variedad lingüística, que se consideran más prestigiosas socialmente, las mujeres lideran este proceso de adquisición, se muestran más innovadoras, rechazando la forma la lengua tradicional y promoviendo el cambio y la substitución lingüística.

(Casesnoves , 2010: 168)

- **Grupo de iguales:** más allá de la familia y de las amistades, la gente de nuestro entorno también forma parte del *modelo* con el cual, según Gardner (1973) y Lambert (1969), se identifican los hablantes a la hora de emprender el aprendizaje de una segunda lengua y desarrollar su uso. En este punto es fundamental el deseo de integración del individuo dentro del grupo social.
- **La familia:** tal y como señalan Gardner (1973), Huguet (2006) y Huguet & Janés (2008), entre otros, las actitudes de los familiares cercanos a un individuo frente a otras lenguas determinan en gran medida la actitud de este. Así, existe un rol activo, en el cual los familiares apoyan el aprendizaje y el uso de una L2, y otro pasivo, más relacionado con las actitudes negativas hacia otras lenguas, transmitidas de manera inconsciente. Ambos ocurren a la vez, y a menudo el rol pasivo interfiere con el rol activo. También cabe destacar la importancia del componente familiar en la transmisión de la lengua materna, que a su vez es otro factor determinante en el desarrollo de actitudes lingüísticas, como subrayan Huguet & Janés (2008).

- **Los medios de comunicación:** Vila (1998) y Lasagabaster (2003) coinciden en que medios masivos como la televisión cada vez adquieren mayor relevancia en el modelo que determina las actitudes lingüísticas y los estereotipos.
- **La escuela:** Janés (2006) apunta, de acuerdo con otros autores (Baker, 1992; Sánchez y Rodríguez de Tembleque, 1986; Huguet, 2001; Huguet & Madariaga 2005; Lasagabaster, 2003) que la escuela adquiere un papel fundamental en la adquisición, pero también en la modificación de las actitudes lingüísticas, a lo que cabe sumar el papel del docente y la relación entre la familia y la escuela.

Ahora que hemos definido el concepto de actitudes lingüísticas, así como apuntado las principales perspectivas y los factores que inciden en estas, repasamos a continuación algunos de los trabajos más destacados en el estudio de las actitudes lingüísticas dentro de los ámbitos lingüísticos catalán e hispánico.

## *2.2. El estudio de las actitudes en la sociolingüística catalana e hispánica*

Como hemos señalado, nuestro estudio pretende centrarse en la relevancia que adquieren las actitudes lingüísticas en el ámbito de las lenguas en contacto, y más concretamente en casos de bilingüismo diglósico —no olvidemos que también se pueden generar actitudes entre dos variantes de la misma lengua, como lo serían el valenciano meridional y el catalán barcelonés, por ejemplo—. Lo que nos interesa, sobre todo, es ver de qué manera estas se hacen visibles en los contextos educativos. Así, partiendo de los resultados obtenidos en un centro de secundaria de una ciudad del norte de la provincia de Castellón, pretendemos poner una piedra más en la tradición del

estudio de las actitudes lingüísticas en toda la catalanofonía.<sup>1</sup> Conviene, antes de entrar en materia, hacer un repaso de los estudios sobre las actitudes lingüísticas que han atendido a la situación de convivencia entre el catalán y el castellano. Para ello, tomaremos algunos estudios recientes llevados a cabo en Cataluña y en el País Valenciano.

Los trabajos Blas Arroyo (1994; 1999; 2004) sirven como introducción al estudio de las actitudes hacia la lengua en los territorios de habla hispana, y concretamente en su trabajo de 1999 realiza un exhaustivo repaso a los trabajos que han marcado el desarrollo de la disciplina en el contexto hispánico. Y dentro de este, dedica un apartado amplio a los estudios llevados a cabo por la sociolingüística catalana. Este tipo de estudios han servido para evaluar la percepción de los hablantes hacia su lengua y hacia el resto de lenguas de su entorno, y los enormes cambios que ha sufrido la sociedad han obligado a replantear continuamente los objetos de estudio, las variables a tener en cuenta y las metodologías, hasta llegar a un punto que se satisfagan las necesidades de la investigación.

Ejemplo de esto sería el trabajo pionero de Badía (1969), en el que analizaba las actitudes lingüísticas de los ciudadanos de Barcelona hacia el proceso de normalización del catalán, pero que también pretendía ver de qué manera había influido la inmigración. Este estudio presentaba una serie de carencias metodológicas que se tradujeron en la poca fiabilidad de los datos, pero sirvió, como señala Boix (1988), para concienciar del problema, poniendo así la primera piedra al estudio y análisis de las actitudes lingüísticas hacia el catalán. A este trabajo siguieron el de Reixach (1975), y Woodlard (1984), siendo este último de especial interés por el hecho de utilizar la metodología del *matched-guise* para resolver cuál era el estatus del catalán. Este método

---

<sup>1</sup> Término acuñado por el sociolingüista Miquel Àngel Pradilla (2015), que parte de denominaciones similares como la de francofonía para referirse a los territorios de habla catalana.

indirecto ha sido de uso muy extendido en el estudio de las actitudes en los últimos tiempos, cuyas características describe así Blas Arroyo (2004):

Ideado originalmente para el estudio de los estereotipos que unos grupos etnolingüísticos dispensan a otros, el procedimiento consiste en estimular las reacciones subjetivas de una muestra de oyentes (considerados como «jueces») a partir de diversas grabaciones realizadas por hablantes bilingües que leen el mismo pasaje en dos lenguas diferentes. Los jueces escuchan las grabaciones creyendo que cada pasaje ha sido leído por un hablante distinto, cuando en la realidad no es así. Una vez oídas las cintas éstos deben evaluar diversos rasgos psicosociales asociados a los locutores, (...).

(Blas Arroyo, 2004: 330)

Y más concretamente, según González & Blas Arroyo (2011):

En definitiva, el objetivo de esta técnica es observar y evaluar los rasgos psicosociales asociados a los locutores y, en última instancia, a las variedades lingüísticas que utilizan (Blas Arroyo 2005: 330)

(González & Blas, 2011: 665)

La evaluación por parte de los oyentes se realiza mediante una lista de pares contrarios, entre los cuales los encuestados deben escoger cuál se ajusta mejor a la impresión que les suscita el fragmento escuchado. Estos serían del tipo *malo/bueno*, *incorrecto/correcto*, *aburrido/divertido*, etc. (González & Blas Arroyo, 2011).

Recientemente, los estudios sobre las actitudes han pretendido abarcar algo más que la relación entre el catalán y el castellano en el contexto diglósico que apuntábamos antes. Así, han tomado relevancia los estudios de las actitudes en contextos multilingües, tanto hacia las lenguas del currículum (catalán, castellano, inglés francés y ahora también el alemán) como hacia las lenguas maternas de los alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes, como el ya citado Huguet & Janés (2008), en el que se concluye que la lengua materna del alumnado en comunidades bilingües determina, en gran medida, las actitudes hacia las lenguas curriculares, siendo los alumnos de origen hispano aquellos que presentan mejores actitudes hacia el castellano y el inglés, y peores actitudes hacia el resto de lenguas autóctonas. Por el contrario, los estudiantes que tienen como L1 un idioma distinto al castellano muestran mejores actitudes hacia las lenguas autóctonas, debido en gran parte a su voluntad de integración. Estas



actitudes se ven reflejadas, como cabría esperar, en el uso de una lengua u otra en el aula, pero también en los espacios de ocio.

Otros trabajos que aportan datos recientes en la misma línea serían los de Trenchs-Parera & Newmann (2009), Lapresta, et al. (2010), Rojo, Madariaga & Huguet (2010) y Madariaga, Huguet & Lapresta (2013), que coinciden a la hora de afirmar que el área de origen influye en la actitud que desarrollan los estudiantes, basándose en los resultados obtenidos por encuestas llevadas a cabo en comunidades bilingües (Cataluña y el País Vasco, principalmente). Esto contrasta, con la conclusión a la que llegan Figueiredo & Silva (2008), quienes atribuyen más importancia a la edad de los alumnos que a su lugar de origen, llegando a afirmar que esta última no constituye una variable en la gestación y el desarrollo de las actitudes lingüísticas.

Finalmente, en el contexto valenciano cabe destacar el trabajo pionero de Ros (1982), quien mediante la técnica ya mencionada del *matched-guise* estudió las actitudes hacia castellano y valenciano, tanto en sus variedades estándares como no estándares. Este estudio permitió constatar, como ocurrió en Cataluña con los trabajos citados anteriormente, una evidente situación de diglosia a favor del castellano, cuyos ámbitos de uso estaban mucho más extendidos y su valoración era, en general, más positiva que los del valenciano.

Vemos, pues, que nuestro tema de estudio no es en absoluto un territorio inexplorado, de modo que la bibliografía citada nos permite, por una parte, contar con modelos metodológicos asentados, y, por otra, comparar con resultados anteriores en la línea del fenómeno que queremos estudiar. No queremos avanzar, sin embargo, sin dedicar un apartado a dos conceptos que son transversales en toda la práctica de la sociolingüística, y más aún en el estudio de las actitudes. Nos referimos a los términos de bilingüismo y diglosia, que intentaremos relacionar con la realidad sociolingüística del País Valenciano.

### 2.3. Consideraciones sobre el concepto de diglosia

Un buen acercamiento sobre la evolución del término diglosia la encontramos en Boix & Vila (1998), dónde los autores abren su aproximación crítica al concepto con una valoración sobre el uso limitado del término, en gran parte debido a la poca definición de este, y a lo mucho que se ha extendido en círculos no especializados. A través de Fernández (1995), explican que el término no se debe exclusivamente a Ferguson y a su obra, sino que era de uso extendido mucho antes. Para lo que nos interesa, sí que conviene partir de Ferguson (1959), puesto que la confusión viene, principalmente, de aquí. En este artículo, el autor describe una situación de variedades en contacto con una variedad alta y otra baja, que se reparten los ámbitos formales e informales, como la tradición literaria en el primer caso y los contextos cotidianos la segunda (Ferguson 1959: 336). El problema vino cuando un término que se empleó para describir una situación concreta se extendió hasta el punto de pretender que abarcase cualquier contexto de lenguas en contacto. Así, Gumperz (1962) y Fishman (1963) contribuyeron con sendos trabajos a la ampliación del alcance del término que nos ocupa. Boix & Vila lo explican de la siguiente manera:

Aquesta definició convertia 'diglossia' en el correlata nivell social de 'bilingüisme': la diglossia passava a entendre's com l'especialització funcional de les varietats parlades en una comunitat, mentre que el bilingüisme queda va reservat per a les dimensions, més aviat individuals, del coneixement de varietats lingüístiques. Fishman proposava així de classificar les situacions sociolingüístiques en quatre grans casos segons si presentaven diglossia i bilingüisme (vegeu taula 7).

(Boix & Vila, 1998: 92)

Así, Fishman distinguió cuatro tipos de sociedades según el tipo de relación entre bilingüismo y diglosia (ver tabla 7). De ellos, las comunidades de habla catalana se podrían incluir históricamente en el tipo 3. *Diglosia sin bilingüismo*, puesto que el

castellano se mantuvo durante muchos siglos como lengua de uso interno de la élite, si bien la evolución social, especialmente a partir del siglo XX, ha llevado a un cambio de modelo más próximo al de tipo 1. *Diglosia y bilingüismo*.

TAULA 7. *Diglossia i bilingüisme segons Fishman ( 1972c, 1995: 121)*

	<i>Bilingüisme</i>	<i>Diglossia</i>
	+	-
+	1. Diglossia i bilingüisme	2. Bilingüisme sense diglossia
-	3. Diglossia sense bilingüisme	4. Ni diglossia ni bilingüisme

(Extraído de Boix & Vila, 1998: 92)

Un resumen acerca de las críticas hacia la concepción de la sociedad catalanohablante como diglósica lo encontramos en Boix & Vila (1998), donde se destaca que las concepciones fergusonianas y fishmanianas comportan un gran componente de consenso social; esto es, que los roles de cada lengua o variante (recordemos, A o de prestigio y B o de uso doméstico) vendrían a estar “pactados” dentro por la sociedad, quedando al margen cualquier consideración acerca de los posibles conflictos de identidad o de interés que pueda generar un contexto de lenguas en contacto (Boix & Vila, 1998: 95). Esta visión plantea una perspectiva que sitúa la diglosia como un fenómeno estático, o más o menos inmóvil, lo cual es totalmente inapropiado para el caso del catalán dentro del Estado español. Así, y en contra de la caracterización del País Valenciano como territorio diglósico que hace Ninyoles (1969), González & Blas Arroyo (2011) abordan la cuestión de la siguiente manera en un estudio que precisamente pretende demostrar el carácter dinámico de la realidad sociolingüística valenciana:

No obstante, no todas las interpretaciones de este contexto sociolingüístico se han pronunciado en idénticos términos; y así, aunque en general comparten el diagnóstico anterior, algunos prefieren caracterizarlo preferentemente como un caso de *conflicto lingüístico* (Aracil 1965; Calvet 1981; Casenoves y Sankoff 2003; Vallverdú 1981; etc.), dado que la diglosia, tal como se concibe tradicionalmente, conlleva un componente de estatismo que estos autores no

consideran presente en la realidad (socio)lingüística de la Comunidad Valenciana (Blas Arroyo 2005: 408). Con la caracterización del bilingüismo social valenciano como un desenlace de *conflicto lingüístico* se busca destacar, justamente, el componente dinámico de esta situación, que, a juicio de algunos sociolingüistas, se traduce en una regresión del valenciano en sus usos formales y, en última instancia, en un más que preocupante proceso de sustitución lingüística por el retroceso en el número de hablantes (Aracil 1982).

(González & Blas Arroyo, 2011: 665)

A esta situación de conflicto se llega a través de un proceso de varios siglos que tiene como consecuencia la introducción del castellano en un territorio en origen monolingüe en catalán. Pero no es hasta el periodo de la dictadura de Franco, cuyo régimen practicó la persecución del catalán, y del posterior proceso normalizador y de recuperación de espacios que siguió a la llegada de la democracia, cuando la lengua se convierte en un elemento conflictivo de la sociedad valenciana. Por una parte, el castellano seguía ejerciendo un papel determinante en su relación de dominación simbólica sobre el catalán (Císcar et al. 2002), gracias al cual, aparte de modificar las actitudes y los usos de los valencianos sobre su lengua y sobre el propio castellano, lograba extender la idea que este último era la lengua nacional, mientras que el valenciano constituía poco más que un reducto regional y folclórico, con lo que se asumían también otros preceptos de tipo identitario. Sumado a esto, debemos añadir la importancia que adquiere el discurso anticatalanista en esta cuestión, ya que el debate no se restringe a las dos lenguas en contacto, sino que se instala también el conflicto entre dos variedades del catalán por una cuestión puramente ideológica y sin ningún sustento científico.

Esta situación desfavorable debió tener fin —o así se pretendió— con el proceso de normalización lingüística en el País Valenciano, que tiene como primer momento destacado la aprobación de la *La Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià* en el año 1983. No obstante, con el viraje a la derecha que experimenta el Gobierno de la Generalitat con la entrada del Partido Popular en coalición con Unió Valenciana, se inicia un

cambió también en la política lingüística. Pradilla (2004) lo explica de la siguiente manera:

La pressió del seu soci [Unió Valenciana] —i de l'altaveu mediàtic que el patrocina— va tenir com a funesta conseqüència tot un seguit d'actuacions paranormals. Entre la nòmina de despropòsits voldria destacar: la retirada dels ajuts a aquells mitjans escrits en valencià, excepte els seguidors de la normativa secessionista de l'Acadèmia de Cultura Valenciana; la deshomologació de les titulacions de filologia valenciana i catalana; la negativa a seguir col·laborant econòmicament amb el patronat Lluïll de les Illes Balears en la tasca conjunta dels governs valencià, català i balear d'edició de l'obra completa del beat mallorquí (...); seguida de la censura de termes — «català», «País Valencià», etc.— i conceptes —la unitat de la llengua, els autors procedents d'altres territoris del domini lingüístic compartit, etc.— (Pradilla 2004: 52,53)

(Pradilla 2004: 52,53)

A esto cabe sumar la privación por parte del gobierno Popular de recibir señales de la televisión pública catalana con el proceso de cierre de repetidores en 2007, que se extendió también sobre Catalunya Ràdio en el año 2014, un año después del cierre definitivo de la única televisión pública del País Valenciano: RTVV. Todo esto dejó a los valencianos prácticamente sin ningún medio informativo ni audiovisual en lengua propia, limitando aún más el espacio social del catalán.

