

UNIVERSITAT JAUME I

FACULTAT D'HUMANITATS I CIÈNCIES SOCIALS

**TRABAJO FINAL DE MÁSTER EN PROFESORA DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

**ESPECIALIDAD: LENGUA Y LITERATURA Y ENSEÑANZA
DE IDIOMAS. ESPAÑOL.**



**ESTUDIO DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS
ENTRE LOS ALUMNOS DE ESO DE DOS
COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y LENGUAS
MATERNAS DIFERENTES**

Presentado por Bàrbara Monfort Colom

Dirigido por José Luis Blas Arroyo

Curso: 2015-2016

Castellón, noviembre de 2016

RESUMEN

Este trabajo analiza las actitudes lingüísticas de los alumnos de dos centros de secundaria, el IES Vilafranca (Vilafranca) y el SIES Segundo Chomón (Cantavieja), quienes, además de tener diferente lengua materna, pertenecen a dos comunidades autónomas diferentes, pese a lo cual, a partir de este curso, realizan juntos el bachillerato, en una experiencia docente inédita. En primer lugar describimos el trabajo, planteamos los objetivos, caracterizamos el corpus y explicamos la metodología que hemos seguido. A continuación, en el marco teórico, explicamos el bilingüismo y sus tipos, definimos su papel en la educación, y valoramos la influencia de las actitudes lingüísticas en el aprendizaje de una lengua. También damos a conocer las características de los dos centros de estudio y la situación de las lenguas autonómicas/regionales de cada una de las comunidades en las que se sitúan dichos centros. Después, definimos el modelo del nuevo bachillerato y planteamos los conflictos lingüísticos que surgen. Seguidamente, analizamos los datos obtenidos en las encuestas que hemos realizado a los alumnos de ambos centros. Finalmente, explicamos las conclusiones de nuestro estudio.

Palabras clave: bilingüismo, educación bilingüe, conflicto lingüístico, actitudes lingüísticas, lenguas en contacto.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	1
1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO	1
2. OBJETIVOS	2
3. CORPUS	2
4. METODOLOGÍA	2
II. MARCO TEÓRICO	4
1. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN	4
1.1. <i>Introducción</i>	4
1.2. <i>El bilingüismo en la educación</i>	7
1.3. <i>Tipos de educación bilingüe</i>	10
1.4. <i>Actitudes frente al aprendizaje de una nueva lengua</i>	13
2. SITUACIÓN LINGÜÍSTICA Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS DE LAS POBLACIONES DE ESTUDIO	17
2.1. <i>Situación lingüística de Vilafranca y características del IES Vilafranca</i>	17
2.2. <i>Situación lingüística de Cantavieja</i>	18
2.3. <i>Situación de las lenguas autonómicas/regionales en las poblaciones de estudio</i>	20
3. CARACTERÍSTICAS DEL NUEVO BACHILLERATO Y NUEVO PLAN LINGÜÍSTICO DEL CENTRO	28
3.1. <i>Conflicto lingüístico y posibles soluciones</i>	29
III. RESULTADOS OBTENIDOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	31
1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL IES VILAFRANCA	31
2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL SIES SEGUNDO CHOMÓN (CANTAVIEJA)	37
IV. CONCLUSIONES	43
V. BIBLIOGRAFIA	45
ANEXOS	

I. INTRODUCCIÓN

1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

El objeto de este estudio es conocer las actitudes lingüísticas de los alumnos que van a cursar el nuevo bachillerato instaurado en el instituto de educación secundaria de Vilafranca a partir de este curso 2016-2017. Se trata de los estudiantes del IES Vilafranca (Vilafranca, Castellón) y del SIES Segundo Chomón (Cantavieja, Teruel).

El motivo de esta elección ha sido el interés por conocer las barreras lingüísticas encontradas en el centro a raíz de la puesta en marcha del bachillerato, al coincidir alumnos procedentes de dos comunidades autónomas distintas y con diferentes lenguas maternas, el valenciano y el castellano. Cabe decir que los alumnos del IES Vilafranca son en su mayoría valencianohablantes y bilingües, al contrario que los alumnos provenientes de Cantavieja, quienes son mayoritariamente monolingües, y no dominan la lengua del nuevo instituto al que acuden.

La realización de este trabajo ha supuesto un reto en la medida en que no existe ningún caso igual al nuestro en otros centros, entre otras razones porque todavía no existe un convenio entre comunidades, ni se han planteado soluciones específicas para abordar situaciones de potencial conflicto lingüístico como esta. Se presentaron, también, algunas dificultades a la hora de realizar las encuestas y de entrevistar a las personas competentes en ambos centros.

La estructura del trabajo es la siguiente: en primer lugar, en la introducción (capítulo I), hacemos una descripción global del trabajo y presentamos los objetivos, el corpus y la metodología; a continuación desarrollamos el marco teórico (capítulo II), a partir del cual hemos realizado nuestro estudio; después presentamos los resultados obtenidos y el correspondiente análisis de los datos (capítulo III); y, finalmente, exponemos las conclusiones (capítulo IV) extraídas de los resultados analizados.

La primera tarea que realizamos, previa al estudio, fue elaborar las encuestas que iban a responder los alumnos de ambos centros. Enfocamos el cuestionario para descubrir las actitudes lingüísticas que tienen los estudiantes, tanto bilingües como monolingües, y su reacción ante la idea de estudiar con alumnos no solo de distinta lengua materna, sino también de comunidades autónomas diferentes. Elaboramos dos modelos diferentes de encuestas, uno para cada centro. Una vez realizados los cuestionarios y recogidos los datos, analizamos los resultados con la ayuda de los gráficos.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es conocer las actitudes de los alumnos de dos centros pertenecientes a dos comunidades autónomas y lenguas maternas diferentes acerca de un potencial conflicto como consecuencia de una experiencia educativa inédita. Este objetivo se concreta en otros más específicos:

1. Saber la opinión de los estudiantes respecto al hecho de estudiar juntos a pesar de las diferencias lingüísticas.
2. Averiguar las actitudes lingüísticas de los alumnos de ambos centros hacia el valenciano.
3. Comprobar si sería posible conseguir un bachillerato sin barreras lingüísticas en el que el valenciano pueda ser lengua vehicular.
4. Proponer ideas y sugerir soluciones para acabar con el conflicto lingüístico.

3. CORPUS

El corpus escogido para este trabajo está constituido por un total de 108 encuestas realizadas a los alumnos de ESO de los dos centros de estudio: el IES Vilafranca, donde se respondieron 54 encuestas, y el SIES Segundo Chomón, donde se respondieron otras tantas. En Vilafranca participaron 11 alumnos de primer curso, 18 de segundo, 21 de tercero y 4 de cuarto. Por su parte, en Cantavieja lo hicieron 13 alumnos de primer curso, 13 de segundo, 16 de tercero y 12 de cuarto. En el anexo se encuentran los modelos de ambas encuestas.

4. METODOLOGÍA

En este apartado explicaremos la metodología de trabajo que hemos seguido para la realización de este estudio. En primer lugar, escogimos la muestra de población a la que íbamos a realizar la encuesta: los alumnos y las alumnas de ESO de los dos centros en los que hemos centrado nuestro estudio: el IES Vilafranca y el SIES Segundo Chomón. A continuación, elaboramos dos modelos diferentes de encuestas, uno para cada centro.

El segundo paso fue pasar las encuestas a los alumnos. En este punto nos encontramos con algunas dificultades, ya que nos entrevistamos varias veces con el director del instituto de Vilafranca y la conserje del de Cantavieja, además de otros desplazamientos para pasar y recoger las encuestas. Lamentablemente, no pudimos

realizar estas personalmente porque los estudiantes de ambos centros se encontraban, en el momento de realizarlas, en los últimos días del curso, así que fueron los profesores de cada grupo quienes lo hicieron por nosotros. Por ello, no pudimos estar presentes en las aulas mientras las respondían, como nos hubiera gustado, para resolver cualquier duda que pudiera surgir.

Finalmente, una vez recogidas las encuestas extrajimos los datos y analizamos los resultados.

Para llevar a cabo todo este trabajo nos entrevistamos con el director del IES Vilafranca y la conserje del instituto de Cantavieja, quienes nos informaron, además de las características de cada centro, del: número de alumnos y profesores, instalaciones, aulas, comedor escolar, transporte, escuela hogar (en el caso de Cantavieja), etc. El director del IES Vilafranca nos explicó también las características que tendría el nuevo bachillerato en el centro y el plan lingüístico que habían decidido seguir.

Al mismo tiempo afrontamos la parte más teórica de nuestro trabajo, en la que, primero, hemos analizado el papel de la educación bilingüe. Seguidamente, hemos descrito la situación lingüística de cada una de las poblaciones de estudio, así como la situación de las lenguas regionales/autonómicas de las dos comunidades que ocupan dichos municipios. Finalmente, tras describir el nuevo plan lingüístico que ha adoptado el centro, hemos reflexionado sobre las posibles soluciones al conflicto.

II. MARCO TEÓRICO

1. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN

1.1 *Introducción*

Muchos autores han definido el bilingüismo a lo largo de los años. En una de las caracterizaciones más conocidas, Mackey (1957; citado en Siguan, 1998:12) lo define como «l'ús alternatiu de dues o més llengües per part del mateix subjecte». Al mismo tiempo, observa que:

«no és fàcil començar un debat sobre el bilingüisme proposant-ne una definició que sigui acceptada per la majoria i que no rebi cap mena de crítica. El bilingüisme com a concepte té significats múltiples i il·limitats. Hi ha innumbrables definicions i contínuament n'apareixen de noves».

Por su parte, Weinreich (1953; citado en Siguan 1998:12) lo explica como «el costum d'utilitzar dues llengües alternativament». Finalmente, Siguan (1998:12) define al individuo bilingüe como aquel que «posseeix dos sistemes lingüístics —dues llengües— i que és capaç d'utilitzar els dos idiomes en qualsevol situació amb una facilitat i una eficàcia semblants».

El bilingüismo puede originarse por diversas causas que analizaremos, siguiendo a Siguan (1998), desde el punto de vista de las lenguas en contacto. Así, el autor distingue tres causas principales en el origen de las situaciones de contacto de lenguas en el mundo: «les produïdes com a conseqüència de processos històrics d'expansió, les produïdes per fenòmens d'emigració i finalment les dels ambients cosmopolites» (Siguan, 1998:17).

En primer lugar, explica así las causas producidas por motivos históricos:

«en totes les situacions d'aquest tipus en un mateix territori viuen ciutadans que tenen com a primera llengua la llengua A i habitants que tenen com a primera llengua la llengua B. Però la llengua A té, a més, el prestigi que li dona ser la llengua del poder polític i administratiu, de les activitats formals, i també la llengua de la cultura, la llengua de l'educació i com a conseqüència la llengua que s'utilitza en els usos escrits. Per contra, la llengua B queda reduïda als usos quotidians i orals. Com a resultat d'aquests desequilibris els qui parlen la llengua B senten la necessitat d'aprendre i fer servir la llengua A i convertir-se

en bilingües, mentre que els parlants de la llengua A no senten la necessitat d'aprendre la llengua B o, en tot cas, la senten molt lleugerament» (Siguan, 1998:18).

Esta afirmación nos remite al caso que nos ocupa en la medida en que, históricamente, en la Comunidad Valenciana, la lengua A equivaldría al castellano y la lengua B al valenciano. Si bien es cierto que en los últimos años la lengua B ha ido adquiriendo cierto prestigio en los ámbitos educativos, administrativos, culturales, etc. no deja de ser una lengua vulnerable frente a la del estado, que continúa imponiéndose y siendo considerada por la gran mayoría de la población, tanto valencianohablantes como los que no lo son, como lengua de mayor prestigio.

En segundo lugar, este autor da cuenta del bilingüismo entre los inmigrantes, señalando que estos conforman una minoría lingüística que además está constituida por miembros de distintas procedencias y, por lo tanto, con diferentes lenguas maternas. Siguan (1998:20) recuerda que «l'emigració obliga l'emigrant a adquirir la llengua del país a què s'incorpora, i aquesta adquisició pot portar fins a un autèntic bilingüisme». No obstante, estos emigrantes pueden, y acostumbra a hacerlo, relegar su lengua materna a un segundo plano con la intención de integrarse en el nuevo país a través de la lengua y cultura de este, llegando incluso al punto de olvidar la suya propia para favorecer el aprendizaje de la nueva, por lo que la lengua materna pasa a ser la lengua débil.

Finalmente, el autor describe el bilingüismo en ambientes cosmopolitas observando que:

«al nostre temps la gran facilitat dels desplegaments de les persones i de la transmissió de les comunicacions produeix ambients veritablement cosmopolites en què persones i grups que parlen llengües diferents estan contínuament en contacte, la qual cosa els condueix a utilitzar certes llengües com a llengües de comunicació» (Siguan, 1998:20).

En estos casos, la confluencia de personas de diferentes procedencias deriva en el uso de una lengua común, que no es la materna, para comunicarse unos con otros en ambientes donde la multiculturalidad y el multilingüismo están latentes permanentemente.

Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo y académico, Lambert (1974; citado en Vila, 1998: 42) analiza dos tipos de bilingüismo: aditivo y sustractivo. Ambos consisten en la escolarización en una segunda lengua diferente a la del hogar, pero el aprendizaje se desarrolla en condiciones diferentes que desembocan en que uno sea beneficioso y el otro perjudicial para los alumnos que la estudian.

El bilingüismo aditivo consiste en la escolarización, al principio, en la segunda lengua para, posteriormente, introducir la primera, que es la del hogar. En este caso, el aprendizaje de una segunda lengua «no era vist com un perill per al manteniment de la pròpia llengua i la pròpia cultura» y aclara que «el bilingüisme no solament no tenia efectes negatius, sinó que podia aportar fins i tot avantatges cognitius i acadèmics a les persones bilingües». Añade que este bilingüismo «apareix en grups etnolingüístics d'alt prestigi», ya que este tipo de escolarización ha sido frecuente en familias acomodadas que podían invertir en la educación de sus hijos.

El bilingüismo sustractivo, en cambio, *jerarquiza* las dos lenguas del alumno: la del hogar y la del colegio. Así, la segunda adquiere la categoría de lengua de prestigio mientras que la primera, en la mayoría de casos, no se estudia y no se llega a aprender. En este caso «la segona llengua era vista com una amenaça contra la pròpia identitat cultural i lingüística, el bilingüisme podia tenir efectes negatius». Aclara que «forma part dels grups etnolingüístics de baix prestigi», como hemos comentado anteriormente, como, por ejemplo, los inmigrantes.

