



FACULTAT D'EDUCACIÓ,
TRADUCCIÓ I
CIÈNCIES HUMANES

**L'ENSENYAMENT DE LES MODALITATS DIALECTALS DE LA
LLENGUA ESPANYOLA I EL FOMENT D'ACTITUDS
LINGÜÍSTIQUES POSITIVES ENTRE L'ALUMNAT**

*Treball de Final del Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació
Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments
d'Idiomes (Especialitat Llengua i literatura catalana i castellana)*

Estudiant: Genís Piqué Salvatella

Curs acadèmic 2019-2020

Tutor: Llorenç Comajoan-Colomé

Barcelona, 4 de juny de 2020

Resum

Les actituds lingüístiques han centrat bona part de les investigacions sociolingüístiques. Es defineixen com una actitud social dels individus basada en la llengua o l'ús que se'n fa i sovint estan basades en estereotips o prejudicis envers un grup de parlants en concret. Aquest treball té el propòsit d'investigar quina és la percepció dels docents sobre el nivell de coneixement que tenen els alumnes sobre les diferents modalitats lingüístiques de la llengua espanyola; quines són les actituds lingüístiques predominants que han detectat a les aules i, per últim, en quina mesura i com s'ensenyen les diferències dialectals a les classes de llengua castellana i literatura a secundària i batxillerat. Les dades van ser recollides a través d'una enquesta virtual feta a docents de la matèria de llengua castellana de Catalunya. Els resultats revelen que hi ha tendència a percebre la modalitat castellana com la més correcta mentre que a l'andalusa se li sol atribuir poca correcció. Així mateix, entre els docents hi ha la sospita que l'alumnat té poc coneixement general sobre les modalitats de la llengua, en especial les hispanoamericanes. La investigació conclou que en general els docents manifesten tractar la diversitat lingüística del castellà, però sense que hi hagi unitat de criteris a l'hora d'abordar la qüestió.

Paraules clau: modalitats lingüístiques, variants dialectals, llengua espanyola, llengua castellana i literatura, actituds lingüístiques, diversitat lingüística

Resumen

Las actitudes lingüísticas han centrado una parte importante de las investigaciones sociolingüísticas. Se definen como actitudes sociales de los individuos basadas en la lengua o el uso que se hace de ella y a menudo se basan en estereotipos o prejuicios hacia un grupo determinado de hablantes. Este trabajo tiene el propósito de investigar cuál es la percepción de los docentes acerca del nivel de conocimiento de los alumnos sobre las distintas modalidades de la lengua española; cuáles son las actitudes lingüísticas predominantes que han detectado en las aulas y, en último lugar, en qué medida y cómo se enseñan las diferencias dialectales en las clases de lengua castellana y literatura en secundaria y bachillerato. Los datos fueron recogidos a través de una encuesta virtual realizada a docentes de la especialidad de lengua castellana de Cataluña. Los resultados revelan que hay una tendencia general a percibir la modalidad castellana como la más correcta mientras que a la andaluza se le suele atribuir poca corrección. Así mismo, entre los docentes existe la sospecha de que el alumnado tiene poco conocimiento general sobre las modalidades de la lengua, especialmente las hispanoamericanas. La investigación

concluye que los docentes manifiestan tratar la diversidad lingüística del español, pero sin que haya unidad de criterios a la hora de abordar la cuestión.

Palabras clave: modalidades lingüísticas, variedades dialectales, lengua española, lengua castellana y literatura, actitudes lingüísticas, diversidad lingüística

Abstract

Linguistic attitudes have been the focus of much of sociolinguistic research. They are defined as a social attitude of individuals focused on language or its use and are often based on stereotypes or prejudices towards a particular group of speakers. This work aims to investigate what teachers perceive about the level of knowledge that students have about the different linguistic modalities of the Spanish language; what are the predominant linguistic attitudes they have detected in their classroom groups and, finally, to what extent and how are dialectal differences taught in Castilian language and literature classes in secondary and high school education. The data were collected through a virtual survey to teachers of the Spanish language in Catalonia. The results reveal that there is a tendency to perceive the Castilian modality as the most correct, while the Andalusian is usually attributed little correction. Likewise, there is a suspicion among teachers that students have little general knowledge about the modalities of the language, especially the Hispanic American ones. The research concludes that in general teachers say they deal with the linguistic diversity of Spanish, but without a unity of criteria when addressing the issue.

Keywords: linguistic modalities, dialectal varieties, Spanish language, Castilian language and literature, linguistic attitudes, linguistic diversity

Introducció

La llengua espanyola és parlada per més de 577 milions de persones al món, de les quals 480 milions la tenen com a llengua primera. Això suposa que el 7,6% de la població mundial d'avui és hispanoparlant. A més, és la tercera llengua més emprada a Internet i uns 22 milions de persones l'estudien com a llengua estrangera a un total de 107 països (Instituto Cervantes, 2018).

La major part dels parlants d'espanyol al món no utilitzen la modalitat de la llengua que als centres de secundària de Catalunya —i del conjunt d'Espanya, inclosos aquells territoris amb una modalitat diferent de la de l'espanyol castellà— s'ensenya com a varietat estàndard, la de l'espanyol castellà, i això pot contribuir a reforçar unes determinades actituds lingüístiques cap a aquesta diversitat.

La tesi d'aquest treball és que hi ha un conjunt d'estereotips i prejudicis lingüístics negatius cap a algunes de les modalitats de la llengua castellana i això succeeix tant respecte a algunes variants de l'espanyol europeu —principalment, les modalitats del sud d'Espanya— com en relació amb les diferents modalitats de l'espanyol americà —sovint englobades en una sola en la nostra cosmovisió, com si formessin una unitat—.

A més, també planteja que hi ha un desconeixement general sobre les modalitats lingüístiques de l'espanyol i, en general, poca capacitat d'identificació i concreció geogràfica de les seves varietats dialectals entre els alumnes. En aquest cas, l'escàs nivell d'identificació dels diferents trets lingüístics es pot fer més evident en les modalitats americanes que en aquelles que són pròpies d'Espanya —a causa de la proximitat geogràfica i a la familiarització amb aquestes modalitats lingüístiques a través dels mitjans de comunicació i de les relacions personals—.

Per últim, planteja que hi ha una relació estreta entre el prejudici lingüístic negatiu i la percepció de correcció cap a una determinada varietat de la llengua i com l'educació secundària obligatòria pot contribuir a reforçar aquests estereotips a causa del poc espai que hi ha al currículum acadèmic dedicat l'àmbit de la diversitat lingüística o a la poca sensibilitat per part del professorat que imparteix la matèria.

Aquest treball en cap cas discutirà la conveniència d'ensenyar la modalitat estàndard de la llengua que es fa servir al territori on s'imparteix la docència —Catalunya, en aquest cas, on s'hi ensenya la modalitat de l'espanyol castellà, que és la que de manera habitual es parla—, ja que aquest és un fet totalment lògic, sinó que se centrarà en la difusió i l'ensenyament de les diferents modalitats lingüístiques del castellà i la promoció d'una actitud positiva, integradora i favorable a la diversitat del castellà com a llengua global.

Aquest article, per tant, parteix de tres aspectes bàsics. Primer, l'espanyol és una llengua amb una gran diversitat dialectal que sovint no és del tot reconeguda pels mateixos parlants.

Segon, l'ensenyament de les diferents modalitats d'una llengua és una part important en el procés d'adquisició de les competències lingüístiques i fonamental per reconèixer i valorar la diversitat. I, tercer, a Catalunya, on el castellà conviu amb la llengua catalana, hi pot haver diferències de percepció i de coneixement entre els entorns catalanoparlants i els castellanoparlants que resulta interessant estudiar.

Fonamentació teòrica

Les creences i actituds lingüístiques dels parlants d'una determinada llengua ha centrat bona part de la recerca sociolingüística. El coneixement de les actituds lingüístiques dels parlants o aprenents d'una llengua resulta essencial per comprendre com a través del llenguatge es difonen ideologies i identitats, tant grupals com individuals. Les actituds lingüístiques són actituds personals o col·lectives cap a una determinada llengua o varietat dialectal basades en valoracions subjectives de l'ús d'una llengua.

Tal com afirma Moreno (1998, p. 179), «la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad». En tant que manifestació subjectiva dels individus sobre un objecte determinat, que en aquest és la llengua, aquestes actituds podran ser favorables o desfavorables.

Si ens fixem en l'àmbit de les actituds lingüístiques d'alumnes de secundària, comprovem que en el marc espanyol el nombre d'estudis ha estat limitat i principalment focalitzat a Catalunya i el País Basc (Lapresta, Huguet & Janés, 2009, p. 526) i centrats en les actituds cap a les llengües pròpies d'aquests territoris, el català i l'euskera (Comellas, 2005; Huguet & Suïls, 1997; Rojo, Madariaga & Huguet, 2014).