Estas políticas lingüísticas se ven reflejadas en los datos de uso social del catalán en el País Valenciano, que reseñan Mas & Montoya (2011) en su repaso a la encuesta de *Coneixement i ús social del valencià* que lleva a cabo el *Servei d'Investigació d'Estudis Sociolingüístics* (SIES). Este documento constata un evidente retroceso en el uso, incluso en las provincias que presentaban mejores resultados en encuestas anteriores; una evidente pérdida de espacios que las políticas lingüísticas anteriormente descritas se han encargado de potenciar.

Una parte importante de este trabajo es comprobar, justamente, si esa alarmante situación se ve reflejada de algún modo en las actitudes de los alumnos de secundaria en un pueblo tradicionalmente catalanohablante como es Benicarló.

## *2.4. La importancia de las actitudes en la enseñanza de lenguas*

Para justificar el tema de nuestro trabajo, es conveniente señalar que la didáctica ha seguido siempre de cerca las actitudes y su impacto en los resultados académicos, como también en la competencia comunicativa del alumnado. Ya Gardner (1985) señalaba que la adquisición de segundas lenguas acarrea un componente fundamental basado en las actitudes hacia esa lengua. Partiendo de esa base, otros muchos estudios han querido ampliar el conocimiento sobre qué son, cómo se desarrollan y cómo inciden las actitudes en el aprendizaje, hasta el punto de haberse desarrollado tres corrientes principales que pretenden explicar qué es causa y qué efecto en la relación entre las actitudes/motivación y los logros en el aprendizaje de lenguas (Huguet, 2006). La primera defiende que las actitudes son aprendidas, y que, por tanto, un programa de educación bilingüe bien desarrollado puede solidificar las actitudes positivas hacia una lengua objetivo (Genesee et al., 1986). Por el contrario, Sánchez & Rodríguez (1997) consideran que las actitudes son elementos constantes en el individuo, siendo estas las que influyen en el aprendizaje y no al revés. Finalmente, Baker (1992) opina que las actitudes son ambas causa y efecto la una de la otra de forma cíclica, y que esta relación está determinada por variables tales como la edad, el contexto educativo y la lengua de uso doméstico.

Sobre esta cuestión, es muy interesante el trabajo ya citado anteriormente de Figueiredo & Silva (2008), que se centra más en la relación entre la motivación y las actitudes a la hora de conseguir un aprendizaje satisfactorio. Así, vinculan la competencia comunicativa con la autoestima y la confianza en uno mismo, en la línea de las cinco variables del modelo socioeducacional que propone Gardner (2005). Estas son: integración, actitudes hacia la situación de aprendizaje, motivación, orientación

integrativa y orientación instrumental. El alumnado de distinta procedencia encontrará en estos cinco factores los elementos que le permitan desarrollarse como sujeto social en un entorno diferente al que está acostumbrado. Partiendo de Dörnyei (2003), Figueiredo & Silva (2008) lo exponen de la siguiente manera:

The child learns the language by feeling and linguistic sense, but inevitably the meta-language of the child is violated by the imposition of rules without the exercise of reflection.

(Figueiredo & Silva, 2008, 9)

Otro aspecto importante es el hecho de que actitud y motivación no son exactamente lo mismo, ni se dan de la misma manera: la primera es constante, mientras que la segunda es más espontánea (Baker, 1997). Sin embargo, ambas actúan al mismo nivel (Gardner, 1972, 1985, 2005), y cuánto peores sean estas, peores serán también los frutos del proceso de aprendizaje.

Concluimos este apartado con unas consideraciones de Rojo, Madariaga & Huguet (2010), que consideramos atinadas y que resumen bien el consenso adoptado por la comunidad investigadora sobre el hecho al cual nos referimos:

En efecto, parece claro que las condiciones de vida, las expectativas educativas de la familia, la autoimagen y la autoestima de las personas que aprenden influyen significativamente en el éxito o fracaso escolar (Collier, 1987, 1992; Gándara, 1999; Huguet y Madariaga, 2005; Maruny y Molina, 2001; Serra, 1989, 1997; Thomas y Collier, 1997). Pero no podemos olvidar que la escuela realiza un tipo de actividades (enseñar y aprender) que requieren un uso particular y específico de la lengua que está relacionado con un conjunto de habilidades lingüístico-cognitivas que sólo se incorporan desde la institución escolar y sobre la base de haber desarrollado previamente habilidades lingüísticas conversacionales en la lengua de la escuela (Cummins, 1976, 1980; Toukoma y Skutnabb-Kangas, 1977).

1(Rojo, Madariaga & Huguet, 2010, 88)

## *2.5. Cuestiones metodológicas*

A la hora de poner en práctica las ideas que desarrollamos para nuestro estudio, la primera cuestión a tener en cuenta era cuándo realizar la recogida de datos. Para ello, empleamos el tiempo que estuvimos en el centro realizando las prácticas docentes que corresponden al Máster de Formación del Profesorado.

El hecho de seleccionar dos grupos de 4º de la ESO y dos grupos de 1º de Bachillerato, B y C en ambos casos, se debe a que intuíamos que, al ser el primero un grupo de estudios obligatorios y un segundo grupo de estudios no obligatorios previos a los estudios superiores, las actitudes podrían variar. Así, esperábamos mejores actitudes hacia las asignaturas de castellano y valenciano en 1º de Bachillerato, puesto que se supone que el alumnado que cursa estos estudios lo hace en gran parte (y en teoría) por propia voluntad.

Llegados a este punto, vimos que no disponíamos del tiempo suficiente para realizar un estudio basado en la metodología del *matched-guise*, puesto que los tutores no se podían permitir ceder más de una sesión a actividades extracurriculares. Así, nos vimos obligados a desarrollar una metodología alternativa que nos permitiera obtener datos lo más fidedignos posibles en el poco tiempo que teníamos disponible. Decidimos que para analizar las actitudes en relación con el contexto lo mejor era emplear encuestas de contexto familiar que nos trasladaran también los hábitos del alumnado hacia las asignaturas de Lengua Castellana y de Valencià, Llengua i Literatura. Para ello, decidimos emplear y adaptar un cuestionario desarrollado por la Consejería de Educación, Universidades y Empleo Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa de la Región de Murcia<sup>2</sup> en el año 2014, y que los alumnos debían rellenar y presentar de manera anónima. Elegimos este cuestionario como base porque contenía las preguntas que a priori nos interesaban, sobre todo las relacionadas con el contexto familiar que no sabíamos cómo enfocar. Nuestra versión se caracteriza por tener dos partes bien diferenciadas: la primera, que contiene las preguntas de contexto familiar propiamente dicho (cf. Anexo, 3), que son las variables independientes que

---

<sup>2</sup><http://servicios.educarm.es/templates/portaficheros/websDinamicas/169/2014CuestionarioAlumno4Primaria.pdf>



pretendíamos analizar; y la segunda, cuyas preguntas versan sobre las actitudes del alumnado hacia las asignaturas que nos ocupan.

Para el tratamiento de los datos obtenidos, optamos por crear una hoja de Excel que contuviera los resultados, separando por grupos de filas los cursos estudiados y por columnas las distintas variables que queríamos poner en relación. Por recomendación del tutor, redujimos los valores de la muestra, puesto que algunas preguntas tenían hasta 7 respuestas posibles, lo cual dificultaba mucho el tratamiento de los datos y el posterior análisis. Así, por ejemplo, en la pregunta sobre el nivel de estudios de los padres (cf. Anexo, 3, P.1), había casillas para marcar padre y madre, de cuyos resultados decidimos sacar una media que nos daría el valor con el que trabajar; el Grupo 1 contiene las respuestas relativas a los estudios universitarios superiores y medios, el Grupo 2 engloba los estudios superiores de FP y Bachillerato, el Grupo 3 incluye los estudios de FP de Grado Medio y los Estudios obligatorios; por último, el grupo 4 es para aquellos padres que no completaron estudios obligatorios. También simplificamos la pregunta siguiente (profesión de los padres), manteniendo las dos siguientes (relación de libros castellano-valenciano en casa y si las cadenas de televisión que ven son en una lengua u otra). Con la pregunta 3, pretendíamos utilizar la lengua de consumo cultural como indicador hacia las actitudes, del mismo modo que con la pregunta 4 evaluamos la lengua de consumo televisivo<sup>3</sup>. También redujimos los resultados en las preguntas del grupo Variables dependientes (cf. Anexo, 4) cuyo planteamiento original era el de una escala de valoración del 0 al 5 sobre diversos enunciados, que nosotros redujimos a 3 posibles respuestas (nada de acuerdo, medianamente de acuerdo y muy de acuerdo).

Una vez completado el traspaso de los datos del papel a la hoja de cálculo, había que cruzar cada una de las variables independientes con todas las variables

---

<sup>3</sup> Aquí es importante señalar que, a pesar de no disponer de una oferta de medios audiovisuales en el País Valenciano y de que la señal de TV3 fue intervenida (cf. Apartado 2.3. p. 18), Benicarló aún recibe la señal de la televisión pública catalana.

dependientes, y eso tanto entre los alumnos de 4º de la ESO como en los de 1º de Bachillerato. Para ello, el tutor nos introdujo en el uso de la herramienta para el análisis de variables Goldvarb, desarrollada para Macintosh por Rand & Sankoff en los años 90.<sup>4</sup> Tras el correspondiente proceso de preparación de datos, la aplicación permite cruzar los datos necesarios con todas las variables que se requieran, para después poder obtener las tablas de contingencia (cf. Anexo, 5-14), de las cuales se extrae el análisis de datos que completa esta primera parte del trabajo.

Para completar nuestro estudio, creímos necesario incluir también algún método que nos permitiera obtener valoraciones directas del alumnado en el menor tiempo posible. Este factor descartaba de entrada la entrevista personal<sup>5</sup>, puesto que no nos hubiera sido posible obtener una muestra lo suficientemente amplia. Llegados a este punto, y bajo la idea tan repetida durante el máster de que en las asignaturas de lengua hay géneros que no se trabajan lo suficiente (o en absoluto), decidimos introducir en nuestra metodología una unidad didáctica sobre un género que, pese a estar incluido en el currículum, se suele proscribir de la práctica docente: el debate o grupo de discusión. La principal justificación para emplear esta metodología la encontramos en Gil (1992), donde describe el concepto de grupo de debate como fuente de información sociológica de carácter cualitativo, basándose en la extensa bibliografía que hay al respecto. De entrada, define el grupo de discusión de la siguiente manera:

*Entendemos el grupo de discusión como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador.*

(Gil, 1992, 200-201)

El autor indica que el número de grupos depende de las necesidades, pero justifica a partir de Morgan (1988) que la homogeneidad es un factor muy importante a

---

<sup>4</sup>En concreto, nosotros utilizamos la versión para Windows: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>.

<sup>5</sup> Esta era la primera opción para nosotros, después de haber visto los resultados obtenidos por Lapresta, Huguet & Janés (2010), Sabaté (2009) y por Trenchs-Parera & Newmann (2009).

tener en cuenta, puesto que cuanto más homogéneo es el grupo social objeto de estudio, suele ocurrir que llega un punto que dejan de aparecer resultados que aporten información nueva (Cohén y Engleberg, 1988; Krueger, 1991). Gil (1993) también señala que diversos autores (Wells, 1974, Morgan, 1988) sitúan el número ideal de sujetos entre 6 y 10, y señala que “*por encima de esa cifra, el excesivo tamaño no sólo dificultaría la participación de cada individuo en la discusión, sino también el control del grupo por el moderador*” (Gil, 1992, 203). Nosotros preferimos mantener todos los alumnos del grupo, puesto que ya que íbamos a incluir una unidad didáctica sobre el género del debate, no queríamos discriminar entre los alumnos seleccionados, y por tanto, entre aquellos que eran útiles para el estudio y los que no lo eran. Esta decisión afectó al desarrollo de las sesiones, que se volvieron bastante caóticas en algunos momentos, pero que, a pesar de todo, nos permitieron recoger un buen número de juicios.

Sobre el papel del moderador, Ibáñez (1989) considera que este debe limitarse a proponer el tema y controlar el desarrollo de la sesión, mientras que para Krueger, (1991) el moderador debe, además, plantear nuevas preguntas para fomentar la reflexión libre dentro del grupo. Esta última fue la opción preferida por nosotros, ya que nos permitió ampliar los datos obtenidos. Para el registro de las sesiones también seguimos las pautas de Gil (1993), que propone la grabación en audio y la transcripción mecanográfica. El hecho de tener que grabar al alumnado nos obligó a preparar unas autorizaciones que los alumnos, todos ellos menores de edad, debían devolver firmadas por los padres. Algunos alumnos no presentaron las autorizaciones, por lo que el número de individuos fue algo menor de lo esperado. Con todo, obtuvimos una muestra de 39 personas para 4º de la ESO y otro de 38 personas para 1º de bachillerato, ambos repartidos en dos grupos por curso (B y C). El número total de cuestionarios fue de 77, divididos de la forma que acabamos de describir.

Para el desarrollo de la unidad didáctica, optamos por la creación de un recurso interactivo de formato estándar (.exe) como soporte para introducir al alumnado al género del debate y al grupo de discusión, haciéndoles creer que lo que íbamos a evaluar finalmente era su capacidad de debatir y de respetar las nociones que les acabábamos de transmitir, en lugar de los juicios que emitían, a fin de condicionar las respuestas lo menos posible. Al final de la unidad didáctica, se adjuntaban las normas que regían la sesión (turnos de palabra, uso de argumentos razonados, respeto a las opiniones...) y las preguntas que marcaban los temas que íbamos a debatir, con las que queremos finalizar este apartado:

Fa molts anys que es presenta el debat de si català i valencià són dues llengües diferents o si, per contra, són la mateixa llengua. Què n'opineu?

Creieu que el català és una llengua vàlida i útil per a cobrir tots els aspectes de la vida diària? Seria millor utilitzar només el castellà per a totes les qüestions i deixar el català per a la intimitat?

Creieu que el català s'ensenyà bé als instituts? Se li hauria de dedicar més hores o menys? Creieu que us serà útil en el futur? Més o menys que el castellà?

En quina llengua ens hem d'adreçar a una persona immigrant? En quina llengua ens hem d'adreçar a una persona que no coneixem?

(cf. Anexo 2, 16)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Del Anexo 2 solo podemos aportar un PDF, ya que es el único formato en qué pudimos exportar el fichero .exe.

## 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

---

### 3.1. Cuestionarios de contexto

En las tablas de contingencia que generamos y que el lector interesado puede consultar al final del trabajo (cf. Anexo 1, 5-14), vemos representados los datos que relacionan las actitudes lingüísticas del alumnado con su contexto doméstico. Pasamos ahora a comentar los detalles más importantes de estas tablas. Hemos de decir que no hemos tomado en consideración los valores más pequeños (grupos formados por menos de 5 alumnos, puesto que no los creemos significativos), si bien comentaremos algún caso concreto de manera tangencial.