«Aquest desequilibri entre les dues llengües en presència ens permet parlar de llengua dominant i de llengua dominada, o de llengua majoritària i llengua minoritària. Fa anys es va introduir la denominació de *diglossia* per anomenar aquest desequilibri» (Siguan, 1998:19).

En la descripción del bilingüismo social asimétrico, como al que aquí nos referimos, tenemos que acudir obligatoriamente al concepto de diglosia. Ferguson (1959; citado en Siguan, 1998:19) definió este como:

«una situació lingüística relativament estable en la qual, al dialecte primari d'una llengua, que pot incloure una varietat estàndard regional o no, s'hi superposa una varietat molt divergent, altament codificada i sovint gramaticalment més complexa. Aquesta varietat és el vehicle d'un respectable corpus literari i el llegat d'un període anterior o

d'una altra comunitat lingüística. S'aprén majoritàriament a l'escola i s'utilitza en la major part de contextos escrits i formals, però no hi ha cap sector de la comunitat que la faci servir en les converses de cada dia».

La definición de Ferguson, sin embargo, se refiere a una diglosia intralingüística, donde la desigualdad surge entre dos variedades de una misma lengua. Como apunta Siguan (1998: 19), «la definició de Ferguson, limitada als dialectes d'una mateixa llengua, s'extrapolà a la situació social de llengües en contacte per descriure una llengua A com a llengua de cultura i una llengua B limitada a les relacions personals».

Fue Fishman quien redefinió este concepto trasladando el término a la situación de contacto creada ya no entre dos variedades de una misma lengua sino entre dos lenguas distintas. Este concepto define la diglosia extralingüística, la cual delimita una situación en la que una lengua se emplea en ámbitos de uso formales, y se considera de mayor prestigio que la otra, que es empleada en ámbitos de uso informales.

Esta situación de diglosia, pues, continúa siendo trasladable al caso del valenciano frente al castellano. No hay que olvidar que, a pesar de los intentos y esfuerzos por parte de algunas instituciones en los últimos años por que el valenciano sea lengua de prestigio, este continúa en una situación delicada en la Comunidad Valenciana.

Por último, recordemos la actual situación en cuanto a medios de comunicación actualmente en la Comunidad Valenciana. Aunque podemos encontrar prensa escrita en valenciano tanto en papel como en línea, no se dispone de ningún medio audiovisual autonómico como la televisión o la radio, teniendo en cuenta que el anterior gobierno valenciano los eliminó en el año 2013 y por el momento no se han vuelto a poner en funcionamiento (sin olvidar que el mismo gobierno cortó, años antes, las emisiones de la radio y la televisión catalanas en todo el territorio valenciano). Estos hechos perjudican gravemente al prestigio y la divulgación de la lengua y la cultura autóctonas desde medios accesibles y aceptados por la gran mayoría de la ciudadanía como son la televisión y la radio, aumentando su vulnerabilidad.

1.2 *El bilingüismo en la educación*

Veamos ahora la relación entre bilingüismo y educación y las causas que lo originan; siguiendo a Vila (1998: 36):

«L'educació bilingüe [...] ha estat present en els sistemes educatius des de l'antigor. Les seves motivacions i els seus dissenys concrets han estat i són diferents i responen a factors molt diversos. En general podem considerar que han coexistit dos tipus diferents d'educació bilingüe.

L'un es relaciona amb el desig de determinades famílies, generalment de nivell sociocultural elevat, que els seus fills i les seves filles aprenguin una llengua que no poden incorporar en el seu medi social. De fet, aquests models són presents a les escoles que tenen com a objectiu que els escolars aprenguin una llengua estrangera i consisteixen en un canvi de llengua llar-escola, de manera que els nens aprenen de llegir i escriure en la segona llengua per alfabetitzar-se després en la pròpia.

L'altre té a veure amb els corrents immigratoris i, per tant, amb l'existència de nens i nenes que en canviar de país s'escolaritzen en una llengua diferent de la seva».

Esta afirmación reitera la idea anterior de los tipos de bilingüismo y sus consecuencias sobre el desarrollo lingüístico del individuo, positivo o negativo, dependiendo de si este bilingüismo es aditivo o sustractivo. No obstante, el fin de la educación bilingüe o multilingüe es lograr que los alumnos sean competentes en dos o más lenguas, algunas de las cuales, por lo general, no pueden aprender en su entorno, al final de su formación.

«L'ensenyament bilingüe o multilingüe implica models d'organització escolar que tenen com a objectiu possibilitar el domini d'una o més llengües a què l'escolar no té accés en el seu medi social i familiar. És a dir, l'organització escolar pretén suplir la manca d'exposició a una o més llengües en contextos informals i alhora possibilitar-ne el domini per a usos formals» (Vila, 1998: 37).

Podríamos decir que la educación bilingüe tiene dos objetivos dependiendo de la situación: o bien mantener la lengua desfavorecida o vulnerable en un territorio bilingüe en el que existe una situación de diglosia, o bien introducir una lengua nueva en un contexto en el que esta no existe para favorecer su aprendizaje a través de su uso tanto formal como cotidiano.

«A fi d'aconseguir aquests objectius lingüístics l'ensenyament bilingüe fa servir recursos diferents, però probablement el més important consisteix a emprar la llengua o les llengües d'aprenentatge com a instrument d'ensenyament» (Vila, 1998: 37).

De acuerdo con el autor, cuando se introduce una lengua nueva en la enseñanza esta debe asumir el papel de vehículo de aprendizaje. Se descarta la enseñanza de una lengua como asignatura y se apuesta por utilizar esta nueva lengua como medio de instrucción del resto de materias, favoreciendo así el uso en un contexto real. Es decir, el estudio en una lengua y no estudio de una lengua, como suele ser habitual.

«L'èxit de l'ensenyament bilingüe rau, per tant, en un tipus d'activitat didàctica que ensenyi llengua mitjançant els usos que se'n faci en les activitats d'ensenyament-aprenentatge que són pròpies del context escolar. Dit d'una altra manera, es tracta de concebre la llengua com a vehicle que intervé en les activitats escolars i no com a objecte d'ensenyament en sí mateix» (Vila, 1998: 54).

El estudio de las lenguas como una materia en sí y no como instrumento para un fin desemboca en que los alumnos no le encuentran la utilidad real y los resultados son siempre de poca calidad. Es, por lo tanto, un modo ineficaz de aprendizaje. Lo ideal sería que los alumnos aprendieran la nueva lengua en situaciones reales, de manera contextualizada, para que puedan verificar su utilidad. El hecho de que vean útil la lengua que están aprendiendo les creará una motivación que, como veremos más adelante, es fundamental para el correcto aprendizaje de la lengua.

Si los estudiantes, desde que empiezan a estudiar una lengua, son capaces de utilizarla y de ver su propio progreso, se verán luego motivados para seguir aprendiéndola y mejorar sus capacidades y competencias. Por esto, el hecho de que exista una evaluación que califique sus conocimientos puede dificultar el aprendizaje, ya que los alumnos estarán más pendientes de alcanzar la calificación deseada que de realmente adquirir y ampliar conocimientos sobre esta lengua. Una vez más, pues, reincidimos en que:

«quan es pretén que els escolars aprenguin d'una manera i amb una eficàcia semblants a la seva llengua pròpia una segona llengua,

l'educació proclama que la millor manera de fer-ho és introduir una educació bilingüe en el sistema educatiu, de manera que la llengua que s'ha d'aprendre sigui, igual que la primera, llengua vehicular dels escolars» (Vila i Siguan, 1998).

1.3 Tipos de educación bilingüe

Según Skutnabb-Kangas (1988; citado en Huguet, 2008: 15-16), podemos hablar de cuatro tipos de programas de educación bilingüe: segregación, sumersión, mantenimiento e inmersión.

«Programas de segregación. La instrucción se hace en la lengua propia (L1) y la segunda lengua (L2) es una materia del currículo que se enseña durante unas horas semanales. Tanto si la L1 es mayoritaria como si es minoritaria, la L2 es la lengua de prestigio social y sus hablantes detentan el poder. El resultado es una segregación de gran parte de los escolares ya que se les impide disfrutar de las mismas oportunidades en cuanto al dominio de la lengua socialmente relevante en comparación con el resto de iguales hablantes de la L2.

Programas de submersión. El vehículo de la instrucción es una L2, que es además la lengua dominante, con una imposición paralela de la cultura que ésta representa. Su objetivo final es la asimilación a través de la pérdida de la lengua y cultura propias. [...] La mayoría de los escolares no desarrollan suficiente competencia en L2, lo que les impide progresar hacia metas educativas elevadas (Universidad) en las que se ven favorecidos los miembros de la cultura dominante. [...]

Programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura. Dirigidos a minorías lingüísticas y culturales. Su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo mediante la supervivencia de la lengua y cultura del grupo minoritario. El aprendizaje de la L2 y su correspondiente cultura va acompañado de un mantenimiento de la L1 y de la propia cultura. Generalmente estos programas comienzan utilizando la L1 como vehículo de instrucción, e incorporan progresivamente la L2 en la enseñanza de contenidos escolares. El currículum se imparte en ambas lenguas hasta el final de la escolaridad.

Programas de inmersión. Al igual que los anteriores, su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo pero, a diferencia de ellos, son

programas concebidos para alumnos de lengua y cultura mayoritaria. SI bien los programas de inmersión incluyen diferentes tipos de diseño instruccional, todos tienen unas características comunes (Arnau, 1992: 17):

- enseñanza en L2 de todas o la mayoría de las materias del currículum durante un periodo de uno o más de dos años. Esta enseñanza puede iniciarse en el parvulario o en diferentes momentos de la escolaridad primaria y secundaria.
- la secuencia e intensidad de la instrucción en L1 y la L2 cambia a lo largo del tiempo según el modelo de que se trate.
- las clases incluyen sólo hablantes nativos de L1.

Después de conocer las características de cada tipo, coincidimos con Geneese (2006) y Lindholm-Learvy (2006) (citados en Huguet, 2008) cuando afirman que:

«la evidencia experimental parece indicar que únicamente los dos últimos, precisamente aquellos que siguen el principio de primar en la escuela la lengua con menores posibilidades de desarrollo formal y social, consiguen que sus alumnos sean bilingües y biculturales, al tiempo que ofrecen buenas oportunidades para el éxito escolar».

Por su parte, Vila (1998:49-52) define y explica los casos de inmersión y submersión lingüística analizando sus aspectos positivos y negativos en el individuo.

Los programas de inmersión permiten al alumno desarrollar las competencias lingüísticas tanto de su lengua materna (L1), en su entorno familiar y social, como de su segunda lengua (L2), en el colegio. Por lo tanto, este cambio de lengua escuela-hogar resulta para él beneficioso ya que se vuelve competente en ambas lenguas.

Es cierto que en algunos casos la inmersión puede convertirse en sumersión en el momento en que el alumno no tiene un ambiente adecuado para desarrollar la L1, por ejemplo, el caso de los inmigrantes, los cuales no tienen manera de escolarizarse en su L1 o aprenderla en un entorno que la prestigie. En esta situación, en la cual estos alumnos tampoco son competentes en la L2, el alumno no llegará a desarrollar las competencias necesarias en ninguna de las dos lenguas. Además, si la L2 de este alumno inmigrante es la L1 de los alumnos autóctonos, obviamente las competencias previas no serán las mismas para todos ya que el nuevo alumno puede tener dificultades tanto de comprensión como de expresión y, con todo, esto puede derivar en fracaso escolar.

Quitando estos casos extremos, la inmersión siempre resulta beneficiosa para los estudiantes de una nueva lengua porque:

«l'èxit de la immersió lingüística rau en el fet que, al llarg de l'escolaritat, es promogui el coneixement de la segona llengua, ja que en la mesura que es domina més i millor la segona llengua no solament s'aprèn a parlar-hi, sinó que es desenvolupen les habilitats implicades en l'ús del llenguatge, que es poden transferir a la pròpia llengua sempre que l'escolar hi estigui exposat o bé en la família, o bé en el medi social» (Vila, 1998).

En la Comunidad Valenciana, como territorio bilingüe, existen diferentes tipos de educación tanto bilingüe como plurilingüe. Remitiéndonos al Artículo 3 del Decreto 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunitat Valenciana, existen tres tipos de programas lingüísticos:

«Programa plurilingüe: programa lingüístico que se caracteriza por la enseñanza de contenidos curriculares en valenciano, en castellano y en inglés, y que puede incorporar además otras lenguas extranjeras.

Programa Plurilingüe de Enseñanza en Valenciano (PPEV): programa plurilingüe que tiene como lengua base para la enseñanza el valenciano. Puede aplicar metodologías y medidas organizativas de inmersión lingüística en función del contexto sociolingüístico y de los resultados de las evaluaciones.

Programa Plurilingüe de Enseñanza en Castellano (PPEC): programa plurilingüe que tiene como lengua base para la enseñanza el castellano. »

Por otra parte, Huguet (2004: 415) tacha de utópico el hecho de:

«pensar en la pervivencia de una lengua tan sólo a través de la escuela cuando carece de funcionalidad [...] fuera de ella. Es decir, si no se consiguen generar contextos de uso reales, por muy competentes que consigamos que sean nuestros alumnos y alumnas, nunca llegaremos a dotar esa lengua de su razón de ser natural: la comunicación, y esa ausencia de funcionalidad, unida a la carencia de prestigio social, seguirán alimentando la amenaza de su desaparición».

Como ya hemos comentado anteriormente, la finalidad de las lenguas es poder ser utilizadas en contextos reales y descontextualizarlas y limitar su uso al entorno escolar choca con su razón de existir. A pesar de esto, tradicionalmente la enseñanza de lenguas se ha limitado al estudio de sus partes (gramática, léxico, escritura...) de manera aislada y, sobre todo, apartada de un uso real. Si además sumamos el agravante de que la lengua que se estudia es vulnerable o carece de prestigio social, su aprendizaje y posterior uso está condenado al fracaso.

Hay que tener en cuenta que las sociedades son, generalmente y en su mayoría, multilingües, por lo que la educación en ellas ha de serlo igualmente. Huguet (2008:15), describe el multilingüismo como «un fenómeno generalizado en nuestras sociedades mientras que el monolingüismo resulta una clara excepción. Una excepción muy singular, ya que se ha pretendido presentar como norma». Esta tendencia al monolingüismo en sociedades multilingües la encontramos también en el Estado español, que pretende normalizar, como observa el autor, un monolingüismo en realidad irreal teniendo en cuenta todas las lenguas y dialectos, oficiales o no, que existen en el país.