Per tant, ens trobem davant d'un fenomen estudiat per la sociolingüística i, en el cas de la llengua espanyola, centrat en sectors generals de població i no tant en els estudiants d'educació secundària. Alguns dels estudis que s'han fet fins al moment han coincidit en observar una certa tendència a tenir actituds positives cap a la modalitat pròpia del parlant però a considerar la modalitat de l'espanyol castellà com a model de parla més correcta, per ser més entenedora.

En aquesta línia, convé fer referència a l'estudi de Santana (2018) que es plantejava detectar quines eren les principals actituds lingüístiques cap a les tres modalitats de l'espanyol d'Espanya —castellana, andalusa i canària— entre una mostra d'estudiants de filologia hispànica de la ciutat de Sevilla. En aquest cas, les persones enquestades valoraven de manera positiva la seva pròpia modalitat de parla —andalusa—, però en canvi atribuïen més correcció a la variant castellana de la llengua. Alhora, aquesta investigació també va poder detectar una presència destacada d'actituds de consciència lingüística i de defensa de la modalitat pròpia.

En una línia semblant, Rojas (2012) va investigar les actituds lingüístiques de la població general a Santiago de Xile. Aquí es va detectar que els participants identificaven l'espanyol d'Espanya —sense concretar quina de les tres varietats dialectals presents al territori espanyol, però entenem que es referien a la castellana— amb la modalitat més agradable i correcta. En termes generals, la castellana era la més ben valorada seguida de les modalitats de Colòmbia i del Perú. En aquest cas, la variant dialectal pròpia no consta entre les més ben valorades pels enquestats de la capital xilena.

Tal com afirma Moreno (2000), associar la modalitat castellana a un model de bona parla és un fenomen que es produeix en tot l'àmbit lingüístic hispanoparlant:

En el mundo hispánico, el prototipo 'castellano' tiene una importante significación. Hasta tal punto es así que dentro de España se sigue considerando que el mejor español —el más “puro”—es el de Castilla la Vieja; en otros países hispánicos, es frecuente pensar que el mejor español es el que más se aproxima al prototipo castellano: en Cuba se reconoce como mejor el español que se habla en Camagüey, y sus características, dentro del país, son las más parecidas a las del castellano de Castilla; en Colombia se piensa que su español es más “puro” que el de otros territorios por razones parecidas (Moreno, 2000, p. 66-67).

Els mitjans de comunicació, i la televisió en particular, han tingut un paper important en la transmissió de certs prejudicis lingüístics i han contribuït a difondre determinats estereotips associats a algunes de les modalitats lingüístiques. El cas de la variant andalusa és el més clar: tòpics com el de la «gràcia andalusa» o l'associació d'aquesta modalitat amb estrats socials baixos venen de lluny —segurament hauríem de remuntar-nos al *Siglo de Oro*—,

però la televisió els ha reflectit històricament: «las series de televisión se hacen eco de un tópico literario, según el cual se asocia el habla andaluza a los personajes que pertenecen a los estratos sociales más bajos, que poseen un nivel cultural escaso y que a menudo ponen el tono de comicidad» (León-Castro, 2016). Els estereotips vinculats al fet andalús fan que aquesta modalitat sovint quedi reservada als continguts lleugers però que no tingui cabuda als formats informatius o aquells que requereixen més formalitat.¹

Són diverses les investigacions que s'han centrat en la qüestió andalusa. Fernández de Molina (2020) va analitzar els comentaris de Twitter que els usuaris feien sobre la manera de parlar de quatre presentadors de televisió andalusos que presenten programes a la televisió espanyola. La majoria de comentaris que feien al·ludien a la forma de parlar d'aquests presentadors eren negatius i reproduïen alguns dels tòpics esmentats anteriorment. Tot i això, l'estudi també va detectar una creixent consciència lingüística a Andalusia, ja que aquells presentadors que adoptaven formes no pròpies de la parla andalusa rebien comentaris negatius a la xarxa social i, en alguns casos, acusacions de deslleialtat lingüística per amagar el seu accent.

Pel que fa a l'ensenyament de les modalitats de les diferents modalitats de l'espanyol durant l'etapa de l'educació secundària, De las Heras (1996) afirma que la consideració de la diversitat lingüística a les aules de secundària està reconeguda a la legislació tant en l'àmbit estatal com autonòmic, encara que la seva aplicació a les aules pot ser discutible. L'autor analitza el marc legislatiu de les comunitats de Canàries i Andalusia, ja que són dues comunitats amb unes legislacions que expliciten que l'alumnat ha de ser capaç de conèixer i localitzar els fenòmens de contacte entre les diferents llengües i els principals dialectes d'Espanya i posen èmfasi en el reconeixement social de la modalitat de l'espanyol parlat en aquests dos territoris. Aquesta consideració de les modalitats lingüístiques, però, requereix un context socioeducatiu adequat que ha de començar per un canvi en les actituds de gran part del professorat de llengua castellana al voltant de la diversitat lingüística. Aquest

¹ Sense anar més lluny, una de les polèmiques recents que s'ha produït en l'àmbit televisiu ha estat l'entrevista que Pablo Motos va fer al programa *El hormiguero* a Roberto Leal, nou presentador del concurs *Pasapalabra* d'Antena 3 amb un marcat accent andalús. En aquesta entrevista, Motos va preguntar a Leal si a l'hora de pronunciar intentaria camuflar el seu accent perquè els concursants el poguessin entendre bé. Cal dir que una de les característiques d'aquest concurs és que els participants han d'endevinar una sèrie de paraules a partir de les pistes llegides a gran velocitat pel presentador, cosa que, pel que es desprèn de les paraules de Motos, no es pot fer si no és en la modalitat castellana. Aquest fet va generar enrenou i rebuig a les xarxes socials i va evidenciar que hi ha certes parles —les andaluses, sobretot, però no només— que s'han de suavitzar o amagar si es vol treballar a la televisió per al conjunt d'Espanya.

aspecte, per tant, queda condicionat a la sensibilitat que el professor pugui tenir sobre la diversitat lingüística.

Quant a les actituds lingüístiques a l'educació secundària obligatòria, el currículum de l'àmbit lingüístic de les matèries comunes de llengua catalana i castellana deixa poc espai per a la qüestió. En el cas del currículum de Catalunya, s'hi esmenta el respecte per a la diversitat lingüística i cultural, des d'un vessant plurilingüe, dins la dimensió actitudinal i plurilingüe. En concret: «Manifestar una actitud de respecte i valoració positiva de la diversitat lingüística de l'entorn pròxim i d'arreu» (Actitud 3). Dins d'aquesta actitud, hi trobem dos continguts clau, que són: les «varietats lingüístiques socials i geogràfiques» (contingut clau 17) i les «llengües d'Espanya, d'Europa i del món» (contingut clau 18), encara que aquest últim punt fa referència a diversitat de llengües i no tant a les variants dialectals d'una llengua en concret.

Si ens fixem en el currículum de Batxillerat, en canvi, sí que hi trobem referències més explícites pel que fa a la diversitat lingüística. Dins la dimensió plurilingüe i pluricultural del primer curs hi trobem que un dels objectius és la «presa de consciència sobre les varietats de la llengua meta en les zones geogràfiques on es parla com a llengua primera o segona; de l'ús que se'n fa com a llengua de comunicació internacional; i de la no-correspondència unívoca entre la llengua meta i les diferents cultures que utilitzen aquesta llengua com a vehicle d'expressió». A segon curs, dins la dimensió comunicativa: «Presca de consciència sobre diferències bàsiques (lèxiques, fonològiques o d'altres) entre les principals varietats geogràfiques estàndard de la llengua meta i reconeixement de la seva legitimitat». A més, el currículum de Batxillerat inclou una referència explícita al coneixement de les «varietats americanes de l'espanyol i algunes de les seves varietats» a l'apartat dels criteris d'avaluació de la matèria de llengua castellana i literatura de segon curs.

En aquest punt, l'actitud dels docents de la matèria resulta clau. Més enllà del currículum acadèmic, que pot ser més o menys explícit en aquest tema, és fonamental investigar quines són les actituds dels professors sobre la qüestió perquè:

La consideración de la diversidad lingüística en el aula no sólo requiere (...) de un marco legislativo acorde, sino que requiere también (...) un entorno, un contexto socioeducativo adecuado, que empieza —digámoslo claramente— de una parte, por un cambio en las propias actitudes de gran parte del profesorado

de Lengua y Literatura de Educación Secundaria en tomo a la misma diversidad lingüística. (De las Heras, 1996, p.111).

Per tant, per analitzar correctament la qüestió, i més enllà del que digui el currículum acadèmic, és important conèixer les actituds dels mateixos docents sobre la diversitat lingüística del castellà, el tractament que en fan a l'aula i la sensibilitat general que tenen sobre aquest aspecte de la llengua.

En aquest sentit, és interessant saber com els docents de secundària treballen amb les diferents varietats dialectals que hi pot haver entre el seu alumnat (per exemple, els alumnes procedents de diferents països d'Hispanoamèrica) i si aprofiten les diferents modalitats que es parlen a l'aula per ensenyar la llengua. Per tant, serà convenient saber si valoren la riquesa lèxica, morfològica o fonètica que hi pot haver entre l'alumnat i si aprofiten aquest fet per fer valorar la diversitat lingüística.