➤ **¿Aproximadamente, cuánto tiempo dedicas diariamente a realizar los deberes de lengua castellana/valenciano? P. 5/P. 6**

- En lo que se refiere al nivel de estudios de los padres, la mayoría de los alumnos, que se encuentra en el grupo 3 (FP de Grado Medio/estudios obligatorios) dedica menos de 30 minutos a los deberes de Lengua Castellana, y un tercio dedica entre media hora y una hora. A esto debemos añadir que entre los alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios (grupo 1) la mayor parte dedica menos de media hora a los deberes, mientras que los alumnos que pertenecen al grupo 2 (padres con FP superior o Bachillerato), menos de la mitad de los alumnos dedica el tiempo máximo: entre una hora y hora y media. En 1º de bachillerato las horas dedicadas a realizar la tarea son prácticamente iguales: cerca de la mitad de los sujetos dedica entre media hora y una hora, un tercio dedica menos de media hora, y cerca del 15 % dedica entre una hora y hora y media a los deberes de Lengua Castellana.

- Cuando la variable independiente es la profesión de los padres, observamos datos similares a los expuestos en el párrafo anterior, con una mayoría de alumnos situados en el grupo 3 (sectores de producción), seguidos por el grupo 2 (técnicos y personal de oficina). En ambos sectores, un tercio de los alumnos dedica a los deberes entre media hora y una hora. Los resultados para 1º de Bachillerato son prácticamente idénticos, solo que hay muchos menos alumnos que dedican el tiempo máximo a los deberes, mientras que quienes no realizan nunca la tarea representan más de un tercio en el grupo 2.
- La relación de libros en castellano y valenciano que hay en casa presenta en ambos cursos una mayoría que se decanta hacia el castellano (grupo 1), siendo el segundo grupo mayoritario el que afirma tener la mitad de los libros en castellano y la otra en valenciano. Vemos que quienes dedican entre media y una hora a los deberes son mayoría tanto en 4º de la ESO como en 1º de Bachillerato. Los que dedican menos de media hora a los deberes se dan más en 1º de Bachillerato que en 4º de la ESO. El grupo 2 (libros repartidos al cincuenta por ciento entre ambas lenguas) presenta un porcentaje importante de alumnos que no hacen nunca los deberes en 4º de la ESO, mientras que en 1º de Bachillerato no se da ningún caso de este tipo.
- Llegados a este punto, debemos destacar que la variable independiente sobre la lengua de consumo televisivo presenta valores decantados siempre hacia la segunda opción (cadenas con contenido en castellano), mientras que las otras dos opciones (cadenas con contenido en valenciano y cadenas en otras lenguas) afectan solamente a 7 y 3 alumnos respectivamente del total (76). Por lo tanto, esta variable queda fuera del análisis de aquí en adelante.
- Si comparamos estos datos con los obtenidos en la pregunta 6, referida al valenciano, observamos que los resultados son ahora, en general, peores. Mientras que la mayoría dedica entre media hora y una hora a los deberes de castellano, en el

caso del valenciano la mayoría se decanta hacia la opción 2 (menos de media hora). Además, ningún alumno respondió la opción 4 para el valenciano (entre una hora y hora y media). Con todo, los resultados siempre son algo mejores en el grupo cuyos padres tienen estudios universitarios, que, pese a ser minoría, suelen situar siempre las respuestas en los niveles medio y medio alto de dedicación a los deberes, aunque también en estos los índices obtenidos por el castellano son mejores.

➤ **Disfruto aprendiendo lengua castellana/valenciano P7a/P8a**

- A la hora de comparar con el nivel de estudios de los padres, la mayoría se muestra neutral frente a la afirmación que proponemos. Como vimos, los grupos 2 (personal de oficina) y 3 (sectores de producción) son mayoritarios en la muestra y, en esta pregunta, se decantan claramente hacia la neutralidad, mientras que las respuestas de desacuerdo son escasas en ambos cursos. Sin embargo, los resultados son sensiblemente mejores en 1º de Bachillerato, y de nuevo observamos que los hijos cuyos padres tienen estudios superiores tienden a disfrutar más la asignatura de Lengua Castellana que los otros dos grupos.
- En lo que respecta a la profesión, la tendencia es parecida a la observada en las preguntas anteriores. Las valoraciones neutrales predominan, concentradas en los grupos del sector primario y de las profesiones de oficina (3 y 2). Las valoraciones son muy buenas en el grupo 1 de profesiones de 4º de la ESO (altos cargos administrativos, profesionales científicos e intelectuales), aunque este se vea muy poco representado. En cambio, en 1º de Bachillerato los resultados presentes en este grupo son neutrales o negativos.
- La lengua de los libros aporta resultados neutrales hacia el enunciado en los grupos 1 (todos los libros en castellano) y 2 (mitad y mitad). Solamente dos alumnos, uno

en cada curso, manifiestan tener la mayoría de los libros en valenciano (grupo 3), y en ambos casos la respuesta es neutral.

- Cuando planteamos el mismo enunciado referido al valenciano, si en el cuadro sobre los estudios de los padres nos fijamos inicialmente en 4º de la ESO, podemos observar que las valoraciones se tornan peores entre los grupos mayoritarios (sectores de producción, técnicos y personal de oficina) y que el grupo 1 (nivel de estudios y nivel profesional más alto) presenta sobre todo valoraciones neutrales. Sin embargo, en 1º de Bachillerato abunda la neutralidad, pero con una significativa tendencia a mostrarse de acuerdo con el enunciado que se plantea. Los resultados comparados con la variable “profesión” aportan resultados muy similares a los que acabamos de ver en el apartado “estudios”, en ambos cursos por igual. La relación de libros en castellano y en valenciano nos desvela que, en 4º de la ESO, aquellos alumnos que mayoritariamente no disfrutaban la asignatura de valenciano son los que tienen un mayor número de libros en castellano; los que tienen mitad y mitad, muestran actitudes neutrales; los que tienen libros en otras lenguas (dos alumnos, presumiblemente inmigrantes) no disfrutaban la asignatura de valenciano; y por último, el único alumno que tiene casi todos los libros en valenciano se muestra muy de acuerdo con que disfruta aprendiendo valenciano.

➤ **Me gustaría no tener que estudiar lengua castellana/valenciano P7b/P8b**

- La variable sobre el nivel de estudios de los padres presenta una mayoría de respuestas en contra del enunciado, en todos los grupos y en ambos cursos, si bien en 1º de Bachillerato esta mayoría es mucho más marcada. Muchas respuestas contrarias se traducirían en buenas actitudes hacia el castellano, ya que el enunciado, en este caso, era negativo. El número de personas que se muestran de acuerdo con el enunciado es muy escaso.



- La tendencia en la segunda variable (profesión de los padres) se decanta, de nuevo, hacia las actitudes positivas, que en este caso corresponde a altos porcentajes hacia la opción “poco de acuerdo”, y un cierto peso de la opción neutral. La diferencia aparece de nuevo en 1º de Bachillerato, donde vemos menor ocurrencia de juicios a favor del enunciado. Esta misma lectura se puede aplicar a la variable libros, también con el matiz que depende del curso que comparemos.
- En el mismo enunciado aplicado al valenciano, desacuerdo unánime en los grupos 1 de las variables “estudios y profesión de los padres”, lo que se traduce en mejores actitudes hacia el valenciano. En el grupo 3, compuesto por los padres técnicos de FP de grado medio, con estudios obligatorios y trabajadores de los tres sectores de producción, se aprecia un mayor acuerdo con el enunciado, pero únicamente en 4º de la ESO. El resto de grupos manifiesta mayoritariamente opiniones en contra de la idea “me gustaría no tener que estudiar valenciano”, como ocurre también en todo 1º de Bachillerato. En lo relativo al factor libros, la mayoría se muestra en contra de la idea propuesta, y de nuevo esto es más visible en la enseñanza no obligatoria.

➤ **Aprendo muchas cosas interesantes en lengua castellana/valenciano P7c/P8c**

- Siguiendo la línea de lo visto anteriormente, la variable independiente “nivel de estudios de los padres” presenta una mayoría de valoraciones neutrales hacia el enunciado. Ocurre, sin embargo, que a diferencia de los enunciados previos, esta vez es en 4º de la ESO donde aparecen resultados ligeramente más favorables si tenemos en cuenta el total de las valoraciones, exceptuando el segundo grupo (FP superior y Bachillerato) cuyos resultados siguen siendo mejores en 1º de Bachillerato. La siguiente variable independiente (profesión), también presenta diferencias en relación a la misma variable de enunciados. En el tercer grupo (sectores de producción) encontramos el mismo número de respuestas en contra que

de respuestas neutrales hacia el enunciado en la clase de 4º. Las respuestas obtenidas del grupo 1 (altos cargos) en este caso se muestran más neutrales en 4º curso y menos definidas en 1º.

- En la variable “relación de libros en castellano y en valenciano” sigue habiendo un mayor número de respuestas neutrales por parte los alumnos que constituyen el primer grupo (todos en castellano). No obstante, debemos resaltar que se dan porcentajes importantes de respuestas contrarias en los grupos 2 (mitad y mitad) y 4 (otras lenguas) de 4º de la ESO, mientras que en 1º de Bachillerato no se dan respuestas contrarias en esos grupos.
- En cuanto al valenciano, llama la atención que los resultados obtenidos sean mejores en las dos primeras variables (nivel de estudios y profesión de los padres), pese a que la diferencia sea poco considerable, teniendo en cuenta que las respuestas neutrales aumentan muy ligeramente en detrimento de las respuestas contrarias. La variable de los libros muestra resultados equivalentes a los que señalábamos en los enunciados anteriores.

➤ **Es importante ir bien en lengua castellana/valenciano P7d/P8d**

- Los resultados que aporta este último enunciado presentan diferencias interesantes con respecto a los que venimos viendo. Lo primero y más importante sería destacar que aquí los alumnos coinciden en que es importante ir bien en lengua castellana en la mayoría de los casos. Por lo que respecta a la distribución de las respuestas, los grupos 2 y 3 siguen siendo los que más datos aportan y en los que mayor diferencia encontramos entre el número de respuestas positivas y el resto. El grupo 1 (nivel de estudios más alto) muestra un resultado dividido en 4º de la ESO, pero presenta un 100% de respuestas a favor del enunciado en 1º de Bachillerato, donde se ha demostrado que los resultados suelen ser ligeramente mejores.

- La variable “profesión de los padres” refleja lo mismo que la variable “estudios”, con resultados repartidos en los grupos de forma similar. Cabe destacar que en el grupo 1 (nivel laboral más alto) no existen empates como en la variable independiente “estudios”, y los resultados muestran una mayoría de valoraciones positivas hacia el enunciado.
- La variable sobre la lengua de los libros muestra más valoraciones positivas en el grupo 1 (todos en castellano), pero vemos que, en 4º curso, el grupo 2 (mitad y mitad) presenta mayor número de respuestas neutrales y que en el grupo 3 (todos en valenciano) las respuestas se dividen al 50% entre neutrales y buenas. Otra vez, en 1º de Bachillerato se da un mayor número de respuestas positivas en todos los grupos.
- Cuando se pregunta a los alumnos si es importante ir bien en la asignatura de valenciano, sorprende ver que, en general, las respuestas son más positivas, aunque el número de respuestas favorables al enunciado sea un poco más discreto. Incluso los grupos que presentaban peores actitudes hacia el valenciano en las tablas anteriores ahora se muestran en mayor medida favorables al valenciano.

### *3.2. Grupo de discusión*

#### 4º de ESO. Grupos B y C

A la pregunta sobre la unidad de la lengua, las opiniones de la clase están divididas. Tanto en el grupo B como en el C, la mitad de la clase opina que el catalán<sup>7</sup> y el valenciano son lenguas diferentes, y utilizan los mismos argumentos:

- Hay palabras que son diferentes, y, por tanto, son lenguas diferentes.
- La pronunciación también es distinta.

---

<sup>7</sup> Nosotros, por nuestra parte, utilizaremos indistintamente ambas denominaciones a lo largo de este apartado.

El resto de los alumnos asegura que se trata de la misma lengua. El primer argumento que aparece se basa en un principio de autoridad del tipo “el libro dice que son la misma lengua, y que el valenciano es un dialecto del castellano”. El segundo argumento compara el catalán con otras lenguas, como el español y el inglés, señalando que en esas dos lenguas también existe bastante variación, y que no por ello se consideran dos lenguas distintas. Acerca de la cuestión de si el debate sobre la unidad de la lengua es más un debate político o un debate estrictamente lingüístico, la mayoría de la clase está de acuerdo en que hay ciertas formaciones políticas que defienden el secesionismo, y lo relacionan con el anticatalanismo que perciben entre ciertas ideologías políticas.

Cuando les preguntamos si el catalán es una lengua válida para todos los ámbitos de la vida cotidiana, la respuesta afirmativa es prácticamente unánime en ambos grupos. A esta idea se suma la de otro alumno que compara la situación con Cataluña, y argumenta que los catalanes valoran más su lengua que los valencianos, que opinan que la lengua autóctona es más un elemento folclórico que un código válido para su uso general y cotidiano. En esta línea, otro alumno señala que el castellano ha tomado más relevancia a lo largo de la historia, quedando así relegado el valenciano para su uso doméstico.

En la parte contraria, vemos cómo algunos afirman que el castellano es más útil que el valenciano, debido precisamente a las limitaciones que acabamos de apuntar. Cabe destacar que aproximadamente dos tercios de la clase tienen el catalán como L1, y en consecuencia, afirman que se expresan mejor en esa lengua, que es con la que piensan, y que por eso les gustaría que su uso estuviera más extendido, sobre todo en el terreno administrativo e institucional. Finalmente, encontramos un argumento que destaca el valor cultural del valenciano, y que por ello lamentarían que su uso se perdiera. También se señala que el valenciano es una lengua útil, ya que su dominio

facilita el aprendizaje de otras lenguas románicas como el italiano o el francés. Toda la clase coincide en que el catalán debería estar presente en todos los ámbitos, salvo la porción que tiene como L1 el castellano, que no muestra gran interés por la cuestión.

Al plantearles la cuestión de si la asignatura de *Valencià, Llengua i Literatura* se imparte de manera correcta en los institutos, aproximadamente dos tercios de la clase de 4º B opinan que no, que se dedica demasiado tiempo a la literatura en detrimento de la gramática. Destacan que el planteamiento de la asignatura es demasiado abstracto, y que se atiende poco a cuestiones prácticas. Una alumna señala que en Benicarló se habla muy mal el valenciano, a lo que otra alumna le responde que, a pesar de que el valenciano tiene muchos castellanismos, la pronunciación occidental es mejor que la central. En 4º C la mayoría opina que la asignatura se imparte correctamente, pero un alumno destaca que el hecho de que esta sea obligatoria hace que los alumnos más orientados al itinerario científico vean rebajada su media por culpa de los malos resultados en valenciano. Una alumna apunta que el castellano también es obligatorio, y le recrimina que se manifieste únicamente en contra del valenciano.

A la pregunta sobre la lengua que se debería usar para dirigirnos a una persona inmigrante, la mayoría piensa que debería hacerse en castellano, salvo una alumna, que defiende el uso del inglés como lengua universal. La idea general sostiene que para una buena integración el castellano es más necesario, puesto que se utiliza en todo el Estado. Cuando les preguntamos si el valenciano proporciona una mayor integración, la respuesta unánime es negativa. A la hora de dirigirse a un desconocido, también señalan que suelen hacerlo siempre en castellano, ya que así se aseguran de que el interlocutor les entenderá a la primera sin tener que repetirse.