1.4 Actitudes frente al aprendizaje de una nueva lengua

Una actitud positiva frente al aprendizaje de una nueva lengua es fundamental para garantizar el éxito o el fracaso de esta. Rojo, Madariaga y Huguet (2010: 88), por ejemplo, recuerdan que «numerosos estudios han mostrado significativas las actitudes hacia la lengua para lograr una competencia adecuada». Las diferentes actitudes tomadas por parte de los estudiantes pueden tener su origen en diversos factores, entre los cuales «las variables más significativas para explicar dichas actitudes son la condición lingüística familiar, el modelo lingüístico y la situación socioprofesional y el nivel sociocultural de los padres» (Rojo, Madariaga y Huguet, 2010: 92). También influirá la tradición cultural de su entorno hacia la otra lengua y cultura.

Rojo, Madariaga y Huguet (2010: 88) sostienen 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» en el aprendizaje de una nueva lengua. Si hay rechazo hacia la lengua que se aprende, el aprendizaje será ineficaz.

Los autores reiteran «la importancia de fomentar actitudes favorables hacia las lenguas de la escuela a partir de una buena consideración de la lengua y cultura» (Rojo, Madariaga y Huguet, 2010: 95), ya que una actitud desfavorable supondrá un desprestigio de la lengua que afectará negativamente a su aprendizaje.

«L'adquisició del llenguatge –tant de la primera com de la segona llengua– és un procés llarg, enrevessat, complex i ple de dificultats que se superen quan hi ha actituds i motivacions positives cap a l'aprenentatge de la llengua i, en definitiva, s'utilitza per fer coses amb ella» (Vila i Siguan, 1998).

Para aprender una lengua es imprescindible, a parte de esta actitud positiva durante todo el proceso de aprendizaje, un deseo real de aprenderla. Como afirma el autor, «el tema de la motivació està relacionat amb la qüestió de les actituds lingüístiques. Difícilment es pot aprendre una llengua que no es vol aprendre» (Vila, 1998).

Teniendo en cuenta el caso que nos ocupa, observamos el gráfico que describen Huguet y Lapresta (2006; citado en Huguet, 2008:21), en el que se analizan las actitudes lingüísticas de los alumnos de ESO de Aragón frente a cinco lenguas: «hacia las lenguas propias (aragonés, castellano y catalán) y hacia las lenguas extranjeras más presentes en el currículum escolar (francés e inglés)». Observamos que, de entre todas estas lenguas, el catalán es la que recibe más actitudes desfavorables por parte de los alumnos. Este resultado es alarmante teniendo en cuenta lo importante que es para la supervivencia de una lengua el prestigio social del que goza, prestigio que no llegará a adquirir con actitudes desfavorables hacia ella.

Hay que tener en cuenta que en el momento en que se aprende una nueva lengua se absorbe también su cultura, la cual va asociada también con la personalidad del individuo. Como subraya Siguan (1998: 29):

«la personalitat de l'individu es considera forjada per la integració en una cultura, la qual es manifesta en primer lloc mitjançant la llengua. Així, l'adquisició de la llengua seria el primer pas en el procés d'integració cultural de l'individu».

Por esto, de ninguna manera se debe plantear la enseñanza de una nueva lengua a unos alumnos que ya tienen la suya propia como una imposición ya que se pueden sentir atacados en cuanto a su lengua, cultura e identidad.

«L'escoliar pot rebutjar la segona llengua si no se li permet d'utilitzar la seva pròpia (per què he de respectar i aprendre la llengua d'algú que no respecta i nega la meva?)» (Vila, 1998: 55).

Esto nos lleva a plantearnos la relación entre la adquisición de una nueva lengua y cultura y la identidad del individuo. Siguan (1998: 31) argumenta lo siguiente en cuanto a la lengua como signo de identidad:

«Abans que ser expressió d'una cultura cada llengua és, en primer lloc, el mitjà de comunicació entre els membres del grup que constitueixen els parlants d'aquesta llengua. El fet de parlar la llengua esdevé el signe de la seva pertinença al grup i el signe que el distingeix dels altres grups humans que parlen altres llengües. Aquest caràcter simbòlic serà tant o més important com més conscient sigui el grup lingüístic de la seva cohesió i de la seva solidaritat enfront d'altres grups. I serà especialment important en el cas de situacions de llengües en contacte.

Ara bé, el subjecte bilingüe es pot considerar pel fet de ser-ho que pertany a dos grups lingüístics. Si els dos grups coexisteixen amb una certa harmonia ser bilingüe representarà senzillament un enriquiment de les seves capacitats de comunicació.

Molt sovint, però, no passa així: els grups lingüístics que coincideixen en una mateixa societat poden mantenir relacions tenses i fins i tot un clar enfrontament, i parlar una o altra llengua situa els individus en un camp o en un altre».

Es definitiva, dependerá de la situación entre la lengua propia y la nueva lengua que el individuo asuma el aprendizaje como algo enriquecedor para sí mismo o como una traición a su identidad.

«Diguem que, en la mesura que el bilingüe considera que a la societat en què viu les llengües que ell parla coexisteixen pacíficament,

considerarà la seva capacitat de dominar dues llengües com un enriquiment personal, mentre que en la mesura que li faci la impressió que a la societat en què viu les dues llengües i els grups que les parlen estan en conflicte, la invitació, o la pressió, a optar entre elles li pot causar problemes personals que poden arribar a afectar la seua personalitat » (Siguan, 1998: 31-32).

2. SITUACIÓN LINGÜÍSTICA Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS EN LAS POBLACIONES DE ESTUDIO

2.1. *Situación lingüística de Vilafranca y características del IES Vilafranca*

Vilafranca es un pueblo de unos 2 300 habitantes aproximadamente, situado en el sur de la comarca de Els Ports, en el límite occidental de la provincia de Castelló. Su término limita, entre otras, con las poblaciones de Mosqueruela y Iglesuela del Cid, ambas pertenecientes a la comunidad autónoma de Aragón. A pesar de estar ubicado en plena montaña ibérica, es el motor económico de la comarca gracias a la fábrica textil Marie Claire, que emplea tanto a los habitantes del pueblo como a los de los pueblos de alrededor, ya sean de la comarca o de otras diferentes, incluyendo a vecinos de las poblaciones de Aragón más cercanas.

Por su localización geográfica y su tradición lingüística, Vilafranca es un pueblo de habla valenciana y sus habitantes son bilingües. Además, hay algunos vecinos procedentes de las poblaciones aragonesas más próximas que residen en el municipio, sobre todo a causa de los matrimonios que se dan entre personas del pueblo con los habitantes de localidades cercanas de la comunidad contigua. Por este motivo hay un pequeño número de familias y personas que no hablan valenciano o no lo tienen como lengua materna. No obstante, todos ellos son capaces de entenderlo e incluso, algunos, de hablarlo, ya que, en este aspecto, se han integrado por completo en los hábitos de la localidad. Pero, quitando estos casos concretos, podemos decir que los vecinos de Vilafranca son valencianohablantes y bilingües.

En cuanto al ámbito educativo, hasta el curso actual (2016-2017), Vilafranca escolarizaba a sus niños y jóvenes hasta los 16 años, es decir, desde la guardería hasta cuarto de la ESO (a partir del pasado mes de septiembre, se ha ampliado la posibilidad de estudios hasta los 18 años con la implantación del Bachillerato, caso que nos ocupa y trataremos más adelante). El pueblo dispone de un colegio de educación infantil y primaria, el CEIP En Blasc d'Alagó, y un instituto de secundaria, el IES Vilafranca. En este se puede cursar, además de la ESO -y, recientemente, el bachillerato-, el Ciclo Formativo de Grado Medio de "Atención a personas en situación de dependencia", también recién implantado en este nuevo curso.

Hasta terminar la ESO, los alumnos reciben toda su educación en valenciano, lengua materna de la mayoría de habitantes del pueblo y, por lo tanto, de las personas en edad de escolarización. Además, hay que resaltar los esfuerzos, tanto desde el colegio como desde el instituto, por fomentar el valenciano y sensibilizar a los estudiantes de la

importancia del uso y la pervivencia de la lengua, arraigada en las costumbres y tradiciones culturales tanto de la localidad como de la comunidad.

El IES Vilafranca contaba durante el curso 2015-2016 con 18 profesores y 91 alumnos entre los cuatro cursos de la ESO y la Formación Profesional Básica (FPB). Con la llegada del primer curso de bachillerato en este nuevo año escolar, la cifra ha aumentado a 22 profesores y 119 alumnos durante el curso 2016-2017. Para el curso 2017-2018, en el que ya se podrá cursar primero y segundo de bachillerato, el centro estima que habrá un total aproximado de 150 alumnos.

En cuanto a los recursos de los que dispone, el centro cuenta con 7 aulas ordinarias, una biblioteca, una sala de usos múltiples, un laboratorio de ciencias, un taller de tecnología, un aula de música, un aula de plástica, un aula de informática y un taller de FPB. Las clases de Educación Física se realizan o bien en el patio o bien en el polideportivo municipal, que tiene una puerta de acceso desde el mismo patio del colegio.

El centro también dispone de un comedor escolar, del que disfrutan tanto los alumnos de fuera como los del pueblo que lo desean. El comedor, junto con el patio, lo comparten los alumnos de secundaria con los de primaria al encontrarse ambos centros juntos.

A este centro acuden, además, alumnos de las poblaciones vecinas de Castellfort, Portell y Ares. Todos estos pueblos forman parte de Colegios Rurales Agrupados (CRA) y pueden escoger entre cursar la secundaria en Vilafranca o en Morella. Todos los alumnos pertenecientes al CRA disfrutan gratuitamente tanto de la beca de transporte como de la beca de comedor durante toda la ESO.

Finalmente, cabe destacar que, al finalizar la ESO, los alumnos de este centro podían continuar sus estudios de secundaria bien en Morella, capital de la comarca y a unos 37 km de la localidad, o bien en Castellón, capital de la provincia y situada a unos 90 km. En ambos casos, los estudiantes debían desplazarse y permanecer durante la semana en el destino elegido.

2.2. *Situación lingüística de Cantavieja*

Cantavieja es un municipio de alrededor de 800 habitantes, capital de la comarca del Maestrazgo en la provincia de Teruel. El motor de su economía lo constituyen básicamente la agricultura y la ganadería, sin olvidar la importancia de la explotación de canteras de piedra rústica. Este municipio perteneciente a Aragón es, como la mayoría

en esta comunidad, monolingüe. Por lo tanto, obviamente, la educación en este pueblo es plenamente en castellano.

En Cantavieja los escolares disfrutaban de su etapa escolar hasta los 16 años, ya que disponen de un colegio rural agrupado, el C.R.A. Alto Aragón, y del instituto, que escolariza hasta cuarto de la ESO, el S.I.E.S. Segundo Chomón (administrativamente, una extensión del IES del mismo nombre ubicado en Teruel capital). A ambos centros acuden niños y jóvenes de algunas poblaciones vecinas como Mirambel, Tronchón o Villarluengo, que no disponen de colegio y/o instituto en su pueblo. Por lo tanto, el horario tanto del colegio como del instituto es el mismo para todos los estudiantes desde los 3 hasta los 16 años: de 9 de la mañana a 5 de la tarde. De esta manera hacen coincidir los horarios del transporte, que deja y recoge cada día a los alumnos de sus casas al centro y viceversa.

El edificio lo comparten el instituto y la escuela hogar, y en total lo conforman cuatro aulas ordinarias (una para cada nivel de ESO), un aula de informática, un aula de música, un laboratorio de biología y un taller de tecnología. La clase de Educación Física se realiza en el patio, que es compartido con los alumnos de primaria, ya que los dos edificios se encuentran contiguos y en el mismo recinto. Además, dispone de un comedor escolar competencia de la escuela hogar, que, a la hora de comer, utilizan todos los alumnos que cursan tanto la primaria como la secundaria y, a la hora de cenar, los alumnos que residen en la escuela hogar.

En el curso 2015-2016, este centro contaba con un total de 12 profesores y 60 alumnos. De estos últimos, 11 se quedaban internos en la escuela-hogar de lunes a viernes, 27 acudían al centro todos los días en autobús y el resto eran de Cantavieja.

Hay tres rutas establecidas para transportar a los alumnos hasta el centro. La primera la integran Fortanete, Villarluengo y Pitarque; la segunda, Iglesiasuela del Cid; y, la última, Mirambel, La Cuba, Tronchón y Bordón. Los estudiantes que realizan cada día el trayecto en autobús son los de Iglesiasuela, Mirambel, La Cuba y Tronchón. Por otra parte, los estudiantes de Fortanete, Villarluengo, Pitarque y Bordón permanecen de lunes a viernes en la escuela hogar.

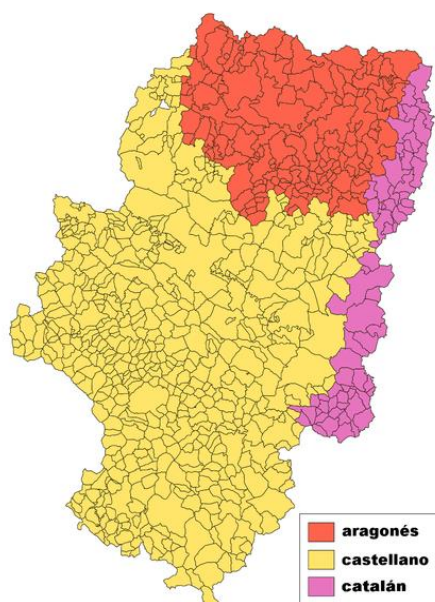
Para cursar el bachillerato, los alumnos debían elegir entre marcharse a Teruel, a unos 100 km; a Castellón, a unos 106 km y, algunos, aunque muy pocos, decidían irse a Zaragoza, que dista 190 km (la mayoría de las veces por tener una vivienda disponible de algún familiar que les evitaba tener que costearse otra). De nuevo, los alumnos tenían

que marcharse a cursar el bachillerato lejos de sus casas, con el coste y el esfuerzo económico que ello supone para las familias.

2.3. Situación de las lenguas regionales/autonómicas en las poblaciones de estudio

1. El aragonés

El aragonés o fabla aragonesa es una lengua romance considerada de bajo prestigio desde hace mucho tiempo, incluso por muchos aragoneses. Actualmente sólo se conserva en la zona del Alto Aragón, la parte más septentrional de la provincia de Huesca (sin tener en cuenta la zona más oriental, la denominada Franja, donde se habla catalán).



Mapa 1. Lenguas de Aragón (Fuente: <http://www.consello.org/aragones.htm>).