Sovint, com hem vist, aquestes actituds es formen fora de l'aula, però no només: «No tenim cap dubte que les idees, estereotips i coneixements sobre la qüestió no es limiten a aparèixer a la classe de llengua. S'ha dit moltes vegades que —a diferència d'altres esferes de coneixement— tothom té opinions lingüístiques» (Comellas, 2005, p. 105). Per tant, és imprescindible veure quines són les actituds o prejudicis més estesos entre els adolescents i com des de l'educació es pot construir una mirada diferent, ja que «hi ha consens entre la comunitat científica en destacar una estreta relació entre el nivell de competència aconseguit en una determinada llengua i les actituds lingüístiques generades respecte a aquesta i a la cultura que representa» (Navarro et al., 2008, p.201).

A més de les actituds lingüístiques per qüestions alienes a la llengua, també s'ha de tenir en compte que el desconeixement de la diversitat lingüística pot ser un factor important que pot generar també actituds negatives. Per exemple, en relació amb l'espanyol d'Amèrica, entre els parlants de l'espanyol europeu hi ha sovint la percepció de certa uniformitat:

España no es uniforme lingüísticamente (...), pero es que América, en contra de la impresión que muchos tienen y que a veces se ha podido dar desde España, tampoco lo es, ni mucho menos: las distancias, la geografía y la historia explican el porqué fácilmente. Las diferencias que se observan entre el español de

México y el de Argentina son obvias, como lo son las que existen entre en español de León y el de las Islas Canarias (Moreno, 2000, p.36).

Així i tot, això que sembla tan lògic potser no és tan obvi per a molts, ja que és molt habitual sentir parlar de «sud Amèrica» o de «Llatinoamèrica», en general i sense especificar res més, quan algú parla sobre alguna modalitat americana. Per tant, serà necessari investigar quina percepció tenen els docents sobre la capacitat dels alumnes d'identificar i reconèixer les diferents varietats dialectals del castellà i, en concret, de les modalitats americanes, ja que possiblement són les que resulten menys familiars i desconegudes en aquells entorns on no hi ha alumnat amb aquestes varietats.

Amb aquest marc de fons, els objectius que planteja aquest treball són:

1. Conèixer en quina mesura tracten els professors de secundària de Llengua castellana i literatura l'ensenyament de les diferents modalitats de la llengua i la promoció actituds lingüístiques positives.
2. Identificar quines són les actituds lingüístiques o prejudicis envers les diferents modalitats de la llengua castellana que els docents d'aquesta especialitat perceben que existeixen entre el seu alumnat.
3. Comprovar si existeixen diferències substancials entre els centres situats en entorns catalanoparlants i castellanoparlants així com en aquells on hi ha una presència destacada de les diferents modalitats de la llengua espanyola entre l'alumnat.
4. Reflexionar sobre la necessitat de fomentar actituds de respecte cap a les diferències dialectals de la llengua castellana entre els alumnes de secundària i batxillerat.

Metodologia de recerca

La metodologia que s'ha seguit per dur a terme aquest treball pertany a la tradició qualitativa. Aquesta és la que han utilitzat la majoria dels treballs o investigacions que ha pogut ser consultades i la que considerem més adequada per a esbrinar actituds, opinions o

idees dels parlants d'una determinada llengua. Es tracta d'una metodologia d'aproximació a la realitat que requereix una interpretació per part de l'investigador, que prèviament haurà fixat uns objectius clars, ja que estem parlant del món simbòlic de les opinions o actituds, sovint inconscients:

Tota aproximació a la realitat està molt mitjançada, ja ho sabem, i per tant l'única cosa que ens queda per fer és reconèixer-ho i declarar d'entrada on volem anar i per quin camí, i que cadascú jutgi críticament l'interès, l'eficiència o la funcionalitat del que es trobi (Comellas, 2005, p. 101).

Per dur a terme la investigació es va crear un formulari en línia que pogués ser contestat per la mostra de població seleccionada en un temps breu —cinc minuts— i que fos el més entenedor possible. L'enquesta és una de les eines utilitzades a altres estudis similars i és una eina que permet recollir dades en el menor temps possible. Aquesta tècnica, per tant, ens permet arribar a persones a les quals l'investigador no hi tindria accés

La selecció dels participants a l'enquesta s'ha fet a partir del mostreig en cadena. Això vol dir que l'investigador només ha intervingut parcialment en aquest procés de selecció, ja que tan sols ho ha fet en els casos dels participants que en un primer moment han contestat el formulari. Aquests, a més de respondre, han participat en la difusió del qüestionari entre persones amb un perfil similar i que complissin amb el requisit —és a dir professors de l'especialitat de llengua castellana i literatura, de secundària i/o batxillerat, que estiguin en actiu i que exerceixin actualment en un centre públic, concertat o privat de Catalunya—. D'aquesta manera, els participants, a més de col·laborar responnent el qüestionari, també han ajudat a difondre'l per ampliar la mostra. Aquesta tècnica, també denominada bola de neu, és un mètode de mostreig no probabilístic emprada en aquells casos en què el subjecte d'estudi, per les raons que sigui, es fa difícil de localitzar per part de l'investigador.

En total, s'han obtingut 39 respostes de professorat de l'especialitat de llengua castellana i literatura amb les següents característiques si tenim en compte el gènere, el temps d'experiència, el lloc on treballen i el nivell en el qual exerceixen com a docents:

Total de participants (39)					
Gènere	Masculí	Femení			
	8 (20,5%)	31 (79,5%)			
Localització del centre on treballen	Barcelona i AMB	Catalunya Central	Comarques de Girona	Alt Pirineu	
	21 (53,8%)	11 (28,2%)	6 (15,4%)	1 (2,5%)	
Temps d'experiència com a docents	Més de 10 anys	Entre 5 i 10 anys	Entre 2 i 5 anys	Entre 1 i 2 anys	Menys d'1 any
	22 (56,4%)	4 (10,3%)	7 (17,9%)	3 (7,7%)	3 (7,7%)
Nivell en el qual fan de docents	Només ESO	ESO i Batxillerat	Només Batxillerat		
	24 (61,5%)	13 (33,3%)	2 (5,1%)		

El qüestionari que van contestar els docents participants en aquest treball està format per un total de 26 preguntes, de les quals 24 eren de resposta obligatòria (*vegeu annex*). Les preguntes opcionals eren el nom del centre on l'enquestat exercia com a docent durant el curs acadèmic 2019-2020 —que pot aportar informació rellevant, sobretot en els casos d'aquells centres que es troben en ciutats grans o mitjanes, però que finalment es va decidir que fos opcional per garantir-ne l'anonimat— i la pregunta final, en la qual es permetia a l'enquestat fer qualsevol aportació o aclariment que cregués que podia ser rellevant per a l'estudi.

Entre les preguntes de resposta obligatòria, n'hi havia 7 que estaven condicionades per les respostes que l'enquestat havia donat prèviament. En alguns casos, aquestes preguntes demanaven ampliar informació segons la resposta que s'havia donat a la pregunta anterior. L'enquesta combina preguntes tancades i obertes. Així, les preguntes amb resposta tancada ens permeten obtenir una informació més fàcil de quantificar, mentre que les de resposta oberta ens poden proporcionar informació més concreta sobre algun aspecte que

ens interressi ampliar. A més, amb les preguntes obertes s'afavoreix que els subjectes participants s'expressin lliurement i d'aquesta manera detectar qüestions rellevants que inicialment l'investigador hagi deixat de banda:

Por un lado, las preguntas de respuesta abierta nos dejan abierta la posibilidad de acceder a las jugosas explicaciones que los informantes aducen, especialmente en los puntos más candentes. Por otro, las preguntas de respuesta cerrada con escala numérica nos permiten no renunciar a la posibilidad de reducir las respuestas a valores numéricos, para mejor dimensionar las conclusiones que obtenemos con la valoración de las entrevistas; y, lo que es más, nos permite comparar en términos absolutos los datos que obtenemos con los que se han obtenido en otras investigaciones similares o futuras. (González, 2008, p. 234)

Les categories de preguntes que es poden trobar al qüestionari són les següents (*vegeu annex*):

- 1) Preguntes formulades a partir de l'escala de Likert.

Per exemple: *Valora la importancia que, según tú, tiene la enseñanza de distintas modalidades dialectales en las clases de lengua.*

(mucha importancia) 5 / 4 / 3 / 2 / 1 *(ninguna importancia)*

- 2) Preguntes amb escala de sí-no.

Per exemple: *¿Consideras que tus alumnos saben identificar y reconocer las distintas variedades del castellano?*

Sí / No

- 3) Preguntes amb respostes d'opció múltiple.

Per exemple: *¿Puedes indicar qué aspectos trabajas para tratar la diversidad dialectal en tus clases?*

Léxico

Fonología

Gramática

Sociolingüística

Historia de la lengua

Otros (especificar): _____

4) Preguntes específiques.

Per exemple: *¿En qué centro educativo trabajas como docente durante este curso 2019/2020?*

5) Preguntes d'aclariment.