- 1º de Bachillerato. Grupos B y C

En el grupo B de primero también se esgrime el argumento de autoridad para justificar la unidad de la lengua. Esta vez la autoridad reside en la figura de la profesora, a quien no cuestionan la procedencia del valenciano. Tan solo un alumno aporta argumentos históricos, citando la conquista del Reino de Valencia por el rey Jaume I y cuyo posterior repoblamiento fue llevado a cabo por catalanes. La mayoría asume que existen diferencias, pero no dudan de la unidad de la lengua. En cambio, en el grupo C, un tercio de la clase opina que se trata de dos lenguas distintas, de nuevo, porque existen palabras diferentes (es curioso que el ejemplo siempre sean las palabras *roig* y *vermell*). Este argumento es rebatido inmediatamente por un alumno que hace referencia, como hemos visto anteriormente, a la realidad dialectal del catalán, justificando esas diferencias con el hecho de que el catalán se habla en diferentes territorios, pero defiende que eso no convierte cada variedad en una lengua distinta. Ambos grupos perciben la polémica sobre la unidad de la lengua, y aunque no saben explicar el porqué de esta situación, son conscientes del problema.

Cuando se les pregunta sobre la validez del catalán en según qué ámbitos, en el grupo B un alumno opina que el castellano debería ser la lengua de uso general porque el valenciano no le gusta. Una compañera destaca que el valenciano no es útil porque no sirve para comunicarse en el extranjero, a lo que otra compañera añade que el catalán tiene un número limitado de hablantes. Para otros alumnos, sin embargo, el argumento contrario también sería válido, y esgrimen que de nada sirve saber solo castellano. De nuevo, aparece la utilidad del catalán para aprender otras lenguas románicas como un hecho relevante para la defensa de su utilidad. Un alumno concluye que el catalán debería estar presente en todos los ámbitos, a lo que otro alumno le responde que habrá gente que no lo entenderá; el primer alumno sentencia con un “que se aguanten”.

A la mayoría de los alumnos les gustaría poder recibir y presentar documentación oficial en valenciano, pero una parte se muestra indiferente. Un

compañero afirma que el castellano es importante, porque en las grandes ciudades (pone el ejemplo de Valencia) nadie habla valenciano. Finalmente, una alumna señala que el catalán es importante porque con el *Grau Mitjà* dan más puntos para optar a trabajos públicos. En el grupo C, la mayoría limita el uso del catalán a su dominio lingüístico. Una alumna cree que el catalán puede ser útil, porque no es tan difícil de entender, y si nuestro interlocutor no lo habla, seguro que será capaz de comprendernos. De nuevo, aparece la ciudad de Valencia como ciudad bajo dominio total del castellano. Finalmente, la mayoría concluye que el catalán es una lengua válida para todos los usos.

Llegados a este punto, en lo que concierne a la calidad del catalán que se enseña en los institutos, aparecen gran parte de los argumentos vistos hasta ahora. La mayoría coincide en que no, pero en el grupo B se introduce el concepto de estándar, y una alumna señala que la imposición de una variedad estándar comporta una pérdida del componente identitario que se atribuye a la variedad dialectal propia de la zona. Un compañero señala que el problema de la baja calidad de la asignatura viene arrastrándose desde la escuela.

Sobre la cuestión del uso o no del catalán en la comunicación con personas inmigrantes, la postura mayoritaria es que nos deberíamos dirigir en catalán, y si no nos entendieran, cambiar al castellano. La postura para con las personas desconocidas es similar. En el C, por el contrario, la mayoría opina que el primer contacto debería ser siempre en castellano. Una chica de origen sudamericano señala, sin embargo, que si no se le dirigen en valenciano, nunca lo aprenderá a utilizar correctamente; cuando le preguntamos si el catalán es útil para la integración, responde afirmativamente. La mitad de la clase considera que el castellano tiene más prestigio social, y que por ello debe ser la primera lengua con la que dirigirse a un desconocido.

## 4. CONCLUSIONES

---

Por una parte, constatamos que el conflicto lingüístico sigue latente en las sociedad a través del alumnado, ya que cuestiones como la unidad de la lengua, la politización de su uso y defensa, el hecho de considerar el castellano una lengua de prestigio y el catalán una herramienta de uso doméstico y las dudas sobre la utilidad de la lengua autóctona y de la asignatura que la imparte todavía generan discusión entre los más jóvenes. Con todo, a partir del análisis de los argumentos extraídos mediante el grupo de discusión hemos visto que las posturas de la comunidad científica y del derecho lingüístico son aceptadas por una parte importante del alumnado de secundaria, si bien no son capaces todavía de argumentar correctamente sus posturas, debido en parte a que todavía no se ha despertado en él la curiosidad hacia el hecho lingüístico, o bien a que lo considera una cuestión trivial. Así, las dos primeras hipótesis que planteábamos (que la diglosia todavía es un hecho y que esta situación se verá reflejada en las actitudes lingüísticas de los alumnos) quedan, a nuestro juicio, confirmadas.

Por otra parte, hemos confirmado también que el contexto social, y sobre todo el contexto familiar, tienen impacto en las actitudes lingüísticas del alumnado, como demuestran los datos recogidos mediante el cuestionario, donde podemos ver que cuanto mayores son el nivel socioeconómico (representado por la profesión de los padres) y sociocultural (representado por su nivel de estudios), mejores son las actitudes en general. A pesar de todo, hemos observado que las actitudes abiertamente positivas hacia el catalán están muy poco representadas en la muestra, si bien vemos que los niveles altos de las variables independientes que acabamos de mencionar entrevén una sutil tendencia a la mejor valoración de la lengua autóctona. Además, estas dos variables relacionadas con el contexto familiar presentan en todos los casos resultados



prácticamente idénticos y su relación con las actitudes lingüísticas va en sentido ascendente.

Hemos comprobado también que entre el grueso del alumnado cuyo nivel socioeconómico y sociocultural se ubica en un grado medio, las actitudes y los hábitos también se mueven en la neutralidad.

Por último, hemos visto que los alumnos que poseen más libros en castellano tienden a valorar mejor el castellano, en detrimento del catalán. Todo esto confirma la tercera de nuestras hipótesis, sobre la importancia del contexto familiar como variable determinante en el desarrollo de actitudes lingüísticas.

También hemos podido confirmar que existe una cierta variación entre los cursos de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, cuyas diferencias tal vez no sean muy acusadas, pero suficientes como para creer que sí puede tener algo que ver el componente de la obligatoriedad de los estudios a la hora de mostrar unas actitudes para con las asignaturas del curso, en concreto hacia las asignaturas de lengua. Nuestra cuarta hipótesis queda, en principio, confirmada, aunque nos gustaría disponer de más datos para poder darle más solidez a esta conclusión.

Por último, la quinta de nuestras hipótesis también ha sido verificada, puesto que hemos constatado, como ya apuntábamos al principio de esta reflexión, que el conflicto lingüístico representa una realidad cambiante, y que las actitudes y los hábitos del alumnado de secundaria están determinados por multitud de variables que convierten el objeto de estudio en una realidad mudable.

## 5. VALORACIÓN PERSONAL

---

La realización de este trabajo nos ha permitido ir un paso más allá en nuestra formación sociolingüística y didáctica. El estudio en profundidad del marco teórico y de las diferentes metodologías nos han aportado un conocimiento muy amplio sobre el impacto de las actitudes lingüísticas en la enseñanza de lenguas, y nos han obligado a comprender que se trata de una cuestión primordial que deberían contemplar todos docentes a la hora de desarrollar su actividad. Sin embargo, lamentamos que la falta de tiempo haya reducido tanto el margen de maniobra en cuanto a la recogida de datos y la posterior búsqueda de variables que afectan a las actitudes. Nos hubiera gustado poder aportar, además, algunas propuestas de mejora para el proceso de enseñanza, basado en las deficiencias que hemos observado tanto a nivel curricular como en algunas prácticas docentes.

Con todo, estamos más que satisfechos del proceso de confección y realización de este estudio, y esperamos poder continuar con esta línea de investigación en un futuro para poder compensar las limitaciones de este.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

---

- Álvarez, A., Martínez, H. & Urdaneta, L. (2001). "Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad". *Boletín Antropológico*, 52, 145–166. Mérida: Universidad de los Andes
- Appel, R. & Muysken, P. (1986). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Badia, A. M. (1969): *La llengua dels barcelonins. Resultat d'una enquesta sociològicolingüística*, 1, Barcelona, Edicions 62.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- , (1996) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd Edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Blas Arroyo, J. L. (1994): "Valenciano y castellano. Actitudes lingüísticas en la sociedad valenciana. Estudio sobre una comunidad urbana", *Hispania* 77/1:143-155
- , (1999). Las actitudes hacia el bilingüismo en las comunidades de habla hispánicas. *Lebende Sprachen*, 44(3).
- , (2004) *Sociolingüística del Español*. Madrid, Cátedra.
- Bierbach, C. (1988). "Les actituds lingüístiques". En A. Bastardas & J. Soler (eds.), *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.
- Boix, E (1988). "A. M. Badia i Margarit: la llengua dels barcelonins", *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 81, 60-61
- Boix, E. & Vila F. X. (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel
- Casesnoves, R. (2010a). "¿Tienen un rol especial las jóvenes en la supuesta recuperación del valenciano?" *Sociolinguistic Studies*, 4(1), 145–173.
- , (2010b). "Changing linguistic attitudes in Valencia: The effects of language planning measures" *Journal of Sociolinguistics*, 14(4), 477–500.
- Cohén, M. C. y Engleberg, L N. (1989): "Focus group research: procedures and pitfalls". Comunicación presentada a la *Convention of the Eastern Communication Association*. Ocean City, MD. ERIC Document Reproduction Service, N« ED307001.
- Ciscar, L., González, D., & Pérez, P. (2002). "Lleialtats i actituds lingüístiques al País Valencià" *Revista de Sociolingüística*, 1–8.

- Ferguson, C. A. (1959): «Diglossia». *Word* 15, 2, 325-340. Trad. cat. (1983): «Diglossia». *Quaderns de Ponent* 3-4, 85-102.
- Fernández, M. (1995): "Los orígenes del término *diglossia*". Historia de una historia mal contada. *Historiographia Linguistica* XXII, 1/2, 163-195.
- Figueiredo, S., & Silva, C. (2008). "The psychosocial predisposition effects in second language learning: Motivational profile in portuguese and catalan samples" *Porta Linguarum*, (10), 7–20.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Fishman, J. A. (1963): "Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism". *Journal of Social Issues* 23, 2, 29-38.
- , (1988). *Sociología del Lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Gardner, R. C. (1973). "Attitudes and motivation: Their role in Second Language Acquisition". En J. Oller & J. Richards (eds.), *Focus on the Learner*. Rowley, Mass: Newbury House.
- , (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Genesee F., Lambert, W.E. & Holobow, N.E. (1986). "La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense". *Infancia y Aprendizaje* 33, 27-36.
- Gil, J. (1992). "La metodología de investigación mediante grupos de discusión" *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, 101 199-2014.
- González Martínez, J., & Blas Arroyo, J. L. (2011). "Estabilidad y dinamismo en las actitudes lingüísticas de una comunidad bilingüe española (Els Ports, Castellón)" *Hispania A Journal Devoted To The Teaching Of Spanish And Portuguese*, 94(4), 663–679.
- Gumperz, J. J. (1962): «Types of Linguistic Communities». *Anthropological Linguistics* 6 2, 4, 1, 28-40.
- Huguet, Á. (2006). "Attitudes and Motivation Versus Language Achievement in Cross-linguistic Settings. What is Cause and What Effect?" *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(5), 413–429.
- Huguet, Á., & Janés, J. (2008). "Mother Tongue as a Determining Variable in Language Attitudes. The Case of Immigrant Latin American Students in Spain." *Language and Intercultural Communication*, 8(4), 246–260.
- Ibáñez, J. (1989): "Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión", en García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F., *El análisis de la realidad social* Madrid, Alianza Editorial, 489-501.

- Janés, J. (2006) "Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 2, pp. 117-132 Universidad de Zaragoza
- Krueger, R. A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicad.*: Madrid, Pirámide.
- Lambert, W. E. (1969). "Psychological Aspects of Motivation in Language Learning". *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association* – May, 5-11.
- Lapresta, C., & Huguet, Á. (2006). "Las actitudes lingüísticas en Aragón . Una visión desde la escuela" *Estudios de Sociolingüística* 7(2), 265–288.
- Lapresta, C., Huguet, Á., & Janés, J. (2010). "Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en cataluña" *Revista de Educacion*, 353(1), 521–547.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- Madariaga, J. M., Huguet, A. & Lapresta, C. (2013). "Actitud, presión social y educación inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultural" *Educación XXI*, 2013.
- Mas, A., & Montoya, B. (2011). "La situació social del català al País Valencià en el trànsit dels segles XX al XXI" *Zeitschrift für Katalanistik* 24, 293–316.
- Morgan, D. L. (1988): *Focus groups as qualitative research*. Sage University Paper Series in Qualitative Research Methods, 16. Beverly HiUs, Sage Publications.
- Newman, M., Trenchs-Parera, M., & Ng, S. (2008). "Normalizing bilingualism: The effects of the Catalan linguistic normalization policy one generation after" *Journal of Sociolinguistics*, 12(3), 306–333.
- Ninyoles, R. L. (1988 [1969]): *Conflicte lingüístic valencià. Substitució lingüística i ideologies diglossiques*. 2a. ed. Valencia: Tres i Quatre.
- Pradilla, M.A. (2004). *El laberint valencià. Apunts per a una sociologia del conflicte*. Benicarló: Onada
- , (2015) *La catalanofonia: una comunitat del segle XXI a la recerca de la normalitat lingüística*. Barcelona, IEC.
- Reixach, M. (1975): *La llengua del poble*, Barcelona, Editorial Nova Terra.
- Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Rojo, V., Madariaga, J. M., & Huguet, Á. (2010). "Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la educación secundaria obligatoria" *Cultura Y Educacion*, 22(1), 85–97.

- Ros, M. (1982): "Percepción y evaluación de los hablantes de cinco variedades lingüísticas", en Ninyoles, R. (ed.): *Estructura social al País Valencia*, Valencia, Diputació Provincial, 679-698.
- Sabaté, M. (2009). "Ideologies on multilingual practices at a rural Catalan school" *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 37-60.
- Sánchez, M.P. & Rodríguez, R. (1997) *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Trenchs-Parera, M., & Newman, M. (2009). "Diversity of language ideologies in Spanish-speaking youth of different origins in Catalonia" *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(6), 509-524.
- Viladot, M. A. (1988). "L'adquisició d'una segona llengua". A. Bastardas & J. Soler (eds.), *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Wells, W. D. (1974): Group interviewing, en Ferber, R. (Ed.), *Handbook of marketing research*. New York, Me Graw Hill.
- Woolard, K. (1984): "A Formal Measure of Language Attitudes in Barcelona: A Note from Work in Progress", *International Journal of the Sociology of Language*, 47, 63- 71.