Esta lengua tiene diferentes variedades locales que hacen que sea diversa en cada una de las zonas donde se habla. Aunque tiene muchos dialectos diferentes, que suelen llevar el nombre del gentilicio de la localidad donde se habla (cheso, ansotano, panticulto, belsetán, chistabino...), lingüísticamente se diferencian cuatro grandes dialectos: septentrional, occidental, oriental y meridional.



Mapa 2. Las variantes del aragonés (Fuente: <http://www.consello.org/aragones.htm>).

Dentro del territorio de habla aragonesa, cada uno de sus hablantes le da un uso diferente: cotidiano, generacional, ocasional o limitado, y casi siempre en combinación con el castellano o el catalán, las otras lenguas de la región. Asimismo, hay también semihablantes, con un uso exclusivamente pasivo de la lengua, así como hablantes exclusivos de castellano que incorporan numerosos aragonesismos fonéticos, léxicos, morfológicos y sintácticos.

El número de hablantes de aragonés se sitúa alrededor de las 10 000 personas, aunque esta cifra aumenta 25 000 más si incluimos a los hablantes pasivos. Así pues, aunque no disponemos de un censo lingüístico riguroso, se estima que la comunidad aragonesófona la conforman alrededor de 35 000 personas.

Hay que destacar el trabajo de dignificación, conservación y recuperación de la lengua aragonesa que empezó en los setenta del siglo pasado y que, desde entonces, ha pretendido una normalización y normativización integradoras del aragonés, que lo impulse al mismo tiempo que respeta sus variedades locales.

Terminamos este apartado remitiendo al Artículo 7 del Estatuto de Autonomía de Aragón (Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril), en el que se refiere a las lenguas y modalidades lingüísticas propias, para conocer la situación lingüística legal actual en el territorio aragonés:

- «1. Las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón constituyen una de las manifestaciones más destacadas del patrimonio histórico y cultural aragonés y un valor social de respeto, convivencia y entendimiento.
2. Una ley de Cortes de Aragón establecerá las zonas de uso predominante de las lenguas y modalidades propias de Aragón,

regulará el régimen jurídico, los derechos de utilización de los hablantes de esos territorios, promoverá la protección, recuperación, enseñanza, promoción y difusión del patrimonio lingüístico de Aragón, y favorecerá, en las zonas de utilización predominante, el uso de las lenguas propias en las relaciones de los ciudadanos con las Administraciones Públicas aragonesas.

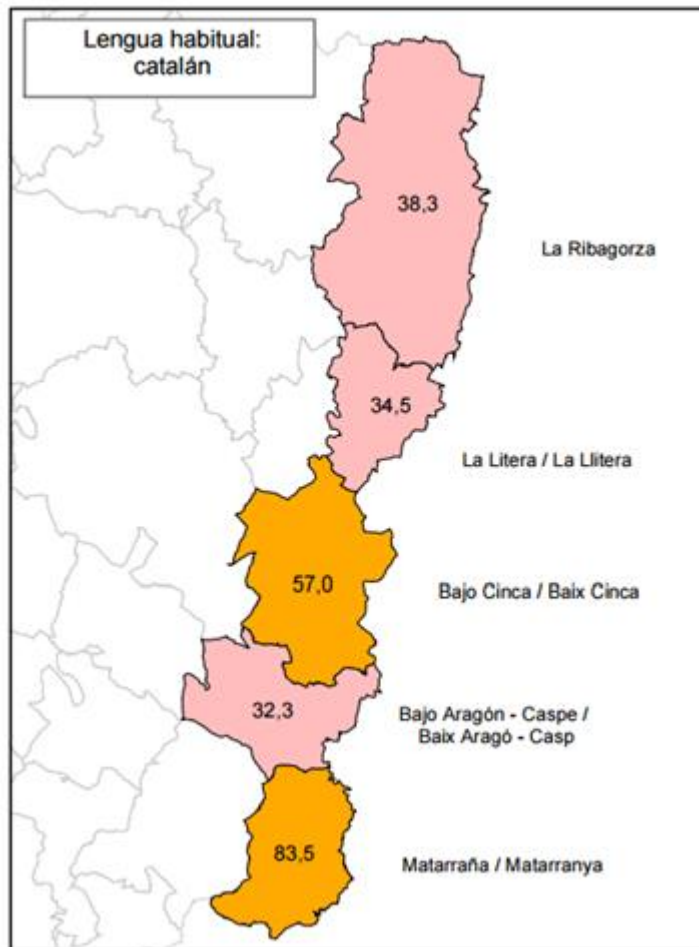
3. Nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua.»

2. El catalán en Aragón

A pesar de la extendida polémica sobre la denominación de la lengua hablada en este territorio, la mayoría de filólogos y dialectólogos competentes en este campo admiten que en la Franja de Aragón se habla catalán. Como hemos visto en el Mapa 1, se trata de una franja territorial en la parte más oriental de Aragón y que recorre la comunidad de norte a sur. El catalán de la Franja forma parte del subdialecto noroccidental de esta lengua. Asimismo, se diferencian tres áreas diatópicas: «la del ribagorçà (Ribagorza, La Litera), la del lleidatà (Bajo Cinca, Mequinenza, Fayón) y la del tortosí, con cierta transición hacia el valenciano en su extremo (Fabara, Nonaspe, Maella, Matarraña y Bajo Aragón)» (Giralt, 2012: 41).

Costa (1879: 64, 65; citado en Giralt, 2012: 41) señala que el catalán hablado en esta zona «descubre un tinte valenciano» que «los naturales de esas zonas lo atribuyen a colonos de Valencia llegados a esas tierras por motivos diversos (tales como la construcción de un canal de riego o la despoblación originada por crueles guerras, lo que provocó una inmigración de valencianos)». No obstante, en su opinión «el sello valenciano de ese dialecto responde más bien al influjo del castellano-aragonés, sin necesidad de acudir a otros condicionantes para explicarlo».

Según una encuesta del año 2003, estas son los porcentajes de los entrevistados que respondieron que el catalán era su lengua habitual.



Mapa 5. Lengua habitual catalán (Fuente: http://www.aragon.es/estaticos/ImportFiles/11/docs/Areas/EstadSocial/EncUsoLing/USOS_LINGUISTICOS_COMARCAS_ORIENTALES_ARAGON_03.pdf).

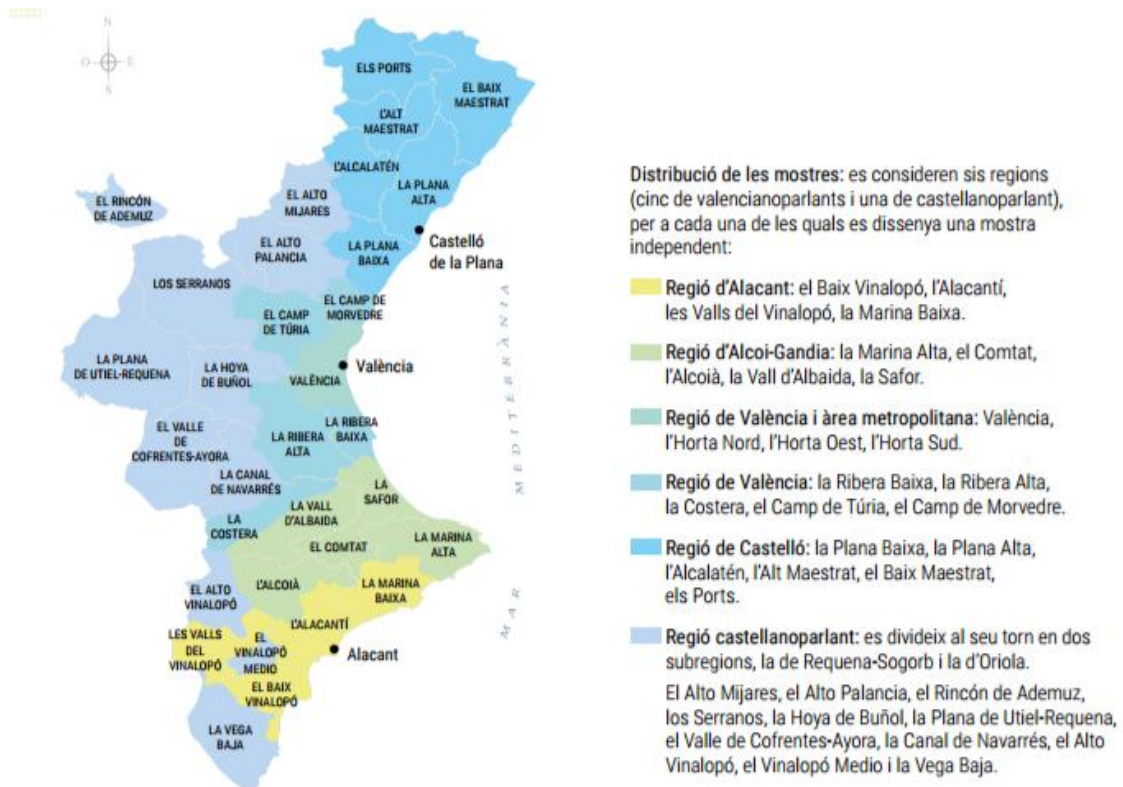
Por comarcas, el catalán es habitualmente el principal medio de comunicación para el 32,3% de los habitantes en la comarca del Bajo Aragón - Caspe, el 34,5% en La Litera, el 38,3% en La Ribagorza, el 57% en el Bajo Cinca, y el 83,5% en el Matarraña.

En cuanto a la legislación vigente, se trata de la misma mencionada anteriormente en el caso del aragonés.

3. El valenciano

La Comunidad Valenciana se divide lingüísticamente en dos territorios lingüísticos: uno valencianohablante y otro castellano hablante, como podemos ver en el Mapa 3. A su vez, la zona valencianohablante se puede dividir en cinco territorios a partir de las variedades dialectales mayoritarias en cada uno de ellos: la región de

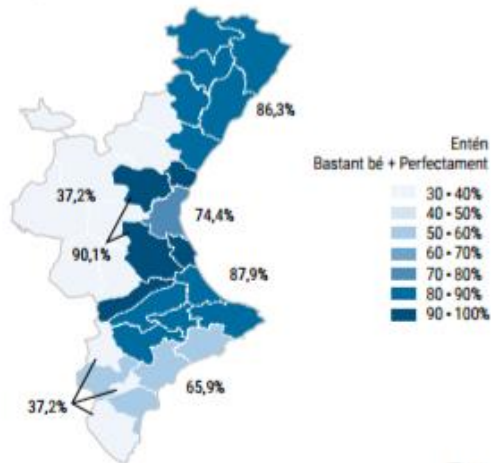
Alicante, la región de Alcoy-Gandía, la región de Valencia y su área metropolitana, las comarcas de l’Horta de Valencia y la región de Castellón.



Mapa 3. Regiones de la Comunidad Valenciana (Fuente: <http://www.ceice.gva.es/va/web/fondo-estadistico-documental/fondo-datos-numericos>).

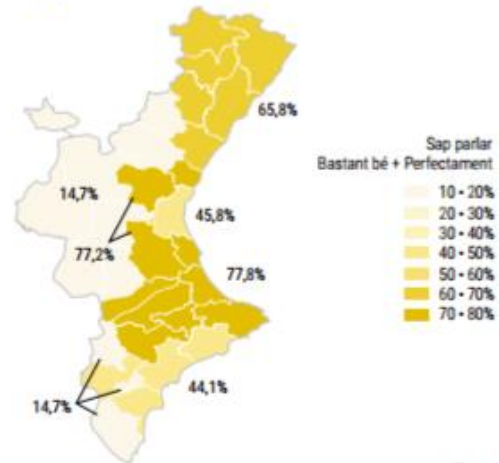
A continuació, a partir del Mapa 4, analitzarem els resultats de la enquesta realitzada per la Conselleria d’Educació de la Generalitat Valenciana y que mostra el coneixement del valencià per regions en la Comunidad Valenciana.

Entén



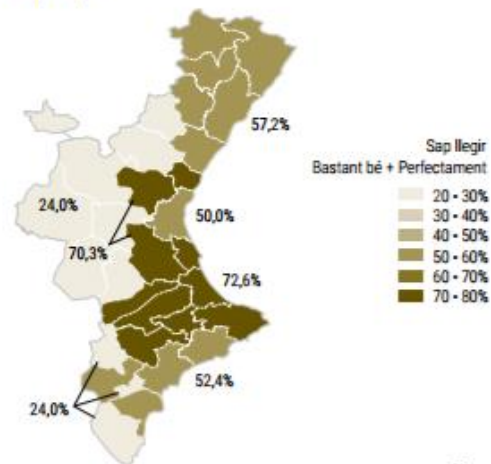
Entén (%)	Regió d'Alacant	Regió d'Alcoi-Gandia	Regió de València	Regió de Castelló	Regió Ciutat de València i àrea metropolitana
Gens	3,6	2,2	2,7	3,9	4,4
Un poc	30,4	9,7	7,1	9,8	21,2
Bastant bé	32,7	20,0	21,3	21,6	33,3
Perfectament	33,2	67,9	68,8	64,7	41,2
NS/NC	0,1	0,2	0,1	-	-

Sap parlar



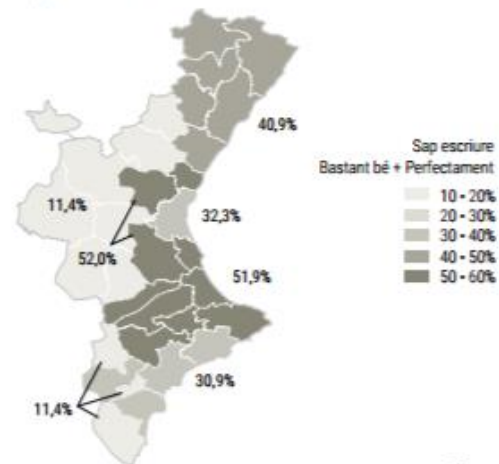
Sap parlar (%)	Regió d'Alacant	Regió d'Alcoi-Gandia	Regió de València	Regió de Castelló	Regió Ciutat de València i àrea metropolitana
Gens	15,3	10,1	9,0	15,0	23,8
Un poc	40,2	11,8	13,8	19,2	30,3
Bastant bé	20,7	19,3	18,4	13,6	19,7
Perfectament	23,4	58,6	58,7	52,2	26,1
NS/NC	0,4	0,2	-	-	0,2

Sap llegir



Sap llegir (%)	Regió d'Alacant	Regió d'Alcoi-Gandia	Regió de València	Regió de Castelló	Regió Ciutat de València i àrea metropolitana
Gens	10,7	7,0	10,3	25,8	22,4
Un poc	36,9	20,3	19,1	17,1	27,5
Bastant bé	30,0	25,0	21,6	19,1	27,1
Perfectament	22,4	47,6	48,8	38,0	23,0
NS/NC	0,1	0,1	0,2	-	-

Sap escriure



Sap escriure (%)	Regió d'Alacant	Regió d'Alcoi-Gandia	Regió de València	Regió de Castelló	Regió Ciutat de València i àrea metropolitana
Gens	38,9	22,8	23,3	40,1	42,7
Un poc	30,2	25,2	24,5	18,9	25,0
Bastant bé	15,5	15,6	17,1	11,4	16,4
Perfectament	15,4	36,3	34,9	29,6	16,0
NS/NC	-	0,1	0,2	-	-

Mapa 4. Uso del valenciano por regiones (Fuente: <http://www.ceice.gva.es/va/web/fondo-estadistico-documental/fondo-datos-numericos>).