Per exemple: *En caso de haber indicado que hay una presencia notable de otras lenguas, ¿puedes indicar cuáles son las más habladas entre tus alumnos?*

El disseny del qüestionari es va fer pensant en els objectius plantejats inicialment i tenint en compte que havien de servir per resoldre algunes qüestions essencials per al treball d'investigació: detectar si hi havia diferències en el tractament de la diversitat lingüística entre els docents que treballen en un entorn amb alumnat majoritàriament catalanoparlant, majoritàriament castellanoparlant o mixt; observar possibles diferències en aquells casos en què els docents afirmessin tenir a classe alumnes que utilitzen modalitats de l'espanyol diferents de la castellana; i, per últim, detectar si en funció del nivell en el qual exercien la docència —ESO o Batxillerat— donaven més o menys importància al tractament de les diferències dialectals i al foment de les actituds lingüístiques positives a classe.

Per això, es va demanar als participants que indiquessin la localitat on treballaven, la realitat lingüística del seu alumnat, els cursos als quals feien classe de llengua castellana i el temps que portaven exercint com a docents de llengua castellana.

Les dades es van recollir a través de l'eina Google Forms durant el període comprès entre el 6 i el 15 de maig de 2020. Es va fixar un termini de dues setmanes de temps perquè el formulari estigués disponible en línia per als docents que la volguessin respondre. D'aquesta manera, l'enquesta circulava entre els docents durant un període de temps

suficient i la mostra es podia fer més representativa. Un cop van transcórrer aquestes dues setmanes, es van bolcar les dades obtingudes a un excel.

Un cop finalitzada la recollecció de dades van ser ingressades a una taula d'excel. Aquesta eina informàtica va permetre fer el recompte de les respostes —tant les de pregunta oberta com tancada—, fer l'encreuament de diverses variables, calcular els percentatges i elaborar els diferents gràfics que s'utilitzen en aquest treball.

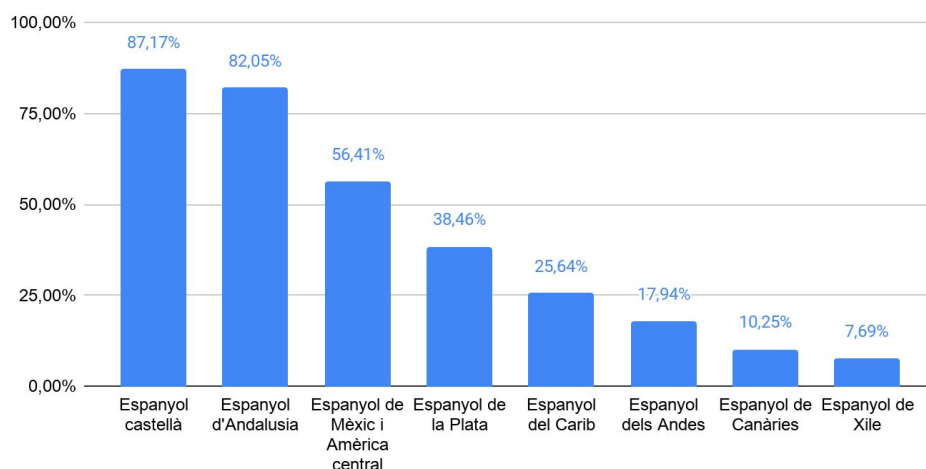
Resultats

Els objectius establerts en aquest treball comprenen tres aspectes diferents que s'analitzen a continuació a partir de les respostes que els participants van donar a l'enquesta: la percepció que tenen els docents sobre el reconeixement de les diverses modalitats de l'espanyol per part dels estudiants de secundària, les actituds lingüístiques positives o negatives que han detectat entre l'alumnat i el grau de compromís personal que com a professionals tenen en relació amb l'ensenyament de les diversitats lingüístiques a les classes de llengua castellana.

Per investigar la percepció dels docents sobre el primer punt es va considerar important preguntar quines eren les modalitats de l'espanyol que, a parer seu, els alumnes saben identificar sense problemes.² El Gràfic 1 mostra que les modalitats castellana (87,17%, 34 respostes), d'Andalusia (82,05%, 32), de Mèxic i Amèrica central (56,41%, 22), de la Plata (38,46%, 15) i del Carib (25,64%, 12) són les que tenen més grau d'identificació per part dels alumnes. Les que resulten menys identificables són les modalitats dels Andes (17,94%, 7), de Canàries (10,25%, 4) i de Xile (7,69%, 3).

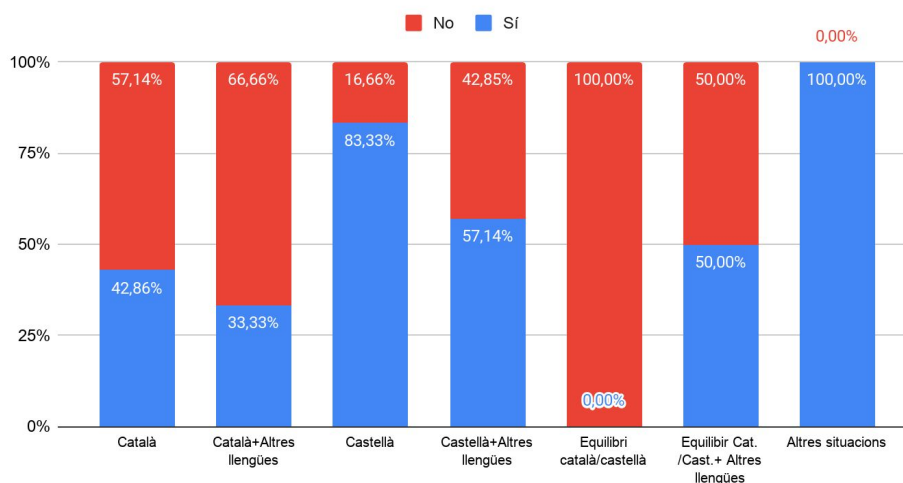
² Les modalitats de l'espanyol amb les que s'ha treballat són les vuit varietats que Moreno Fernández (2000) estableix com a àrees geolectals bàsiques de la llengua espanyola, que són: castellana, andalusa, canària, caribenya, mexicana i centreamericana, andina, xilena i *rioplatense*. Al qüestionari s'hi va especificar quins eren els països o territoris que comprenien aquelles àrees geolectals que podien provocar confusió i, d'aquesta manera, evitar males interpretacions a l'hora de respondre.

Gràfic 1. Percepció dels docents sobre les modalitats lingüístiques que l'alumnat sap identificar



Si ens fixem ara en les característiques lingüístiques de l'alumnat —majoria d'alumnes amb el català com a llengua primera i majoria d'alumnes amb el castellà com a llengua primera, amb presència o sense d'altres llengües— el Gràfic 2 mostra el nivell de reconeixement de les varietats dialectals per part dels alumnes en funció d'aquesta variable. El 83,33% (5) de docents que exerceixen en entorns on la majoria de l'alumnat té el castellà com a llengua primera van indicar que els alumnes saben identificar les diferents modalitats de l'espanyol. La xifra es redueix si ens fixem en els docents que treballen en un entorn amb majoria d'alumnat castellanoparlant però amb una presència notable d'altres llengües; en aquest cas, el 57,14% (4) van respondre que els alumnes saben identificar les varietats dialectals. L'ítem *Altres situacions* fa referència a un sol participant que va contestar que la majoria del seu alumnat tenia altres llengües, diferents del català o el castellà.

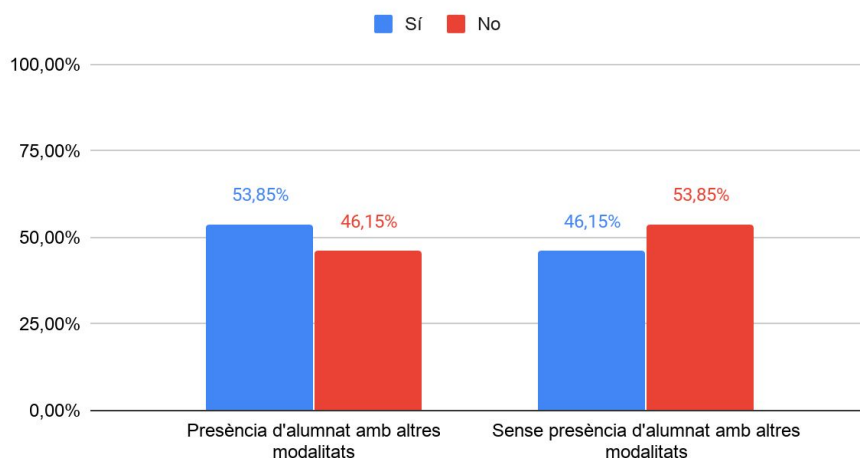
Gràfic 2. Percepció dels docents sobre si els alumnes saben identificar les diferents modalitats lingüístiques (segons la llengua predominant entre l'alumnat).