# Anexo 1: DATOS OBTENIDOS

---

## Índice

CUESTIONARIO DE CONTEXTO FAMILIAR.....	3
1.- Variables independientes.....	3
2.- Variables dependientes.....	4
TABLAS DE RESULTADO.....	5
P9.- ¿Aproximadamente, cuánto tiempo dedicas diariamente a realizar los deberes de lengua castellana?.....	5
P10.- ¿Aproximadamente, cuánto tiempo dedicas diariamente a realizar los deberes de valenciano?...6	6
P11.- ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con estas afirmaciones sobre aprender lengua castellana? ....7	7
a) Disfruto aprendiendo lengua castellana.....	7
b) Me gustaría no tener que estudiar lengua castellana.....	8
c) Aprendo muchas cosas interesantes en lengua castellana.....	9
d) Es importante ir bien en lengua castellana.....	10
P12.- ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con estas afirmaciones sobre aprender valenciano? .....	11
a) Disfruto aprendiendo valenciano .....	11
b) Me gustaría no tener que estudiar valenciano .....	12
c) Aprendo muchas cosas interesantes en valenciano.....	13
d) Es importante ir bien en valenciano.....	14
RESULTADOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN .....	15
4º de ESO.....	15
1º de Bachillerato.....	17





# CUESTIONARIO DE CONTEXTO FAMILIAR

## 1.- Variables independientes

**P.1) ¿Qué estudios terminaron tus padres? (Marca solo UNA casilla en cada caso)**

		Padre	Madre
Grupo 1	1	Universitarios superiores (Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto)	
	2	Universitarios medios (Diplomado, Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico)	
Grupo 2	3	Técnico Superior de Formación Profesional	
	4	Bachillerato	
Grupo 3	5	Técnico de Formación Profesional de Grado Medio	
	6	Estudios obligatorios (ESO, EGB)	
Grupo 4	7	No completó estudios obligatorios	

**P.2) ¿Cuál es la profesión de tus padres? (Marca solo UNA casilla en cada caso)**

		Padre	Madre
Grupo 1	1	Directores, gerentes y altos cargos administrativos y militares	
	2	Técnicos y profesionales científicos e intelectuales <i>Por ejemplo: técnicos y profesionales científicos e intelectuales de la salud, enseñanza, de las ciencias físicas, químicas, matemáticas y de las ingenierías</i>	
Grupo 2	3	Técnicos y profesionales de apoyo	
	4	Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina	
	5	Ocupaciones militares Por ejemplo: oficiales, suboficiales, tropa y marinería	
Grupo 3	6	Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y seguridad y vendedores <i>Por ejemplo: Camareros, cocineros, vendedores, comerciantes, servicios de salud, cuidado de personas, servicios de protección y seguridad, etc.</i>	
	7	Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero	
	8	Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción <i>Por ejemplo: carpinteros, trabajadores de la construcción, operadores de instalaciones y maquinaria, montadores, etc.</i>	
	9	Trabajadores no cualificados	
Grupo 4	10	Población inactiva (jubilados, trabajadores en paro...)	

**P.3) ¿Cuál es la relación de libros castellano/valenciano que hay en casa?**

1	Todos/casi todos en castellano.	
2	Mitad y mitad aproximadamente.	
3	Todos/casi todos en valenciano.	
4	La mayoría de los libros están en otra lengua (inglés, francés, árabe, etc.)	

**P.4) ¿Qué cadenas de televisión veis más en casa?**

1	Cadenas con contenido en catalán/valenciano.	
2	Cadenas con contenido en castellano.	
3	Cadenas con contenido en otras lenguas.	

## 2.- Variables dependientes

**P.5) ¿Aproximadamente, cuánto tiempo dedicas diariamente a realizar los deberes de lengua castellana? (Marca solo UNA casilla)**

1 No hago los deberes nunca.	
2 Menos de media hora.	
3 Entre media hora y una hora.	
4 Entre una hora y hora y media.	

**P.6) ¿Aproximadamente, cuánto tiempo dedicas diariamente a realizar los deberes de valenciano? (Marca solo UNA casilla)**

1 No hago los deberes nunca.	
2 Menos de media hora.	
3 Entre media hora y una hora.	
4 Entre una hora y hora y media.	

**P.7) ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con estas afirmaciones sobre aprender lengua castellana?**

a) Disfruto aprendiendo Lengua Castellana	1. Poco de acuerdo	2. Medianamente de acuerdo	3. Muy de acuerdo
b) Me gustaría no tener que estudiar Lengua Castellana	1. Poco de acuerdo	2. Medianamente de acuerdo	3. Muy de acuerdo
c) Aprendo muchas cosas interesantes en Lengua Castellana	1. Poco de acuerdo	2. Medianamente de acuerdo	3. Muy de acuerdo
d) Es importante ir bien en Lengua Castellana	1. Poco de acuerdo	2. Medianamente de acuerdo	3. Muy de acuerdo

**P.8) ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con estas afirmaciones sobre aprender valenciano?**

a) Disfruto aprendiendo Valenciano	1. Poco de acuerdo	2. Medianamente de acuerdo	3. Muy de acuerdo
b) Me gustaría no tener que estudiar Valenciano	1. Poco de acuerdo	2. Medianamente de acuerdo	3. Muy de acuerdo
c) Aprendo muchas cosas interesantes en Valenciano	1. Poco de acuerdo	2. Medianamente de acuerdo	3. Muy de acuerdo
d) Es importante ir bien en Valenciano	1. Poco de acuerdo	2. Medianamente de acuerdo	3. Muy de acuerdo

## TABLAS DE RESULTADO

### P5.- ¿Aproximadamente, cuánto tiempo dedicas diariamente a realizar los deberes de lengua castellana?

¿QUÉ ESTUDIOS TERMINARON TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	3	%	1	%	2	%	4	%	Σ	%
4 3:	8	35:	4	67:	2	22:	0	--	14	37
2:	11	48:	2	33:	2	22:	0	--	15	39
4:	3	13:	0	0:	1	11:	0	--	4	11
1:	1	4:	0	0:	4	44:	0	--	5	13
Σ:	23	:	6	:	9	:	0		38	
1 3:	9	53:	0	0:	7	44:	1	50	17	45
2:	5	29:	2	67:	5	31:	0	0	12	32
4:	2	12:	1	33:	3	19:	0	0	6	16
1:	1	6:	0	0:	1	6:	1	50	3	8
Σ:	17	:	3	:	16	:	2		38	
Σ 3:	17	42:	4	44:	9	36:	1	50	31	41
2:	16	40:	4	44:	7	28:	0	0	27	36
4:	5	12:	1	11:	4	16:	0	0	10	13
1:	2	5:	0	0:	5	20:	1	50	8	11
Σ:	40	:	9	:	25	:	2		76	

¿CUÁL ES LA PROFESIÓN DE TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	3	%	2	%	1	%	4	%	Σ	%
4 3:	8	35:	4	36:	3	75:	0	0	15	38
2:	9	39:	4	36:	1	25:	1	100	15	38
4:	4	17:	0	0:	0	0:	0	0	4	10
1:	2	9:	3	27:	0	0:	0	0	5	13
Σ:	23	:	11	:	4	:	1		39	
1 3:	11	50:	5	36:	1	50:	0	--	17	45
2:	8	36:	3	21:	1	50:	0	--	12	32
4:	1	5:	5	36:	0	0:	0	--	6	16
1:	2	9:	1	7:	0	0:	0	--	3	8
Σ:	22	:	14	:	2	:	0		38	
Σ 3:	19	42:	9	36:	4	67:	0	0	32	42
2:	17	38:	7	28:	2	33:	1	100	27	35
4:	5	11:	5	20:	0	0:	0	0	10	13
1:	4	9:	4	16:	0	0:	0	0	8	10
Σ:	45	:	25	:	6	:	1		77	

¿CUÁL ES LA RELACIÓN DE LIBROS CAST/VAL QUE HAY EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	1	%	2	%	4	%	3	%	Σ	%
4 3:	10	45:	4	29:	1	50:	0	0	15	38
2:	8	36:	5	36:	1	50:	1	100	15	38
4:	4	18:	0	0:	0	0:	0	0	4	10
1:	0	0:	5	36:	0	0:	0	0	5	13
Σ:	22	:	14	:	2	:	1		39	
1 3:	13	59:	4	31:	0	0:	0	0	17	45
2:	4	18:	7	54:	1	50:	0	0	12	32
4:	3	14:	2	15:	1	50:	0	0	6	16
1:	2	9:	0	0:	0	0:	1	100	3	8
Σ:	22	:	13	:	2	:	1		38	
Σ 3:	23	52:	8	30:	1	25:	0	0	32	42
2:	12	27:	12	44:	2	50:	1	50	27	35
4:	7	16:	2	7:	1	25:	0	0	10	13
1:	2	5:	5	19:	0	0:	1	50	8	10
Σ:	44	:	27	:	4	:	2		77	

¿QUÉ CADENAS DE TELEVISIÓN VEIS MÁS EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	2	%	1	%	3	%	Σ	%
4 3:	14	40:	0	0:	1	100	15	38
2:	14	40:	1	33:	0	0	15	38
4:	3	9:	1	33:	0	0	4	10
1:	4	11:	1	33:	0	0	5	13
Σ:	35	:	3	:	1		39	
1 3:	16	52:	1	25:	0	0	17	46
2:	9	29:	2	50:	1	50	12	32
4:	4	13:	0	0:	1	50	5	14
1:	2	6:	1	25:	0	0	3	8
Σ:	31	:	4	:	2		37	
Σ 3:	30	45:	1	14:	1	33	32	42
2:	23	35:	3	43:	1	33	27	36
4:	7	11:	1	14:	1	33	9	12
1:	6	9:	2	29:	0	0	8	11
Σ:	66	:	7	:	3		76	

## P6.- ¿Aproximadamente, cuánto tiempo dedicas diariamente a realizar los deberes de valenciano?

¿QUÉ ESTUDIOS TERMINARON TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	3	%	1	%	2	%	4	%	Σ	%
4 2:	15	65:	3	50:	5	56:	0	--	23	61
3:	3	13:	2	33:	2	22:	0	--	7	18
1:	5	22:	1	17:	2	22:	0	--	8	21
Σ:	23	:	6	:	9	:	0		38	
1 2:	8	50:	2	67:	10	62:	2	100	22	59
3:	4	25:	1	33:	4	25:	0	0	9	24
1:	4	25:	0	0:	2	12:	0	0	6	16
Σ:	16	:	3	:	16	:	2		37	
Σ 2:	23	59:	5	56:	15	60:	2	100	45	60
3:	7	18:	3	33:	6	24:	0	0	16	21
1:	9	23:	1	11:	4	16:	0	0	14	19
Σ:	39	:	9	:	25	:	2		75	

¿CUÁL ES LA PROFESIÓN DE TUS PADRES?- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	3	%	2	%	1	%	4	%	Σ	%
4 2:	16	70:	5	45:	1	25:	1	100	23	59
3:	3	13:	2	18:	3	75:	0	0	8	21
1:	4	17:	4	36:	0	0:	0	0	8	21
Σ:	23	:	11	:	4	:	1		39	
1 2:	13	59:	8	62:	1	50:	0	--	22	59
3:	4	18:	5	38:	0	0:	0	--	9	24
1:	5	23:	0	0:	1	50:	0	--	6	16
Σ:	22	:	13	:	2	:	0		37	
Σ 2:	29	64:	13	54:	2	33:	1	100	45	59
3:	7	16:	7	29:	3	50:	0	0	17	22
1:	9	20:	4	17:	1	17:	0	0	14	18
Σ:	45	:	24	:	6	:	1		76	

¿CUÁL ES LA RELACIÓN DE LIBROS CAST/VAL QUE HAY EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	1	%	2	%	4	%	3	%	Σ	%
4 2:	13	59:	8	57:	1	50:	1	100	23	59
3:	5	23:	3	21:	0	0:	0	0	8	21
1:	4	18:	3	21:	1	50:	0	0	8	21
Σ:	22	:	14	:	2	:	1		39	
1 2:	12	55:	8	67:	1	50:	1	100	22	59
3:	6	27:	2	17:	1	50:	0	0	9	24
1:	4	18:	2	17:	0	0:	0	0	6	16
Σ:	22	:	12	:	2	:	1		37	
Σ 2:	25	57:	16	62:	2	50:	2	100	45	59
3:	11	25:	5	19:	1	25:	0	0	17	22
1:	8	18:	5	19:	1	25:	0	0	14	18
Σ:	44	:	26	:	4	:	2		76	

¿QUÉ CADENAS DE TELEVISIÓN VEIS MÁS EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	2	%	1	%	3	%	Σ	%
4 2:	22	63:	0	0:	1	100	23	59
3:	5	14:	3	100:	0	0	8	21
1:	8	23:	0	0:	0	0	8	21
Σ:	35	:	3	:	1		39	
1 2:	19	61:	2	50:	1	50	22	59
3:	7	23:	1	25:	1	50	9	24
1:	5	16:	1	25:	0	0	6	16
Σ:	31	:	4	:	2		37	
Σ 2:	41	62:	2	29:	2	67	45	59
3:	12	18:	4	57:	1	33	17	22
1:	13	20:	1	14:	0	0	14	18
Σ:	66	:	7	:	3		76	

## P7.- ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con estas afirmaciones sobre aprender lengua castellana?

### a) Disfruto aprendiendo lengua castellana

¿QUÉ ESTUDIOS TERMINARON TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4º ESO/1º Bach. -- vertical.

	3	%	1	%	2	%	4	%	Σ	%
4 2:	15	65:	3	50:	5	56:	0	--	23	61
3:	3	13:	2	33:	2	22:	0	--	7	18
1:	5	22:	1	17:	2	22:	0	--	8	21
Σ:	23	:	6	:	9	:	0		38	
1 2:	8	50:	2	67:	10	62:	2	100	22	59
3:	4	25:	1	33:	4	25:	0	0	9	24
1:	4	25:	0	0:	2	12:	0	0	6	16
Σ:	16	:	3	:	16	:	2		37	
Σ 2:	23	59:	5	56:	15	60:	2	100	45	60
3:	7	18:	3	33:	6	24:	0	0	16	21
1:	9	23:	1	11:	4	16:	0	0	14	19
Σ:	39	:	9	:	25	:	2		75	

¿CUÁL ES LA PROFESIÓN DE TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4º ESO/1º Bach. -- vertical.

	3	%	2	%	1	%	4	%	Σ	%
4 2:	16	70:	5	45:	1	25:	1	100	23	59
3:	3	13:	2	18:	3	75:	0	0	8	21
1:	4	17:	4	36:	0	0:	0	0	8	21
Σ:	23	:	11	:	4	:	1		39	
1 2:	13	59:	8	62:	1	50:	0	--	22	59
3:	4	18:	5	38:	0	0:	0	--	9	24
1:	5	23:	0	0:	1	50:	0	--	6	16
Σ:	22	:	13	:	2	:	0		37	
Σ 2:	29	64:	13	54:	2	33:	1	100	45	59
3:	7	16:	7	29:	3	50:	0	0	17	22
1:	9	20:	4	17:	1	17:	0	0	14	18
Σ:	45	:	24	:	6	:	1		76	

¿CUÁL ES LA RELACIÓN DE LIBROS CAST/VAL QUE HAY EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4º ESO/1º Bach. -- vertical.

	1	%	2	%	4	%	3	%	Σ	%
4 2:	13	59:	8	57:	1	50:	1	100	23	59
3:	5	23:	3	21:	0	0:	0	0	8	21
1:	4	18:	3	21:	1	50:	0	0	8	21
Σ:	22	:	14	:	2	:	1		39	
1 2:	12	55:	8	67:	1	50:	1	100	22	59
3:	6	27:	2	17:	1	50:	0	0	9	24
1:	4	18:	2	17:	0	0:	0	0	6	16
Σ:	22	:	12	:	2	:	1		37	
Σ 2:	25	57:	16	62:	2	50:	2	100	45	59
3:	11	25:	5	19:	1	25:	0	0	17	22
1:	8	18:	5	19:	1	25:	0	0	14	18
Σ:	44	:	26	:	4	:	2		76	

¿QUÉ CADENAS DE TELEVISIÓN VEIS MÁS EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4º ESO/1º Bach. -- vertical.