Como vemos en el mapa, los encuestados que afirman entender el valenciano bastante bien o perfectamente conforman la gran mayoría del territorio, destacando la zona de l’Horta en Valencia, donde lo hace un 90% de la población. También, en las regiones de Alcoy-Gandía y Castellón este porcentaje supera el 85%. La cifra baja hasta algo menos del 75% en la ciudad de Valencia y su área metropolitana y aún más en la región de Alicante, donde desciende hasta el 65%. Por otra parte, afirman saber hablar valenciano casi un 80% de los encuestados de las comarcas de Alcoy-Gandía y en l’Horta de Valencia. De nuevo desciende en Castellón hasta un 65% y de forma aún más acusada en la ciudad de Valencia y su área metropolitana, así como Alicante, donde desciende hasta alrededor de un 45%.

Las personas que lo saben leer también representan una parte importante de la muestra, sobre todo en las áreas de Alcoy-Gandía y la zona de l’Horta de Valencia, sumando un total del 73% en estas regiones y alrededor del 50% en Alicante, Castellón y la ciudad de Valencia y su área metropolitana. Por último, quienes que lo escriben conforman, de nuevo, una mayoría en las regiones de Alcoy-Gandía y l’Horta , donde aproximadamente la mitad de la población lo sabe escribir. En esta competencia escritora baja el porcentaje en las otras regiones, reduciéndose a un 40% en Castellón y a poco más de un 30% en la ciudad de Valencia y su área metropolitana y en los alrededores de Alicante.

El valenciano, ya en sí mismo una variedad del catalán, tiene a su vez variantes propias, muy extensas y diversas. Según Veny (1982), se pueden diferenciar tres como las más significativas, las cuales coinciden aproximadamente con los límites provinciales. Así, de una manera muy general, podemos decir que existe la variedad septentrional en la provincia de Castellón, el *apitxat* en la de Valencia y la meridional en la de Alicante.

Para acabar, nos remitimos al Artículo 7 del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana (Ley 4/1998 de 23 de noviembre, de Uso y Enseñanza del Valenciano – Diari Oficial de la Comunitat Valenciana nº 133 del 1 de diciembre de 1998) para conocer la situación lingüística legal de las lenguas en esta comunidad, el cual señala lo siguiente:

«1. Los dos idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma son el valenciano y el castellano. Todos tienen derecho a conocerlos y usarlos.

2. La Generalidad Valenciana garantizará el uso normal y oficial de las dos lenguas y adoptará las medidas necesarias para asegurar su conocimiento.
3. Nadie podrá ser discriminado por razón de su lengua.
4. Se otorgará especial protección y respeto a la recuperación del valenciano.
5. La Ley establecerá los criterios de aplicación de la lengua propia en la Administración y en la enseñanza.
6. Mediante Ley se determinarán los territorios en los que predomine el uso de una y otra lengua, así como los que puedan exceptuarse de la enseñanza y del uso de la lengua propia de la Comunidad».

3. NUEVO PLAN LINGÜÍSTICO DEL CENTRO CON LA INSTAURACIÓN DEL BACHILLERATO

Con la reimplantación, en este curso 2016-2017, del bachillerato en Vilafranca –en esta población ya hubo bachillerato hasta el final del curso 1974-1975, y desapareció con la reforma educativa que creaba la EGB y el BUP, bajo el pretexto de la falta de alumnos–, los estudiantes de bachillerato tanto de esta localidad como de la comarca limítrofes del Maestrazgo turolense pueden acabar sus estudios secundarios en el IES Vilafranca y acortar los tiempos de desplazamientos.

Como hemos visto antes, los centros tanto de Vilafranca como de Cantavieja son pequeños y cuentan con pocos alumnos, por lo que no resultaba factible instaurar el bachillerato en ninguno de los dos si no aumentaba la ratio de estudiantes. No obstante, juntando a los estudiantes de los dos centros se incrementa el alumnado y aumenta la viabilidad.

El centro ofrece dos modalidades de bachillerato: el de Ciencias, cursado por 12 alumnos, y el de Humanidades y Ciencias Sociales, cursado por 5 alumnos. En total hay 17 alumnos, 9 procedentes del propio instituto y 8 del SIES Segundo Chomón. Al tratarse de un grupo reducido no se contempla la posibilidad de separar a los alumnos en dos clases independientes; no obstante, sí se desdoblan los grupos en las asignaturas de Filosofía y Valenciano (troncales) y en Matemáticas y Física y Química (obligatorias de la especialidad de ciencias y donde hay 6 alumnos en cada grupo). El criterio utilizado para el desdoble ha sido la lengua, por lo que los alumnos de Vilafranca reciben estas clases en valenciano y los del Maestrazgo, en castellano. En el resto de asignaturas, en las que no ha sido posible desdoblar el grupo por ser demasiado reducido, la solución adoptada ha sido utilizar el castellano como lengua vehicular. En cuanto a los libros de texto, cada alumno puede comprarlos en valenciano o en castellano, según le convenga. Lo mismo ocurre con los exámenes, pues cada uno es libre de hacerlos en la lengua que le resulte más cómoda.

En la asignatura de Valenciano se han formado dos grupos teniendo en cuenta la lengua de los estudiantes: los alumnos de Vilafranca siguen el currículum como es habitual, mientras que los del Maestrazgo reciben clases de valenciano básico. El director del centro nos informó de que los padres de los alumnos de Cantavieja están a favor de que sus hijos aprendan valenciano, ya que entienden que esto les puede abrir puertas en el futuro de cara a oportunidades laborales, oposiciones, cargos públicos, etc., sin olvidar que muchos de estos alumnos cursan sus estudios universitarios en

ciudades como Castellón, Valencia o Tortosa, donde muchas veces las clases se imparten también en valenciano/catalán.

Hay que resaltar que un convenio entre comunidades autónomas de estas características, concretamente entre dos municipios de diferente lengua habitual, es el primero que se da en el estado español. Por lo tanto no hay un modelo de planificación lingüística anterior con el que compararlo. Es cierto que existen casos en los que comunidades diferentes, como Cataluña y Aragón, han establecido convenios educativos, pero siempre entre poblaciones que comparten la misma lengua. Lamentablemente, no hemos podido acceder al nuevo convenio creado por la Generalitat Valenciana y el Gobierno de Aragón ya que desde el centro nos han informado de que todavía no han podido tener acceso a él.

3.1 Conflicto lingüístico y posibles soluciones

Se aprecia, ante esta situación de lenguas en contacto, un conflicto lingüístico al tener los alumnos que compartir un mismo espacio educativo sin compartir la lengua vehicular. La solución adoptada por el centro ha sido segregar a los alumnos según su lengua cuando ha sido posible y, cuando no, establecer el castellano como lengua vehicular de la clase. No obstante, según los autores citados anteriormente, esta no es la solución idónea para el aprendizaje de una nueva lengua, ni para impulsar la lengua vulnerable, en este caso el valenciano. Siguiendo a Huguet (2008: 24):

«si lo que finalmente deseamos es conseguir individuos competentes en ambas lenguas potenciando al mismo tiempo la convivencia y el respeto a los derechos lingüísticos de cada grupo, las soluciones que adopten una diferenciación curricular o una separación del alumnado en razón de su pertenencia a una u otra comunidad lingüística pensamos que deberían ser desconsideradas».

El plan lingüístico del IES Vilafranca es un Programa Plurilingüe de Enseñanza en Valenciano (PPEV), por lo que la lengua vehicular de enseñanza es el valenciano, de manera que se utiliza esta en todas las materias excepto en las asignaturas de otras lenguas propiamente, y entendemos que sus alumnos tienen el derecho de recibir la educación en su lengua.

No obstante, y como muestran las encuestas que analizaremos a continuación, a pesar de que muchos de los alumnos del Maestrazgo conocen, entienden e incluso

alguno lo habla, también hay muchos otros que no conocen el valenciano y afirman no entenderlo. Por ese motivo, y a sabiendas de que en el futuro van a cursar el bachillerato en Vilafranca, una posible solución a este conflicto sería que los alumnos recibieran clases de valenciano antes de empezar esta etapa, por ejemplo, durante el tiempo de la ESO. Así, al llegar al nuevo centro valencianohablante tendrían una base de conocimientos que les permitiría poder seguir la clase en la lengua del centro, aunque a la hora de expresarse, tanto en clase como en trabajos, exámenes, etc., lo hicieran en castellano. De este modo y motivando a los alumnos, fundamental como hemos visto para el buen aprendizaje de una lengua, se normalizaría el hecho de aprender valenciano y se podría conseguir que todas las clases se impartieran en esta lengua, asegurando su mantenimiento como lengua de educación y evitando una situación de “sumersión”, en la que los alumnos castellanohablantes no tienen un nivel adecuado para seguir la clase en valenciano, desembocando potencialmente en fracaso escolar; o de diglosia, en que la lengua mayoritaria se acabe imponiendo.

Desde nuestro punto de vista, además, entendemos que, independientemente de la lengua vehicular de las clases, hay que tener en cuenta las relaciones en el centro. Siendo tanto los profesores como los alumnos de Vilafranca valencianohablantes, se pueden crear conflictos a la hora de crear vínculos y relaciones entre los alumnos de un pueblo y los de otro o a la hora de hacerlo con el profesor. Hay que tener en cuenta que alumnos y profesores del centro han compartido las aulas durante toda la ESO y su lengua de expresión ha sido siempre el valenciano; por lo tanto, puede resultarles forzado hablar castellano entre ellos. Lo mismo sucede con las relaciones entre los alumnos que son compañeros desde la infancia y siempre se han comunicado en valenciano.

Por todo esto creemos que es fundamental enseñar valenciano a los alumnos que van a cursar el bachillerato en Vilafranca y, sobre todo, hacerlo de manera motivadora, fomentando una actitud positiva en los alumnos de cara a este aprendizaje y aprovechando la oportunidad de relacionarse con los alumnos valencianohablantes para aprender la nueva lengua. Como afirma Vila (1998: 53), «és decisiu en l’aprenentatge d’una llengua el desig de mantenir intercanvis socials amb persones que la dominin».

II. RESULTADOS OBTENIDOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN VILAFRANCA

A continuación vamos a analizar los resultados más relevantes obtenidos en las encuestas que respondieron los alumnos del IES Vilafranca, de primero a cuarto de la ESO, al final del curso 2015-2016.

Veamos, en primer lugar, las lenguas que hablan en casa los estudiantes de este centro con la ayuda del Gráfico 1.

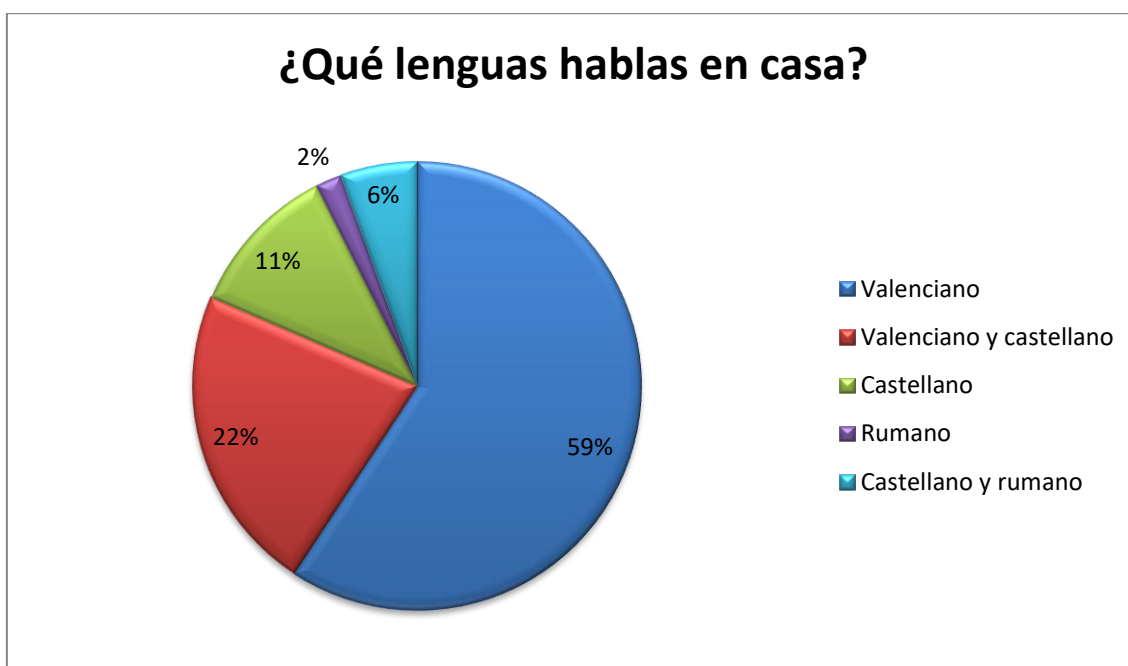


Gráfico 1. Lengua que hablan en casa.

El 59% ha respondido valenciano y el 22%, valenciano y castellano. Por lo tanto, un 81% de los alumnos dice hablar valenciano en casa. Un 11% ha respondido que solo habla castellano, cifra que junto al 22% de quienes hablan ambas lenguas en el hogar dan un total del 33% de presencia del castellano en este dominio social. Además, un 6% afirma hablar castellano y rumano, y un 2%, sólo rumano.

A continuación, en el Gráfico 2 y el Gráfico 3, observamos con quién hablan preferentemente valenciano y castellano estos estudiantes.