El 66,66% (26) dels docents enquestats va respondre que entre el seu alumnat hi ha presència d'altres modalitats lingüístiques diferents de la castellana, mentre que el 33,33% restant (13) va respondre que no. Les modalitats que hi ha entre l'alumnat són: dels Andes (21 respostes), del Carib (11), de la Plata (7), de Mèxic i Amèrica central (5), d'Andalusia (4) i de Xile (1). Cap docent va respondre que hi hagués presència de la modalitat canària entre el seu alumnat.

En el Gràfic 3 es pot veure que en el cas dels docents que van dir que entre el seu alumnat hi ha parlants d'altres modalitats de l'espanyol diferents de la castellana, el 53,85% (14) va afirmar que els seus alumnes saben identificar les diferents varietats dialectals i el 46,15% (12) va indicar que no. Els docents que diuen no tenir alumnes amb altres modalitats dialectals van respondre de la següent manera: el 46,15% (6) va dir que els alumnes saben identificar les varietats dialectals i el 53,85% (7) va afirmar que no.

Gràfic 3. Percepció dels docents sobre si els alumnes saben identificar les diferents modalitats lingüístiques (segons si hi ha presència d'altres variants dialectals entre l'alumnat).



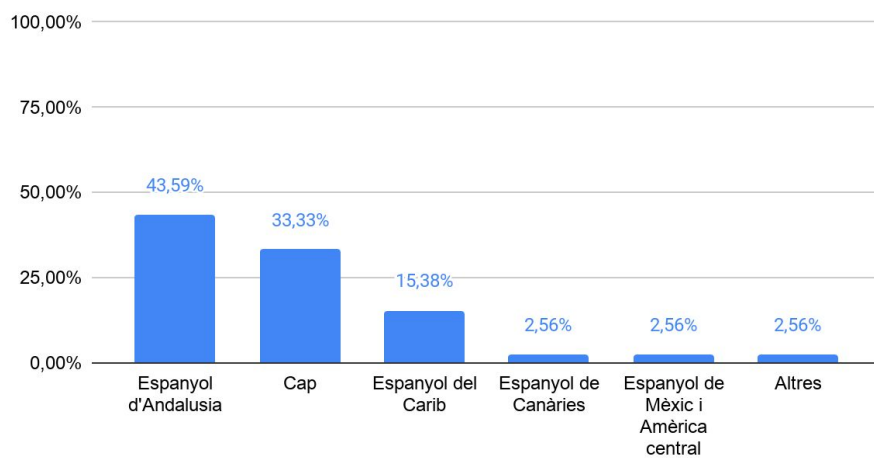
Pel que fa a la qüestió de les actituds lingüístiques detectades a l'aula, el 48,7% (19) dels docents va afirmar que les actituds lingüístiques que ha pogut observar entre el seu alumnat són neutres; el 46,2% (18) va afirmar que són positives i el 5,1% (2) va dir que són negatives.

El 89,74% (35) dels docents enquestats té la percepció que la modalitat castellana és aquella que els alumnes consideren més correcta; un 7,69% (3) opina que cap modalitat en

concret té la consideració de més correcta per part dels alumnes i un 2,56% (1) creu que és la varietat de Mèxic i Amèrica central.

En canvi, el Gràfic 4 mostra les modalitats que els docents creuen que són menys correctes per a l'alumnat. En aquest cas, les respostes que es van obtenir són: la modalitat andalusa (17), cap en concret (13), la caribenya (6), la canària, (1) i la mexicana i centreamericana (1). La resposta *altres* fa referència a un participant que va contestar «en general, tot el que no és la modalitat castellana».

Gràfic 4. Percepció dels docents sobre quines són les modalitats que els alumnes consideren "menys correctes".



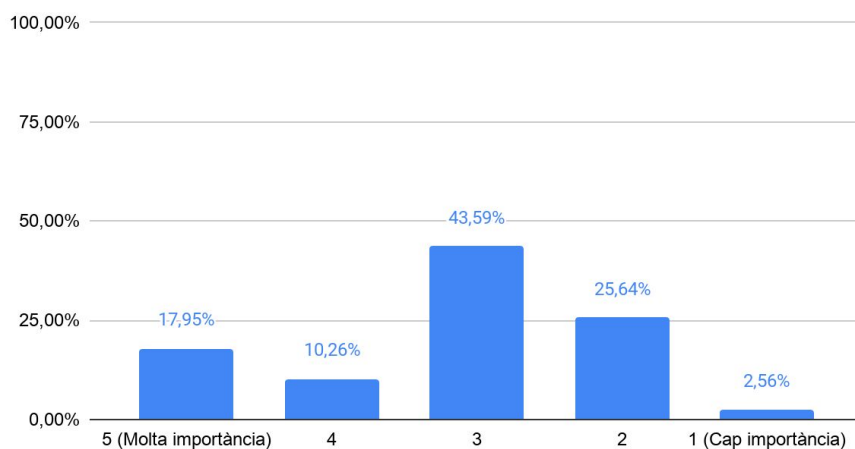
Un 17,95% dels participants (7) van afirmar haver notat un rebuig especial cap a alguna modalitat en concret. Quan se'ls va demanar quina, les respostes més repetides van ser «modalitat andalusa» (3) i «andalús i extremeny» (2). També hi va haver un participant que va respondre «modalitat del Carib» i un altre que va respondre «altres modalitats que no són del de la llengua castellana».

Pel que fa al tractament de la diversitat lingüística del castellà que els docents fan a les classes de llengua castellana i literatura, els resultats mostren que el 79,48% (31) dels docents va afirmar que tracta, d'alguna manera, la diversitat lingüística del castellà a les seves classes. Els docents que només fan classe a ESO van contestar que tracten aquest aspecte de la llengua en un 75% (18); mentre que els professors que fan ESO i Batxillerat van respondre de manera afirmativa en un 86,6% (13).

A l'hora de valorar la importància que tenia, segons ells, l'ensenyament de les diferents modalitats dialectals del castellà a les classes de llengua, en una escala on el 5 era *molta*

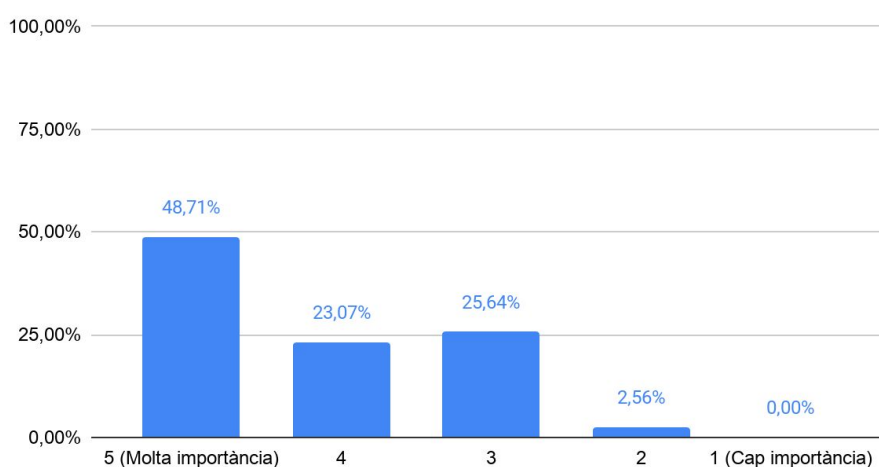
importància i l'1 era *cap importància*, el 17,95% (7) dels docents va seleccionar el 5; el 10,26% (4) el 4; el 43,59% (17) el 3; el 25,64% (10) el 2 i el 2,56% (1) va optar per l'1 (vegeu Gràfic 5).

Gràfic 5. Valoració de la importància que els docents donen a l'ensenyament de les modalitats lingüístiques.



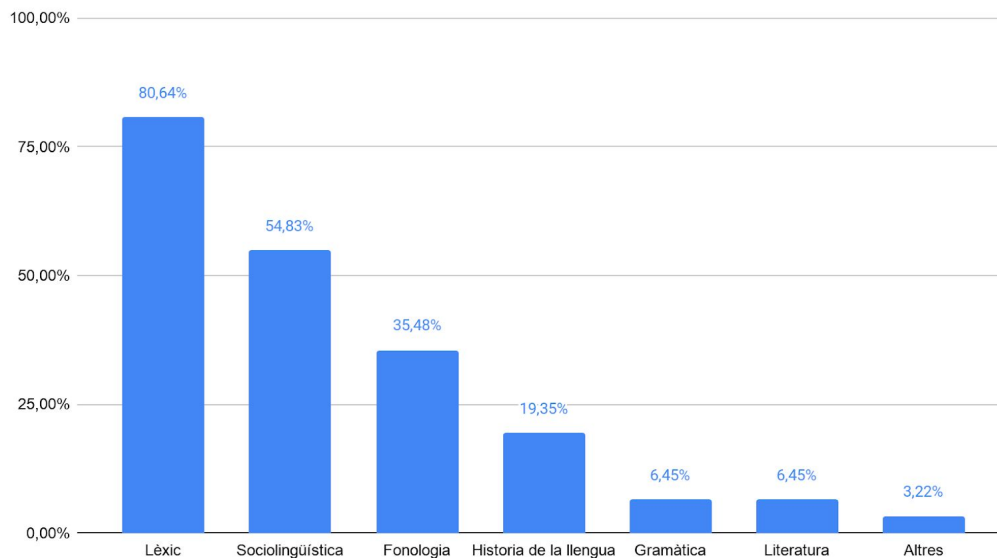
Quan se'ls va demanar que valoressin la importància que donen al foment d'actituds lingüístiques positives a les classes de llengua per tal de corregir certs prejudicis lingüístics en una escala on el 5 era *molta importància* i l'1 era *cap importància*, el 48,71% (19) dels enquestats va seleccionar l'opció del 5; el 23,07% (9) el 4; el 25,64% (10) el 3; el 2,56% (1) el 2 i cap persona va dir l'opció 1 (vegeu Gràfic 6).