	2	%	1	%	3	%	Σ	%
4 2:	22	63:	0	0:	1	100	23	59
3:	5	14:	3	100:	0	0	8	21
1:	8	23:	0	0:	0	0	8	21
Σ:	35	:	3	:	1		39	
1 2:	19	61:	2	50:	1	50	22	59
3:	7	23:	1	25:	1	50	9	24
1:	5	16:	1	25:	0	0	6	16
Σ:	31	:	4	:	2		37	
Σ 2:	41	62:	2	29:	2	67	45	59
3:	12	18:	4	57:	1	33	17	22
1:	13	20:	1	14:	0	0	14	18
Σ:	66	:	7	:	3		76	

**b) Me gustaría no tener que estudiar lengua castellana**

¿QUÉ ESTUDIOS TERMINARON TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	3 %	1 %	2 %	4 %	Σ %
4 1:	11 48:	4 67:	5 56:	0 --	20 53
2:	8 35:	2 33:	2 22:	0 --	12 32
3:	4 17:	0 0:	2 22:	0 --	6 16
Σ:	23 :	6 :	9 :	0	38
1 1:	10 62:	2 67:	10 62:	1 50	23 62
2:	5 31:	1 33:	6 38:	1 50	13 35
3:	1 6:	0 0:	0 0:	0 0	1 3
Σ:	16 :	3 :	16 :	2	37
Σ 1:	21 54:	6 67:	15 60:	1 50	43 57
2:	13 33:	3 33:	8 32:	1 50	25 33
3:	5 13:	0 0:	2 8:	0 0	7 9
Σ:	39 :	9 :	25 :	2	75

¿CUÁL ES LA PROFESIÓN DE TUS PADRES?- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	3 %	2 %	1 %	4 %	Σ %
4 1:	11 48:	7 64:	3 75:	0 0	21 54
2:	7 30:	3 27:	1 25:	1 100	12 31
3:	5 22:	1 9:	0 0:	0 0	6 15
Σ:	23 :	11 :	4 :	1	39
1 1:	12 55:	10 77:	1 50:	0 --	23 62
2:	10 45:	2 15:	1 50:	0 --	13 35
3:	0 0:	1 8:	0 0:	0 --	1 3
Σ:	22 :	13 :	2 :	0	37
Σ 1:	23 51:	17 71:	4 67:	0 0	44 58
2:	17 38:	5 21:	2 33:	1 100	25 33
3:	5 11:	2 8:	0 0:	0 0	7 9
Σ:	45 :	24 :	6 :	1	76

¿CUÁL ES LA RELACIÓN DE LIBROS CAST/VAL QUE HAY EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	1 %	2 %	4 %	3 %	Σ %
4 1:	14 64:	6 43:	1 50:	0 0	21 54
2:	5 23:	5 36:	1 50:	1 100	12 31
3:	3 14:	3 21:	0 0:	0 0	6 15
Σ:	22 :	14 :	2 :	1	39
1 1:	13 59:	8 67:	2 100:	0 0	23 62
2:	9 41:	3 25:	0 0:	1 100	13 35
3:	0 0:	1 8:	0 0:	0 0	1 3
Σ:	22 :	12 :	2 :	1	37
Σ 1:	27 61:	14 54:	3 75:	0 0	44 58
2:	14 32:	8 31:	1 25:	2 100	25 33
3:	3 7:	4 15:	0 0:	0 0	7 9
Σ:	44 :	26 :	4 :	2	76

¿QUÉ CADENAS DE TELEVISIÓN VEIS MÁS EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	2 %	1 %	3 %	Σ %
4 1:	18 51:	3 100:	0 0	21 54
2:	11 31:	0 0:	1 100	12 31
3:	6 17:	0 0:	0 0	6 15
Σ:	35 :	3 :	1	39
1 1:	18 58:	3 75:	2 100	23 62
2:	12 39:	1 25:	0 0	13 35
3:	1 3:	0 0:	0 0	1 3
Σ:	31 :	4 :	2	37
Σ 1:	36 55:	6 86:	2 67	44 58
2:	23 35:	1 14:	1 33	25 33
3:	7 11:	0 0:	0 0	7 9
Σ:	66 :	7 :	3	76

### c) Aprendo muchas cosas interesantes en lengua castellana

¿QUÉ ESTUDIOS TERMINARON TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	3	%	1	%	2	%	4	%	Σ	%
4 1:	7	30:	2	33:	3	33:	0	--	12	32
2:	11	48:	3	50:	4	44:	0	--	18	47
3:	5	22:	1	17:	2	22:	0	--	8	21
Σ:	23	:	6	:	9	:	0		38	
1 1:	2	12:	0	0:	1	6:	1	50	4	11
2:	10	59:	1	33:	12	75:	0	0	23	61
3:	5	29:	2	67:	3	19:	1	50	11	29
Σ:	17	:	3	:	16	:	2		38	
Σ 1:	9	22:	2	22:	4	16:	1	50	16	21
2:	21	52:	4	44:	16	64:	0	0	41	54
3:	10	25:	3	33:	5	20:	1	50	19	25
Σ:	40	:	9	:	25	:	2		76	

¿CUÁL ES LA PROFESIÓN DE TUS PADRES?- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	3	%	2	%	1	%	4	%	Σ	%
4 1:	9	39:	3	27:	0	0:	0	0	12	31
2:	9	39:	7	64:	3	75:	0	0	19	49
3:	5	22:	1	9:	1	25:	1	100	8	21
Σ:	23	:	11	:	4	:	1		39	
1 1:	4	18:	0	0:	0	0:	0	--	4	11
2:	11	50:	11	79:	1	50:	0	--	23	61
3:	7	32:	3	21:	1	50:	0	--	11	29
Σ:	22	:	14	:	2	:	0		38	
Σ 1:	13	29:	3	12:	0	0:	0	0	16	21
2:	20	44:	18	72:	4	67:	0	0	42	55
3:	12	27:	4	16:	2	33:	1	100	19	25
Σ:	45	:	25	:	6	:	1		77	

¿CUÁL ES LA RELACIÓN DE LIBROS CAST/VAL QUE HAY EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	1	%	2	%	4	%	3	%	Σ	%
4 1:	6	27:	5	36:	1	50:	0	0	12	31
2:	10	45:	7	50:	1	50:	1	100	19	49
3:	6	27:	2	14:	0	0:	0	0	8	21
Σ:	22	:	14	:	2	:	1		39	
1 1:	4	18:	0	0:	0	0:	0	0	4	11
2:	11	50:	9	69:	2	100:	1	100	23	61
3:	7	32:	4	31:	0	0:	0	0	11	29
Σ:	22	:	13	:	2	:	1		38	
Σ 1:	10	23:	5	19:	1	25:	0	0	16	21
2:	21	48:	16	59:	3	75:	2	100	42	55
3:	13	30:	6	22:	0	0:	0	0	19	25
Σ:	44	:	27	:	4	:	2		77	

¿QUÉ CADENAS DE TELEVISIÓN VEIS MÁS EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	2	%	1	%	3	%	Σ	%
4 1:	11	31:	0	0:	1	100	12	31
2:	18	51:	1	33:	0	0	19	49
3:	6	17:	2	67:	0	0	8	21
Σ:	35	:	3	:	1		39	
1 1:	4	13:	0	0:	0	0	4	11
2:	17	55:	3	75:	2	100	22	59
3:	10	32:	1	25:	0	0	11	30
Σ:	31	:	4	:	2		37	
Σ 1:	15	23:	0	0:	1	33	16	21
2:	35	53:	4	57:	2	67	41	54
3:	16	24:	3	43:	0	0	19	25
Σ:	66	:	7	:	3		76	

### d) Es importante ir bien en lengua castellana

¿QUÉ ESTUDIOS TERMINARON TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4º ESO/1º Bach. -- vertical.

	3	%	1	%	2	%	4	%	Σ	%
4 2:	9	39:	3	50:	3	33:	0	--	15	39
3:	13	57:	3	50:	6	67:	0	--	22	58
1:	1	4:	0	0:	0	0:	0	--	1	3
Σ:	23	:	6	:	9	:	0		38	
1 2:	3	18:	0	0:	2	12:	0	0	5	13
3:	14	82:	3	100:	12	75:	1	50	30	79
1:	0	0:	0	0:	2	12:	1	50	3	8
Σ:	17	:	3	:	16	:	2		38	
Σ 2:	12	30:	3	33:	5	20:	0	0	20	26
3:	27	68:	6	67:	18	72:	1	50	52	68
1:	1	2:	0	0:	2	8:	1	50	4	5
Σ:	40	:	9	:	25	:	2		76	

¿CUÁL ES LA PROFESIÓN DE TUS PADRES?- horizontal.  
CURSOS: 4º ESO/1º Bach. -- vertical.

	3	%	2	%	1	%	4	%	Σ	%
4 2:	8	35:	6	55:	1	25:	0	0	15	38
3:	14	61:	5	45:	3	75:	1	100	23	59
1:	1	4:	0	0:	0	0:	0	0	1	3
Σ:	23	:	11	:	4	:	1		39	
1 2:	2	9:	3	21:	0	0:	0	--	5	13
3:	18	82:	10	71:	2	100:	0	--	30	79
1:	2	9:	1	7:	0	0:	0	--	3	8
Σ:	22	:	14	:	2	:	0		38	
Σ 2:	10	22:	9	36:	1	17:	0	0	20	26
3:	32	71:	15	60:	5	83:	1	100	53	69
1:	3	7:	1	4:	0	0:	0	0	4	5
Σ:	45	:	25	:	6	:	1		77	

¿CUÁL ES LA RELACIÓN DE LIBROS CAST/VAL QUE HAY EN CASA?-- horizontal.

CURSOS: 4º ESO/1º Bach. -- vertical.

	1	%	2	%	4	%	3	%	Σ	%
4 2:	6	27:	8	57:	1	50:	0	0	15	38
3:	15	68:	6	43:	1	50:	1	100	23	59
1:	1	5:	0	0:	0	0:	0	0	1	3
Σ:	22	:	14	:	2	:	1		39	
1 2:	3	14:	1	8:	1	50:	0	0	5	13
3:	16	73:	12	92:	1	50:	1	100	30	79
1:	3	14:	0	0:	0	0:	0	0	3	8
Σ:	22	:	13	:	2	:	1		38	
Σ 2:	9	20:	9	33:	2	50:	0	0	20	26
3:	31	70:	18	67:	2	50:	2	100	53	69
1:	4	9:	0	0:	0	0:	0	0	4	5
Σ:	44	:	27	:	4	:	2		77	

¿QUÉ CADENAS DE TELEVISIÓN VEIS MÁS EN CASA?-- horizontal.

CURSOS: 4º ESO/1º Bach. -- vertical.

	2	%	1	%	3	%	Σ	%
4 2:	15	43:	0	0:	0	0	15	38
3:	19	54:	3	100:	1	100	23	59
1:	1	3:	0	0:	0	0	1	3
Σ:	35	:	3	:	1		39	
1 2:	3	10:	1	25:	1	50	5	14
3:	25	81:	3	75:	1	50	29	78
1:	3	10:	0	0:	0	0	3	8
Σ:	31	:	4	:	2		37	
Σ 2:	18	27:	1	14:	1	33	20	26
3:	44	67:	6	86:	2	67	52	68
1:	4	6:	0	0:	0	0	4	5
Σ:	66	:	7	:	3		76	



P8.- ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con estas afirmaciones sobre aprender valenciano?

a) Disfruto aprendiendo valenciano

¿QUÉ ESTUDIOS TERMINARON TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	3	%	1	%	2	%	4	%	Σ	%
4 1:	12	52:	1	17:	3	33:	0	--	16	42
2:	9	39:	3	50:	5	56:	0	--	17	45
3:	2	9:	2	33:	1	11:	0	--	5	13
Σ:	23	:	6	:	9	:	0		38	
1 1:	6	35:	0	0:	1	6:	1	50	8	21
2:	7	41:	3	100:	9	56:	0	0	19	50
3:	4	24:	0	0:	6	38:	1	50	11	29
Σ:	17	:	3	:	16	:	2		38	
Σ 1:	18	45:	1	11:	4	16:	1	50	24	32
2:	16	40:	6	67:	14	56:	0	0	36	47
3:	6	15:	2	22:	7	28:	1	50	16	21
Σ:	40	:	9	:	25	:	2		76	

¿CUÁL ES LA PROFESIÓN DE TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	3	%	2	%	1	%	4	%	Σ	%
4 1:	12	52:	3	27:	0	0:	1	100	16	41
2:	9	39:	7	64:	1	25:	0	0	17	44
3:	2	9:	1	9:	3	75:	0	0	6	15
Σ:	23	:	11	:	4	:	1		39	
1 1:	5	23:	2	14:	1	50:	0	--	8	21
2:	12	55:	6	43:	1	50:	0	--	19	50
3:	5	23:	6	43:	0	0:	0	--	11	29
Σ:	22	:	14	:	2	:	0		38	
Σ 1:	17	38:	5	20:	1	17:	1	100	24	31
2:	21	47:	13	52:	2	33:	0	0	36	47
3:	7	16:	7	28:	3	50:	0	0	17	22
Σ:	45	:	25	:	6	:	1		77	

¿CUÁL ES LA RELACIÓN DE LIBROS CAST/VAL QUE HAY EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	1	%	2	%	4	%	3	%	Σ	%
4 1:	11	50:	4	29:	1	50:	0	0	16	41
2:	8	36:	8	57:	1	50:	0	0	17	44
3:	3	14:	2	14:	0	0:	1	100	6	15
Σ:	22	:	14	:	2	:	1		39	
1 1:	6	27:	2	15:	0	0:	0	0	8	21
2:	9	41:	8	62:	2	100:	0	0	19	50
3:	7	32:	3	23:	0	0:	1	100	11	29
Σ:	22	:	13	:	2	:	1		38	
Σ 1:	17	39:	6	22:	1	25:	0	0	24	31
2:	17	39:	16	59:	3	75:	0	0	36	47
3:	10	23:	5	19:	0	0:	2	100	17	22
Σ:	44	:	27	:	4	:	2		77	

¿QUÉ CADENAS DE TELEVISIÓN VEIS MÁS EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	2	%	1	%	3	%	Σ	%
4 1:	15	43:	0	0:	1	100	16	41
2:	16	46:	1	33:	0	0	17	44
3:	4	11:	2	67:	0	0	6	15
Σ:	35	:	3	:	1		39	
1 1:	8	26:	0	0:	0	0	8	22
2:	15	48:	1	25:	2	100	18	49
3:	8	26:	3	75:	0	0	11	30
Σ:	31	:	4	:	2		37	
Σ 1:	23	35:	0	0:	1	33	24	32
2:	31	47:	2	29:	2	67	35	46
3:	12	18:	5	71:	0	0	17	22
Σ:	66	:	7	:	3		76	

## b) Me gustaría no tener que estudiar valenciano

¿QUÉ ESTUDIOS TERMINARON TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	3	%	1	%	2	%	4	%	Σ	%
4 3:	10	43:	0	0:	2	22:	0	--	12	32
1:	7	30:	5	83:	5	56:	0	--	17	45
2:	6	26:	1	17:	2	22:	0	--	9	24
Σ:	23	:	6	:	9	:	0		38	
1 3:	4	24:	0	0:	3	19:	0	0	7	18
1:	9	53:	2	67:	8	50:	2	100	21	55
2:	4	24:	1	33:	5	31:	0	0	10	26
Σ:	17	:	3	:	16	:	2		38	
Σ 3:	14	35:	0	0:	5	20:	0	0	19	25
1:	16	40:	7	78:	13	52:	2	100	38	50
2:	10	25:	2	22:	7	28:	0	0	19	25
Σ:	40	:	9	:	25	:	2		76	

¿CUÁL ES LA PROFESIÓN DE TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	3	%	2	%	1	%	4	%	Σ	%
4 3:	9	39:	2	18:	0	0:	1	100	12	31
1:	7	30:	7	64:	4	100:	0	0	18	46
2:	7	30:	2	18:	0	0:	0	0	9	23
Σ:	23	:	11	:	4	:	1		39	
1 3:	3	14:	3	21:	1	50:	0	--	7	18
1:	13	59:	7	50:	1	50:	0	--	21	55
2:	6	27:	4	29:	0	0:	0	--	10	26
Σ:	22	:	14	:	2	:	0		38	
Σ 3:	12	27:	5	20:	1	17:	1	100	19	25
1:	20	44:	14	56:	5	83:	0	0	39	51
2:	13	29:	6	24:	0	0:	0	0	19	25
Σ:	45	:	25	:	6	:	1		77	

¿CUÁL ES LA RELACIÓN DE LIBROS CAST/VAL QUE HAY EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	1	%	2	%	4	%	3	%	Σ	%
4 3:	7	32:	5	36:	0	0:	0	0	12	31
1:	10	45:	7	50:	1	50:	0	0	18	46
2:	5	23:	2	14:	1	50:	1	100	9	23
Σ:	22	:	14	:	2	:	1		39	
1 3:	6	27:	1	8:	0	0:	0	0	7	18
1:	13	59:	8	62:	0	0:	0	0	21	55
2:	3	14:	4	31:	2	100:	1	100	10	26
Σ:	22	:	13	:	2	:	1		38	
Σ 3:	13	30:	6	22:	0	0:	0	0	19	25
1:	23	52:	15	56:	1	25:	0	0	39	51
2:	8	18:	6	22:	3	75:	2	100	19	25
Σ:	44	:	27	:	4	:	2		77	

¿QUÉ CADENAS DE TELEVISIÓN VEIS MÁS EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	2	%	1	%	3	%	Σ	%
4 3:	12	34:	0	0:	0	0	12	31
1:	15	43:	3	100:	0	0	18	46
2:	8	23:	0	0:	1	100	9	23
Σ:	35	:	3	:	1		39	
1 3:	7	23:	0	0:	0	0	7	19
1:	17	55:	3	75:	0	0	20	54
2:	7	23:	1	25:	2	100	10	27
Σ:	31	:	4	:	2		37	
Σ 3:	19	29:	0	0:	0	0	19	25
1:	32	48:	6	86:	0	0	38	50
2:	15	23:	1	14:	3	100	19	25
Σ:	66	:	7	:	3		76	

### c) Aprendo muchas cosas interesantes en valenciano

¿QUÉ ESTUDIOS TERMINARON TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	3	%	1	%	2	%	4	%	Σ	%
4 1:	9	41:	2	33:	2	22:	0	--	13	35
2:	12	55:	3	50:	6	67:	0	--	21	57
3:	1	5:	1	17:	1	11:	0	--	3	8
Σ:	22	:	6	:	9	:	0		37	
1 1:	3	18:	1	33:	2	12:	1	50	7	18
2:	10	59:	1	33:	11	69:	0	0	22	58
3:	4	24:	1	33:	3	19:	1	50	9	24
Σ:	17	:	3	:	16	:	2		38	
Σ 1:	12	31:	3	33:	4	16:	1	50	20	27
2:	22	56:	4	44:	17	68:	0	0	43	57
3:	5	13:	2	22:	4	16:	1	50	12	16
Σ:	39	:	9	:	25	:	2		75	

¿CUÁL ES LA PROFESIÓN DE TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	3	%	2	%	1	%	4	%	Σ	%
4 1:	10	45:	3	27:	0	0:	0	0	13	34
2:	10	45:	8	73:	3	75:	1	100	22	58
3:	2	9:	0	0:	1	25:	0	0	3	8
Σ:	22	:	11	:	4	:	1		38	
1 1:	4	18:	3	21:	0	0:	0	--	7	18
2:	13	59:	8	57:	1	50:	0	--	22	58
3:	5	23:	3	21:	1	50:	0	--	9	24
Σ:	22	:	14	:	2	:	0		38	
Σ 1:	14	32:	6	24:	0	0:	0	0	20	26
2:	23	52:	16	64:	4	67:	1	100	44	58
3:	7	16:	3	12:	2	33:	0	0	12	16
Σ:	44	:	25	:	6	:	1		76	

¿CUÁL ES LA RELACIÓN DE LIBROS CAST/VAL QUE HAY EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	1	%	2	%	4	%	3	%	Σ	%
4 1:	8	38:	4	29:	1	50:	0	0	13	34
2:	11	52:	9	64:	1	50:	1	100	22	58
3:	2	10:	1	7:	0	0:	0	0	3	8
Σ:	21	:	14	:	2	:	1		38	
1 1:	5	23:	1	8:	1	50:	0	0	7	18
2:	12	55:	8	62:	1	50:	1	100	22	58
3:	5	23:	4	31:	0	0:	0	0	9	24
Σ:	22	:	13	:	2	:	1		38	
Σ 1:	13	30:	5	19:	2	50:	0	0	20	26
2:	23	53:	17	63:	2	50:	2	100	44	58
3:	7	16:	5	19:	0	0:	0	0	12	16
Σ:	43	:	27	:	4	:	2		76	

¿QUÉ CADENAS DE TELEVISIÓN VEIS MÁS EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4° ESO/1° Bach. -- vertical.

	2	%	1	%	3	%	Σ	%
4 1:	12	35:	0	0:	1	100	13	34
2:	21	62:	1	33:	0	0	22	58
3:	1	3:	2	67:	0	0	3	8
Σ:	34	:	3	:	1		38	
1 1:	6	19:	0	0:	1	50	7	19
2:	18	58:	3	75:	1	50	22	59
3:	7	23:	1	25:	0	0	8	22
Σ:	31	:	4	:	2		37	
Σ 1:	18	28:	0	0:	2	67	20	27
2:	39	60:	4	57:	1	33	44	59
3:	8	12:	3	43:	0	0	11	15
Σ:	65	:	7	:	3		75	

### d) Es importante ir bien en valenciano

¿QUÉ ESTUDIOS TERMINARON TUS PADRES?-- horizontal.  
CURSOS: 4º ESO/1º Bach. -- vertical.

		3 %		1 %		2 %		4 %		Σ %	
		+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
4	1:	6	26:	1	17:	0	0:	0	--	7	18
	3:	10	43:	5	83:	6	67:	0	--	21	55
	2:	7	30:	0	0:	3	33:	0	--	10	26
	Σ:	23	:	6	:	9	:	0		38	
1	1:	1	6:	0	0:	2	12:	1	50	4	11
	3:	9	53:	2	67:	10	62:	1	50	22	58
	2:	7	41:	1	33:	4	25:	0	0	12	32
	Σ:	17	:	3	:	16	:	2		38	
Σ	1:	7	18:	1	11:	2	8:	1	50	11	14
	3:	19	48:	7	78:	16	64:	1	50	43	57
	2:	14	35:	1	11:	7	28:	0	0	22	29
	Σ:	40	:	9	:	25	:	2		76	

¿CUÁL ES LA PROFESIÓN DE TUS PADRES?- horizontal.  
CURSOS: 4º ESO/1º Bach. -- vertical.

		3 %		2 %		1 %		4 %		Σ %	
		+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
4	1:	5	22:	2	18:	0	0:	0	0	7	18
	3:	12	52:	6	55:	4	100:	0	0	22	56
	2:	6	26:	3	27:	0	0:	1	100	10	26
	Σ:	23	:	11	:	4	:	1		39	
1	1:	3	14:	1	7:	0	0:	0	--	4	11
	3:	13	59:	7	50:	2	100:	0	--	22	58
	2:	6	27:	6	43:	0	0:	0	--	12	32
	Σ:	22	:	14	:	2	:	0		38	
Σ	1:	8	18:	3	12:	0	0:	0	0	11	14
	3:	25	56:	13	52:	6	100:	0	0	44	57
	2:	12	27:	9	36:	0	0:	1	100	22	29
	Σ:	45	:	25	:	6	:	1		77	

¿CUÁL ES LA RELACIÓN DE LIBROS CAST/VAL QUE HAY EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4º ESO/1º Bach. -- vertical.

		1 %		2 %		4 %		3 %		Σ %	
		+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
4	1:	5	23:	2	14:	0	0:	0	0	7	18
	3:	12	55:	7	50:	2	100:	1	100	22	56
	2:	5	23:	5	36:	0	0:	0	0	10	26
	Σ:	22	:	14	:	2	:	1		39	
1	1:	3	14:	1	8:	0	0:	0	0	4	11
	3:	11	50:	10	77:	0	0:	1	100	22	58
	2:	8	36:	2	15:	2	100:	0	0	12	32
	Σ:	22	:	13	:	2	:	1		38	
Σ	1:	8	18:	3	11:	0	0:	0	0	11	14
	3:	23	52:	17	63:	2	50:	2	100	44	57
	2:	13	30:	7	26:	2	50:	0	0	22	29
	Σ:	44	:	27	:	4	:	2		77	

¿QUÉ CADENAS DE TELEVISIÓN VEIS MÁS EN CASA?-- horizontal.  
CURSOS: 4º ESO/1º Bach. -- vertical.

		2 %		1 %		3 %		Σ %	
		+	-	+	-	+	-	+	-
4	1:	7	20:	0	0:	0	0	7	18
	3:	18	51:	3	100:	1	100	22	56
	2:	10	29:	0	0:	0	0	10	26
	Σ:	35	:	3	:	1		39	
1	1:	4	13:	0	0:	0	0	4	11
	3:	18	58:	3	75:	0	0	21	57
	2:	9	29:	1	25:	2	100	12	32
	Σ:	31	:	4	:	2		37	
Σ	1:	11	17:	0	0:	0	0	11	14
	3:	36	55:	6	86:	1	33	43	57
	2:	19	29:	1	14:	2	67	22	29
	Σ:	66	:	7	:	3		76	

## RESULTADOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Estas son las transcripciones de las notas que íbamos tomando durante las sesiones de debate y que completamos con escuchas posteriores de las grabaciones. Las hemos mantenido en la lengua original que fueron tomadas. Las respuestas y los argumentos están entre comillas, mientras que las preguntas que planteamos nosotros y los comentarios los hemos resaltado en negrita.

### 4º de ESO

**Fa molts anys que es presenta el debat de si català i valencià són dues llengües diferents o sí, per contra, són la mateixa llengua. Què n'opineu?**

#### 4t B:

- Són llengües diferents. **La meitat de la classe.** “Perquè hi ha paraules que són diferents”. “La pronunciació també és diferent”. **Rebatut** “Hi ha llengües que presenten variació i són considerades la mateixa llengua”
- **Raons polítiques. La majoria de la classe opina que sí.** “Consideren que Catalunya no és el mateix que la comunitat valenciana. Li tenen com ràbia”

#### 4t C:

- **Mitja classe sí, mitja no.** “Són llengües diferents perquè hi ha paraules diferents i la pronunciació no és la mateixa”. “Quan hi ha paraules que són diferents, és que són llengües diferents”. **Resposta:** “El valencià és un dialecte del català, ho diu al llibre”
- **Tota la classe percep que el debat de la unitat de la llengua és un debat polític**

**Creieu que el català és una llengua vàlida i útil per a cobrir tots els aspectes de la vida diària? Seria millor utilitzar només el castellà per a totes les qüestions i deixar el català per a la intimitat?**

#### 4t B

- **Sí gairebé unànime** “El català és una llengua vàlida perquè és la llengua de la comunitat valenciana. L'espanyol hauria de ser només per a Espanya”. “Els catalans valoren més el català; nosaltres pensem que és una cosa com de poble”. “Històricament, el castellà s'ha convertit en una llengua més important per als valencians que el valencià, que és més per a casa”

- “El castellà serveix per a més coses que el valencià”. **Dos terços de la classe té el català com a L1** “M’expresso millor en valencià”. “Penso en valencià”. “Si renunciem al valencià perdem cultura”

#### 4t C

- “És important per a que no t’entenguen els estrangers”. “T’ajuda a aprendre francès”. “El valencià és útil segons per a quines coses”. **La meitat de la classe pensa que el català està discriminat dels usos públics i administratius al País Valencià**
- **La majoria opina que el català hauria d’estar present a tots els àmbits, tret de les alumnes amb L1 castellà, que no els importa la qüestió.**

**Creieu que el català s'ensenya bé als instituts? Se li hauria de dedicar més hores o menys? Creieu que us serà útil en el futur? Més o menys que el castellà?**

#### 4t B

- **No s’ensenya bé: dos terços de la classe** “Hi ha massa literatura i massa poca llengua”. “El que conta quan te traus el mitjà és la llengua, no la literatura”. “Ens haurien d’ensenyar més a usar el valencià en la vida quotidiana”. “Ací [a Benicarló] se parle molt malament” **Resposta:** “nosaltres tenim més castellanismes, però la pronunciació valenciana és millor que la catalana” **Raonament ovacionat**

#### 4t C

- **Gairebé tothom opina que el valencià s’ensenya bé a l’institut, i que el plantejament de l’assignatura els ajuda a “parlar millor”.** “L’assignatura fa que els alumnes que són més de ciències tinguen una mitjana més baixa per les males notes en valencià, que és obligatori”. **Resposta:** “castellà també és obligatori”.

**En quina llengua ens hem d'adreçar a una persona immigrant? En quina llengua ens hem d'adreçar a una persona que no coneixem?**

#### 4t B:

- **Ens hem d’adreçar en castellà, una alumna diu que en anglès. La majoria pensa que per a una bona integració el castellà és més necessari, perquè es parla a tot l’Estat**

#### 4t C:

- **Ens hem d’adreçar en castellà, perquè és la llengua oficial.** “Si venen alumnes d’intercanvi a Espanya voldrà aprendre espanyol, i si li parles en valencià no l’aprendrà”. “La llengua espanyola és molt més utilitzada en tots els països”. **Quan els preguntem si un immigrant s’integrarà millor en valencià, la resposta unànime és que no**
- **En castellà, unànimement**

**Fa molts anys que es presenta el debat de si català i valencià són dues llengües diferents o si, per contra, són la mateixa llengua. Què n'opineu?**

**1r B:**

- “El valencià és un dialecte del català, perquè ho diu la professora. Hi ha diferències importants, però són la mateixa llengua” **Argument d'autoritat. Poca reflexió pel que fa la pregunta i el fet lingüístic.** “Són la mateixa llengua perquè quan Jaume I va conquerir València, els repobladors eren catalans. Existeixen diferències, però són la mateixa llengua”
- **La majoria de la classe opina que el debat sobre si són la mateixa llengua o dues llengües diferents és degut a raons polítiques i no a raons lingüístiques**

**1r C:**

- **Dues llengües diferents (un terç de la classe):** “tenen paraules diferents” **Rebatut** “com que es parla a diferents territoris, és normal que hi hagen diferències; però són dialectes de la mateixa llengua”
- “Es tracta d'un debat polític” **Per què?** “No ho sé, però tinc aquesta impressió”. **No ho saben explicar, però els arriba aquest debat. La majoria hi estan d'acord**

**Creieu que el català és una llengua vàlida i útil per a cobrir tots els aspectes de la vida diària? Seria millor utilitzar només el castellà per a totes les qüestions i deixar el català per a la intimitat?**

**1r B**

- “El castellà hauria de ser la llengua d'ús general, perquè no m'agrada el valencià” [L'alumne té el castellà com a L1]. “El valencià no és útil perquè no serveix per a comunicar-se a l'estranger”. “Té un nombre limitat de parlants” **L'opinió és rebatuda:** “passa el mateix si només saps castellà”. “el fet de saber català fa més senzill l'aprenentatge de llengües com el francès o l'italià”. “El valencià hauria d'estar present en tots els àmbits” **Rebatut:** “hi ha gent que no t'entén” **Resposta:** “Que s'aguanten”
- **Pregunta: si haguéreu de presentar documentació oficial en un organisme públic, us agradaria que el document estigués en valencià? La majoria responen que sí, però dos alumnes diuen que els és indiferent.** “El castellà és important, perquè en les grans ciutats, on ningú parla valencià, si t'adreces a algú en valencià no t'entendrà”
- “Tothom hauria de parlar el mateix idioma, perquè així ens entendríem” **Quin idioma:** “El castellà... o l'esperanto”. “Per als àmbits formals la llengua comuna (el castellà) i el català per a la intimitat” **Un terç de la classe hi està d'acord. Un altre terç opina que el català hauria d'estar present en tots els àmbits. La resta opina**