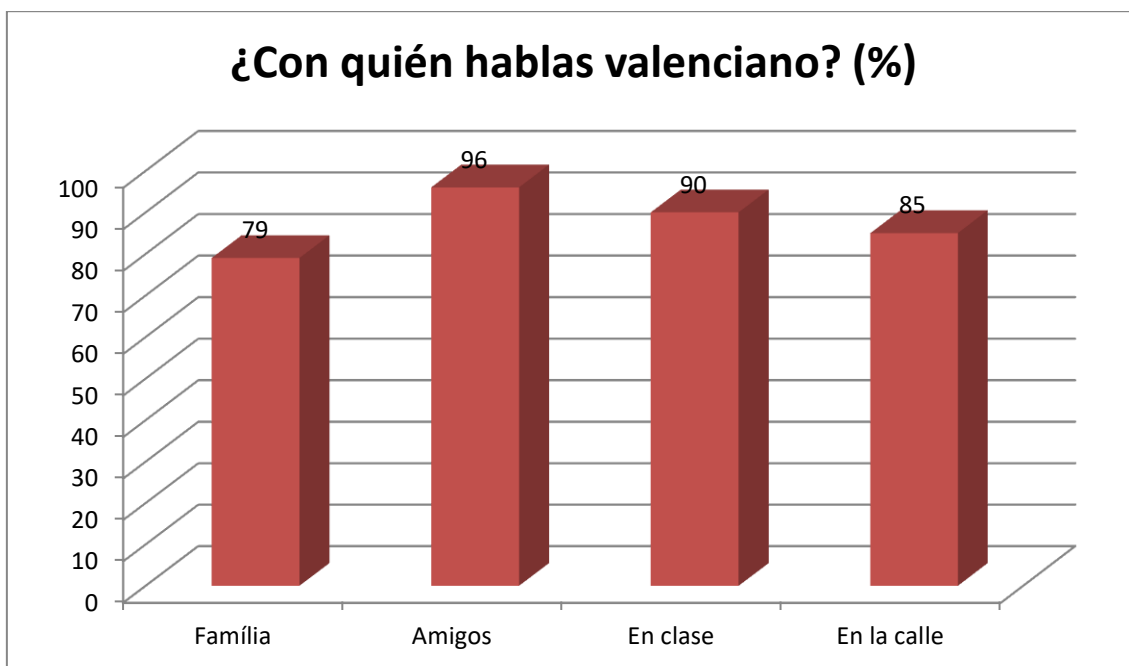


Gráfico 2. Personas con las que hablan valenciano.

Observamos que más de un 96% dice hablar valenciano con los amigos y un 90% también en clase. El 85% lo habla en la calle y el 79%, con sus familias.

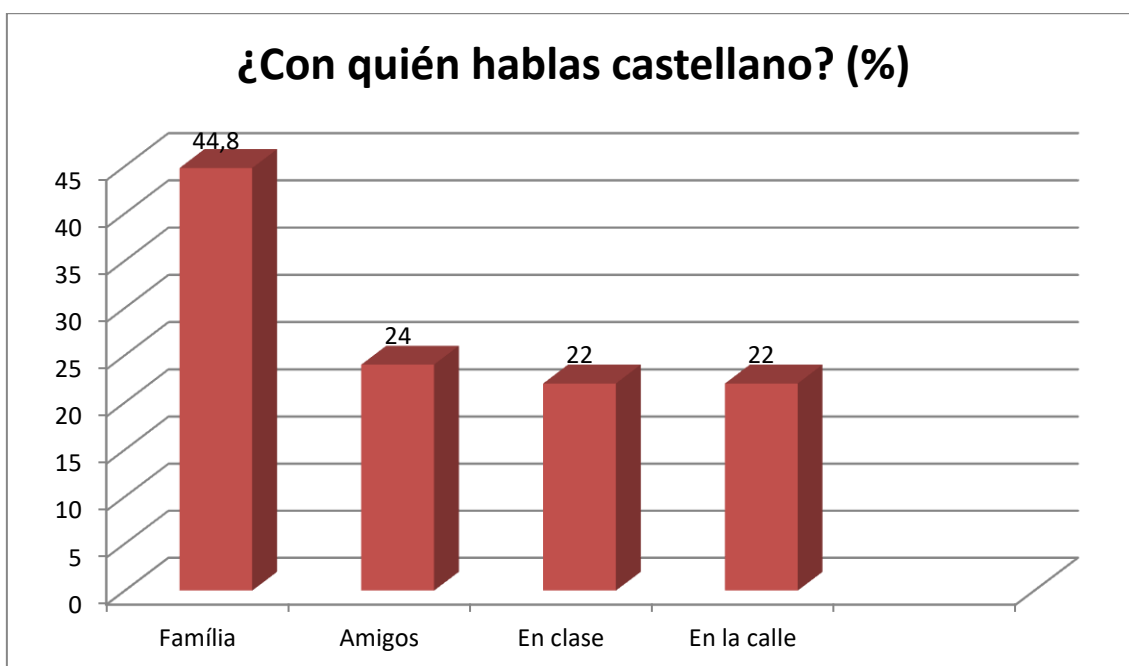


Gráfico 3. Personas con las que hablan castellano.

Por otra parte, un 44,8% de los estudiantes habla castellano con la familia, pero sólo un 24% lo hace con los amigos y un 22% en clase y en la calle. Destacamos que

algunos estudiantes han respondido que lo hablan con personas a quienes no conocen, con gente que habla castellano o que no entiende el valenciano.

En el Gráfico 4 hemos reflejado los resultados de las respuestas que han escogido los alumnos cuando les hemos preguntado por qué piensan que es importante estudiar en valenciano.

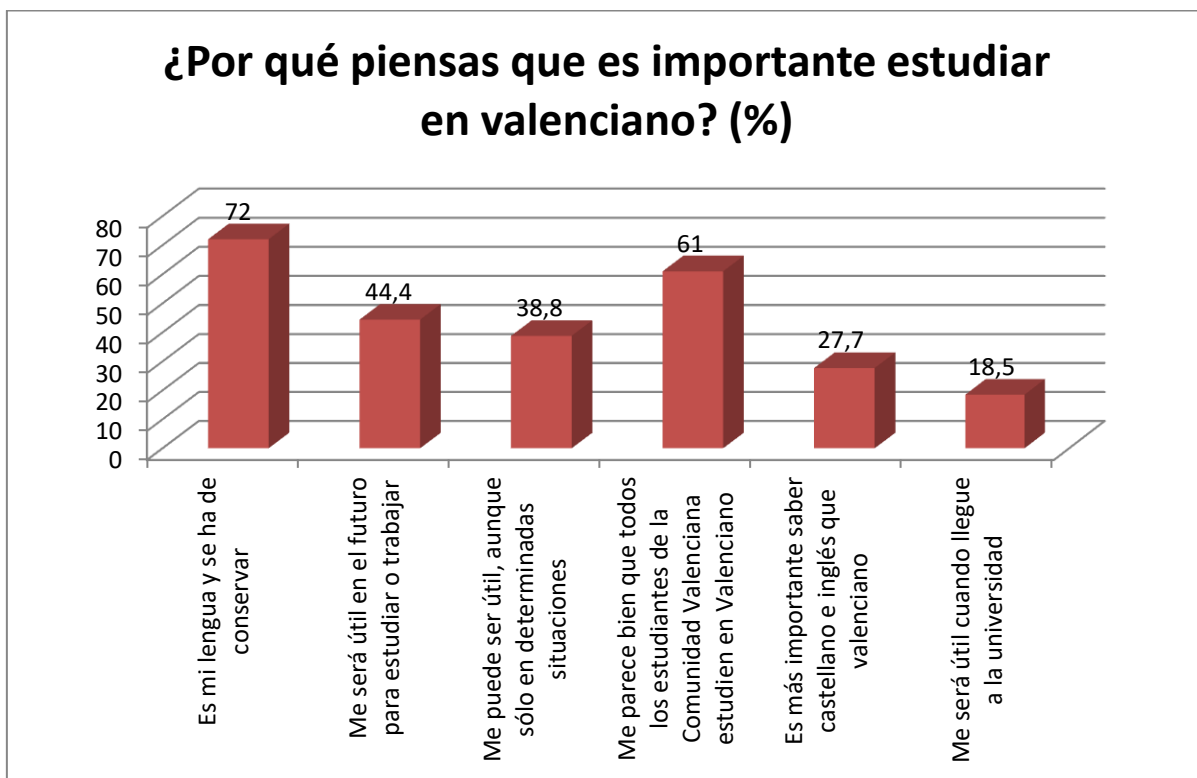


Gráfico 4. Motivos para estudiar en valenciano.

Del total, un 72% cree que es su lengua y se ha de conservar y a un 61% le parece bien que todos los estudiantes de la Comunidad Valenciana estudien en valenciano. Un 44,4% considera que el valenciano les será útil para estudiar y/o trabajar y un 38,8% piensa que le puede ser útil aunque sólo en determinadas situaciones. Finalmente, un 27,7% considera más importante saber castellano e inglés que valenciano, y sólo un 18,5% opina que le será útil al llegar a la universidad.

¿Qué preferirías que hicieran los nuevos alumnos que vendrán a cursar el bachillerato a Vilafranca pero no saben valenciano?

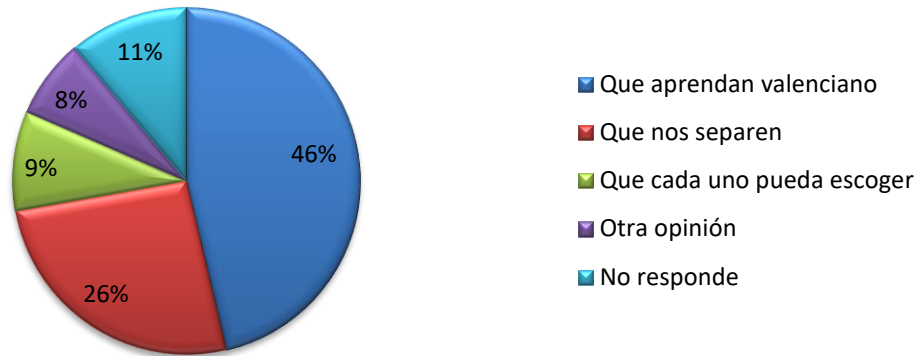


Gráfico 5. Actitud ante la llegada de los nuevos alumnos.

En el Gráfico 5 vemos las respuestas de los estudiantes cuando se les preguntó qué preferían que hicieran los alumnos que no saben valenciano. Un 46% respondió que querían que aprendieran valenciano y un 26% que los separaran según su lengua: los valencianohablantes por una parte y los que no lo son por otra. Además, aunque no estuviera la opción en el cuestionario, un 9% de los encuestados ha añadido que prefiere que cada alumno pueda escoger el idioma en que quiere recibir las clases.

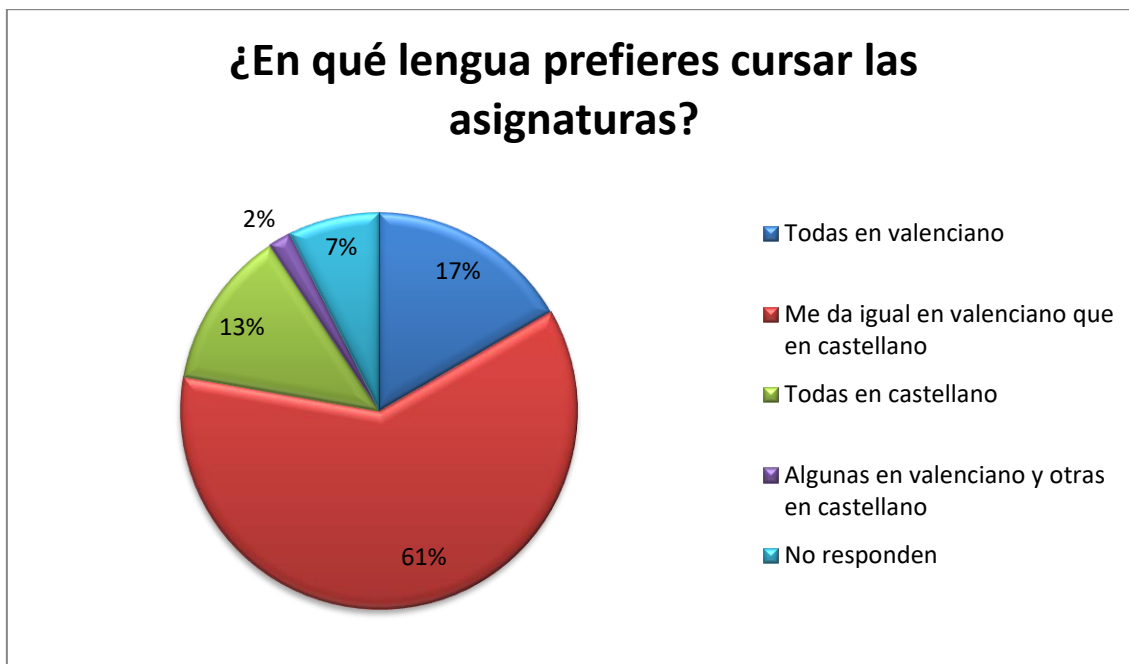


Gráfico 6. Lengua en la que prefieren estudiar.

El Gráfico 6 muestra que cuando preguntábamos en qué lengua preferían cursar las asignaturas, a un 61% de los estudiantes le daba igual hacerlo en valenciano que en castellano. Un 17% prefería estudiar en valenciano frente a un 13% que prefería hacerlo en castellano. Además, un 2% respondió, aunque no estaba en la encuesta, que prefería cursar algunas en valenciano y otras en castellano, de forma mixta. Un 7% de los alumnos no respondió esta pregunta en la encuesta.

A partir de estos datos, hemos decidido cruzar algunos datos para obtener nuevos resultados interesantes a nuestro parecer.

El valenciano es mi lengua y se ha de conservar / ¿Qué prefieres que hagan los nuevos alumnos?

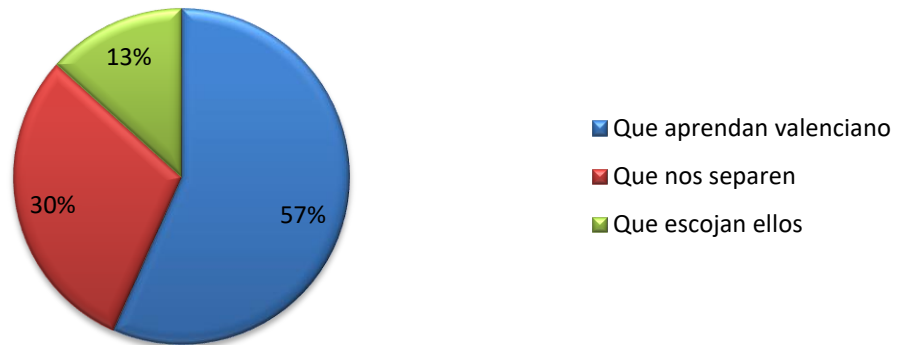


Gráfico 7. Actitud de los alumnos que consideran que el valenciano es su lengua y se ha de conservar ante la llegada de los nuevos alumnos.

Vemos en el Gráfico 7 que del porcentaje total de estudiantes que piensan que es importante estudiar valenciano porque es su lengua y hay que conservarla, un 57% prefiere que los nuevos alumnos aprendan valenciano, un 30% prefiere que los separen por lengua y un 13% respondió que escojan ellos mismos la lengua en que quieren recibir las clases.

El valenciano es mi lengua y se ha de conservar / ¿Qué opinas sobre tener que cursar algunas asignaturas en castellano durante el bachillerato?

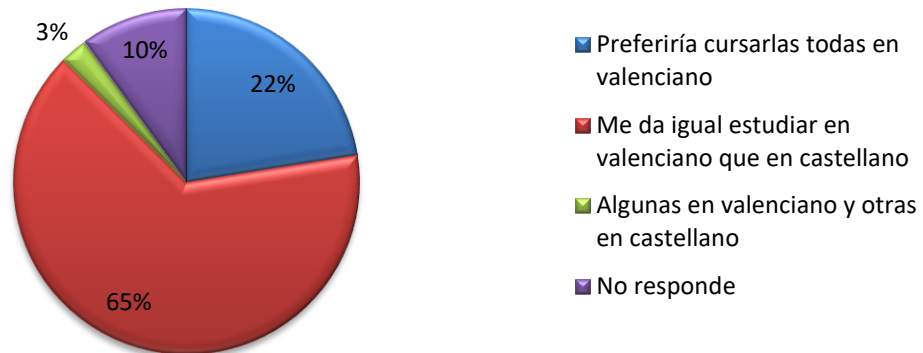


Gráfico 8. Actitud de los alumnos que consideran que el valenciano es su lengua y se ha de conservar ante la opción de estudiar en castellano.

El Gráfico 8 nos deja ver que del total de alumnos que piensan que es importante estudiar en valenciano porque es su lengua y se ha de conservar, a un 65% le da igual estudiar en valenciano o en castellano frente a un 22% que prefiere hacerlo en valenciano. Un 3% desearía tener algunas clases en valenciano y otras en castellano. Un 10% no ha respondido en qué lengua prefieren recibir las clases. Nadie de los que consideran que el valenciano es su lengua y se ha de conservar ha respondido que prefiere las clases en castellano, y todos los que prefieren las clases en valenciano tienen esta lengua como L1.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN CANTAVIEJA

Finalmente, vamos a analizar los resultados de las encuestas realizadas a los alumnos del Maestrazgo. En el Gráfico 9 podemos ver qué saben estos estudiantes sobre el valenciano.

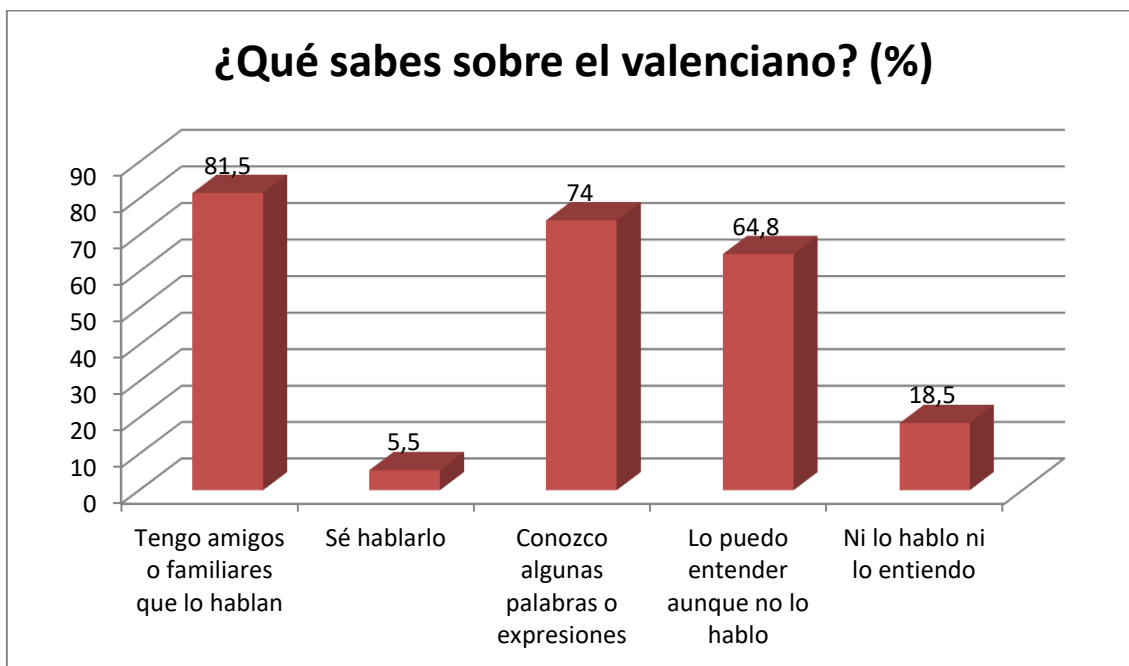


Gráfico 9. Conocimientos previos sobre el valenciano.

Del total de alumnos, el 81,5% tiene amigos o familiares que lo hablan. El 74% conoce algunas palabras o expresiones y el 64,8% lo puede entender aunque no lo habla. Un 18,5% ni lo habla ni lo entiende y el 5,5% afirma saberlo hablar. La mayoría de los alumnos han respondido en esta pregunta más de una opción. El caso más repetido fueron los que afirman conocer algunas palabras o expresiones y, a su vez, lo pueden entender aunque no lo hablan.

En el Gráfico 10 conocemos las opiniones de los estudiantes respecto al valenciano a partir de las opciones que planteamos en la encuesta.

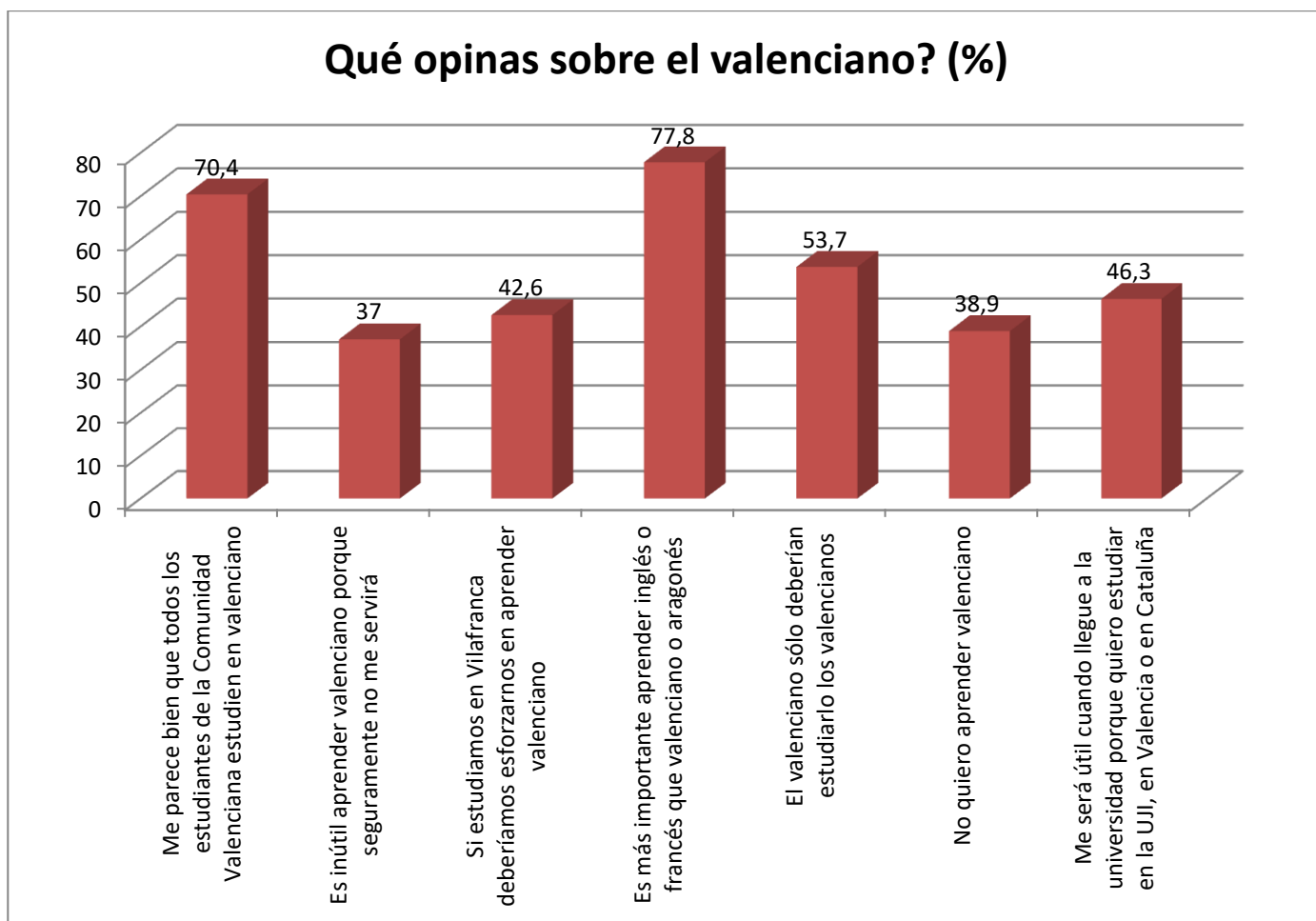


Gráfico 10. Actitud frente al valenciano.

Destaca el porcentaje de respuestas afirmativas, un 77,8%, cuando les preguntamos si consideran más importante aprender inglés o francés que valenciano o aragonés. Un 70,4% de los alumnos respondieron que les parece bien que los estudiantes de la Comunidad Valenciana estudien en valenciano, y un 53,7% opina que solo los valencianos deberían estudiar valenciano. El 46,3% piensa que el valenciano le será útil al llegar a la universidad, y el 42,6% cree que debería esforzarse en aprender valenciano en caso de ir a estudiar a Vilafranca. El 38,9% no quiere aprender valenciano y el 37% cree que es inútil porque seguramente no les va a servir.

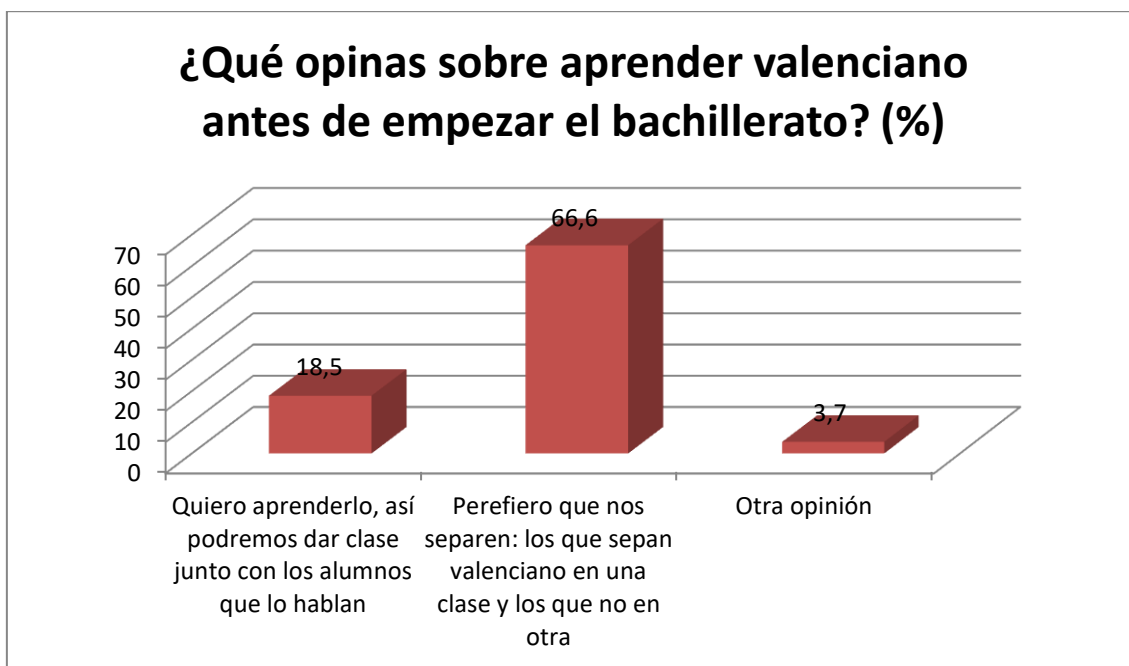


Gráfico 11. Actitud ante la posibilidad de estudiar valenciano con los alumnos valencianohablantes.

En el Gráfico 11 vemos que un 66,6% prefiere realizar las clases separados por lenguas. En cambio, un 18,5% ha marcado que sí quiere aprender valenciano para poder hacer la clase conjuntamente con los alumnos valencianohablantes. Los alumnos que han elegido otra opinión, un 3,7%, indican que quieren aprender valenciano pero de manera progresiva.

Te gustaría recibir clases de valenciano durante los últimos cursos de la ESO para llegar con una base de conocimientos al bachillerato?

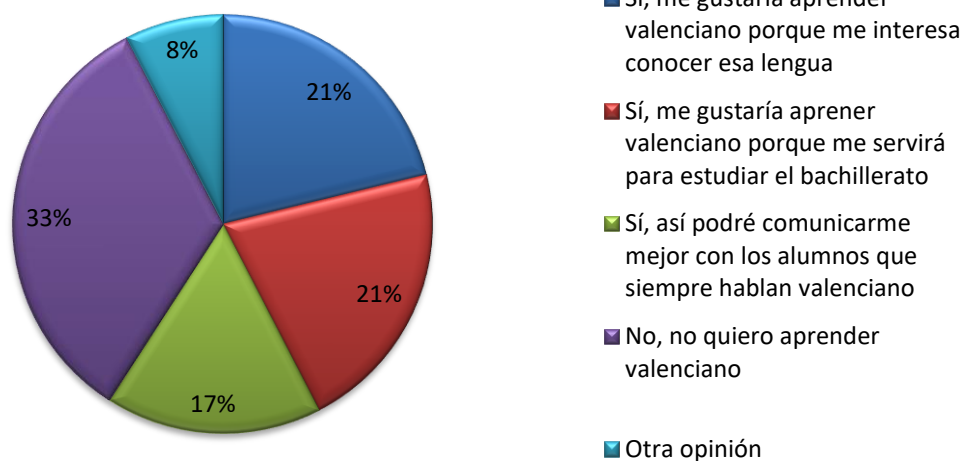


Gráfico 12. Actitud ante la posibilidad de aprender valenciano y por qué.

Vemos en el Gráfico 12 que, al preguntar a los alumnos si les gustaría recibir clases de valenciano, un 59% de las respuestas son afirmativas y un 33% negativas. De las afirmativas ha habido diferentes razones: a un 21% le interesa conocer la lengua, otro 21% cree que le servirá para estudiar el bachillerato y un 17% piensa que así podrá comunicarse mejor con los compañeros que hablarán valenciano. Un 8% ha dado otras opiniones: un estudiante declara que le da igual, otro que lo sabe hablar pero asistiría a clase para aprender más y un tercero que no quiere aprenderlo pero lo necesita para sus futuros estudios.



Gráfico 13. Actitud ante la posibilidad de estudiar una lengua regional de su comunidad fuera de su ámbito de uso.

El Gráfico 13 vemos la opinión de los estudiantes ante la idea de estudiar aragonés en el instituto. Un 54% ha respondido que le gustaría que el aragonés se estudiara de forma optativa y un 14% como asignatura obligatoria. Por lo tanto, un 68% querrían incluir el aragonés en el aula. Por otra parte, un 30% han respondido que no quieren que el aragonés se estudie en el instituto. Un 5,5% han marcado dos respuestas (que se enseñe como Inglés y Lengua Castellana y que se enseñe como optativa).

Finalmente, hemos examinado los resultados de los alumnos que hablan lenguas distintas del castellano dependiendo de su lugar de nacimiento. De los nacidos en España hay seis que han respondido que en casa hablan valenciano/catalán. Tres de ellos han nacido en territorio catalanohablante (Vinaroz, Valencia y Barcelona). De estos tres, dos también lo hablan con amigos.

Los nacidos fuera del estado Español son ocho, tres alumnos de Rumanía, tres alumnos de Paquistán, un alumno de Ecuador y un alumno de Marruecos. Todas estas personas, excepto el nacido en Ecuador, han debido aprender una nueva lengua, el castellano, una vez llegados a este país. Los tres alumnos de Rumanía y el alumno de Ecuador tienen actitudes bastante negativas de cara al aprendizaje del valenciano. Sólo uno de ellos piensa que no es inútil aprenderlo, aunque, aún así, en sus respuestas indica que no lo quiere aprender ni cree que debería hacerlo.

Por otra parte, de los tres alumnos de Pakistán y el alumno de Marruecos, sólo hay uno que piensa que es inútil aprenderlo y que no lo debería hacer. Los otros no creen que sea inútil aprenderlo y creen que deberían hacerlo.

El estudiante marroquí ha indicado que habla esa lengua en casa. Dos de los estudiantes paquistaníes pusieron que hablaban urdú pero lo tacharon. El estudiante ecuatoriano no sabe otra lengua a parte del español y, en cuanto a los estudiantes de Rumanía, uno de ellos habla rumano en casa y ninguno de los tres quiere aprender valenciano, aunque uno de ellos cree que debe hacerlo porque más adelante y lo necesitará para seguir sus estudios.

IV. CONCLUSIONES

Tras analizar los datos extraídos de las encuestas mediante los gráficos anteriores hemos elaborado a las conclusiones del trabajo. Primero hemos analizado por separado los datos resultantes de cada uno de los centros y después hemos comparado algunos resultados examinando los datos de las dos poblaciones a la vez.

En cuanto a los resultados obtenidos en el IES Vilafranca hemos llegado a las siguientes conclusiones. La mayoría de los entrevistados tienen como lengua habitual el valenciano y lo hablan con los amigos y en clase y, aunque un poco menos, también en la calle y en casa. No obstante, a un notorio 61% les da igual dar las clases en valenciano que en castellano, frente a un 17% que prefiere estudiar en valenciano. Este resultado choca con el obtenido a raíz de preguntar si consideran el valenciano su lengua y creen que se ha de conservar, donde un 72% ha respondido afirmativamente.

Hay que mencionar que algunos de estos estudiantes valencianohablantes han declarado que hablan castellano con personas a quienes no conocen o con gente que habla castellano. Esto demuestra una cierta actitud de lo que algunos sociolingüistas valencianos (Cf. Ninyoles 1982) llaman autoodio hacia la propia lengua, esa que hablan mayoritariamente en el entorno familiar y social.

Hemos analizado también las respuestas que han dado los alumnos que consideran que el valenciano es su lengua y se ha de conservar. Un 57% de ellos cree que los alumnos del Maestrazgo deberían aprender valenciano al llegar al centro, mientras que un 30% prefiere que los separen por lenguas. El 13% prefiere dejar que sean ellos mismos los que decidan.

Además, de estos estudiantes, a un 65% les da igual estudiar en valenciano que en castellano a pesar de que consideran que el primero es su lengua y se ha de conservar. Un 22% sí que prefiere estudiar completamente en valenciano y ninguno de ellos prefiere hacerlo totalmente en castellano.

Por otra parte, los resultados obtenidos en el SIES Segundo Chomón nos muestran que más de un 80% tiene amigos o familiares que hablan castellano, un 74% conoce algunas palabras o expresiones y un 64% lo puede entender aunque no lo habla. Estos porcentajes son bastante altos y podrían utilizarse favorablemente a la hora de fomentar el aprendizaje del valenciano entre los estudiantes. Los encuestados tienen una actitud positiva de cara al valenciano en la medida que al 70% les parece bien que los estudiantes de la Comunidad Valenciana estudien en valenciano, y un 42% considera

que deberían esforzarse en aprenderlo si van a estudiar a Vilafranca. No obstante, casi un 40% no quiere aprender valenciano y piensa que es inútil hacerlo.

Nos ha sorprendido el alto porcentaje de estudiantes que querrían recibir clases de valenciano antes de empezar el bachillerato, casi un 60%, frente al 33% que no quiere hacerlo. Destacamos el apunte de un estudiante que no quiere aprenderlo pero lo necesita para estudiar en la universidad. Con esto confirmamos que a estos alumnos les resultará útil aprender valenciano tanto para continuar sus estudios como para acceder en un futuro a determinados empleos o cargos públicos.

Respecto a la opinión acerca de aprender aragonés, casi un 70% lo querría incluir en el aula, bien de manera obligatoria o bien como optativa. Esto deja ver la curiosidad por aprender una lengua que, aunque hace tanto que desapareció en su territorio, fue la de sus antepasados, lo que implica una conciencia lingüística.

Para acabar, las conclusiones extraídas a partir de la combinación de los resultados de ambos centros han sido las siguientes. Casi la mitad de los estudiantes del Maestrazgo consideran que el valenciano les puede ser útil al llegar a la universidad. En cambio, no llega al 20% de los alumnos de Vilafranca los que opinan igual. Llama la atención que sean los primeros los que lo consideren más útil y esto puede deberse a que los valencianohablantes, por el hecho de serlo, no valoren la dificultad añadida que puede suponer no conocer esta lengua en algunas circunstancias, como, por ejemplo, a la hora de continuar con los estudios superiores a través de ella.

pensamos que puede ser porque los que ya lo conocen no consideran que realmente pueda suponer una dificultad el hecho de no saber valenciano.

Finalmente, vemos que casi un 80% de los estudiantes del Maestrazgo consideran que es más importante estudiar lenguas “mayoritarias” como el inglés o el francés que otras “minoritarias” como el valenciano o el aragonés. Por su parte, no llega al 30% el total de alumnos de Vilafranca que piensa esto. Puede ser que estos últimos, al tener el valenciano como lengua propia, sean sabedores de la utilidad real de esta, a diferencia de los castellanohablantes, que quizás no han llegado a plantearse esta cuestión.

V. BIBLIOGRAFÍA

- GIRALT, Javier (2012), El catalán en la Franja de Aragón: una aproximación histórico-lingüística. *Archivo de Filología Aragonesa. Universidad de Zaragoza*. vol. 68, 39-74.
- HUGUET, Ángel (2004), La educación bilingüe en el Estado español: situación actual y perspectivas. *Cultura y Educación*, vol.16, nº4, 399-418.
- HUGUET, Ángel (2008), La educación bilingüe: ¿una respuesta al Aragón trilingüe?. *Revista de psicodidáctica*, vol. 13, nº2, 13-31.
- ROJO, Vanessa; MADARIAGA Jose M y HUGUET, Ángel (2010), Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, vol. 22, nº1, 85-97.
- VENY, Joan (1982), *Els parlars catalans*. Palma de Mallorca, Editorial Moll, TOMIR.
- VILA I MENDIBURU, Ignasi (coord.) i SIGUAN I SOLER, Miquel (1998), *Bilingüisme i educació*, Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, Proa.

WEBGRAFÍA

- Ajuntament de Vilafranca* [consulta: 5 de noviembre de 2016]. Disponible en <www.ajuntamentdevilafranca.es>.
- Ayuntamiento de Cantavieja* [consulta: 5 de noviembre de 2016]. Disponible en <www.cantavieja.es>.
- Boletín Oficial de Aragón* [consulta: 5 de noviembre de 2016]. LEY 3/2013, de 9 de mayo, de uso, protección y promoción de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón. Disponible en <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=BOLE&SEC=BUSQUEDA_AVANZADA&SEPARADOR=&&DOCN=000177534>.
- Consello d'a Fabla Aragonesa* [consulta: 5 de noviembre de 2016]. L'Aragonés. Disponible en <www.consello.org>.
- Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* [consulta: 5 de noviembre]. DECRET 127/2012, de 3 d'agost, del Consell, pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària a la Comunitat Valenciana. Disponible en <http://www.dogv.gva.es/datos/2012/08/06/pdf/2012_7817.pdf>
- Enciclopèdia d'Eivissa i Formentera* [consulta: 5 de noviembre de 2016]. Disponible en <<http://www.eeif.es/veus/dig1%C3%B2ssia/>>

Llei 4/1983 de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià [consulta: 5 de novembre de 2016]. Disponible en
<<http://www.sdg.gva.es/legislacion/valenciano/Llei%20dus%20i%20ensenyament%20del%20valencia.htm>>.

ANEXOS

A continuación podemos ver los dos modelos de encuestas que respondieron los alumnos para realizar nuestro estudio: primero la realizada en Cantavieja y, después, la realizada en Vilafranca.

ENCUESTA SOBRE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Esta encuesta es totalmente anónima y su fin es únicamente la realización de un estudio sobre actitudes lingüísticas.

Tu colaboración es muy útil y necesaria, ¡muchas gracias por participar!

Edad: _____ **Curso:** _____ **Sexo:** Mujer / Hombre
Lugar de nacimiento: _____ **Localidad actual:** _____

¿Qué lengua(s) hablas en casa? Castellano Otras: _____

¿Qué lengua(s) hablas con los amigos? Castellano Otras: _____

¿Qué sabes sobre el valenciano?

Tengo amigos o familiares que lo hablan	
Sé hablarlo	
Conozco algunas palabras o expresiones	
Lo puedo entender aunque no lo hablo	
Ni lo hablo ni lo entiendo	
Lo conozco porque lo hablan deportistas, actores o famosos que me gustan	

¿Qué opinas sobre el valenciano?

	Sí	No
Me parece bien que todos los estudiantes de la Comunidad Valenciana estudien en valenciano		
Es inútil aprender valenciano porque seguramente no me servirá		
Si estudiamos en Vilafranca deberíamos esforzarnos en aprender valenciano		
Es más importante aprender inglés o francés que valenciano o aragonés		
El valenciano solo deberían estudiarlo los valencianos		
Me gustaría hablar valenciano		

Me gusta oír hablar valenciano		
No quiero aprender valenciano		
Me será útil cuando llegue a la universidad porque quiero estudiar en la UJI/ en Valencia/ en Cataluña		

¿Qué opinas sobre aprender valenciano antes de empezar el bachillerato?

Quiero aprenderlo, así podemos dar las clases junto con los alumnos que lo hablan	
Prefiero que nos separen: los que sepan valenciano en una clase y los que no en otra.	
Tengo otra opinión:	

Si cursaras el bachillerato en Vilafranca, ¿cuál de estas tres opciones escogerías durante las horas de clase de Valenciano?

Ir a la biblioteca a estudiar otras materias.	
Asistir como oyente a las clases, pero no examinarme de la asignatura.	
Cursar la asignatura, así, al finalizar el bachillerato, obtendré un nivel B1 de valenciano.	

¿Te gustaría recibir clases de valenciano durante los últimos cursos de la ESO para llegar con una base de conocimientos al bachillerato?

Sí, me gustaría aprender valenciano porque me interesa conocer esa lengua	
Sí, me gustaría aprender valenciano porque me servirá para estudiar el bachillerato	
Sí, así podré comunicarme mejor con los compañeros que siempre hablan valenciano	
No, no quiero aprender valenciano	
Tengo otra opinión:	

¿Te gustaría que el aragonés se estudiara en el instituto?

Sí, como las asignaturas de Inglés y Lengua Castellana	
Sí, como optativa para quien la quiera aprender	
No, no me gustaría que se estudiara en el instituto	
Tengo otra opinión:	

¡Muchas gracias por tu colaboración!

ENQUESTA SOBRE ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES

Esta encuesta és totalment anònima i la seua finalitat és únicament la realització d'un estudi sobre actituds lingüístiques.

La teua col·laboració és molt útil i necessària, moltes gràcies per participar!

Edat: _____ Curs: _____ Sexe: Dona / Home

Lloc de naixement: _____ Localitat actual: _____

Quina o quines llengües parles a casa?

valencià castellà altres: _____

Amb qui parles valencià?

família amics a classe al carrer altres: _____

Amb qui parles castellà?

família amics a classe al carrer altres: _____

Si parles una altra llengua, quina és i amb qui la parles? llengua: _____

família amics a classe al carrer altres: _____

Per què penses que és important estudiar en valencià?

És la meua llengua i s'ha de conservar	
Em serà útil en el futur per estudiar i/o treballar	
Em pot ser útil, encara que només en determinades situacions	
No penso que siga important estudiar en valencià a primària	
No penso que siga important estudiar en valencià a secundària	
No penso que siga important estudiar en valencià a la universitat	
Em sembla bé que tots els estudiants de la Comunitat Valenciana estudien en valencià	
És més important saber castellà i anglés que valencià	
Em serà útil quan arribo a la universitat	