Gràfic 6. Valoració de la importància que els docents donen al foment d'actituds lingüístiques positives a les classes de llengua castellana



Quan es va demanar als participants a partir de quins continguts tracten el fenomen de la diversitat dialectal a les classes, la major part dels docents va destacar el lèxic (80,6%, 25), seguit de la sociolingüística (54,8%, 17), la fonologia (35,4%, 11), la història de la llengua (19,3%, 6), la gramàtica (6,4%, 2) i la literatura (6,4%, 2). Finalment, una persona va contestar l'opció *Altres*, tot especificant que tracta «tots els aspectes de la llengua en general» (vegeu Gràfic 7).

Gràfic 7. Aspectes que tracten els docents per treballar la diversitat lingüística a les classes de llengua castellana.



Entre els docents que van afirmar no tractar aquest tema a les classes de castellà (8) alguns dels motius pels quals no ho fan són: «porque, a no ser que salga en algún texto oral o escrito, se trabaja un español estándar», «el tiempo es limitado y no encuentro excesivamente importante el tema de los dialectos del castellano», «no se habla de ello en los libros de texto», «no forma parte de currículo de la ESO», «solo lo hago si hay alguien en clase que lo usa, si no parece algo demasiado teórico» o «el temario es compartido con lengua catalana y las cuestiones sociolingüísticas se tratan en catalán. Respecto a las variedades del español, no hay tiempo».

Discussió de resultats

Com s'ha dit, els objectius de recerca d'aquest treball són: 1) conèixer com tracten els professors de llengua castellana l'ensenyament de les diferents modalitats de l'espanyol i si promouen actituds lingüístiques; 2) explorar quines són aquestes actituds lingüístiques de l'alumnat i quin grau d'identificació tenen de les diferents variants dialectals a partir de les

percepcions dels mateixos docents; 3) identificar si hi ha diferències entre entorns catalanoparlants i castellanoparlants, així com entre aquells centres on hi ha presència d'altres modalitats lingüístiques de l'espanyol i els que no; i, en quart lloc i de manera general, reflexionar sobre la necessitat d'ensenyar la diversitat lingüística a les classes de castellà i fomentar actituds positives entre l'alumnat.

Pel que fa a la primera pregunta, els resultats permeten concloure que els docents donen importància a l'ensenyament de la diversitat lingüística a les classes de castellà. Les respostes obtingudes semblen indicar que els docents tracten aquesta qüestió —amb més o menys intensitat— sobretot des de la vessant del lèxic, però que no hi ha una uniformitat de criteris a l'hora d'aplicar-ho a les aules. El fet que no hi hagi una concreció de continguts relacionats amb la diversitat lingüística del castellà —sobretot, al currículum de secundària— fa que cada docent hi apliqui la perspectiva que considera més adequada o que alguns decideixin no dedicar temps a aquest assumpte. Això es demostra amb les respostes d'alguns docents, que afirmen no tractar aquesta qüestió per falta de temps, perquè no ho consideren rellevant o perquè ja es tracta a les classes de català.

Si ens fixem ara en els resultats dels docents que fan ESO i Batxillerat, comparats amb aquells que només fan ESO, podem observar que entre els primers hi ha més tendència a tractar la diversitat dialectal a les classes de llengua³. Tot i que la diferència que s'hi observa és poc representativa, permet arribar a la conclusió que, en el cas de la secundària, amb menys concreció al currículum, el tractament de la diversitat lingüística és menor i depèn en gran mesura de l'interès del docent i de la sensibilitat que pugui tenir sobre aquesta qüestió (De las Heras, 1996). La sensibilitat del professorat en relació amb el foment d'actituds lingüístiques positives que contribueixin a disminuir alguns dels estereotips més estesos sembla satisfactòria, tot i que caldria veure quina és la implicació real i com es treballa aquest aspecte a les classes de castellà d'una manera més concreta. Així i tot, les dades semblen indicar, en la mateixa línia del que afirma Comellas (2005), que els docents de castellà tenen una mirada positiva sobre la diversitat dialectal del castellà que contrasta amb l'ensenyament de la llengua que es feia en el passat.⁴

³ L'escàs nombre de docents enquestats que només fan classe a Batxillerat (2) no ha permès aprofundir tot el que seria desitjable en la qüestió de les diferències de tractament de la diversitat que es fa a cada nivell educatiu. Per tant, aquestes dades s'han analitzat establint dues categories de professors: d'una banda, els docents que només fan classe de llengua castellana a secundària; de l'altra, els que exerceixen tant a secundària com a Batxillerat.

⁴ «Curiosament cap dels professors entrevistats reconeix estigmatitzar les varietats diferents de la pròpia, però en canvi més d'un diu que creu que altres ho fan. És possible que es refereixin a la

En relació amb el segon objectiu, la primera dada rellevant és que la modalitat de castellana de l'espanyol és la que obté la puntuació més alta com a varietat que es percep com a «més correcta» per part dels estudiants. En el món hispanoparlant, aquesta és la modalitat que compta amb més reconeixement (Moreno, 2000). Alhora, convé recordar que sovint les varietats que són percebudes com a pròpies compten amb un grau d'aprovació més elevat per part dels parlants en alguns casos (Santana, 2018). Aquesta condició es compleix a Catalunya, on la castellana és considerada com la modalitat pròpia. Si a aquest fet hi sumem una tendència general a percebre la modalitat castellana com una modalitat més correcta que la resta, els resultats de l'enquesta no haurien de resultar del tot sorprenents.

En canvi, en les respostes sobre les modalitats percebudes com a «menys correctes» s'hi va trobar més disparitat d'opinions. A més, un nombre important de docents van afirmar que cap de les variants de l'espanyol és percebuda com a «menys correcta». Si a això hi sumem que la majoria de docents manté que les actituds lingüístiques dels alumnes són neutres o positives, tot sembla indicar no perceben gaire prejudicis per raons de llengua entre els seus alumnes. Així i tot, hi ha una clara tendència a atribuir a l'andalús menys correcció que a la resta de varietats. Alhora, és la modalitat que els alumnes més fàcilment saben identificar i reconèixer. Aquest triple fet —poca presència a l'aula però molt identificable i percebuda com a poc «correcta»— es pot deure a diversos factors. D'una banda, la proximitat geogràfica i els vincles personals fan que sigui una modalitat més reconeixible que la resta de dialectes explicaria que sigui fàcil d'identificar pels alumnes. De l'altra, els prejudicis difosos tradicionalment a través dels mitjans de comunicació (Fernández de Molina, 2019) fan que certes actituds lingüístiques cap a l'andalús siguin reproduïdes també pels més joves.

Tanmateix, es pot observar que les modalitats menys identificables —sempre segons l'opinió dels docents— són aquelles que pràcticament no són presents entre l'alumnat, com la xilena o la canària. Convé recordar que només un docent va dir que tenia alumnes amb modalitat de l'espanyol de Xile i que cap d'ells va dir que hi hagués la modalitat canària. El fet que aquestes dues modalitats estiguin més limitades territorialment⁵ i que tinguin una

pròpia escolarització, anys enrere, la qual cosa seria un altre indicatiu que les coses en aquest tema han canviat». (Comellas, 2005, p. 152)

⁵ Quan es diu que es tracta de dues varietats més «limitades geogràficament» es vol expressar la idea que només es parlen en un país o territori concret. En canvi, altres varietats dialectals abasten regions subcontinentals extenses formades per diversos països —és el cas de les modalitats del Carib, de Mèxic i Amèrica Central o dels Andes, per exemple—. És evident que aquest no és l'únic

població modesta, si la comparem amb altres varietats de l'espanyol, també podria influir en l'escàs nivell d'identificació que hi ha per part dels alumnes. Alhora, aquestes dues modalitats no són percebudes, en general, com a poc correctes. Segurament, això es pot atribuir al desconeixement d'aquestes d'ambdues per part dels alumnes i a la confusió per varietats semblants —la modalitat xilena té aspectes semblants amb la veïna de la Plata, la modalitat canària sovint es confon amb l'andalús o amb les modalitats hispanoamericanes en general (Santana, 2018)—.