**que millor una distribució 50/50, sense acabar de definir a què es refereixen.**  
“El valencià és més important, perquè si te traus el superior et donen més punts a unes oposicions”

### 1r C:

- **Quan ens referim a la llengua com a “català”, un alumne que abans qüestionava la unitat de la llengua pregunta: “català o valencià?”. Limiten la utilitat del català a la catalanofonia.** “Crec el català que pot ser útil perquè encara que la persona amb qui parlem no parle valencià, segur que ens entendreà” **Rebatut:** “Si estem a València no”. **La majoria opinen que el català és una llengua ben vàlida, i els agradaria que existís la possibilitat de ser atesos en català en tots els àmbits**

**Creieu que el català s'ensenya bé als instituts? Se li hauria de dedicar més hores o menys? Creieu que us serà útil en el futur? Més o menys que el castellà?**

### 1r B

- “El valencià no s'ensenya bé perquè no som capaços de parlar un estàndard” **Rebatut** “no aprenem bé l'estàndard perquè estem massa acostumats a la nostra manera de parlar” **la varietat estàndard del valencià que es transmet entra en conflicte amb la varietat pròpia, col·loquial i notablement castellanitzada de l'alumnat, el que es coneix com a “benicarlando”.**
- **Això introdueix la pregunta si cal només un estàndard o diversos estàndards, intercomprensibles entre ells, però adaptats a les varietats** “Si tots parlem estàndard, no renunciem a una part de la nostra manera de parlar?”. “Donem massa literatura”
- “El valencià no és útil, perquè a Espanya tothom parla el castellà, i fora de la Comunitat Valenciana no ens serveix” **Rebatut** “això no vol dir que no siga important, només que únicament podrem fer-lo servir a la Comunitat Valenciana, però per això s'ensenyen el castellà i l'anglès, per a poder comunicar-nos si sortim fora”
- “Serà menys útil que el Castellà, perquè *abarca* menys població”

### 1rC

- **No s'ensenya bé: un terç de la classe hi està d'acord:** “Perquè donem massa teoria de los *tios* estos que escrivien poemes... que la llengua en si i les faltes d'ortografia, i després vas a l'examen i està ple de faltes”. “El valencià no s'ensenya des de la base, sinó que es dóna per segur que tothom el parla i només ens ensenyen a perfeccionar-lo”. **Continuen prioritzant la part de llengua a la part de literatura.** “El problema és com s'ensenya als col·legis”.
- **Us serà útil?** “Sí, cultura general” **Rebatut:** “quan estigues treballant no et dedicaràs a parlar de coses de llengua”. “L'assignatura seria més útil si ens ensenyaren a parlar com es fa al carrers, és a dir, com l'hauríem d'utilitzar”

**En quina llengua ens hem d'adreçar a una persona immigrant? En quina llengua ens hem d'adreçar a una persona que no coneixem?**



### 1r B

- “A un desconegut ens hem d’adreçar en castellà” . “Ens hem d’adreçar en valencià, i si no ho entén, canviar a una altra llengua” **postura majoritària**. “Si és de fora no té per què parlar el valencià” **Resposta**: “Si ve aquí, ja sap a lo que ve” **vol dir que si hom ve al País Valencià ja hauria de saber quina llengua es parla i s’hi hauria d’adaptar**.
- **Creieu que un immigrant que ve a Benicarló sap que ací es parla valencià?** “No”. “Si una persona s’instal·la al País Valencià hauria d’aprendre valencià”. **la meitat de la classe hi està d’acord**. **Argument contrari**: “el castellà és la llengua d’ús general, li serà més útil que el valencià”

### 1r C

- **Gairebé tota la classe opina que primer contacte amb un immigrant hauria de ser en castellà. En valencià, només dues persones**. “El castellà és més conegut”. “És més fàcil que sàpiga castellà que català”. **Una xica d’origen sud-americà diu que** “si no nos hablan en valenciano no lo aprenderemos nunca”, **li preguntem si creuen que el valencià és útil per a integrar-se i respon que sí**. **La classe reconeix que a esta alumna se li adrecen sempre en castellà, des del primer moment, perquè creuen que se sent més còmoda. L’alumna reconeix que és cert**.
- **La meitat de la classe creu que el primer contacte amb una persona que no coneixem hauria de ser en castellà**. “El castellà té més prestigi”

# UNITAT DIDÀCTICA: El debat i la discussió

---

**Autor: Miquel Iruela López**

**Estudiant del Màster Universitari en Professor/a d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat  
i Ensenyaments d'Idiomes**



Aquesta obra està subjecta a una llicència de [Reconeixement 4.0 Internacional de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Introducció

### Galeria d'imatges



**Fixem-nos ara en la lliga de debat:**



**I ara en la tertúlia de bar:**

## L'argumentació

---

**L'argumentació és una forma d'organitzar el discurs l'objectiu de la qual es convèncer d'un auditori de les tesis que presenta l'emissor. Se sol utilitzar, normalment, per a defensar un punt de vista concret davant un tema controvertit.**

**L'argumentació parteix de l'enunciació d'una tesis que admet posicionaments favorables o contraris. Consistirà, doncs, a aportar raons per a defensar una opinió al voltant de la tesis.**

### **DIÀLEG → Tesis i arguments VS. Antítesis i contraarguments**

**En un text argumentatiu es poden incloure altres seqüències discursives, com l'exposició o la descripció. Això fa que el text siga més ric, més dinàmic i que els arguments estiguen millor recolzats.**

## Gèneres argumentatius

---

- a) De caràcter quotidià: (demanar permís als pares, sol·licitar un augment de sou, discutir en un bar...)**
- b) De caràcter social: cartes al director, articles d'opinió, manifestos, anuncis publicitaris, debats, taules rodones...**
- c) De caràcter tècnic: àmbit científic, jurídic i administratiu... (tractats, instàncies, al·legats, sentències, demandes...)**
- d) De caràcter acadèmic: els exàmens, els informes, els treballs acadèmics**

## El debat

---

**Un debat és un diàleg entre dues o més persones que intenten exposar el seu punt de vista sobre un tema comú i convèncer l'altre de la veracitat o bondat de la pròpia opinió. Té un caràcter més formal que la simple conversa i a vegades pot comptar amb la presència d'un moderador que cedeix el torn de paraula i fixa les normes per a l'intercanvi de parers.**

## El grup de discussió

---

**Menys estrictament formalment que el debat, el grup de discussió el trobem sota moltes formes diferents en la vida diària: des d'una tertúlia sopant, fins a una conversa amb els amics sobre un tema d'actualitat, passant per una reunió de veïns o per una assemblea.**

**Malgrat el sentit connotat de la paraula "discussió", aquesta no ha de ser necessàriament violenta ni caòtica. Pot existir la figura del moderador, una persona neutral que s'encarregue d'assignar un ordre lògic a les intervencions. El tema sol ser d'interès general i prou complex com per a generar més d'una opinió per a poder contraposar-les.**

**La principal diferència de grup de discussió amb el debat és L'ESPONTANEÏTAT.**



## Estructura de l'argumentació

---

**Els textos argumentatius, basen part important de l'efectivitat en la bona organització de les idees amb què es pretén convèncer o persuadir. La retòrica clàssica ja estableix les parts d'una bona organització.**

**El text argumentatiu ha de tenir les següents parts:**

**1. Presentació o introducció: té com a finalitat presentar el tema sobre el qual s'argumenta, captar l'atenció del destinatari i despertar-li l'interès i una actitud favorable.**

**2. Exposició de la tesi: de manera clara i breu, per informar el destinatari, s'exposa la tesi central. La tesi és la idea fonamental a l'entorn de la qual es reflexiona; és la postura que es manté respecte al tema. Pot aparèixer al principi o al final del text.**

**El nucli de l'argumentació el constitueix la tesi, i s'ha de presentar de forma clara per no crear confusió en el receptor.**

**Per defensar una opinió se sol adoptar una d'aquestes tres postures argumentatives:**

- a) Postura positiva: l'emissor-argumentador aporta arguments que recolzen la tesi.**
- b) Postura negativa: s'ofereixen raons que refuten o rebutgen arguments contraris al punt de vista que defensem (argumentació negativa o de refutació).**
- c) Postura eclèctica: s'accepten algunes concessions (arguments contraris) i s'aporten**



## **arguments propis.**

**3. Cos argumentatiu i antitesi: un cop exposada la tesi, comença l'argumentació pròpiament dita. Es tracta de justificar la tesi amb la presentació de diverses proves i arguments (argumentació positiva), o de refutar la tesi contrària o admetre algun argument contrari (concessió) per contraargumentar.**

**4. Conclusió: es recorda la tesi a l'interlocutor, les parts més rellevants del que s'ha exposat i s'insisteix en la posició argumentativa que hem adoptat.**

font: <http://blogs.cpnl.cat/nivellgranollers/files/2011/02/EL-TEXT-ARGUMENTATIU.pdf>

## Regles de l'argumentació i fal·làcies

---

**Regla de llibertat: les parts no han d'impedir-se de presentar punts de vista o de posar-los en dubte.**

<i>* Pot decidir el que vulgui, però sóc un dels seus clients més importants</i>	amenança ( <i>argumentum ad baculum</i> )
<i>* M'ha d'aprovar: he estudiat molt</i>	apel·lació a la pietat ( <i>argumentum ad misericordiam</i> )

**Regla d'obligatorietat de la defensa: la part que presenta un punt de vista està obligada a defensar-lo si l'altra part li ho demana.**

<i>* Si no estàs d'acord amb l'avortament, demostra'm que és dolent</i>	inversió de la càrrega de la prova
---	------------------------------------

**Regla del punt de vista: els atacs a un punt de vista han d'anar dirigits realment al punt de vista que l'altra part hagi plantejat.**

<i>* Diu que el teatre és necessari, però és una dona de negocis i creu que és una pèrdua de temps</i>	fa·làcia de l'espantaocells o de l'home de palla
--	--

**Regla de rellevància: els punts de vista s'han de defensar amb arguments que siguin rellevants respecte d'aquests punts de vista.**

* <i>Molt bé, droga't, però no tens en compte què diran els veïns</i>	ignorància de refutació ( <i>ignoratio elenchi</i> )
---	--

**Regla de la premissa implícita: una part no ha d'atribuir a l'altra premisses implícites falses, ni desresponsabilitzar-se de les pròpies premisses implícites (en l'intercanvi de sota, B atribueix a A una premissa implícita falsa).**

<i>A: Pot ser que no li agradin gaire els gossos, perquè té un gat.</i>	magnificació d'una premissa implícita
<i>B: O sigui que penses que a tots els que tenen un gat no els agraden els gossos?</i>	

**Regla del punt de partida: les parts no han de presentar alguna cosa com un punt de partida acceptat, si no ho és; o negar que alguna cosa és un punt de partida acceptat, si ho és.**

\* *Guanyarem, perquè som els millors* raonament circular (*petitio principii*)

**Regla de validesa: un raonament presentat com a formalment conclusiu ha de ser vàlid des d'un punt de vista lògic.**

* <i>A la veïna li agrada la música clàssica: és una persona culta</i>	afirmació del conseqüent
* <i>A la veïna no li agrada la música clàssica: no és una persona culta</i>	negació de l'antecedent
* <i>El govern és incompetent; per tant, els ministres són incompetents</i>	fal·lacia de la divisió
* <i>Els ministres són incompetents; per</i>	fal·lacia de la composició

<i>tant, el govern és incompetent</i>	
---------------------------------------	--

**Regla de transferència: els punts de vista no s'han de considerar defensats concloentment si no s'han defensat per mitjà d'una transferència de l'argument a l'opinió apropiada i aquesta transferència no s'ha aplicat correctament.**

* <i>Fer de mare de lloguer és immoral: t'ho dirà tothom</i>	fal·làcia populista ( <i>argumentum ad populum</i> )
* <i>Els programes d'armament nuclear s'han de desenvolupar: l'últim premi Nobel de Física hi està d'acord</i>	abús d'autoritat ( <i>argumentum ad verecundiam</i> )
* <i>La causa dels nostres mals ets tu: les coses van malament d'ençà que vas arribar</i>	'després d'això, doncs per això' ( <i>post hoc ergo propter hoc</i> )
* <i>Si posem notes tan baixes els pares es queixaran</i>	<i>argumentum ad consequentiam</i>
* <i>Si es legalitzés la marihuana, molta gent la provaria i acabaria enganxant-se a drogues més dures, i tindríem una societat drogoaddicta</i>	fal·làcia de l'efecte dòmino o del pendent relliscós
* <i>Els alumnes haurien de poder fer els exàmens amb apunts: els cirurgians fan servir radiografies quan operen</i>	falsa analogia
* <i>Sóc amic d'un jueu: sé molt bé com són</i>	generalització abusiva ( <i>secundum quid</i> )

Font: (Besa 2014: §7)

Besa. Josep (2014) *Els textos argumentatius*. Grup Promotor/Santillana

## Autoavaluació

### Qüestionari amb SCORM

#### Una tesis és...

- ... el treball final dels estudis de doctorat
- ... la idea central de l'argumentació
- ... una porra elèctrica que fan servir els policies contra els delinqüents

#### Quina és la diferència entre un debat i una discussió?

- El debat té moderador i la discussió no
- El debat és preparat mentre que la discussió és espontània
- Ambdues són correctes

#### Quina d'aquestes NO és una fal·làcia?

- Ad misericordiam
- Argument circular
- Veritus maximus

**Quina d'aquestes NO és una part de l'argumentació?**

- Concurs per a veure que fa més flexions.
- Cos argumentatiu
- Exposició de la tesis

**Els textos argumentatius...**

- ... permeten altres tipologies textuais com la narració o la descripció
- ... no permeten altres tipologies textuais
- ... quantes més paraulotes continguen, millor

ENVIAR RESPUESTAS

## ACTMTAT: Grup de discussió

---

**Creem un grup de discussió a la classe, que intercanvien idees sobre un tema de manera informal, encara que amb un mínim de normes:**

- **La discussió es realitza al voltant d'un tema previst que interessa a tots, apartant-se el menys possible del mateix.**
- **L'intercanvi d'idees segueix un ordre lògic, encara que el curs de la discussió ha de deixar-se a l'espontaneïtat del grup.**
- **La funció de coordinador (moderador) estarà a càrrec del professor.**

### **Desenvolupament**

- 1. El professor formula amb precisió el tema o problema que es discutirà.**
- 2. Els membres del grup formulen lliurement les seves idees i punts de vista tractant de no apartar-se del tema.**
- 3. Quan siga oportú el professor recapitularà la informació aportada.**
- 4. La tasca general del professor serà: estimular la participació de tots els membres del grup, no expressar idees personals.**

### **NORMES:**

- **Les intervencions no deurien allargar-se més d'un minut per persona**
- **Les persones al·ludides tenen dret a rèplica**
- **El to ha de ser mesurat i respectuós**
- **Les opinions s'hauran de defensar, preferiblement, amb arguments vàlids**



## Temes

---

- **Fa molts anys que es presenta el debat de si català i valencià són dues llengües diferents o si, per contra, són la mateixa llengua. Què n'opineu?**
- **Creieu que el català és una llengua vàlida i útil per a cobrir tots els aspectes de la vida diària? Seria millor utilitzar només el castellà per a totes les qüestions i deixar el català per a la intimitat?**
- **Creieu que el català s'ensenya bé als instituts? Se li hauria de dedicar més hores o menys? Creieu que us serà útil en el futur? Més o menys que el castellà?**
- **En quina llengua ens hem d'adreçar a una persona immigrant? En quina llengua ens hem d'adreçar a una persona que no coneixem?**

### **NORMES:**

- **Les intervencions no deurien allargar-se més d'un minut per persona**
- **Les persones al·ludides tenen dret a rèplica**
- **El to ha de ser mesurat i respectuós**
- **Les opinions s'hauran de defensar, preferiblement, amb arguments vàlids**