El cas de la modalitat dels Andes pot resultar, a simple vista, contradictori: per una banda, és la modalitat més present entre els estudiants i, alhora, és de les menys identificables. Que sigui de les més habituals entre els alumnes no ens hauria de sorprendre si tenim en compte que la major part de la immigració llatinoamericana que hi ha a Catalunya és procedent de l'Equador, Colòmbia, Bolívia i el Perú (Idescat, 2019). Tots ells són països on s'hi parla aquesta varietat dialectal —amb l'excepció de les zones costaneres de Colòmbia, on es parla l'espanyol del Carib—. Una possible explicació a aquesta doble condició —modalitat més comuna entre els estudiants però poc identificable en general— podria ser la poca concreció que hi ha a l'hora d'identificar algunes varietats americanes i la tendència a englobar-les totes en una (Moreno, 2000). En aquest cas, la dels Andes, ja que és la modalitat americana més present a Catalunya, pot ser percebuda com a llatinoamericana, sense fer més concrecions geogràfiques, per gran part de la població; en canvi, altres modalitats, com la de la Plata, resulten més identificables perquè es poden identificar més amb una nacionalitat concreta —l'argentina—.

Pel que fa a la tercera pregunta, dels resultats se'n desprèn que els alumnes que tenen majoritàriament el castellà com a llengua primera saben identificar millor les diverses modalitats de l'espanyol que aquells que són catalanoparlants. Almenys, aquesta és la percepció que en tenen els docents. Sembla lògic pensar que l'alumnat castellanoparlant té més contacte i experiències personals amb la llengua —a partir de les relacions personals o els mitjans de comunicació que consumeix— i, en general, estarà més familiaritzat amb les modalitats dialectals de l'espanyol que l'alumnat que té el català com a llengua habitual.

D'altra banda, també s'aprecien lleugeres diferències entre aquells docents que tenen alumnes amb altres modalitats de l'espanyol i els que no. Resulta lògic pensar, per tant, que

factor a tenir en compte, ja que l'andalús també està limitat geogràficament al sud de la península ibèrica però, com hem dit, hauríem de tenir en compte altres factors socials, culturals i històrics que poden explicar que resulti més identificable —i, alhora, poc valorada— per part dels estudiants.

els alumnes que conviuen amb altres modalitats lingüístiques són més capaços d'identificar-les que aquells que viuen en un entorn més homogeni. A més, excepte en el cas de les modalitats d'Andalusia i dels Andes —ja comentats anteriorment— en tots els casos es pot apreciar una relació entre aquelles variants que són més freqüents entre els alumnes, el seu nivell d'identificació i les actituds favorables o neutres que es tenen cap a elles.

Una possible explicació a la percepció detectada en el professorat la trobem a la investigació de Navarro, Huguet & Sansó (2014) sobre les competències lingüístiques de l'alumnat immigrant d'origen hispanoparlant: «el profesorado puede interpretar que un determinado alumno tiene un buen nivel lingüístico a partir de lo que puede observar en el centro educativo (interacciones verbales con un fuerte componente contextual y con señales no lingüísticas), cuando todavía puede estar lejos de conseguir un dominio del lenguaje más formalizado».

Així i tot, convé no confondre grau d'identificació de les diferents varietats lingüístiques de l'espanyol amb competències en aquesta llengua —qüestió que aquest treball, en cap cas, ha estudiat—, ja que tal com van poder comprovar Navarro & Huguet (2005, citat a Navarro, Huguet & Sansó, 2014) en relació amb els estudiants procedents de països hispanoamericans el fet de tenir l'espanyol com a llengua primera no garanteix uns nivells equivalents al dels autòctons en el coneixement de castellà utilitzat als centres educatius de Catalunya.

En darrer lloc, cal tenir present que aquesta és una investigació centrada en les percepcions i, per tant, les seves limitacions són evidents i els resultats s'han de prendre amb cautela: s'ha de tenir present que en la majoria de les preguntes els subjectes enquestats no responien sobre les seves pròpies actituds lingüístiques o grau d'identificació de les modalitats de l'espanyol, sinó que ho feien segons allò que intueixen a partir del que han pogut observar en el context de les seves classes.

Un dels biaixos més evidents que hi podríem trobar, i que s'hauria de tenir en compte a l'hora d'analitzar els resultats, és el grau d'exigència i les expectatives que cada un dels enquestats pot tenir respecte al seu alumnat. No cal dir que els resultats d'aquest treball serien més complets si poguessin ser contrastats amb una anàlisi quantitativa feta

directament a partir de respostes dels alumnes en qüestió⁶. En resum: els resultats obtinguts ens han de servir per fer-nos una idea global sobre la qüestió i, en alguns casos, confirmar alguna tendència que ja han apuntat estudis anteriors, però en cap cas ens permeten ser contundents a l'hora d'extreure'n conclusions o fer afirmacions que requeririen una mirada més àmplia.

En canvi, els resultats poden ser més fiables en aquelles preguntes que fan referència a la mateixa acció docent de les persones que van ser enquestades. En aquest cas, tot i que s'ha de tenir present la limitació de la mostra seleccionada, els docents responien amb llibertat sobre qüestions que els concerneixen a ells de manera exclusiva: el tractament que fan de la diversitat lingüística a l'aula, els aspectes que treballen a les classes de llengua per tractar aquest tema i la importància que donen al fet de potenciar actituds lingüístiques positives. Tanmateix, aquestes respostes són valoracions personals i, per tant, subjectives i han de ser preses en consideració com a tal.

Conclusions

L'anàlisi sobre el grau d'identificació de les varietats de castellà ha permès detectar algunes de les percepcions que tenen docents sobre el coneixement que sobre la diversitat de la llengua castellana hi ha entre els alumnes. Alhora, ens ha donat informació sobre algunes d'aquelles actituds lingüístiques que segueixen sent presents a la nostra societat, també entre els més joves.

A partir dels resultats obtinguts es pot concloure que entre el professorat de llengua castellana i literatura hi ha certa predisposició a l'hora d'afavorir un clima de respecte cap a la diversitat lingüística i que aquest és un fet que, en menor o major mesura, tenen present

⁶ La idea amb la qual va partir aquest treball era indagar en les actituds lingüístiques i el nivell d'identificació de les diverses modalitats lingüístiques per part dels alumnes d'un determinat curs de secundària amb formularis que els mateixos estudiants havien de respondre de manera presencial. A partir de diverses gravacions de les vuit modalitats lingüístiques bàsiques, els alumnes havien de contestar una sèrie de preguntes, indicar el grau de correcció que atribuïen a cadascuna d'elles i situar-les en un mapa. Això hauria permès detectar les actituds lingüístiques i la competència que tenen els alumnes sobre la diversitat del castellà de manera més fidedigna. Les dades obtingudes havien de ser completades amb entrevistes als docents, que haurien de respondre sobre el tractament de la diversitat lingüística que fan a classe i quines eines utilitzen per fer-ho. La idea inicial va quedar descartada a conseqüència de la situació d'excepcionalitat provocada per la crisi del Coronavirus, que va provocar el tancament dels centres educatius i, posteriorment, el confinament de tota la població. Finalment, es va optar per centrar el treball únicament en la percepció que en tenen els docents.

a l'hora d'impartir la matèria. Per tant, sembla que algunes idees que hi havia en un passat no gaire llunyà —també entre alguns docents de castellà— sobre la idoneïtat d'algunes varietats lingüístiques enfront d'altres ja no segueixen tan vigents com abans. Els professors, en general, viuen com un fet positiu la presència d'altres modalitats hispàniques entre el seu alumnat i treballen la diversitat lingüística des de diversos aspectes de la llengua, especialment el lèxic. Així i tot, seria positiu que això no depengués tan sols del compromís personal del docent i que anés acompanyat de més concreció al currículum acadèmic i d'eines pedagògiques que acompanyin al professorat en aquesta tasca.

Per acabar, seria desitjable ampliar els resultats d'aquest treball amb més dades que es puguin obtenir a través d'altres aproximacions metodològiques. D'una banda, una anàlisi quantitativa sobre les actituds lingüístiques i el nivell d'identificació de la diversitat dialectal que hi ha entre els alumnes seria del tot necessària si es vol tenir una perspectiva més àmplia. Per obtenir dades fiables, per tant, caldrà anar a la font directament: l'alumnat. D'altra banda, seria convenient fer una ampliació de la informació obtinguda en aquest treball sobre el paper que hi juguen els docents i el sistema educatiu en general. Mètodes com l'observació directa, l'anàlisi dels llibres de text que s'utilitzen per a impartir la matèria i les entrevistes en profunditat al professorat ajudarien a saber amb més detall en quina mesura i com es tracta la qüestió a les classes de llengua. Només d'aquesta manera, detectant quins són aquells prejudicis més estesos i les actituds predominants, d'una banda, i coneixent de primera mà com es treballa aquesta temàtica a classe, de l'altra, els docents podran col·laborar més conscientment en una tasca que és feina de tots: el foment d'unes actituds lingüístiques positives i el respecte cap a la diversitat lingüística.

Referències bibliogràfiques

Comellas, P. (2005). *Representacions lingüístiques a l'ensenyament secundari obligatori públic de Barcelona* (Tesi doctoral, Universitat de Barcelona, Espanya). Recuperat de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42049/1/01.PCC_TESI.pdf

De las Heras, J. (1996). *Diversidad lingüística y variedades dialectales de la lengua oral en en Educación Secundaria*. Huelva: Universidad de Huelva. Recuperat de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8000/LYT_9_1996_art_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat, DOGC núm. 5183 (2008).

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC núm. 6945 (2015).

Fernández de Molina, E. (2020). ¿Cómo hablan los presentadores andaluces en televisión? Percepción de los espectadores y análisis lingüístico de la posible variación (socio)estilística en los medios. *Lingüística en la red*, 17, (1). doi:10.37536/LINRED.2020.XVII.1

González, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, 229-238. Recuperat de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21091/1/Metodolog%C3%ADa%20para%20el%20estudio%20de%20las%20actitudes%20ling%C3%BC%C3%ADsticas.pdf>

Gutiérrez, À. (10 de maig de 2020). L'"accentofòbia", un debat pendent a la televisió. *Ara*. Recuperat de https://www.ara.cat/media/accentofobia-debat-pendent-televisio_0_2450754988.html

Huguet, À., & Suïls, J. (1997). Influència del prestigi de les llengües en les actituds lingüístiques dels escolars: el cas de Catalunya i l'Aragó catalanòfon. *Llengua i ús: revista tècnica de política lingüística*, (10), 52-57. Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/129480/178864>

Idescat (2019). Recuperat de <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=272>

Instituto Cervantes (2018). El español: una lengua viva. Informe 2018. Recuperat de https://cvc.cervantes.es/llengua/espanol_llengua_viva/pdf/espanol_llengua_viva_2018.pdf

Lapresta, C., Huguet, À. & Janés, J. (2009). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353, 521-547. Recuperat de https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/41459/re353_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y

León-Castro, M. (2016). La presencia del andaluz en los medios de comunicación. *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicacion y desarrollo social*, 1583-1600. Recuperat de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/51553/Pages%20from%20978-84-945243-2-51-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Moreno, F. (2000). *Qué español enseñar* (2a ed.). Madrid: ArcoLibros.

Navarro, J. L., Huguet, À., Lapresta, C., Janés, J., Cireac, S., Querol, M., & Sansó, C. (2008). El coneixement de la llengua de l'escola en l'alumnat immigrant d'ESO: Una anàlisi d'algunes variables escolars i sociofamiliars. *Generalitat de Catalunya, Secretaria per a la immigració (Ed.)*, *Recerca i Immigració*, 197-223. Recuperat de <http://www.fepsu.es/docs/urbangroups/DC%2023%20PB.pdf#page=200>

Navarro, J.L., Huguet, À. & Sansó, C. (2014). Competencias lingüísticas y alumnado inmigrante en Cataluña: El caso del colectivo de origen hispanohablante. *Educación XX1*, 17, (2), 361-382. Recuperat de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70630580015.pdf>

Rojas, D. (2012). Actitudes lingüísticas en Santiago de Chile: “agrado” y variedades geográficas del español. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 28, 99-115. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4467527>

Rojo, V., Madariaga, J.M. & Huguet, À. (2014). Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 22, (1), 85-97. doi:10.1174/113564010790935231

Santana, J. (2018). Creencias y actitudes de jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades normativas del español de España: andaluza, canaria y castellana. *Pragmática Sociocultural*, 6, (1). doi:10.1515/soprag-2018-0003

ANNEX

La enseñanza de las modalidades lingüísticas del español en la educación secundaria y el fomento de actitudes lingüísticas positivas.

Este formulario se dirige a docentes de secundaria de la especialidad de Lengua castellana y literatura que ejerzan actualmente en Cataluña y es totalmente anónimo. Los datos obtenidos a partir de las respuestas serán utilizados para el trabajo de fin de máster en formación del profesorado en la especialidad de lengua y literatura.

Tiempo estimado: 5 minutos.

***Obligatorio**

1. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decirlo

2. ¿Cuál es tu experiencia como docente de lengua castellana y literatura? *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 1 año
- Entre 1 y 2 años
- Entre 2 y 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Más de 10 años

3. ¿En qué centro educativo trabajas como docente durante este curso 2019/2020? (opcional)

4. ¿En qué localidad se encuentra el centro educativo? *

5. ¿De qué cursos eres profesor/a de lengua castellana? *

Selecciona todos los que correspondan.

- 1º ESO
 2º ESO
 3º ESO
 4º ESO
 1º BACHILLERATO
 2º BACHILLERATO

6. ¿Cuál dirías que es la realidad lingüística de tu alumnado? *

Marca solo un óvalo.

- Mayoría de alumnado catalanohablante *Salta a la pregunta 8*
 Mayoría de alumnado catalanohablante con presencia notable de otras lenguas
 Mayoría de alumnado castellanohablante *Salta a la pregunta 8*
 Mayoría de alumnado castellanohablante con presencia notable de otras lenguas

 Equilibrio entre alumnos catalanohablantes y castellanohablantes
Salta a la pregunta 8
 Equilibrio entre alumnos catalanohablantes y castellanohablantes con presencia notable de otras lenguas
 Otro: _____

7. En caso de haber indicado que hay una presencia notable de otras lenguas, ¿puedes indicar cuáles son las más habladas entre tus alumnos? *

8. En tus clases, ¿hay presencia de alumnado que utilice modalidades lingüísticas distintas a la del español hablado comúnmente en Cataluña? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No *Salta a la pregunta 10*

9. En caso afirmativo, indica qué modalidades lingüísticas hay entre tu alumnado. *

Selecciona todos los que correspondan.

Español de Andalucía

Español de Canarias

Español del Caribe (Cuba, República Dominicana, Puerto Rico y zonas costeras de Venezuela y Colombia)

Español de México y América Central

Español de los Andes (Perú, Bolivia, Ecuador y zonas de interior de Venezuela y Colombia)

Español de Chile

Español de la Plata (Argentina, Uruguay y Paraguay)

Otro: _____

10. ¿Consideras que tus alumnos saben identificar y reconocer las distintas variedades del castellano? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

11. En general, ¿cuál crees que es el nivel de conocimiento e identificación de las distintas variedades del castellano de tus alumnos? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy bajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy alto

12. Indica cuáles crees que son las variedades dialectales que tus alumnos saben identificar sin problemas. *

Selecciona todos los que correspondan.

- Español castellano
- Español de Andalucía
- Español de Canarias
- Español del Caribe
- Español de México y América Central
- Español de los Andes
- Español de Chile
- Español de la Plata
- Ninguna

Otro: _____

13. Valora la importancia que, según tú, tiene la enseñanza de distintas modalidades dialectales en las clases de lengua. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Ninguna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucha

14. ¿Tratas, de algún modo, la diversidad lingüística y las variedades dialectales en tus clases? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No *Salta a la pregunta 17*

15. En caso afirmativo, ¿puedes indicar qué aspectos trabajas para tratar la diversidad dialectal en tus clases? *

Selecciona todos los que correspondan.

Léxico

Fonología

Gramática

Sociolingüística

Historia de la lengua

Otro: _____

16. ¿Puedes indicar brevemente cómo trabajas la diversidad lingüística en clase o poner algún ejemplo? *

Salta a la pregunta 18

17. En caso negativo, ¿puedes indicar brevemente por qué no lo haces? *

18. ¿Utilizas libro de texto? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No *Salta a la pregunta 20*

19. En caso afirmativo, indica si estás de acuerdo con la siguiente afirmación: El libro de texto que empleo en clase refleja las distintas variedades dialectales del español. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

20. En general, dirías que las actitudes de tu alumnado hacia las diferencias dialectales de la lengua española son... *

Marca solo un óvalo.

Positivas

Negativas

Neutras

21. Valora la importancia que, en tu opinión, tiene en las clases de lengua el fomento de actitudes lingüísticas positivas para corregir ciertos prejuicios lingüísticos. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Ninguna Mucha

22. ¿Cuál dirías que es la modalidad lingüística del español que los alumnos perciben como más "correcta"? *

Marca solo un óvalo.

- Español castellano
- Español de Andalucía
- Español de Canarias
- Español del Caribe
- Español de México y América Central
- Español de los Andes
- Español de Chile
- Español de la Plata
- Ninguna
- Otro: _____

23. ¿Cuál dirías que es la variedad dialectal del español que tus alumnos perciben como menos "correcta"? *

Marca solo un óvalo.

- Español castellano
- Español de Andalucía
- Español de Canarias
- Español del Caribe
- Español de México y América Central
- Español de los Andes
- Español de Chile
- Español de la Plata
- Ninguna
- Otro: _____

24. ¿Hay alguna variedad dialectal del español hacia la que hayas observado un mayor rechazo o prejuicio negativo entre tus alumnos? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No *Salta a la pregunta 26*

25. En caso afirmativo, ¿cuál? *

26. Para terminar, puedes dejar aquí cualquier observación, aclaración o comentario sobre la cuestión que consideres de utilidad.

¡Muchas gracias por tu participación!

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios