

Llengües, jòvens i universitat: actituds lingüístiques a València ciutat i l'àrea metropolitana

*Languages, young people and university: linguistic attitudes
in the city of Valencia and its metropolitan area*

José M. BUZÓN i M.-Begoña GÓMEZ-DEVÍS
Universitat de València

Data de recepció: 29 de març de 2019

Data d'acceptació: 31 de maig de 2019

RESUM

Aquest article analitza les actituds dels jòvens valencians d'entre els dinou i els trenta-quatre anys respecte a les llengües oficials —valencià i castellà— segons si han realitzat o no estudis universitaris. La investigació se centra en les modalitats lingüístiques castellà estàndard (CS), valencià estàndard (VS), castellà no estàndard (CNS) i valencià no estàndard (VNS), i interpreta les dades d'acord amb el grau d'identificació i ús que els jòvens han assignat a les interaccions comunicatives, la consideració ideològica dels parlants d'una o altra llengua, així com la identificació de trets personals. Entre les conclusions, se destaca la valoració generalitzada de CS com a modalitat millor puntuada, només superada ocasionalment per VS en determinats àmbits. Quant al grup d'universitaris, la majoria considera CS com a més centralista i VS, com a més catalanista (amb matisos segons el grup poblacional). Un altre resultat és la rellevància dels atributs afectius (de caràcter) en la diferent percepció d'ambdues modalitats estàndard. Finalment, s'exposa la significació estadística dels factors socials *àmbit sociocultural i llengua habitual* en la caracterització de les quatre modalitats lingüístiques.

PARAULES CLAU: actituds lingüístiques, llengües en contacte, estudiants universitaris, àrea metropolitana, anàlisi factorial, ANOVA.

ABSTRACT

This paper analyzes the attitudes of young Valencians (aged 19-34) to their official languages, Valencian and Spanish, depending on whether they have completed or not their university studies. The research focuses on standard Spanish (CS) language modalities, standard Valencian (VS), non-standard Spanish (CNS) and non-standard Valencian (VNS). It also interprets the data according to the degree of identification and use that young people have assigned to the communicative interactions of each mode, the ideological consideration of the speakers of one language or the other, as well as the identification of personal traits. Among

CORRESPONDÈNCIA: M.-Begoña Gómez-Devis. Universitat de València. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Facultat de Magisteri. Grup d'Investigació de la Universitat de València (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de Valencia-PRESEVAL). Avinguda dels Taroners, 4. 46022 València. A/e: mabegode@uv.es, jobugar@alumni.uv.es. Tel.: 963 864 485. Fax: 963 864 002.

the conclusions, the widespread assessment of CS as the best-rated modality has been highlighted, surpassed only by VS in certain areas. Regarding the group of university students, CS is considered by the majority as centralist while VS as more Catalanist (with nuances according to the population group). Another result is the relevance of the affective (character) attributes in the different perception of both standard modalities. Lastly, the statistical significance of social factors at the *sociocultural level* and the *customary language* in the characterization of the four linguistic modalities are stated.

KEYWORDS: language attitudes, languages in contact, university students, metropolitan area, factorial analyses, ANOVA.

1. INTRODUCCIÓ

El panorama lingüístic a les societats modernes ja no es considera multilingüe sinó plurilingüe, açò és, implica la comprensió de l'idioma de l'altre i, inevitablement, una determinada actitud davant d'aquest. La gestió i organització d'aquesta convivència més o menys conflictiva, segons el cas, és responsabilitat de diverses institucions, les quals exerceixen la seua influència des de múltiples vessants —política, social, educativa, econòmica, etc.

Pel que fa a la situació actual i particular de les terres valencianes, és possible obtenir informació qualificada sobre el coneixement i ús de les llengües oficials als diferents territoris (AVL, 2005; SIES, 2015),¹ així com estudis que detallen l'evolució —durant quasi trenta anys— de les dades oficials en diferents àmbits (Mas i Montoya, 2011; Mas, 2018) i treballs especialment orientats a la investigació de les actituds dels parlants —dimensions psicosocials— i el grau de conservació o desplaçament de les llengües implicades (Gimeno-Menéndez i Gómez, 2007; Agulló, 2011; Casesnoves, 2012; Gómez-Molina, 2013; Casesnoves i Mas, 2016 i 2017; Buzón *et al.*, 2017).

L'estudi que es presenta, més limitat que els ara esmentats, considera la situació sociolingüística de la ciutat de València i l'àrea metropolitana i té com a objectiu primordial perfilar la percepció i posició de les noves generacions (jòvens d'entre els dinou i els trenta-quatre anys) envers les llengües amb què conviuen segons si han realitzat o no estudis universitaris. L'interés i la projecció de l'anàlisi són obvis. Descobrir les actituds lingüístiques —reaccions subjectives— que els jòvens valencians manifesten en les diferents varietats lingüístiques —castellà i valencià,² per una banda, i grau d'estandardització, per l'altra— ens proporcionarà valors essencials de la resposta juvenil en l'elecció de parlar o no una determinada llengua, i alhora una instantània de la categorització social de les quatre modalitats en la comunitat de parla observada.

1. ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA (2005), *Llibre blanc de l'ús del valencià*, vol. 1: *Enquesta sobre la situació social del valencià*; SERVEI D'INVESTIGACIÓ I ESTUDIS SOCIOLINGÜÍSTICS, <http://www.ceice.gva.es/va/web/dgplgm/enquestes>.

2. Quan parlem de *valencià* ens referim a la varietat dialectal del català occidental parlada al País Valencià, concretament, a la zona central d'aquest territori.

A partir de les dades obtingudes en una enquesta sobre percepcions i valoracions envers l'ús de les quatre modalitats lingüístiques (CS, VS, CNS i VNS) i després de l'anàlisi quantitativa i qualitativa, es plantegen tres objectius específics:

1. Conèixer les avaluacions de la dimensió cognitiva (competència personal, estatus, prestigi professional, interacció comunicativa, tendència ideològica) i afectiva (atractiu personal i social, endogrup, solidaritat) amb la intenció de descobrir quin paper assignen els jòvens a cada varietat.

2. Esbrinar quina és la modalitat lingüística més adequada segons l'àmbit d'ús, cosa que permetrà observar si existeix un bilingüisme diglòssic (amb una certa distribució funcional d'ambdues llengües).

3. Comprovar la influència dels factors socials (sexe, llengua materna, llengua habitual, nivell d'estudis i residència) en la percepció i valoració de les diferents modalitats lingüístiques.

Pel que fa a les hipòtesis d'aquesta investigació i d'acord amb els resultats d'estudis recents (Agulló, 2011; Casesnoves, 2012; Casesnoves i Mas, 2016 i 2017; Buzón *et al.*, 2017), s'han assenyalat les següents:

— Les varietats estàndard estan vinculades amb l'estatus, els mitjans de comunicació i el poder, mentre que les no estàndard estan relacionades amb els valors intragrupals de solidaritat i lleialtat lingüística. En conseqüència, les modalitats estàndard del valencià i el castellà seran les més valorades en la dimensió cognitiva, com ara competència (poder/persona), prestigi professional, classe social i estatus (poder/grup), i sense cap diferència quantitativa significativa entre elles. Per altra banda, les varietats no estàndard del valencià i el castellà seran les més valorades en la dimensió afectiva: atracció personal i social (solidaritat/persona i solidaritat/grup), grau d'identificació (solidaritat/grup), lleialtat i orgull lingüístics (solidaritat/grup), amb preferència cap al valencià.

— El fet de considerar un col·lectiu amb un perfil professional divers (amb o sense estudis universitaris) podrà confirmar si ocorre el mateix que en terres catalanes, on «el mercat laboral s'erigeix, per tant, en l'element més clarament bilingüitzador, hibritzador, del país. La importància de les mudes lingüístiques que genera la participació en la vida econòmica contrasta amb el poc impacte que té el pas per l'ensenyament obligatori» (Pujolar *et al.*, 2010: 20).

— La tercera hipòtesi subratlla l'aspecte anterior. Tot i que les dades del SIES (2015) mostren una tímida recuperació del valencià respecte d'anys anteriors, amb un lleuger increment de les habilitats socials (entendre i parlar) i acadèmiques (llegir i escriure) en la població general, i que l'ús a casa del valencià i el castellà a València i l'àrea metropolitana presenta uns percentatges del 20,8 % i el 65,7 %, respectivament,³ entenem que la projecció de la planificació dels governs conservadors (1995-2015) ha estès i unificat la visió del castellà com a llengua comuna (domini simbò-

3. La zona de València i l'àrea metropolitana és l'única que augmenta un 1 % en relació amb les dades del SIES 2010. Pel que fa a la resta d'àrees, totes mostren una disminució progressiva en diferents graus (Alacant, Alcoi-Gandia, Regió de València i Castelló).

lic), i també ha dinamitat un procés de normalització amb garanties d'igualtat del valencià.

— Finalment, tanquem la llista d'hipòtesis amb la idea que els factors socials amb major pes probabilístic sobre les actituds lingüístiques dels jòvens valencians són, per ordre decreixent: nivell sociocultural, llengua habitual i llengua materna. La residència i el sexe resultaran pràcticament no significatius.

1.1. *Els estudis d'actituds lingüístiques*

La història ens mostra que les llengües, com a espai social i cultural, a més de facilitar la comunicació humana ocupen un lloc central en la vida col·lectiva de les societats, i això, com és palès, ha fet que esdevinguen un senyal d'identitat i un instrument de dominació simbòlica de primera magnitud. Per altra banda, el desenvolupament de les ciències socials i humanes al llarg del segle xx ha aconseguit un avanç multidisciplinari que ha beneficiat la visió d'interdependència i complementarietat entre llengua i societat.

Aquest pensament té com a eix primordial la descripció de la llengua en ús i, per tant, les diverses perspectives sociolingüístiques analitzen dades vinculades a l'ús real de les llengües i la incidència que sobre aquest tenen la categorització social del parlant i el context comunicatiu o les causes que motiven i mantenen la variació, entre d'altres. En el cas concret de les actituds lingüístiques, fa temps que la comunitat científica considera aquest vessant essencial per al panorama sociolingüístic de les llengües, ja que no sols aporta coneixement sobre la variació intralingüística, sinó que a més ens permet jerarquitzar les varietats diatòpiques d'una llengua i descobrir l'avaluació de les varietats lingüístiques en una comunitat de parla, sense oblidar que esdevé imprescindible per a una planificació lingüística ajustada. Tanmateix, tot i que la utilitat dels treballs sobre actituds és acceptada per tothom, no ocorre el mateix en tractar-ne els límits epistemològics, l'estructura i la naturalesa.

En aquest sentit, i amb una clara intenció sintetitzadora, els autors d'aquest treball adopten la proposta de López-Morales (1989: 235):

Entendemos la actitud como la acción o reacción misma —conducta—, la aceptación o el rechazo de un hecho lingüístico —y, por tanto, el uso o desuso de una variante, de una variedad o de una lengua—, que se produce por las creencias, favorables o adversas, hacia el hecho en cuestión; tales creencias provienen de los conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos del hablante, es decir, de su conciencia sociolingüística —dimensión cognitiva— o de percepciones y consideraciones relacionadas con la subjetividad y la emoción —dimensión afectiva— propias y de su comunidad de habla.

Des d'aquesta posició i segons el mateix autor, l'engranatge sociolingüístic pot explicar-se de la manera següent: conèixer el funcionament de l'ús lingüístic, així com

les percepcions afectives que s'activen entre els membres de la comunitat, produeix certes creences sobre aqueix ús i, si són positives, li atorguen estatus i provoquen actituds favorables a l'individu, qui, per tant, l'accepta i l'empra; en canvi, si són negatives l'estigmatitza i, en conseqüència, s'esdevenen dificultats i entrebancs. En altres paraules, «las actitudes y creencias lingüísticas condicionan el proceso de acomodación comunicativa de unos hablantes a otros y de unas agrupaciones sociales a otras» (Moreno, 2012: 81).

Així, entre les opcions per a un estudi rigorós de les actituds sociolingüístiques a partir de les percepcions i creences dels membres d'una comunitat de parla, ens decantem per les que es basen en l'observació sistemàtica de dimensions que tenen a veure, per una banda, amb la coneixença —component cognitiu: consciència sociolingüística basada en prestigis oberts, socials i lingüístics— i, per l'altra, amb l'afectivitat —sentiments provinents de prestigis psicosocials oberts o encoberts i també relacionats amb gustos, identitat, solidaritat, lleialtat, etc.

2. MÈTODE

2.1. *La mesura de les creences i les actituds: recollida de materials*

L'obtenció de les dades es realitza mitjançant una prova que, dissenyada a partir de parells falsos o màscares (*matched guise-technique*), permet descobrir les valoracions que els parlants efectuen de les varietats (estàndard i no estàndard) del castellà i el valencià.

La recollida del material es dugué a terme el curs acadèmic 2015-2016 mitjançant una entrevista directa amb un nombre indeterminat de participants (grup xicotet) i sempre amb el mateix procediment: audició d'un text llegit en una de les modalitats lingüístiques⁴ (CS, VS, CNS, VNS) i, a continuació, realització de l'enquesta. Una vegada tots els assistents han anotat les seues respostes, es passa a la modalitat següent. Per a poder evitar el biaix a causa de l'ordre de presentació de les quatre gravacions, es considerarà ordenar-les de manera aleatòria en cadascuna de les projeccions. La durada completa de la prova és d'una hora, aproximadament.

En definitiva, tal com apunten Buzón *et al.* (2017: 65), «la percepción del discurso estímulo (leído o espontáneo) pone en marcha una reacción evaluativa (favorable/desfavorable) en un contexto de consideraciones y conocimientos compartidos (social), resultado de los procesos cognoscitivo y afectivo (individual)». L'objectiu, doncs, és recopilar aqueixes reaccions avaluadores per processar-les i analitzar-les posteriorment amb una metodologia adequada, rigorosa i efectiva.

4. Un altre aspecte que cal tenir en compte en aquesta mena d'investigacions és el paper dels locutors —textos llegits. Pel que fa a aquest estudi, les gravacions han estat locutades sempre per dones.

2.2. La mostra

Els individus que han avaluat les modalitats lingüístiques les coneixen bé, ja que ambdues llengües han estat matèria d'estudi al llarg de l'etapa educativa (escola, institut i universitat), i, encara que no tots les empen amb regularitat, representen l'instrument d'interacció quotidiana en aquesta zona geogràfica, de manera que poden jutjar-les mostrant les seues preferències (taula 1).

TAULA 1
Distribució dels informants

| CORPUS | | | | |
|------------------|----------------------|--------------------|----|------|
| Universitaris | SEXE | Hòmens | 11 | } 37 |
| | | Dones | 26 | |
| | LLENGUA HABITUAL | Castellanoparlants | 18 | |
| | | Valencianoparlants | 10 | |
| | | Bilingües | 9 | |
| | LLENGUA MATERNA | Castellà | 24 | |
| | | Valencià | 10 | |
| | | Ambdós | 3 | |
| | RESIDÈNCIA | València capital | 17 | |
| | | Àrea metropolitana | 20 | |
| | NIVELL SOCIOCULTURAL | Baix | 0 | |
| | | Mitjà | 11 | |
| Alt | | 26 | | |
| No universitaris | SEXE | Hòmens | 18 | } 36 |
| | | Dones | 18 | |
| | LLENGUA HABITUAL | Castellanoparlants | 18 | |
| | | Valencianoparlants | 5 | |
| | | Bilingües | 13 | |
| | LLENGUA MATERNA | Castellà | 24 | |
| | | Valencià | 11 | |
| | | Ambdós | 1 | |
| | RESIDÈNCIA | València capital | 19 | |
| | | Àrea metropolitana | 17 | |
| | NIVELL SOCIOCULTURAL | Baix | 12 | |
| | | Mitjà | 12 | |
| Alt | | 12 | | |

TAULA 1
Distribució dels informants (Continuació)

| | | | | |
|-------|----------------------|--------------------|----|----|
| TOTAL | SEXE | Hòmens | 29 | 73 |
| | | Dones | 44 | |
| | LLENGUA HABITUAL | Castellanoparlants | 36 | |
| | | Valencianoparlants | 15 | |
| | | Bilingües | 22 | |
| | LLENGUA MATERNA | Castellà | 48 | |
| | | Valencià | 21 | |
| | | Ambdós | 4 | |
| | RESIDÈNCIA | València capital | 30 | |
| | | Àrea metropolitana | 43 | |
| | NIVELL SOCIOCULTURAL | Baix | 12 | |
| | | Mitjà | 12 | |
| Alt | | 49 | | |

FONT: Elaboració pròpia.

2.3. L'enquesta

L'enquesta segueix el mateix model que l'emprat en la investigació de Buzón *et al.* (2017). A les pàgines inicials es detallen les variables sociològiques de l'entrevistat i a continuació es presenta l'enquesta per a valorar un conjunt de trenta-tres parells o binomis —escala de Likert d'1 a 7— organitzats en dues dimensions:

a) *Dimensió cognitiva* (competència personal, prestigi professional, estatus socioeconòmic). Inclou adjectius relacionats amb la competència (intelligent / no intelligent, insegur/segur de si mateix...), amb l'estatus (urbà/rural, influent/insignificant, culte/ignorant...) o amb el prestigi professional (treballador/malfaener, emprenedor/apocat, professió associada, identificació amb un cap, identificació amb un subordinat), amb la interacció comunicativa (clar/confús, convincent / no convincent), i d'altres que no prenen en consideració el diferencial semàntic sinó ideologies associades a les varietats dialectals (valencianista, catalanista, progressista, autonomista), professions corresponents i consciència sociolingüística —àmbits d'ús de cada modalitat lingüística (adequació ràdio televisió, escola, tenda, carrer, amics, casa).

b) *Dimensió afectiva* (atractiu, solidaritat). Comprén adjectius relacionats amb l'atractiu personal (simpàtic/antipàtic, divertit/avorrit, humil/orgullós, obert/tancat...), l'atractiu social (noble/egoista, generós/avariciós...) i el grau d'identificació amb l'endogrup (identificació del locutor amb els amics i amb si mateix).

3. RESULTATS

Com a prova prèvia de validació de la consistència interna de les dades provinents del qüestionari, mitjançant una auditoria de les correlacions existents obtenim una alfa de Cronbach amb un valor de 0,837, que representa una consistència interna excel·lent (taula 2).

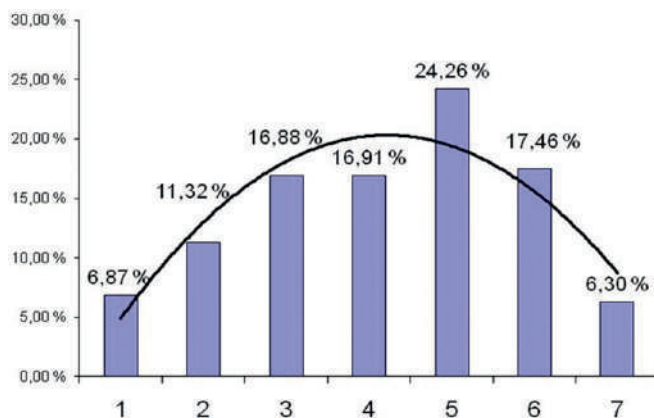
TAULA 2
Estadístiques de fiabilitat del qüestionari

| <i>Alfa de Cronbach</i> | <i>Alfa de Cronbach basada en elements estandarditzats</i> | <i>Nombre d'elements⁵</i> |
|-------------------------|------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| 0,837 | 0,845 | 44 |

FONT: Programa SPSS.

En general, el conjunt global de les valoracions dels jutges en ambdós subgrups del corpus (figura 1) mostra, com era previsible, una distribució que pot interpretar-se com una campana de Gauss. Es produeix una vall en la puntuació intermèdia i un desplaçament generalitzat clar de les puntuacions cap al 5, cosa que suposa una tendència a optar pels valors positius de cada binomi.⁶

FIGURA 1
Freqüències relatives de puntuacions (%)



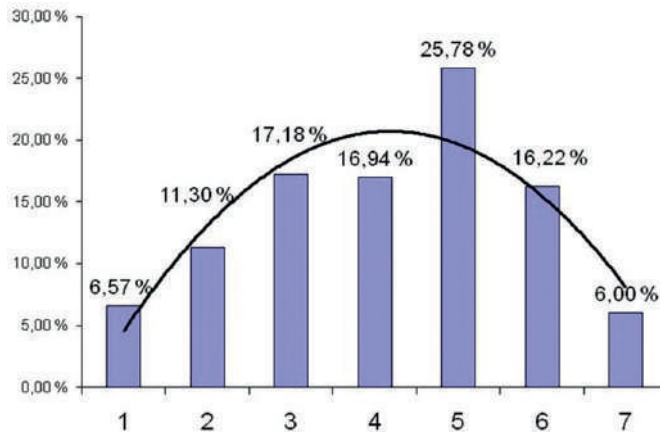
FONT: Elaboració pròpia.

5. Aquesta quantitat inclou els trenta-tres binomis de les àrees cognitiva i afectiva, a més d'altres àmbits, com ara competència personal, grau d'identificació, etc.

6. Tot i que inicialment el tret positiu o negatiu dels parells o binomis es presenta de manera aleatòria a cada extrem de l'escala de Likert, abans de les anàlisis estadístiques ha estat reorientat en sentit negatiu-positiu seguint l'ordre numèric creixent. La raó de la disposició aleatòria a l'enquesta ha estat inhibir en el jutge l'associació del caràcter positiu o negatiu a un dels extrems.

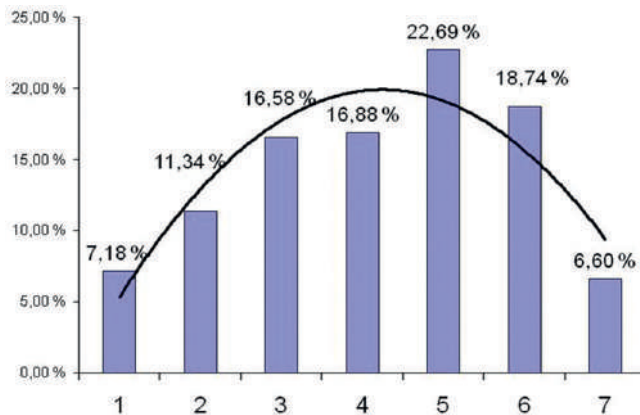
Com mostren les figures 2 i 3, on es representen les puntuacions globals per corpus, aquesta tendència a evitar la puntuació neutra i decantar-se lleugerament per valoracions més positives és comuna als dos grups d'informants:

FIGURA 2
Freqüències relatives de puntuacions (universitaris) (%)



FONT: Elaboració pròpia.

FIGURA 3
Freqüències relatives de puntuacions (no universitaris) (%)



FONT: Elaboració pròpia.

El grup de jòvens sense estudis universitaris mostra una tendència lleugerament més accentuada que el d'universitaris a les puntuacions altes (dos punts i mig per sobre); els universitaris, per la seua part, eviten la valoració neutra amb més incidència (més de tres punts per damunt).

D'altra banda, si estudiem la jerarquització que cada subgrup atorga a les diverses modalitats lingüístiques (a partir de les puntuacions mitjanes obtingudes en cada àmbit), els resultats són els recopilats a les taules 3 i 4.

TAULA 3
Jóvens universitaris

| | | | | | | | | |
|---------------------------------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|
| Competència personal | VS | (5,60) | CS | (4,91) | CNS | (3,68) | VNS | (3,26) |
| Estatus | VS | (4,93) | CS | (4,60) | VNS | (2,90) | CNS | (2,89) |
| Prestigi professional | CS | (4,03) | VS | (4,01) | CNS | (3,00) | VNS | (2,81) |
| Interacció comunicativa | VS | (5,46) | CS | (5,15) | CNS | (3,41) | VNS | (3,24) |
| Atractiu personal i social | CNS | (4,81) | VS | (4,56) | CS | (4,47) | VNS | (4,06) |
| Identificació amb un cap | CS | (4,33) | VS | (4,28) | CNS | (2,48) | VNS | (2,25) |
| Identificació amb un subordinat | VS | (3,75) | CS | (3,72) | CNS | (3,53) | VNS | (3,36) |
| Identificació amb els amics | VNS | (4,89) | CNS | (4,70) | CS | (3,58) | VS | (3,33) |
| Identificació personal | CS | (3,36) | VS | (3,33) | VNS | (2,97) | CNS | (2,73) |

FONT: Elaboració pròpia.

TAULA 4
Jóvens no universitaris

| | | | | | | | | |
|---------------------------------|-----|--------|----|--------|-----|--------|-----|--------|
| Competència personal | CS | (4,86) | VS | (4,85) | CNS | (3,81) | VNS | (3,86) |
| Estatus | CS | (5,22) | VS | (4,70) | VNS | (2,89) | CNS | (2,67) |
| Prestigi professional | CS | (3,95) | VS | (3,60) | VNS | (2,87) | CNS | (2,64) |
| Interacció comunicativa | CS | (5,41) | VS | (5,32) | VNS | (3,57) | VS | (3,38) |
| Atractiu personal i social | CNS | (4,71) | VS | (4,61) | VNS | (4,49) | CS | (4,28) |
| Identificació amb un cap | CS | (4,08) | VS | (3,47) | VNS | (2,20) | CNS | (1,89) |
| Identificació amb un subordinat | CS | (3,81) | VS | (3,72) | VNS | (3,54) | CNS | (3,38) |
| Identificació amb els amics | VNS | (3,89) | CS | (3,81) | VS | (3,67) | CNS | (3,54) |
| Identificació personal | CS | (4,08) | VS | (3,86) | VNS | (2,77) | CNS | (2,41) |

FONT: Elaboració pròpia.

Pel que fa a la modalitat més ben valorada, les mitjanes de puntuació són majors entre els jóvens amb estudis universitaris (a excepció de la d'estatus, identificació amb un subordinat i identificació personal). Així mateix, es pot comprovar que CS és la modalitat lingüística amb millors resultats en un nombre d'àrees més gran, la qual cosa l'identifica com la modalitat de major jerarquia per a tots dos grups poblacionals. El cas VS presenta la mitjana més elevada en dues àrees (competència personal i interacció comunicativa), i esdevé la segona modalitat amb millor puntuació de tots els àmbits, tret d'identificació amb un subordinat, on coincideix amb CS i identifica-

ció amb un amic, superada per VNS. En aquest sentit, destaquem el fet que per a tots els jòvens enquestats VNS és la modalitat amb un grau major d'identificació amb els amics, aspecte que podria confirmar el procés d'estabilització de l'ús del valencià als àmbits familiar i d'amics (Mas, 2018: 143) en consonància amb el clar procés de diglòssia que pateix la llengua, especialment entre els jòvens. De fet, VNS resulta la pitjor puntuada en el subgrup universitari en pràcticament totes les àrees, mentre que per als no universitaris és CNS.

Si atenem ara a l'àmbit ideològic, els resultats (taules 5 i 6) mostren millor puntuació en un nombre més alt de modalitats per part del subgrup no universitari; es percep com a més valencianista la modalitat VNS —els universitaris assenyalen VS— i més conservadora, CNS —CS per als altres. És molt interessant, també, comprovar que tots els participants valoren com a modalitat més centralista CS i com a més catalanista, VS.

TAULA 5
Jòvens universitaris

| | | | | | | | | |
|---------------------------------|----|--------|-----|--------|-----|--------|----|--------|
| Progressista/conservador | CS | (4,86) | CNS | (4,70) | VNS | (4,64) | VS | (4,06) |
| Antivalencianista/valencianista | VS | (4,89) | VNS | (4,78) | CNS | (3,88) | CS | (3,33) |
| Autonomista/centralista | CS | (4,75) | CNS | (4,45) | VNS | (4,11) | VS | (3,69) |
| Anticatalanista/catalanista | VS | (4,44) | VNS | (3,39) | CNS | (3,08) | CS | (2,97) |

FONT: Elaboració pròpia.

TAULA 6
Jòvens no universitaris

| | | | | | | | | |
|---------------------------------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|----|--------|
| Progressista/conservador | CNS | (5,14) | CS | (4,89) | VNS | (4,69) | VS | (3,86) |
| Antivalencianista/valencianista | VNS | (5,51) | VS | (5,36) | CNS | (4,14) | CS | (3,83) |
| Autonomista/centralista | CS | (4,72) | CNS | (4,68) | VNS | (3,60) | VS | (2,94) |
| Anticatalanista/catalanista | VS | (4,58) | VNS | (3,20) | CS | (3,00) | CS | (2,62) |

FONT: Elaboració pròpia.

En aquest sentit, els universitaris es mostren ideològicament més moderats en tots els aspectes menys en el caràcter centralista de les modalitats: aquest binomi és puntuat amb major intensitat a totes les modalitats a excepció de CNS, en què els no universitaris la valoren com a més centralista que els universitaris.

A continuació, si comparem la identificació de trets personals dels parlants de cada modalitat (taula 7) apreciem que CS resulta més ben valorat entre els jòvens sense estudis universitaris.

TAULA 7
Comparativa de les puntuacions mitjanes més altes de CS per grup d'estudi⁷

| CS | | | |
|--------------------------------|------|--------------------------------|------|
| <i>Jóvens no universitaris</i> | | <i>Jóvens universitaris</i> | |
| Ignorant/culte | 5,92 | Confús/clar | 5,56 |
| Confús/clar | 5,89 | Irresponsable/responsable | 5,33 |
| Rural/urbà | 5,86 | Grosser/educat | 5,33 |
| Insegur/segur de si mateix | 5,58 | Hipòcrita/sincer | 5,28 |
| Grosser/educat | 5,56 | Malfaener/treballador | 5,17 |
| No intel·ligent / intel·ligent | 5,53 | No intel·ligent / intel·ligent | 5,11 |
| Malfaener/treballador | 5,50 | Ignorant/culte | 5,08 |
| Irresponsable/responsable | 5,47 | Rural/urbà | 5,06 |
| <i>Bast/refinat</i> | 5,03 | <i>Deshonest/honest</i> | 5,06 |
| Hipòcrita/sincer | 4,92 | Insegur/segur de si mateix | 5,03 |

FONT: Elaboració pròpia.

En vuit dels deu binomis millor valorats la puntuació dels no universitaris supera la dels universitaris.

La taula 8, per contra, ens permet apreciar com la modalitat VS resulta millor valorada pels informants universitaris en gairebé tots els binomis. La presència d'atributs d'índole cognitiva amb mitjanes més altes és major entre els universitaris, mentre que la coincidència entre els dos grups és quasi total. Curiosament, el caràcter valencianista de la modalitat és reconegut entre els deu atributs millor valorats sols pels jóvens no universitaris.

Per altra banda, la modalitat CNS (taula 9) genera un major nombre de diferències entre els atributs millor puntuats en ambdós subgrups. En els no universitaris sobreix el caràcter estalviador, conservador i comprensiu del parlant de CNS; per contra, en els universitaris destaquen la simpatia, la generositat i la noblesa (tots ells de caràcter afectiu). Únicament en els quatre primers binomis la mitjana és més alta en el grup dels universitaris i amb una diferència bastant menor que per a la resta de modalitats lingüístiques; així mateix, l'omnipresència de binomis de caràcter afectiu és quasi idèntica a l'hora de caracteritzar aquesta modalitat, amb una lleugera superioritat en els jóvens universitaris.

7. Les cel·les ombrejades representen atributs de l'àrea cognitiva; la resta corresponen a l'afectiva. Els binomis amb lletra cursiva indiquen atributs exclusius del grup, és a dir, no presents en el grup de contrast.

TAULA 8
Comparativa de les puntuacions mitjanes més altes de VS per grup d'estudi

| VS | | | |
|----------------------------------------|------|---------------------------------|------|
| <i>Jóvens no universitaris</i> | | <i>Jóvens universitaris</i> | |
| Grosser/educat | 5,81 | Insegur/segur de si mateix | 6,03 |
| Confús/clar | 5,64 | Ignorant/culte | 5,89 |
| Ignorant/culte | 5,56 | No intel·ligent / intel·ligent | 5,67 |
| Irresponsable/responsable | 5,56 | Grosser/educat | 5,67 |
| Malfaener/treballador | 5,42 | Confús/clar | 5,61 |
| Insegur/segur de si mateix | 5,39 | Malfaener/treballador | 5,56 |
| <i>Antivalencianista/valencianista</i> | 5,36 | Irresponsable/responsable | 5,53 |
| No intel·ligent / intel·ligent | 5,36 | <i>No convincent/convincent</i> | 5,31 |
| <i>Insensible/compremsiu</i> | 5,19 | Callat/xarrador | 5,25 |
| Callat/xarrador | 5,03 | <i>Apocat/emprenedor</i> | 5,14 |

FONT: Elaboració pròpia.

TAULA 9
Comparativa de les puntuacions mitjanes més altes de CNS per grup d'estudi

| CNS | | | |
|---------------------------------|------|-----------------------------|------|
| <i>Jóvens no universitaris</i> | | <i>Jóvens universitaris</i> | |
| Callat/xarrador | 5,54 | Orgullós/humil | 5,60 |
| Orgullós/humil | 5,35 | Presumptuós/senzill | 5,48 |
| Presumptuós/senzill | 5,30 | Callat/xarrador | 5,48 |
| Ambiciós/modest | 5,22 | Hipòcrita/sincer | 5,30 |
| <i>Malgastador/estalviador</i> | 5,19 | <i>Antipàtic/simpàtic</i> | 5,15 |
| Hipòcrita/sincer | 5,19 | Deshonest/honest | 5,13 |
| <i>Progressista/conservador</i> | 5,14 | <i>Avar/generós</i> | 5,13 |
| Irresponsable/responsable | 5,00 | Irresponsable/responsable | 4,95 |
| <i>Insensible/compremsiu</i> | 4,92 | Ambiciós/modest | 4,95 |
| Deshonest/honest | 4,92 | <i>Egoista/noble</i> | 4,85 |

FONT: Elaboració pròpia.

Finalment, la modalitat VNS (taula 10) presenta als dos subgrups pràcticament els mateixos binomis en diferents posicions i amb puntuacions mitjanes diferenciades: tots els atributs resulten més ben valorats pels no universitaris. Curiosament, l'atribut amb la puntuació més alta en aquest subgrup no apareix entre els deu millor puntuats pels no universitaris (avar/generós) i constitueix, per tant, un tret específic a aquest nivell.

TAULA 10
Comparativa de les puntuacions mitjanes més altes de VNS per grup d'estudi

| VNS | | | |
|---------------------------------|------|---------------------------------|------|
| <i>Jóvens no universitaris</i> | | <i>Jóvens universitaris</i> | |
| Antivalencianista/valencianista | 5,51 | Avar/generós | 4,97 |
| Presumptuós/senzill | 5,43 | Presumptuós/senzill | 4,97 |
| Callat/xarrador | 5,23 | Ambiciós/modest | 4,92 |
| Orgullós/humil | 4,89 | Antivalencianista/valencianista | 4,78 |
| Ambiciós/modest | 4,80 | Orgullós/humil | 4,67 |
| Hipòcrita/sincer | 4,77 | Progressista/conservador | 4,64 |
| Insensible/comprensiu | 4,77 | Hipòcrita/sincer | 4,44 |
| Progressista/conservador | 4,69 | Callat/xarrador | 4,36 |
| Deshonest/honest | 4,66 | Irresponsable/responsable | 4,25 |
| Malgastador/estalviador | 4,60 | Deshonest/honest | 4,25 |

FONT: Elaboració pròpia.

Un altre aspecte interessant del present estudi consisteix en la possibilitat d'obtenir anàlisis factorials dels atributs per als dos grups considerats i realitzar així agrupacions de binomis que expliquen el major nombre possible de variància en les puntuacions atorgades a determinades modalitats lingüístiques. En aquest cas, ens centrarem en les estàndard.

Les proves KMO i Barlett són significatives en ambdós factorials i se situen en un 0,688 per al grup de jóvens no universitaris i en un 0,641 per als universitaris, cosa que representa una qualitat de l'anàlisi acceptable en tots dos casos, amb una variància total explicada del 68,11 % en vuit components per al grup no universitari i del 74,90 % en deu components per a l'universitari. La taula 11 presenta els vuit primers components dels factorials dels dos grups poblacionals.

TAULA 11
Comparativa d'anàlisi factorial dels atributs per a les modalitats CS i VS

| CS/VS | | | | | | | |
|--------------------------------|---------|-----------|---------|---------------------------------|---------|-----------|---------|
| No universitaris | | | | Universitaris | | | |
| | Compon. | Variància | | | Compon. | Variància | |
| | 1 | % | % acum. | | 1 | % | % acum. |
| Esquerp/carinyós | 0,791 | 15,312 | 15,312 | Insensible/comprensiu | 0,825 | 13,350 | 13,350 |
| Orgullós/humil | 0,780 | | | Cabut/flexible | 0,786 | | |
| Presumptuós/senzill | 0,725 | | | Orgullós/humil | 0,751 | | |
| Antipàtic/simpàtic | 0,715 | | | Grosser/educat | 0,643 | | |
| Avorrit/divertit | 0,690 | | | Egoista/noble | 0,613 | | |
| Trist/alegre | 0,688 | | | Presumptuós/senzill | 0,578 | | |
| Insensible/comprensiu | 0,661 | | | Avar/generós | 0,496 | | |
| Avar/generós | -0,649 | | | Antipàtic/simpàtic | 0,486 | | |
| | | | | Esquerp/carinyós | 0,450 | | |
| | 2 | % | % acum. | | 2 | % | % acum. |
| Bast/refinat | -0,780 | 13,953 | 29,266 | Ignorant/culte | 0,821 | 10,483 | 23,833 |
| Confús/clar | 0,714 | | | No intel·ligent / intel·ligent | 0,818 | | |
| Insignificant/influent | 0,693 | | | Malfaener/treballador | 0,575 | | |
| No intel·ligent / intel·ligent | 0,677 | | | Insegur/segur de si mateix | 0,513 | | |
| Rural/urbà | 0,675 | | | Irresponsable/responsable | 0,513 | | |
| Malfaener/treballador | 0,657 | | | Apocat/emprenedor | 0,503 | | |
| No convincent / convincent | 0,608 | | | | | | |
| | 3 | % | % acum. | | 3 | % | % acum. |
| Callat/xarrador | 0,766 | 9,457 | 38,722 | Rural/urbà | 0,764 | 10,342 | 34,175 |
| Apocat/emprenedor | 0,647 | | | Bast/refinat | 0,755 | | |
| Insegur/segur de si mateix | 0,610 | | | Confús/clar | 0,745 | | |
| Ignorant/culte | 0,580 | | | Insignificant/influent | 0,677 | | |
| Ambició/modest | 0,497 | | | No convincent / convincent | 0,560 | | |
| | 4 | % | % acum. | | 4 | % | % acum. |
| Progressista/conservador | 0,795 | 6,894 | 45,616 | Anticatalanista/catalanista | 0,881 | 7,546 | 41,721 |
| Anticatalanista/catalanista | -0,778 | | | Autonomista/centralista | -0,849 | | |
| Autonomista/centralista | 0,599 | | | Antivalencianista/valencianista | 0,621 | | |
| | | | | Progressista/conservador | -0,584 | | |

TAULA 11
 Comparativa d'anàlisi factorial dels atributs per a les modalitats CS i VS (Continuació)

| CS/VS | | | | | | | |
|-------------------------------------|---------|-----------|---------|-------------------------|---------|-----------|---------|
| No universitaris | | | | Universitaris | | | |
| | Compon. | Variància | | | Compon. | Variància | |
| | 5 | % | % acum. | | 5 | % | % acum. |
| Irresponsable/ responsable | 0,779 | 6,858 | 52,474 | Deshonest/honest | 0,763 | 6,645 | 48,366 |
| Deshonest/honest | 0,699 | | | Malgastador/estalviador | 0,668 | | |
| Hipòcrita/sincer | 0,570 | | | Hipòcrita/sincer | 0,576 | | |
| | 6 | % | % acum. | | 6 | % | % acum. |
| Cabut/flexible | 0,751 | 6,224 | 58,698 | Trist/alegre | 0,829 | 6,183 | 54,549 |
| Avar/generós | 0,716 | | | Callat/xarrador | 0,707 | | |
| Malgastador/estalviador | 0,435 | | | | | | |
| | 7 | % | % acum. | | 7 | % | % acum. |
| Grosser/educat | 0,643 | 4,754 | 63,452 | Avorrit/divertit | 0,812 | 5,641 | 60,189 |
| Antivalencianista/ valencianista | 0,601 | | | | | | |
| | 8 | % | % acum. | | 8 | % | % acum. |
| Egoista/noble | 0,776 | 4,692 | 68,144 | Pobre/ric | 0,862 | 5,560 | 65,749 |
| Pobre/ric | 0,492 | | | Ambiciós/modest | -0,656 | | |

FONT: Elaboració pròpia.

El primer component explica un 15,31 % i un 13,35 %, respectivament, de la variància total en les puntuacions; ambdós casos presenten exclusivament atributs d'índole afectiva amb un alt grau de coincidència i pertanyents específicament a l'àrea del caràcter, la qual cosa demostra que és un tret que adquireix gran importància en la percepció de les diferències entre les modalitats CS i VS. El segon component amb alta capacitat explicativa de la variància es compon, majoritàriament, d'atributs de tipus cognitiu que coincideixen en els dos grups de jòvens. En canvi, el tercer component, que explica aproximadament el 10 % de la variància, difereix en els atributs segons el subgrup observat. Finalment, el quart es troba constituït per atributs de tipus ideològic; cal destacar que el binomi *antivalencianista/valencianista*, característic d'aquest grup, ocupa entre els jòvens no universitaris una posició de menor força discriminatòria (factor 7) que entre els universitaris.

A manera de síntesi, els cinc primers components expliquen aproximadament la meitat de la variància total registrada en les dades: el primer i el cinquè són d'índole afectiva i, la resta, cognitiva.

Així mateix, per a valorar el grau d'influència que pogueren estar exercint les variables sociològiques sobre les percepcions de la joventut valenciana, no es disposa d'un gran nombre d'instruments d'anàlisi. Un primer recurs és el recompte d'atributs que manifesten un comportament significativament diferenciat en l'anàlisi de la variància

entre les puntuacions rebudes en dues modalitats de llengua diferents. Per poder fer-ho, i actuant per parells confrontats de modalitats de llengua, s'han dut a terme successius ANOVA de factors sociològics davant binomis i s'ha fet un recompte d'aquells que presenten una F de Snedecor inferior a 0,05 (diferència de mitjanes significatives entre les dues modalitats de llengua). Els resultats obtinguts es recopilen en la taula 12.

TAULA 12
Recompte de binomis de mitjana significativament diferent entre modalitats (prova F de Snedecor en ANOVA)

| | CS/VS | CS/CNS | VS/VNS | CNS/VNS | Total |
|----------------------|-------|--------|--------|---------|-------|
| Nivell sociocultural | 10 | 3 | 9 | 9 | 31 |
| Llengua habitual | 9 | 1 | 5 | 4 | 19 |
| Llengua materna | 3 | 1 | 5 | 6 | 15 |
| Residència | 6 | 0 | 0 | 1 | 7 |
| Sexe | 1 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Total | 29 | 5 | 19 | 22 | |

FONT: Elaboració pròpia.

Segons aquests resultats, la variable sociològica amb una capacitat més gran per a provocar diferències significatives de mitjanes entre modalitats de llengua és el nivell sociocultural, seguida de la llengua habitual i la llengua materna, amb quasi la meitat de binomis de mitjana significativament diferent i, a gran distància i per davall, la residència i el sexe. Les modalitats de llengua sobre les quals es produeix un major nombre de diferències significatives de mitjanes són CS/VS i CNS/VNS, seguides de prop per VS/VNS.

Un altre instrument que podem utilitzar per a mesurar la força explicativa de les variables sociològiques són les taules de contingència, les quals ens permetran verificar mitjançant proves khi quadrat quins factors sociològics s'associen a puntuacions significativament diferents entre els jòvens universitaris i no universitaris (taula 13).

TAULA 13
Recompte de binomis que superen la prova khi quadrat entre jòvens universitaris i no universitaris per variables sociològiques en confrontacions de modalitats lingüístiques

| | CS/VS | CS/CNS | VS/VNS | CNS/VNS | Total |
|----------------------|-------|--------|--------|---------|-------|
| Llengua habitual | 15 | 4 | 13 | 9 | 41 |
| Nivell sociocultural | 12 | 3 | 12 | 11 | 38 |
| Llengua materna | 13 | 4 | 11 | 10 | 38 |
| Residència | 12 | 3 | 12 | 9 | 36 |
| Sexe | 9 | 3 | 11 | 9 | 32 |
| Total | 61 | 17 | 59 | 48 | |

FONT: Elaboració pròpia.

Quan analitzem la independència de les variables sociològiques respecte de les puntuacions rebudes en els diferents binomis, s'observa una quantitat relativament semblant de dependències per als cinc factors socials estudiats. En aquest sentit, la llengua habitual manifesta un nombre més gran d'associacions significatives en les quatre confrontacions plantejades, la qual cosa implica que es vincula de manera significativa amb un major nombre d'atributs amb puntuacions diferenciades entre universitaris i no universitaris; particularment, el contrast entre la modalitat CS/VS, per un costat, i VS/VNS, per l'altre. D'altra banda, les variables *nivell sociocultural* i *llengua materna* manifesten dependència significativa amb el mateix nombre d'atributs, especialment en les mateixes confrontacions que la llengua habitual, seguides de prop per la residència i el sexe.

Pel que fa a les confrontacions entre CS/VS i VS/VNS, s'observa un nombre més gran de dependències significatives entre els binomis i les variables sociològiques, cosa que podria apuntar cap a una major influència d'aquestes en l'actitud del jovent envers aqueixes modalitats. Tant en les proves F de Snedecor com khi quadrat, les variables sociològiques han mostrat una influència escassa sobre l'actitud dels jòvens valencians en la confrontació de les modalitats de castellà.

Finalment, en contrastar les associacions de dependència de les variables sociològiques amb els binomis agrupats per àmbits, trobem algunes relacions interessants; hi destaquem el comportament de la variable *llengua habitual*, que mostra una relació de dependència significativa en la confrontació VS/VNS amb la dimensió afectiva entre els jòvens universitaris i no universitaris. En altres paraules, els jòvens puntuen de manera significativament diferent els atributs de la dimensió afectiva en funció de la seua llengua habitual (taula 14).

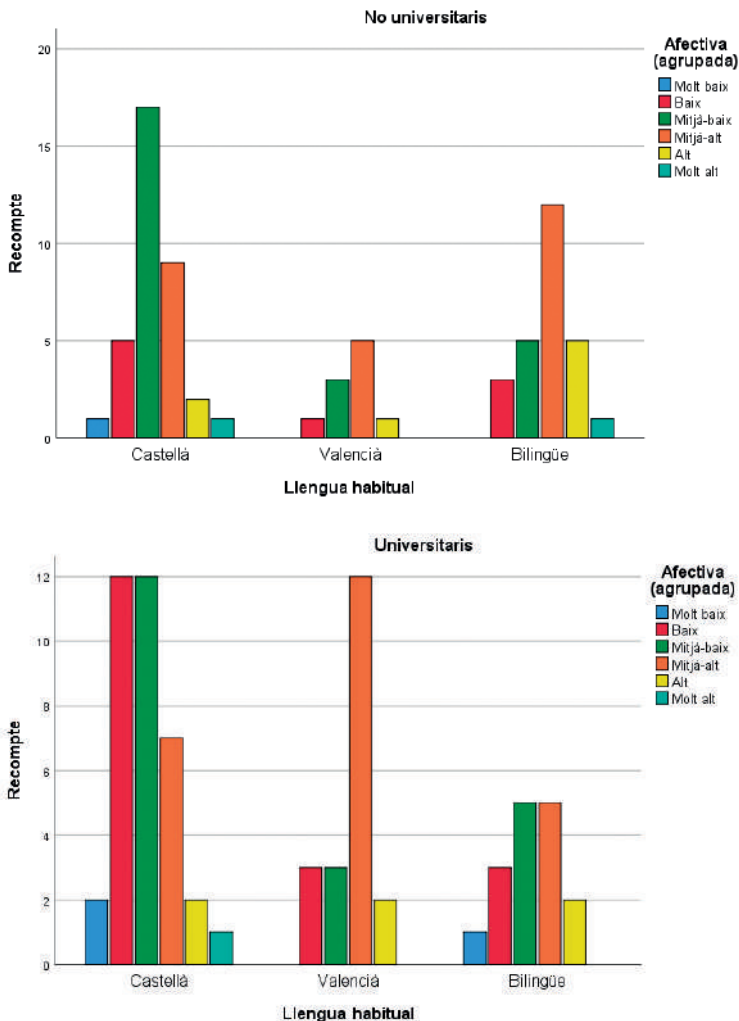
TAULA 14

Prova khi quadrat per a l'encreuament entre la llengua habitual i la dimensió afectiva comparant els grups de jòvens en la confrontació VS/VNS

| | | Valor | df | Significació asimptòtica (bilateral) |
|-------|------------------------------|--------|----|--------------------------------------|
| Total | Khi quadrat de Pearson | 18,972 | 10 | ,041 |
| | Raó de versemblança | 20,131 | 10 | ,028 |
| | Associació lineal per lineal | 7,366 | 1 | ,007 |
| | N de casos vàlids | 143 | | |

FONT: Programa SPSS.

FIGURA 4
 Gràfics de recompte de jòvens universitaris i no universitaris
 per intensitat del valor total de la puntuació a la dimensió afectiva en la confrontació VS/VNS



FONT: Elaboració pròpia.

El detall de la figura 4 mostra que, si bé els jòvens no universitaris castellanoparlants ja mostren una certa tendència a puntuar més a la baixa els binomis de l'àrea afectiva quan valoren les modalitats VS i VNS —mentre que els valencianoparlants i, sobretot els bilingües, opten amb major intensitat pels valors mitjans i alts—, aquesta tendència es presenta de manera més clara i intensa entre els universitaris. Així, els universitaris castellanoparlants puntuen a la baixa les varietats VS i VNS d'una manera intensa i estadísticament significativa; en canvi, els valencianoparlants, en especial, i també els bilingües en menor grau, opten pels valors mitjans alts. Aquesta ten-

dència diferenciada apuntaria cap a una actitud estadísticament significativa de connexió afectiva amb les modalitats de valencià, molt més accentuada entre els universitaris.

4. CONCLUSIÓ

Al llarg d'aquesta investigació s'han desenvolupat quatre grans grups d'anàlisi per a interpretar els resultats dels joves valencians en les enquestes de percepció sobre les modalitats lingüístiques CS, VS, CNS i VNS. Ens referim a l'estudi de les jerarquies de les modalitats per grups de joves; al dels atributs més representatius de les modalitats; al factorial per tal de trobar agrupacions d'atributs discriminatòries de les modalitats CS i VS que, a més, expliquen la variància present a les dades, i, finalment, l'específic de la influència dels factors sociològics en les puntuacions atorgades pels dos subgrups en totes les modalitats.

Abans d'iniciar la síntesi i cloenda de tots ells, cal assenyalar que la visió global de les dades recollides en els dos grups poblacionals destaca una coincidència notable quant a la tendència a evitar les puntuacions intermèdies i a decantar-se per les puntuacions altes, especialment, en el cas dels no universitaris.

Pel que fa a l'estudi de la jerarquia de les modalitats lingüístiques segons les puntuacions agrupades per àmbits (estatus, interacció comunicativa, atractiu personal i social...), es comprova que els joves valencians assenyalen CS com la modalitat millor valorada en quasi tots els àmbits; només entre els universitaris resulta més ben puntuada la modalitat VS en competència personal i interacció comunicativa. Així mateix, VNS esdevé la pitjor valorada entre els joves universitaris i CNS entre els no universitaris, la qual cosa apuntaria a una consciència crítica més exigent envers el valencià no estàndard per part dels joves amb més formació acadèmica.

Si atenem a l'àmbit ideològic, observem que tots els participants troben CS com la modalitat més centralista i VS com la més catalanista. No obstant això, els no universitaris consideren VNS més valencianista i CNS més conservadora, mentre que els universitaris valoren VS com a més valencianista i CS com a més conservadora. En altres paraules, els universitaris identifiquen una dicotomia CS/VS separada ideològicament entre els pols valencianista-catalanista, per un costat, i centralista i conservador, per l'altre, mentre que els no universitaris reserven el caràcter valencianista per a la modalitat VNS i el conservador per a CNS.

D'acord amb les relacions establertes entre els atributs amb millors puntuacions i les modalitats lingüístiques, cal subratllar algunes tendències interessants. La modalitat CS acapara, en general, les puntuacions més altes entre els no universitaris, tot i que es constata una coincidència quasi absoluta entre els atributs que millor defineixen aquesta modalitat per als dos subgrups. Per la seua part, VS rep millor puntuació dels universitaris i també es repeteix la coincidència dels binomis més ben puntuats pels dos grups. Per contra, les modalitats no estàndard són percebudes de manera diferent. CNS, dins d'una semblança notable d'atributs més puntuats, es caracteritza

per trets de simpatia, generositat i noblesa segons els universitaris; els no universitaris, en canvi, la perceben específicament com a pròpia d'algú més estalviador, conservador i comprensiu. El cas VNS presenta un perfil d'atributs semblant en ambdues poblacions de jòvens, si bé els universitaris valoren el tret de generositat amb molta intensitat i de manera exclusiva respecte al grup de no universitaris.

D'altra banda, gràcies al conjunt d'anàlisis factorials, s'ha determinat que el caràcter, com a atribut afectiu, esdevé un tret molt discriminant amb una gran capacitat explicativa de la variància present a les dades. Per la seua part, un segon i tercer components constituïts fonamentalment per atributs de tipus cognitiu han estat assenyalats com a altament explicatius, i també coincidents, en les dues poblacions. Destaca el quart component pel seu caràcter ideològic i la quasi total coincidència entre els atributs presents. El fet que el tret ideològic valencianista ocupe una posició de menor capacitat discriminant a CS i VS entre els jòvens no universitaris podria vincular-se amb la desaparició de la relació tradicionalment descrita entre la ideologia catalanista i els processos de normalització lingüística i autodefinició nacional valenciana. Així, com apunten Casesnoves i Mas (2016: 135), aquesta desaparició es donaria en favor de la identitat valenciana i, entre els jòvens, els universitaris serien els que hi contribuirien amb més força.

Finalment, pel que fa als factors sociològics i la seua capacitat de condicionar la percepció de les diferents modalitats lingüístiques, s'ha comprovat que el nivell sociocultural i la llengua habitual són els més significatius estadísticament a l'hora de discriminar trets específics de cada modalitat, seguits per la llengua materna de ben a prop. Ni la residència ni el sexe han mostrat capacitat de condicionament significatiu. No obstant això, el conjunt de factors socials ha assolit una capacitat discriminant major entre les varietats CS-VS en tots els casos, i entre CNS-VNS, per un costat, i VS-VNS per l'altre, en segon terme; però cap entre CS-CNS. Un altre aspecte interessant de la confrontació VS-VNS, ja apuntat per Gómez-Devís *et al.* (2019), és que els universitaris que tenen el castellà com a llengua habitual la valoren d'una manera significativa a la baixa respecte dels valencianoparlants, clarament amb puntuacions més elevades; açò apunta que hi ha un vincle més estret amb les modalitats de valencià entre els jòvens universitaris valencianoparlants que entre els castellanoparlants, la qual cosa ve a corroborar Casesnoves i Mas en el fet que, específicament dins del grup poblacional de jòvens universitaris, «the link between language and identity is stronger than expected» (2017: 123).

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- AGULLÓ, V. (2011). «Análisis de la realidad sociolingüística del valenciano». *Papers: Revista de Sociologia*, vol. 96, núm. 2, p. 501-514.
- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA (AVL) (2005). *Llibre blanc de l'ús del valencià* [en línia]. Vol. I: *Enquesta sobre la situació social del valencià, 2004*. València: Publicacions de l'AVL. <https://www.avl.gva.es/documentos/31987/99521/Recerca_02.pdf/dd8dc872-4446-4811-8b6d-bbc4775fddc0>.

- BUZÓN, J. M.; GÓMEZ-DEVÍS, M.-B.; GÓMEZ MOLINA, J. R. (2017). *Actitudes lingüísticas en Valencia y su área metropolitana: Estudio longitudinal y análisis de tendencias*. València: Tirant lo Blanch.
- CASESNOVES, R. (2012). «El valencià en 25 anys (I): com són els seus parlants?». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 58, p. 111-136.
- CASESNOVES, R.; MAS, J. A. (2016). «Usos lingüístics i ideologia: què fan els universitaris valencians?». *Caplletra: Revista Internacional de Filologia*, núm. 60, p. 113-139.
- (2017). «Ideology and language choice: Catalan-speaking university students». *Sociolinguistic Studies*, vol. 11, núm. 1, p. 107-129.
- GIMENO-MENÉNDEZ, F.; GÓMEZ MOLINA, J. R. (2007). «Spanish and Catalan in the Community of Valencia». *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 184, p. 95-107.
- GÓMEZ-DEVÍS, M.-B.; BUZÓN, J.; ALANDETE, M. (2019). «School and linguistic diversity: study of the language attitudes of future Valencian teachers». *Studia Romanica Posnaniensia*, vol. 46, núm. 4, p. 135-147.
- GÓMEZ-MOLINA, J. R. (2013). «Actitudes lingüísticas en la comunidad de habla bilingüe de Valencia». A: MONTOYA, B.; MAS, A. (ed.). *'Studia linguistica in honorem' Francisco Gimeno Menéndez*. Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant, p. 375-408.
- LÓPEZ-MORALES, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- MAS, A. (2018). «El valencià segons l'enquesta del SIES de 2015». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 28, p. 127-145.
- MAS, A.; MONTOYA, B. (2011). «La situació social del català al País Valencià en el trànsit dels segles XX al XXI». *Zeitschrift für Katalanistik*, núm. 24, p. 293-316.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva: Propositiones, escolios y debates*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt: Vervuert.
- PUJOLAR, J.; GONZÀLEZ, I.; FONT, A.; MARTÍNEZ, R. (2010). *Llengua i joves: Usos i percepcions lingüístics de la joventut catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut.
- SERVEI D'INVESTIGACIÓ I ESTUDIS SOCIOLINGÜÍSTICS (SIES) (2005). *Enquesta general sobre coneixement i ús social del valencià*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. <<http://www.ceice.gva.es/va/web/dgplgm/enquestes>> [Consulta: 3 juny 2020].

«No és que no m'agrade el valencià, és que no es pot usar»: pràctiques i ideologies lingüístiques entre adolescents castellonencs d'origen immigrant

*“It’s not that I don’t like Valencian, it’s just that you can’t use it”:
Language practices and ideologies of migrant adolescents
in Castelló de la Plana*

Avellí FLORS-MAS

Centre de Recerca en Sociolingüística i Comunicació. Universitat de Barcelona

Data de recepció: 31 de març de 2019

Data d'acceptació: 29 de maig de 2019

RESUM

Aquest article explora les pràctiques i ideologies lingüístiques d'una mostra d'estudiants de quart d'ESO d'origen immigrant de Castelló de la Plana a partir d'una anàlisi qualitativa dels discursos en què recontextualitzen les seues pràctiques lingüístiques en diferents espais de socialització. L'objectiu és entendre els processos de formació dels seus repertoris i identitats lingüístics, i saber fins a quin punt esdevenen *nous parlants* del català i/o del castellà. Els resultats mostren que la llar es configura com l'únic espai en què encara predomina l'ús de les llengües immigrants, i que les aules apareixen com l'únic espai d'aprenentatge i de pràctica limitada del català. El camp de la socialització amb iguals, en canvi, està marcat per un ús restringit de les llengües immigrants i per un ús extensiu del castellà, que consideren clau per a la creació de noves relacions en la societat d'acollida. Tot i que no es detecta un rebuig explícit del català, al qual reconeixen una certa legitimitat en clau territorial i històrica, el veuen com un recurs limitat al seu grup de parlants nadius, del qual no se senten part.

PARAULES CLAU: nous parlants, immigració, pràctiques lingüístiques, ideologies lingüístiques, País Valencià.

ABSTRACT

This article explores the linguistic practices and ideologies of a sample of immigrant secondary school students from Castelló de la Plana (Valencian Country) through a qualitative analysis of the discourses in which they recontextualise their language practices in different socialisation spaces. The aim is to understand the process through which their linguistic repertoires and identities take shape, and to check the extent to which they become new speakers of Catalan and/or Spanish. Results show that the home space is the only field where immigrant languages still dominate their language practices, whereas the classroom becomes the

only space for learning and using Catalan, albeit to a limited extent. On the other hand, peer group socialisation is characterised by a restricted use of immigrant languages and an extensive use of Spanish, which they consider key to create new relationships within the host society. Although there is not a clear-cut rejection of Catalan, to which they recognise a legitimate status on a territorial and historical basis, they consider it a resource restricted to the practices of its native speakers, a group to which they do not feel they belong.

KEYWORDS: new speakers, immigration, language practices, language ideologies, Valencian Country.

1. INTRODUCCIÓ¹

Per a les societats catalanòfones dins de l'Estat espanyol, l'arribada en el tombant de mil·lenni de «noves immigracions» d'origens geogràfics i lingüístics heterogenis ha comportat la transformació demogràfica i sociolingüística més rellevant d'ençà del procés de bilingüïtzació massiva de la població autòctona al llarg del segle xx, i de l'arribada d'importants contingents de població castellanoparlant des d'altres territoris de l'Estat en el tardofranquisme (Vila, 2013). La incorporació d'aquesta població planteja nous reptes per a les polítiques lingüístiques catalanes, valencianes i illenques i per a la sostenibilitat del català en el mitjà termini, atesa la tendència generalitzada a la *interposició* del castellà en la interacció entre la població catalanoparlant i les persones que categoritzen com a «forasteres» (Pujolar, 2010), especialment quan pertanyen a minories visibles; i tenint en compte que el castellà continua sent la llengua realment valorada en els processos d'arrelament i nacionalització i la que disposa de major capacitat discriminant en el mercat laboral (Boix-Fuster i Vila, 2006).

El procés d'incorporació lingüística dels nous immigrants ha estat força estudiat a Catalunya des de perspectives teòriques i metodològiques diverses, amb diferents grups de població (adults i en edat escolar) i en diferents espais institucionals.² Al País Valencià, en canvi, disposem de poca evidència empírica sobre aquesta realitat, amb algunes excepcions, com Vigers (2012), qui apunta que els nous valencians d'origen romanès tenen una disposició genèrica a aprendre i usar el castellà en les seues relacions amb la societat d'acollida, fins i tot en entorns de major catalanització com la comarca dels Ports.

1. Una versió prèvia d'aquest treball es va presentar com a comunicació al segon simposi de la Xarxa Europea sobre Nous Parlants en una Europa Multilingüe (Acció COST ISCH IS1306) (12-14 maig 2016, Universitat d'Hamburg). L'elaboració de l'article s'ha beneficiat d'una beca predoctoral FPI en el marc del projecte «Nous parlants, noves identitats: pràctiques i ideologies lingüístiques a l'era postnacional (NEOPHON)» (FFI2011-24781). També, dels ajuts al projecte «Resocialització lingüística en l'educació secundària (RESOLSEC)» (FFI2009-09968), al Grup d'Estudi de la Variació (2009 SGR 521) i al grup Llengua, Cultura i Identitat en l'Era Global (IdentiCat) (2014 SGR 1516).

2. Vegeu Vila (2013) per a una revisió.

L'objectiu de l'article és aprofundir en aquesta realitat tot analitzant les experiències lingüístiques d'una mostra d'estudiants de secundària d'origen immigrant de Castelló de la Plana,³ la principal ciutat del nord del país, que vaig estudiar com a part de la meua recerca de doctorat (Flors-Mas, 2017). Es tracta d'un grup d'adolescents exposats a l'aprenentatge formal del català en el sistema educatiu, tot i que amb diferent intensitat, com a resultat de l'estructuració del sistema educatiu valencià a partir d'un *model de línies*, amb diferent pes del català i el castellà com a llengües vehiculars (Tasa i Bodoque, 2016). En línia amb la temàtica del monogràfic, es tracta d'entendre en quina mesura es pot considerar aquests adolescents com a *nous parlants* del català i/o del castellà, i quins han estat els factors condicionants dels seus posicionaments.

2. MARC TEÒRIC

El treball se situa, per tant, en una línia de recerca que ha experimentat una notable embranzida els darrers anys, com a resultat de la formació de la Xarxa Europea sobre Nous Parlants en una Europa Multilingüe.⁴ La preocupació central dels seus membres ha estat entendre la imbricació entre la incorporació a l'ús d'una llengua per part de parlants no nadius i els processos de *diferenciació sociolingüística* (Irvine i Gal, 2000) i de creació, manteniment i/o contestació de desigualtats socials, a més de comprendre com es negocien aquestes tensions sobre la base d'ideologies de legitimitat, autoritat i/o propietat lingüístiques (O'Rourke, Pujolar i Ramallo, 2015). Aquesta lent analítica s'ha aplicat fonamentalment a l'estudi de processos de revitalització lingüística (Smith-Christmas *et al.*, ed., 2018), però també ha servit per a explorar la incorporació d'immigrants a les societats d'acollida respectives (Márquez Reiter i Martín Rojo, ed., 2014), entre altres.

Entre els pocs estudis que han analitzat de manera conjunta totes dues qüestions, destaca la recerca de Bermingham (2018) sobre adolescents capverdians a Galícia. Exposats a un sistema educatiu amb presència significativa del gallec, poden ser considerats de fet com un perfil emergent de «nou parlant doble», del castellà i del gallec, que experimenta «a double layer of 'otherness' [...] possibly denying them access to certain linguistic markets» (2018: 113). En línia amb la proposta teòrica de Woolard (2008), Bermingham observa que, a pesar que els seus participants atorguen un clar valor d'*autenticitat* local al gallec, perceben que la varietat d'aquesta llengua a què tenen accés no es correspon amb la dels seus parlants nadius, que és la realment valorada des d'aquest prisma ideològic. Aquest fet, sumat a la representació del castellà com una llengua pública, *anònima* i universalment accessible, els decanta cap a l'ús del castellà.

El present estudi situa el focus sobre un grup d'estudiants immigrants de Castelló amb diferents orígens i llengües inicials i, en línia amb les propostes de la *socialització*

3. D'ara endavant, Castelló.

4. Vegeu <http://www.nspk.org.uk/> (consulta: 16 març 2019).

lingüística (Garrett i Baquedano-López, 2002), tracta d'entendre els processos de configuració dels seus repertoris i identitats lingüístics a partir de les seues pràctiques situades en tres espais de socialització: la llar, l'escola i els grups d'iguals. Es pren com a punt de partida una aproximació dialògica a la construcció de les identitats i s'entén, des d'aquesta perspectiva, que «identities [...] are about positionings by others and self-positionings, about ascriptions from without and affiliations from within» (Block, 2007: 42). En conseqüència, s'entén que les identitats que els parlants poden escenificar en la interacció depenen tant de les seues pròpies habilitats i preferències lingüístiques com de les maneres com els seus interlocutors interpreten la seua posició sociolingüística i els accepten, o no, com a parlants legítims de determinades varietats.

De manera complementària, l'anàlisi ens aproxima les *ideologies lingüístiques* (Woolard, 1998) dels adolescents i ens permet entendre quins valors socials atorguen a les diferents llengües en joc, és a dir, el català, el castellà i les diferents llengües immigrants. Ens proporciona, per tant, informació valuosa sobre els significats socials o *indicialitats* (Irvine i Gal, 2000) que les diferents llengües prenen als ulls i les oïdes dels parlants, i sobre el grau en què consideren adequat o *legítim* (Bourdieu, 1977) l'ús de les diferents llengües en cadascun dels camps socials estudiats.

En concret, l'article aborda dues preguntes de recerca. D'una banda, es tracta d'entendre com es posicionen aquests adolescents respecte a les diferents llengües en joc en cada espai de socialització, i com hi són categoritzats i posicionats per la resta d'actors socials. De l'altra, comprendre els efectes de la distribució de les llengües en diferents espais socials i de la seua associació amb determinades categories de parlants sobre les indicialitats i els valors socials que adquireixen per a aquests adolescents.

3. CONTEXT DE LA RECERCA

La immigració transnacional és un fenomen força recent a Castelló i, en general, als territoris de llengua catalana. Els primers fluxos significatius d'immigració de fora de l'Estat espanyol van començar al tombant de mil·lenni, i comptaven amb la bombolla immobiliària i la forta demanda de mà d'obra barata que generava com a factor d'atracció clau (Bernat, dir., 2015). En el moment de la recerca (2014), la població de nacionalitat estrangera de la ciutat havia arribat a representar pràcticament el 20% del total, en un moment en què la ciutat tenia 173.841 habitants, segons el padró municipal d'habitants. Un tret característic d'aquests castellanencs d'adopció és la forta concentració de persones de nacionalitat romanesa, un grup que, amb 17.421 efectius l'any 2014, representava un 54,12% del total de la població nouvinguda, clarament per davant de les persones de nacionalitat marroquina (2.276) o d'algun país llatinoamericà (2.993).

La situació sociolingüística amb què van trobar-se en arribar a la ciutat era de notable minorització del català i de clar predomini del castellà, com a resultat de dos fenòmens contrastats. En primer lloc, el procés de trencament de la transmissió inter-

generacional del català durant el segle xx, extensament documentat (Conill i Querol, 2006; Montoya i Mas, 2011: 197-206) i que, com mostren Fabà i Montoya (2012: 226-229), ha continuat actiu com a mínim fins a l'any 2004, en què l'ús del català amb progenitors se situava en el 36,5 % del total i es reduïa a un 28,7 % en el cas dels usos dels enquestats amb els seus fills. En segon lloc, l'arribada de població castellanoparlant, amb uns percentatges significatius, des d'altres territoris de l'Estat els anys seixanta i setanta. En aquest marc, la poc documentada —però àmpliament constatable— incorporació al castellà de les immigracions transnacionals actuals estaria agreujant la pressió demogràfica sobre la població catalanoparlant. Com a mostra, en els sis centres de secundària de la ciutat on vaig dur a terme el treball de camp per a la tesi, només un 12,7 % dels estudiants declarava que parlava només o sobretot català amb els seus progenitors, per un 14,1 % que hi parlava tant català com castellà i fins a un 59,6 % que ho feia només o sobretot en castellà (Flors-Mas, 2017: 201). Els estudiants que hi parlaven altres llengües, objecte d'aquest article, eren un 13,7 % del total.

L'escolarització representa un dels únics espais d'exposició i pràctica de la llengua catalana per a aquesta majoria de castellanencs que no s'hi ha socialitzat primàriament a la llar. En el marc d'unes polítiques de «promoció limitada» del català (Bodoque, 2011), resultants del desplegament de la Llei d'ús i ensenyament del valencià de 1983, el sistema educatiu del País Valencià s'ha estructurat en un *model de línies* que en la secundària es concretava en dos programes: el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV), en què el català és, teòricament, la llengua vehicular predominant, i el Programa d'Incorporació Progressiva (PIP), en què ho és el castellà.⁵ L'arribada de les noves immigracions no ha anat lligada a una revisió a fons del model, fora de la previsió de programes de compensació educativa per a l'aprenentatge inicial de les llengües d'escolarització⁶ o, en l'àmbit local, l'existència de convenis entre l'Ajuntament de Castelló i el Ministeri d'Educació de Romania per a l'ensenyament del romanès en horari extraescolar.

Hi ha poques recerques que analitzen la posició dels estudiants immigrants i les seues famílies respecte al sistema educatiu valencià. Vigers (2012) ha assenyalat, en aquest sentit, que una part dels progenitors d'origen romanès mostra una preferència genèrica pel PIP, perquè pensen que proveirà els seus descendents d'un millor accés al castellà, que és el capital que consideren més rellevant per al seu èxit escolar i laboral futur.

5. Per a una visió més aprofundida del model valencià d'educació lingüística fins a la nova Llei 4/2018, de plurilingüisme, vegeu Tasa i Bodoque (2016) o Flors-Mas (2017: 101-114).

6. Vegeu http://www.docv.gva.es/datos/2001/07/17/pdf/2001_X6756.pdf (consulta: 29 març 2019).

4. MÈTODES

Aquest treball es basa en un conjunt d'entrevistes semiestructurades en grup que es van dur a terme en el marc del projecte RESOL de la Universitat de Barcelona; un estudi longitudinal que combina diferents mètodes per a analitzar l'impacte de l'escolarització sobre les competències, els usos i les ideologies lingüístics d'una mostra d'estudiants de Catalunya, Mallorca i les comarques centrals de la Franja (Vila *et al.*, 2018). De manera complementària, la meua recerca doctoral (Flors-Mas, 2017) incorporava dades quantitatives i qualitatives de sis centres de secundària públics i privats-concertats de Castelló, una localitat relativament desatesa en la recerca en sociolingüística educativa al País Valencià en relació amb les àrees de València i Alacant,⁷ amb l'objectiu d'analitzar l'impacte dels models lingüístics educatius català i valencià sobre els repertoris, les pràctiques i les ideologies lingüístics dels adolescents.

Atesos els objectius d'aquest treball, l'anàlisi es limita a cinc entrevistes en grup i una entrevista individual amb dinou estudiants de quart d'ESO de Castelló amb llengües inicials diferents del català i el castellà (al·loglots), en què l'entrevistador mantenia el català però els entrevistats podien fer servir el català o el castellà. La taula 1 resumeix les característiques sociodemogràfiques i sociolingüístiques dels participants, que són majoritàriament homes nascuts a Romania o el Marroc i que tenen el romanès, l'àrab o l'amazic com a llengües inicials. En el moment de l'entrevista (2014) tenien una edat mitjana de 16,32 anys i una mitjana d'11,26 anys d'estada a la localitat, sovint després del pas per destinacions intermèdies. Eren, doncs, molt majoritàriament membres de la generació 1.5, és a dir, persones nascudes al país d'origen però escolaritzades en la societat d'acollida. Pràcticament tots estudiaven en centres públics i més en PIP que en PEV, i cinc d'ells ja estaven orientats cap al món laboral i cursaven un Programa de Qualificació Professional Inicial (PQPI).⁸

Les entrevistes, que van durar 1 hora i 19 minuts de mitjana, es van enregistrar en vídeo, es van transcriure parcialment i es van codificar amb Atlas.ti de manera prèvia a l'anàlisi, que es basa en l'aproximació tripartida que proposa Mason (1996: 107-111): una lectura *literal* del contingut proposicional de les dades; una lectura *interpretativa* dels discursos a partir del marc teòric i el coneixement disponible sobre els contextos històric, social i polític en què es produeixen, i, per acabar, una anàlisi *reflexiva* de l'impacte de la identitat de l'investigador i les condicions d'interacció sobre les dades generades.

7. Vegeu Casesnoves i Sankoff (2004) o Colom (1998) en el cas de València, i Baldaquí (2000) pel que fa a la comarca de l'Alacantí.

8. Vegeu http://www.docv.gva.es/datos/2008/06/23/pdf/2008_7764.pdf (consulta: 8 març 2019).

TAULA 1

Dades sociodemogràfiques i sociolingüístiques de la mostra d'estudiants alloglots de Castelló

| <i>Entrevista (durada)</i> | <i>Participant</i> ⁹ | <i>Sexe</i> | <i>Lloc de naixement</i> | <i>Llengua inicial</i> | <i>Edat</i> | <i>Anys d'estada</i> | <i>Titularitat del centre</i> | <i>Programa lingüístic</i> | <i>Curs</i> |
|----------------------------|---------------------------------|-------------|--------------------------|----------------------------------|-------------|----------------------|-------------------------------|----------------------------|-------------|
| CSP1-AL1 (1h 35') | Ilyass | H | Marroc | àrab | 17 | 7 | públic | PIP | PQPI |
| | Nabil | H | Marroc | àrab | 19 | 10 | públic | PIP | PQPI |
| | Ahmed | H | Lleida | àrab | 17 | — | públic | PIP | 4t ESO |
| | Victor | H | Romania | romanès | 18 | 10 | públic | PIP | PQPI |
| CSP1-AL2 (1h 21') | Stephanie | D | Nigèria | pidgin nigerià ¹⁰ | 16 | 6 | públic | PIP | 4t ESO |
| | Mihaela | D | Romania | romanès | 15 | 10 | públic | PIP | 4t ESO |
| | Alin | H | Romania | romanès | 16 | 12 | públic | PIP | 4t ESO |
| | Claudiu | H | Romania | romanès | 15 | 11 | públic | PIP | 4t ESO |
| CSP2-AL (1h 33') | Anaïs | D | França | francès | 17 | 12 | públic | PIP | 4t ESO |
| | Ioana | D | Romania | romanès | 16 | 7 | públic | PIP | 4t ESO |
| | Daniela | D | Brasil | portuguès | 16 | 5 | públic | PEV | 4t ESO |
| | Robert | H | Romania | romanès | 15 | 13 | públic | PEV | 4t ESO |
| CSP3-AL (1h 13') | Denisa | D | Romania | romanès | 16 | 8 | públic | PEV | 4t ESO |
| | Béla | H | Romania | hongarès | 18 | 14 | públic | PEV | 4t ESO |
| | Adil | H | Marroc | àrab | 15 | 11 | públic | PEV | 4t ESO |
| CSP4-AL (1h 20') | Karim | H | Marroc | amazic | 17 | 16 | públic | PEV | 4t ESO |
| | Ayoub | H | Marroc | amazic | 16 | 15 | públic | PEV | PQPI |
| | Mohamed | H | Marroc | amazic | 16 | 15 | públic | PEV | PQPI |
| CSC1-AL (54') | Hiroki | H | Castelló | castellà i japonès ¹¹ | 15 | — | privat-concertat | PIP | 4t ESO |

FONT: Elaboració pròpia.

5. RESULTATS

5.1. Pràctiques i ideologies lingüístiques a la llar

La llar es configura com l'únic espai de socialització en què encara predomina l'ús de les llengües immigrants. Tanmateix, en gairebé tots els casos s'hi han incorporat

9. Tots els noms són pseudònims.

10. La participant l'anomena *broken English*. També explica que la llengua de la seua comunitat d'origen és l'edo, també anomenat *bini*, que és el nom que fa servir. Afirmar que abans d'emigrar també la parlava, però només amb els seus avis.

11. La mare és nascuda al Japó i el pare, a Múrcia.

alguns usos del castellà, la llengua majoritària a la ciutat i la que vehicula bona part de les relacions exolingües, entre autòctons i allòctons i entre allòctons de diferents orígens i llengües familiars. En aquest marc, els estudiants descriuen diferents patrons d'ús amb els progenitors i amb els germans.

Amb els primers es constata un clar predomini de la llengua d'origen: fins a catorze dels dinou participants hi parlen les llengües immigrants en exclusiva. En les entrevistes, els estudiants solen representar els progenitors com a actors que intervenen activament sobre els usos lingüístics a la llar per a restringir-hi l'ús del castellà i mantenir-los com a espais relativament monolingües, amb l'objectiu d'assegurar la reproducció de les llengües immigrants, amb un èxit variable. Per exemple, Ayoub explica que «jo estic acostumat, és que des de xicotet em parle amb ell [el seu pare] en castellà, no sé per què, i así m'he quedat», tot i que «ell em diu: parla'm en bereber, i jo no, no sé per què... és así i avant». En general, però, sí que s'hi manté l'ús de les llengües immigrants, i hi ha casos en què els descendents també s'impliquen activament en la preservació de la llar com a espai (relativament) monolingüe. És el cas, sobretot, d'alguns adolescents d'origen romanès, que en les entrevistes mostren un fort sentit d'identificació amb la llengua d'origen. Vegeu, per exemple, el cas de Claudiu.

EXTRACTE 1. Entrevista CSP1-AL-PIP

- 1 **Claudi:** pues: jo parle: només en: ... en: romanés [...] perquè:: no sé, em sent millor amb, en parlant amb els meus pares en romanés, i: molt: *de vez en cuando*, e: [parle un poquet]
Alin: [{{(flux)} de vegades}]
Claudi: en castellà ... però:: molt de vegades
-

En canvi, amb els germans l'ús del castellà té una presència més extensiva, especialment entre adolescents d'origen marroquí. El contrast entre usos amb progenitors i amb germans és patent, per exemple, quan Béla explica que «amb els meus pares, com el meu pare diu que tinc que parlar-ho per a que no se m'oblidi, entones... doncs, parle amb ells, hongarés, i amb la meua germana en castellà». Amb germans, els usos bilingües i fins i tot els usos monolingües del castellà esdevenen la pauta dominant, tot i que amb certes diferències en funció de l'edat i el moment d'arribada, amb més ús de les llengües immigrants amb els germans grans i menys amb els petits. Tanmateix, tampoc en aquest cas s'hi troben posicionaments uniformes, i hi ha fins i tot qui, com Robert, intenta modificar els usos dels germans més petits a través de tries divergents: «a lo millor [...] em fa una pregunta la meua germana en castellà, però jo li conteste en romanés».

5.2. Pràctiques i ideologies lingüístiques a les aules

En clar contrast amb el que s'acaba de veure, el sistema educatiu es configura com l'únic espai en què aquests adolescents poden aprendre i practicar el català en un cert

grau. En els seus discursos, el català apareix com una llengua estretament vinculada amb l'etapa escolar i amb les pràctiques que la caracteritzen —i això marca un clar contrast respecte al castellà, que, d'acord amb els discursos dels estudiants, s'aprèn «al carrer», en la socialització amb iguals. A més, la configuració dels usos lingüístics a les aules de secundària de Castelló pot representar un fre a aquest procés d'aprenentatge, perquè, d'acord amb els discursos dels estudiants —i amb l'evidència quantitativa generada en el treball de camp de la tesi—, el català presenta un clar dèficit d'*institucionalització* a les aules, fins i tot en el cas dels PEV (Flors-Mas, 2018). En l'extracte 2, Karim, que ha estat sempre escolaritzat en PEV, explica que l'ús del català s'ha anat reduint en el pas de primària a secundària, i reflexiona sobre l'impacte que això ha tingut en la seua percepció d'expertesa en català.

EXTRACTE 2. Entrevista CSP4-AL

- 1 **Karim:** de menut jo sabia més valencià que: castellà perquè: jo quan anava a l'escola tots els professors parlaven valencià, que me'n recorde [...] ara: parla sols, solament: u o dos, el professor de {(rient) valencià:} o: o algú que ja
- 5 **Mohamed:** socials tam(b)é ... [bueno:]
Karim: [ntx,] dependent de on: de a on ha: nascut el: professor i: li agrada parlar en valencià o en castellà, però normalment parla en castellà
-

Aquesta reducció de l'ús del català es deu, en primer lloc, al fet que un segment del professorat empra el castellà com a llengua vehicular dels continguts en assignatures en què, d'acord amb el disseny del programa, aquesta hauria de ser el català. A més, però, no sembla que hi haja una expectativa generalitzada entre el professorat que els estudiants hagen d'activar l'ús del català a l'aula quan aquesta és la llengua vehicular. Fora del professorat de llengua catalana, no s'esmenta cap cas de docents que intervinguen sobre les pràctiques dels estudiants en aquest sentit. En definitiva, les pràctiques predominants en la interacció a l'aula poden posicionar els estudiants d'origen immigrant com a *parlants actius* del castellà i només *receptors passius* del català (Caglitutuncigil, 2014). Sumades al fet que aquest grup s'orienta majoritàriament cap als PIP (Vigers, 2012), les tendències descrites poden limitar l'accés al català a una part d'aquests adolescents, i dificultar la consolidació i la millora de les habilitats de què ja disposen en casos com el de Karim.

Finalment, cal dir que els discursos dels estudiants sobre el règim lingüístic del sistema educatiu valencià revelaven de manera molt clara les ambivalències d'un model de «promoció limitada» del català, que dicta l'aprenentatge obligatori de la llengua però no pren mesures de relleu per a incrementar-ne el valor en el mercat lingüístic local, en què el castellà predomina clarament, també des del punt de vista demolingüístic. Com mostra l'extracte 3, tot plegat es tradueix no només en una escassetat efectiva d'ocasions d'ús significatiu del català, sinó també en un interès limitat per l'aprenentatge i l'ús de la llengua, atès que no proporciona —i no es preveu que ho faça en el futur— accés a recursos materials i simbòlics valuosos.

EXTRACTE 3. Entrevista CSP2-AL

-
- 1 **Daniela:** és que quan: va- [...] vaig a: escomençar a: estudiar castellà i valencià, el vale- el castellà, és m: a mi, me resulta més fàcil, per a mi dependre i això, i el valencià: no sé, costa: més [...] i també després: al carrer tampoc, és que practiques molt, el valencià, i el castellà sí, i: ... a- ací
- 5 en Espanya vaig a M- a Madrid i parlen castellà, i no en valencià, no sé, només, aquestes: qüestions, que: ... aprens però: ... després no: ... l'utilitzes molt, [i: i:]
- ENT.:** [no el fas servir] després
- Daniela:** i di- i te quedes en plan, per què: ... vaig a estudiar castellà o valenci- en valencià?
-

5.3. Pràctiques i ideologies lingüístiques en els grups d'iguals

Ja fora de la llar i les aules, en el camp de la socialització amb iguals, l'ús de les llengües immigrants sembla fortament dependent del grau d'homogeneïtat del grup. En aquest aspecte, els discursos dels estudiants tenen un cert component contradictori. D'una banda, afirmen que prefereixen relacionar-se amb adolescents del seu mateix origen perquè d'aquesta manera poden fer servir la seua llengua d'origen o, si més no, «barrejar-la» —tal com ells mateixos ho expressen— amb el castellà. Alhora, però, en les entrevistes es pot constatar un esforç explícit per representar-se com a membres de xarxes socials heterogènies, amb participació del que categoritzen com a «espanyols».

Siga com siga, els seus discursos representen les llengües immigrants com a tries restringides en aquest camp, i no només en el marc d'interaccions exolingües, amb parlants d'altres llengües com a *participants ratificats*, sinó fins i tot quan una interacció endolingüe té lloc en presència d'*espectadors* (Goffman, 1981) d'un exogrup que poden sentir la conversa. Els adolescents apunten que una tria marcada de les llengües immigrants en aquests contextos corre el risc de ser interpretada com l'ús d'una mena de «codi secret» per a excloure els no parlants de la conversa o ocultar-los-en el contingut, i pot provocar «desconfiança». A més, també pot actuar com a desencadenant de les visions estereotipades del grup, amb els consegüents efectes estigmatitzadors. En aquest marc, l'alternança al castellà es presenta sovint com una manera de prevenir els efectes secundaris del que es percep com una tria il·legítima en l'espai públic. Com mostra l'extracte 4, les posicions dels participants envers aquesta qüestió s'han d'entendre en un contínuum: des de la internalització de les «sancions del mercat» i l'adopció del castellà com una forma de *censura anticipada* (Bourdieu, 1977), emmarcada en els discursos com una qüestió de «respecte» envers els membres d'altres grups (Martín Rojo, 2013); i fins a una posició de resistència, que emfatitza la noció de «llibertat de tria».

EXTRACTE 4. Entrevista CSP3-AL

-
- 1 **Adil:** si tu tens a- algú amb: qui pots parlar àrab, i: hi ha algú: d- davant, que no t'entén?, per respecte, tu: tendries que parlar en castellà [...] i: quan estàvem do- els: dos, sí que parlàvem àrab, però: [...]
- ENT.:** ((a Denisa i Béla)) vosotros tam(b)é feu això?
- 5 **Denisa:** sí, [jo almenys sí]
- Béla:** [no: no té per què,] jo: sí: vull parlar, e: o- un altre idioma me done igual, que s- és com si ara se pose a parlar: un: ... un xino, aquí: amb mi, saps?, o: amb altre, i jo no entenc res, no tinc que pensar que estan dient algo de mi, o: ... són lliures, ja podran parlar com vullguen
-

Quant a la posició del català, els adolescents d'origen immigrant també l'interpreten com una llengua *autèntica* i, doncs, clarament restringida a les pràctiques del seu grup de parlants nadius, amb què no se senten alineats ni cridats a incorporar-s'hi. Per als entrevistats, el català indicia de manera estereotipada la població gran i més rural, un ancoratge habitual de les llengües minoritzades en el passat i en situacions d'endarreriment econòmic (Cavanaugh, 2004). És evident que aquestes imatges no tenen el mateix potencial estigmatitzador que les que circulen sobre els personatges socials associats estereotípidament a les diferents nacionalitats immigrades, representats icònicament per l'ús de les llengües immigrants. Sense anar més lluny, Ayoub explica que «si parles àrab, ja... “este, este es un moro, este vende chocolate por ahí”» i que «el romanés és que “es un ladrón”». Amb tot, és clar que en representar el català com un atribut de parlants grans i de zones rurals apunten, de manera implícita, al fet que el perceben com un recurs inapropiat per a escenificar el tipus d'identitats valorades en els seus grups de joves urbans.

Tot i amb això, cal dir que en general reconeixen una certa legitimitat al català sobre bases territorials i històriques i que, amb poques excepcions, no s'alineen amb ideologies monolingüistes favorables al castellà. Tanmateix, el problema no sembla fonamentalment ideològic. Tal com ho expressava Claudiu, «no és que no m'agrade el valencià, és que no es pot usar», perquè hi ha condicionants que els prevenen d'adoptar-ne usos més extensius, amb una certa independència de les seues motivacions. En primer lloc, la forta minorització dels catalanoparlants a la ciutat, que limita i invisibilitza les oportunitats de pràctica. En segon lloc, i de manera més rellevant, la tendència generalitzada entre els catalanoparlants d'emprar el castellà a l'hora d'interactuar amb qualsevol persona que perceben com a «forastera», abans de qualsevol consideració sobre les seues habilitats lingüístiques, el que Pujolar (2010) anomena *interposició* del castellà, recuperant el concepte aracilià. Es tracta d'un patró que posiciona els adolescents immigrants com a castellanoparlants en la interacció i els dificulta adoptar usos més destacats del català, i que de passada redueix el valor d'aquesta llengua en el mercat lingüístic local. Així ho apunten Nabil i Ahmed en el següent extracte, que, de fet, s'inicia després que hagueren defensat que les persones «locals» haurien de fer servir més el català.

EXTRACTE 5. Entrevista CSP1-AL1

-
- 1 **ENT.:** i la gent: i vosatros que veniu de fora què: què hauríeu de fer?
Ahmed: parlar, també parlar-lo
Nabil: tranquilo que no^h incomparamo^h [...] a ver, si vienen nuevo^h: se incorporan a la lengua que le des
- 5 **Ahmed:** c(l)aro [...] porque a ver, si tú vienes aquí: y hablan valenciano: hablarás valenciano obligatoriamente, porque te- porque te, te tienen que entender, pero si vienes, y hablan todos castellano, entonces: tú hablas castellano
-

En aquest context el castellà consolida la seua posició com a llengua pública, *anònima* (Woolard, 2008). Com subratlla Woolard, una vegada s'han consolidat com a llengües públiques per defecte, i el seu ús es dona per descomptat, les llengües representades des del paradigma de l'anonimat «poden representar tothom i ser usades igualment per tothom, precisament perquè no pertanyen a ningú en particular [...] es posicionen com a universalment obertes i disponibles per a tothom» (2008: 307). Encara que es tracta inequívocament d'un constructe ideològic, el cert és que aquesta idea ressona en els discursos dels adolescents i que, efectivament, es perceben com a parlants legitimats de la llengua i la fan servir per a relacionar-se amb qualsevol membre d'un exogrup. En aquest procés, adquireixen un alt grau d'expertesa en les habilitats conversacionals, de què no disposen en el cas del català, i també un sentit d'identificació amb la llengua en la mesura que els proporciona accés a qualsevol tipus de relació social, present i —previsiblement— també futura, com mostra l'últim extracte.

EXTRACTE 6. Entrevista CSP1-AL1

-
- 1 **ENT.:** totes [les llengües] vos agraeen aixina però quina: vos agrae més fer servir?, quina: preferiu? [...]
Nabil: yo castellano pa(ra) comunicarme con todos
ENT.: mhm? ... pienses que el castellà: é- és més útil p(er) a comunicar-se
- 5 [...]
Victor: sí es [en plan así para comunicarse castellano]
Ahmed: [claro, sí: castellano] es el que más te sirve, o sea, en este momento: castellano
-

6. CONCLUSIONS

L'anàlisi de les dades permet constatar, en primer lloc, que les pràctiques lingüístiques a la llar posicionen aquests adolescents com a parlants de diferents llengües immigrants. A l'institut, les pràctiques predominants en la interacció a l'aula els posicionen com a parlants actius del castellà i només com a receptors passius del català. D'altra banda, en el camp de la socialització amb iguals emergeix una norma mono-

lingüe que restringeix l'ús de les llengües immigrants en l'espai públic i que, juntament amb la interposició del castellà en la interacció amb la població catalanoparlant, posiciona aquests adolescents, de nou, com a nous parlants del castellà. En relació amb la segona pregunta de recerca, també s'ha pogut constatar que en indiciar determinats espais-temps, activitats i categories de parlants, les diverses llengües en joc adquireixen diferents valors per als adolescents d'origen immigrant de Castelló. Les llengües immigrants indicien fonamentalment l'espai de la llar; el seu ús es troba restringit a la interacció amb els membres del propi grup, i poden comportar una certa dosi d'estigmatització per part dels «locals». De la seua banda, perceben el català com una llengua notablement restringida a l'àmbit educatiu i als usos dels seus parlants nadius, i l'associen amb parlants d'àrees rurals i amb gent gran. Finalment, el castellà és una llengua amb una presència remarcable en tots tres espais i es construeix ideològicament com una llengua universalment accessible.

Cal no perdre de vista que aquestes pràctiques i ideologies contrastades tenen també conseqüències sobre la identificació amb les diferents llengües dels seus repertoris. En general, la majoria de participants s'identifiquen fortament amb les llengües immigrants en tant que són llengües familiars i part dels seus bagatges culturals. També s'identifiquen amb el castellà, com a llengua més emprada en la interacció quotidiana, que els permet construir un sentit de solidaritat amb els seus iguals i que els dona accés a noves relacions. Hem vist, també, que no presenten una actitud de rebuig cap al català: més aviat es mostren oberts a interactuar en aquesta llengua si es donen les condicions adients. Amb tot, l'estructura del mercat lingüístic local converteix aquesta opció en una possibilitat remota. La minorització de la població catalanoparlant, la interposició del castellà i l'escàs valor del català en el mercat lingüístic representen obstacles de primer ordre per a la revitalització del català a la ciutat i el conjunt del País Valencià i per a unes polítiques lingüístiques que, tot preservant la cohesió social i la igualtat d'oportunitats, impedisquen que la incorporació d'aquests nous castellanencs esdevinga una amenaça per a la sostenibilitat del català en el mitjà termini.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- BALDAQUÍ, Josep Maria (2000). *Els programes educatius bilingües a la comarca de l'Alacantí: estudi sociolingüístic* [en línia]. Tesi doctoral. Alacant: Universitat d'Alacant. <<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10090/1/Baldaqu%c3%ad%20Escandell%2c%20Josep%20Maria.pdf>> [Consulta: 28 febrer 2019].
- BERMINGHAM, Nicola (2018). «Double new speakers? Language ideologies of immigrant students in Galicia». A: SMITH-CHRISTMAS, Cassie [et al.] (ed.). *New speakers of minority languages: Linguistic ideologies and practices*. Londres: Palgrave Macmillan, p. 111-130.
- BERNAT, Joan Serafí (dir.) (2015). *La inmigración en Castelló de la Plana: Capital social, redes sociales y estrategias de adaptación a la crisis económica*. Castelló de la Plana: Fundació Dávalos-Fletcher.
- BLOCK, David (2007). *Second language identities*. Londres; Nova York: Continuum.

- BODOQUE, Anselm (2011). «El model valencià de política lingüística». *Revista de Llengua i Dret* [en línia], núm. 56, p. 143-171. <<http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/2402>> [Consulta: 28 febrer 2019].
- BOIX-FUSTER, Emili; VILA, F. Xavier (2006). «Pròleg: Les noves immigracions, la integració i la llengua». A: VILA, F. Xavier; BOIX-FUSTER, Emili; ALTURO, Núria (ed.). *Integrar, des de la fragilitat?: Societats plurilingües davant els reptes de les immigracions multilingües: Suïssa, Brusselles, Luxemburg, Quebec i Catalunya* [en línia]. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 7-11. <<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000046%5C00000049.pdf>> [Consulta: 28 febrer 2019].
- BOURDIEU, P. (1977). «L'économie des échanges linguistiques». *Langue Française*, núm. 34, p. 17-34.
- CAGLITUTUNCIGIL, Tülay (2014). «Constructing inequalities in bilingual spaces: teaching Catalan to female immigrants». *Digithum* [en línia], núm. 16, p. 75-83. <<https://digithum.uoc.edu/articles/abstract/10.7238/d.v0i16.2172/>> [Consulta: 28 febrer 2019].
- CASESNOVES, Raquel; SANKOFF, David (2004). «The Valencian revival: why usage lags behind competence». *Language in Society*, vol. 33, núm. 1, p. 1-31.
- CAVANAUGH, Jillian R. (2004). «Remembering and forgetting: ideologies of language loss in a northern Italian town». *Journal of Linguistic Anthropology*, vol. 14, núm. 1, p. 24-38.
- COLOM, Ferran (1998). *El futur de la llengua entre els joves de València*. València: Denes.
- CONILL, Josep J.; QUEROL, Vicent (2006). «El futur del valencià: un dilema (també) castellanenc». A: CARCELLER, Josep M. [et al.]. *Castelló... sostenible?* Castelló de la Plana: Associació Cultural Colla Rebombori, p. 71-80. També disponible en línia a: <http://www.josepconill.cat/images/stories/informacio/2_la_ideologia_castellonenca/el_futur_del_valencia.pdf> [Consulta: 28 febrer 2019].
- FABÀ, Albert; MONTOYA, Brauli (2012). «La transmissió lingüística intergeneracional del català al País Valencià. Una perspectiva territorial». *Caplletra* [en línia], núm. 53, p. 211-231. <<http://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/267984/363357>> [Consulta: 28 febrer 2019].
- FLORS-MAS, Avel·lí (2017). *Usos lingüístics i identitats socials entre adolescents catalans i valencians*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. També disponible en línia a: <<https://www.tdx.cat/handle/10803/458518>> [Consulta: 28 febrer 2019].
- (2018). «Els usos lingüístics a les aules de secundària a Catalunya i el País Valencià: l'estudiantat i el professorat com a actors de la política lingüística educativa». *Revista de Llengua i Dret* [en línia], núm. 70, p. 103-116. <<http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/10.2436-rld.i70.2018.3175>> [Consulta: 28 febrer 2019].
- GARRETT, Paul B.; BAQUEDANO-LÓPEZ, Patricia (2002). «Language socialization: reproduction and continuity, transformation and change». *Annual Review of Anthropology*, vol. 31, núm. 1, p. 339-361.
- GOFFMAN, Erving (1981). «Footing». A: GOFFMAN, Erving. *Forms of talk*. Filadèlfia: University of Pennsylvania Press, p. 124-159.
- IRVINE, Judith T.; GAL, Susan (2000). «Language ideology and linguistic differentiation». A: KROSKRITY, Paul V. (ed.). *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, p. 35-84.
- MÁRQUEZ REITER, Rosina; MARTÍN ROJO, Luisa (ed.) (2014). *A sociolinguistics of diaspora: Latino practices, identities and ideologies*. Nova York: Routledge.

- MARTÍN ROJO, Luisa (2013). «From multilingual practices to social processes: The understanding of linguistic 'respect' in contact zones». A: SAINT GEORGES, Ingrid de; WEBER, Jean-Jacques (ed.). *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers, p. 33-58.
- MASON, Jennifer (1996). *Qualitative researching*. Londres; Thousand Oaks; Nova Delhi: SAGE.
- MONTOYA, Brauli; MAS, Antoni (2011). *La transmissió familiar del valencià*. València: Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- O'ROURKE, Bernadette; PUJOLAR, Joan; RAMALLO, Fernando (2015). «New speakers of European minority languages: the challenging opportunity». *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 231, p. 1-20.
- PUJOLAR, Joan (2010). «Immigration and language education in Catalonia: Between national and social agendas». *Linguistics and Education*, vol. 21, núm. 3, p. 229-243.
- SMITH-CHRISTMAS, Cassie [et al.] (ed.). (2018). *New speakers of minority languages: Linguistic ideologies and practices*. Londres: Palgrave Macmillan.
- TASA, Vicenta; BODOQUE, Anselm (2016). *Poder i llengua: Les llengües de l'ensenyament al País Valencià* [en línia]. València: Fundació Nexè. <<http://www.fundacionexe.org/documents/demos010.pdf>> [Consulta: 28 febrer 2019].
- VIGERS, Dick (2012). «Regional language as a tool for integration? Romanians and Valencian Catalan». *International Journal of Iberian Studies*, vol. 25, núm. 1, p. 41-60.
- VILA, F. Xavier (2013). «De l'«etapa autonòmica» a la «sociolingüística del multilingüisme»: una dècada de recerca sociolingüística sobre les noves immigracions». A: VILA, F. Xavier; SALVAT, Eulàlia (ed.). *Noves immigracions i llengües*. Barcelona: Agrupació d'Editors i Autors Universitaris: Universitat de Barcelona, p. 11-28.
- VILA, F. Xavier; UBALDE, Josep; BRETXA, Vanessa; COMAJOAN-COLOMÉ, Llorenç (2018). «Changes in language use with peers during adolescence: a longitudinal study in Catalonia». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, p. 1-16.
- WOOLARD, Kathryn A. (1998). «Language ideology as a field of inquiry». A: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. (ed.). *Language ideologies: Practice and theory*. Nova York; Oxford: Oxford University Press, p. 3-47.
- (2008). «Les ideologies lingüístiques: una visió general d'un camp des de l'antropologia lingüística». *Revista de Llengua i Dret* [en línia], núm. 49, p. 179-199. <<http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/892/n49-woolard-ca.pdf>> [Consulta: 28 febrer 2019].

L'atracció dels valencians cap al valencià: motius i abast del canvi de llengua en dues ciutats mitjanes

*The attraction of the Valencians towards Valencian:
Reasons for and scope of the language shift in two middle-sized cities*

Raquel CASESNOVES-FERRER* i Josep À. MAS**

* Universitat de València

** Universitat Politècnica de València

Data de recepció: 1 d'abril de 2019

Data d'acceptació: 29 de maig de 2019

RESUM

En aquest article tractem sobre els *nous parlants* valencians de dues ciutats mitjanes capitals de comarca, Xàtiva i Gandia. Abordem l'estudi dels parlants autòctons que van aprendre a parlar castellà a la llar familiar, però que més tard van decidir usar també el valencià en la seua vida diària. El fet que hi hagi aquest tipus de parlants reflecteix la coexistència de dos processos lingüístics: la interrupció de la transmissió del valencià que es va efectuar en la generació anterior, i la seua inversió o recuperació a través de la normalització lingüística. Sobre la base de quatre entrevistes —les dels valencians autòctons de la mostra que van reconèixer aquest tipus de canvi—, ens preguntem el moment, els motius i l'abast d'aquest canvi. Trobem que alguns dels factors que condicionen i faciliten el canvi de llengua són el canvi del centre educatiu o de la situació acadèmica i, sobretot, l'inici de noves relacions socials amb valenciano-parlants. El factor de la ideologia política, més que la identitària, afavoreix un canvi de llengua personal que, en algun cas, es realitza amb la voluntat de contribuir a un canvi social.

PARAULES CLAU: nous parlants, valencià, ciutats mitjanes, ideologies, identitat.

ABSTRACT

In this article we study the new speakers of Valencian in two middle-sized regional capitals: Xàtiva and Gandia. We approached the study of native speakers who learned to speak Spanish in their family home, but later decided to use Valencian in their daily lives. The existence of this type of speaker reflects the coexistence of two linguistic processes that are taking place right now in some middle-sized cities of the Valencian Country: the interruption of the transmission of Valencian that was carried out in the previous generation and its inversion or recovery through linguistic normalization. Based on four interviews with native Valencians – those of our corpus who acknowledged this language shift – we investigate the reasons for and the timing and scope of this change. We find that some of the factors that condition and facilitate the language shift are a change of school, a change of academic situation and, espe-

cially, the beginning of new social relations with Valencian speakers. The political factor, rather than the identity, favors a change in personal language that is sometimes made with the will to contribute to social change.

KEYWORDS: new speakers, Valencian, middle-sized cities, ideologies, identity.

1. INTRODUCCIÓ

Aquest estudi representa una primera aproximació a un tipus de trajectòria lingüística molt concreta que es genera entre alguns joves adults del País Valencià: la que mena del monolingüisme en castellà a l'ús més o menys habitual del valencià. Ens centrarem en l'abast del canvi i, sobretot, en les motivacions que addueixen per a explicar(-se) la muda que han dut a terme. Els parlants analitzats són autòctons de Gandia i de Xàtiva, localitats de predomini lingüístic valencià on es va iniciar un procés de substitució lingüística pel castellà als anys setanta. Es pot dir, doncs, que aquests parlants han capgirat un procés d'interrupció de la transmissió lingüística, com a resposta a un moment històric en què conviuen les velles ideologies diglòssiques (Ninyoles, 1969) amb la posada en valor de la llengua pròpia.

L'estudi de les trajectòries lingüístiques presenta interès especialment quan aquestes trenquen la linealitat de la transmissió i ús d'una mateixa llengua. El cas contrari, el de la reproducció lingüística (Casesnoves i Mas, 2017a) o manteniment, només és digne d'estudi quan es dona en condicions adverses, de poca o nul·la presència social de la llengua en qüestió, com ara en la diàspora i en les zones més afectades per la minorització lingüística. De la seua banda, l'anàlisi dels factors que incideixen en el canvi de llengua habitual és susceptible de contribuir a la comprensió d'uns processos socials que sempre van més enllà de la representació pretesament asèptica que els parlants es fan de les potencialitats comunicatives de les llengües.

Les aproximacions han estat tant de base quantitativa com qualitativa i, fins i tot, quan els mitjans ho han permés, combinada (Montoya i Mas, 2011). Sembla haver-hi una preeminència d'estudis centrats en immigrants, tant en llengües assentades com en minoritzades, sovint comparant-ne les dinàmiques segons les diferents característiques de les llengües i els processos de socialització del nouvingut. En canvi, la recerca que presentem ací, de tipus qualitatiu, deixa de banda els immigrants i se centra exclusivament en parlants autòctons. Concretament, analitzarem el poder d'atracció que el valencià té cap als mateixos valencians i esbrinarem l'abast d'un canvi que no implica substitució total, perquè el castellà, com a llengua omnipresent i dominant, no deixa de ser usat del tot per cap dels parlants. A més, desgranarem els motius que aporten per tal d'haver dut a terme aquests canvis en la seua trajectòria vital i els relacionarem amb els seus posicionaments ideològics i la seua representació del paper social de la llengua.

Al marge de la poca incidència en el conjunt de la societat valenciana d'aquest canvi i d'altres d'estretament relacionats, com la revernacularització (Casesnoves i Mas, 2017b;

Montoya i Mas, 2011), és indubtable que el coneixement de les motivacions que impulsen una dinàmica social de trencament amb allò que s'espera és fonamental per a la comprensió holística de les societats. Igual que la manera en què una societat tracta les minories és un indicador de la seua qualitat democràtica, el coneixement del comportament i els valors d'aquestes com a motors de canvis és essencial per a les ciències socials (Moscovici, 1991³). Tant per un motiu com per l'altre, la planificació lingüística del valencià no hauria d'ignorar processos com l'estudiat ací.

2. ELS «NOUS PARLANTS»: DELIMITACIÓ I DEFINICIÓ

La denominació *new speaker* fa referència, bàsicament, als actors socials que usen i reclamen com a pròpia una llengua que no és, per una raó o una altra, aquella que els altres perceben que els pertany (Ó Murchadha *et al.*, 2018: 4). Més restrictiva encara és la definició de Ramallo (2018: 15), segons la qual l'individu nou parlant és aquell que decideix transformar la seua vida mitjançant un canvi radical en la seua praxi lingüística. Aquesta conversió implica el desplaçament i/o abandonament de la primera llengua (o llengua considerada inicial) per una segona llengua minoritzada. Tant en un cas com en l'altre, el terme *nou parlant* es diferencia clarament d'altres com *canvi de llengua habitual* o *muda lingüística* perquè aquests, que al·ludeixen al fet que un parlant reemplaça la llengua que usa més freqüentment en la seua rutina diària per una altra, deixen de banda l'aspecte de la representació com a llengua pròpia i, sobretot, el canvi d'ordre sociolingüístic i de dignificació d'una llengua històricament desprestigiada al qual pretén contribuir el nou parlant amb la seua transformació. La proposta de Ramallo redueix dràsticament tot l'abast i ampliació a què s'ha vist abocat el terme *nou parlant*.

En efecte, la designació *new speaker* s'ha aplicat a contextos molt diferents. Una persona immigrant, per exemple, que aprén i usa la llengua del país de recepció, també seria considerada un *nou parlant*. En aquest sentit, la focalització en un tema que té a veure amb el comportament dels immigrants ha despertat l'interés per l'estudi d'aquest ítem també en llengües sense problemes de minorització, que han incorporat amb naturalitat el mateix terme *muda de llengua* (Martín-Rojo i Rodríguez, 2016).

A l'Estat espanyol, destaquen els estudis duts a terme al País Basc (Ortega *et al.*, 2015) i a Galícia (Birmingham, 2018; O'Rourke i Ramallo, 2015 i 2018; Ramallo, 2018), on existeixen dos termes específics per a referir-se a aquests parlants —els *euskaldunberris* i els *neofalantes*—, sense oblidar els treballs de Pujolar i González (2013) i de Pujolar i Puigdevall (2015) sobre els nous parlants a Catalunya. Al País Valencià, en canvi, la inexistència de treballs qualitius sobre les ideologies i els usos dels nous parlants crida l'atenció. Tal vegada, el que més s'hi aproxima és l'anàlisi de les argumentacions dels parlants revernacularitzadors, que han estat nous parlants, de Montoya i Mas (2011).

En realitat, el terme *new speaker* forma part de l'«expansió terminològica» actual que pretén donar compte dels nous escenaris de multilingüisme, que han desplaçat la

sociolingüística des d'una perspectiva més distribucionista (ús d'una o altra llengua) a una altra que considera la mobilitat un tret essencial del comportament lingüístic i posa el focus en el parlant mateix (O'Rourke i Ramallo, 2018: 91-92). D'alguna manera, la sociolingüística actual mira d'entendre les diferents respostes que els parlants donen a uns contextos socials caracteritzats per la presència de diverses llengües, on l'alternança sembla que es converteix en la norma com més va més i el concepte tradicional de parlant dona pas a altres termes més matisats, com el mateix de *new speaker* o *multilingual subject* (Kramsch, 2009). L'interès per la manera com es gestiona aquesta competència multilingüe, doncs, se centra en els relats dels mateixos parlants sobre les seues trajectòries lingüístiques i sobre les valoracions de les llengües i els usos d'aquestes.

En casos de conflicte lingüístic amb certs indicadors de probable substitució lingüística com és el cas valencià (Pradilla, 2015), és indubtable que l'atracció que pugua exercir la llengua recessiva i la posterior revernacularització d'aquesta serien indicadors d'un cert procés de reversió del canvi lingüístic (Fishman, 1991). Al País Valencià, la mateixa existència de nous parlants implica que hi ha processos sociolingüístics oposats: la continuïtat del procés històric de substitució del valencià pel castellà i l'aparició del procés contrari, la normalització lingüística. En aquest estudi, dut a terme en dos entorns urbans, analitzem casos de valencianització o, el que és el mateix, de *nous parlants* autòctons que han incorporat en la seua vida diària l'ús del valencià. Amb el terme *autòctons* ens referim a les persones nascudes a una zona valencianoparlant del País Valencià descendents de progenitors bé d'origen valencià (o d'alguna zona catalanoparlant) tots dos, o l'un valencià i l'altre d'una zona no catalanoparlant de dins o de fora del territori espanyol. És evident, doncs, que el criteri lingüístic pesa més que el geogràfic.

Notem, per una altra banda, que el procés de «valencianització» és fonamentalment urbà, ja que l'extensió de la interrupció de la transmissió intergeneracional del valencià durant el franquisme no arribà a afectar l'entorn rural, mentre que el castellà fou la llengua familiar d'una part important dels valencians nats en poblacions de més de deu mil habitants entre els anys setanta i vuitanta (Montoya i Mas, 2011).¹ Per això mateix, la presència de *nous parlants* només és destacable en les ciutats, com ho són Xàtiva i Gandia. Aquesta característica no és exclusiva del País Valencià: els *neofalantes* són urbanites (Iglesias i Ramallo, 2002; O'Rourke i Ramallo, 2013a) i els *euskaldunberris* es concentren majoritàriament a la zona del Gran Bilbao (Martínez de Luna *et al.*, 2016).

A més, cal tindre en compte que tot i que el valencià passa a ser la llengua de preferència per als usos interpersonals dels nous parlants, el castellà no deixaria d'usar-se; és a dir, el procés no implica la substitució d'una llengua per una altra sinó la incorporació d'una de nova. De tota manera, el grau d'ús del castellà pot variar molt i aquest aspecte no el considerem rellevant per classificar un individu entre els nous

1. Olivares i Muñoz (2014) ha estudiat els motius ideològics de la interrupció intergeneracional del valencià durant aquestes dècades en una localitat mitjana similar, Borriana, també capital de comarca.

parlants valencians. Com hem explicat adés, compten més la voluntat de contribuir a un canvi d'ordre social i lingüístic i la percepció que tenen els altres d'eixa transformació que no el grau de reemplaçament de la llengua inicial. En aquest sentit, queden fora de la nostra concepció de *nous parlants* els perfils de *neofalantes ocasionals* i *potencials* que proposen Ramallo i O'Rourke (2014).² Partint d'aquestes consideracions teòriques, ens hem plantejat les preguntes de recerca següents:

— Quines són les motivacions de les mudes lingüístiques que declaren els nous parlants?

— Fins on arriba el canvi? Afecta també parlants amb què abans parlaven en castellà, especialment, a l'àmbit familiar?

— Se'n poden detectar diferències segons la ideologia?

— I el castellà, en quina mesura es manté i en quins àmbits? I quin tipus de factors condicionen el seu manteniment?

3. ASPECTES METODOLÒGICS

Per tal de respondre les preguntes plantejades més amunt i altres qüestions relatives a la trajectòria lingüística i la transmissió de la llengua, es va dissenyar una entrevista semidirigida en el marc del projecte d'investigació EVOGEN («La evolución (inter)generacional de las bilingüizaciones: contextos, mantenimiento y substitución lingüísticos»). Tant el qüestionari com el projecte mateix són molt més amplis: pretenen donar compte de totes les possibilitats en les trajectòries lingüístiques de parlants de diversos indrets (País Valencià, Illes Balears, Catalunya i Galícia), des del manteniment de la llengua primera, siga la que siga, al canvi favorable a una o a l'altra. En el cas del País Valencià, la mostra actual està composta per un total de quinze parlants, dels quals tres són nascuts a València capital, quatre a Xàtiva (capital de la Costera), dos a Gandia (capital de la Safor), quatre a Xaló (Marina Alta) i dos a l'Alcúdia de Crespins (la Costera). La mostra total inclou, per tant, diferents entorns urbanístics (des de la capital del País Valencià fins a pobles de menys de tres mil habitants) amb parlants de diverses trajectòries lingüístiques (mantenidors exclusius o quasi exclusius d'una de les dues llengües i parlants que abandonen o incorporen parcialment o no el castellà o el valencià). En aquest article ens centrem només en nous parlants d'origen valencià; és a dir, en parlants que van tindre una socialització primària en castellà però que han adoptat el valencià almenys en algunes pràctiques lingüístiques, en la major part o en totes.

Més concretament, en aquest treball es recopilen les dades de tres informants d'edats compreses entre els trenta i els quaranta-cinc anys, autòctons i residents a

2. Aquests autors diferencien quatre perfils de nous parlants que es poden trobar a Galícia: *essencials* o d'ús exclusiu del gallec; *functionals* o d'ús del gallec en uns dominis i del castellà en d'altres; *ocasionals* o d'ús limitat del gallec après, menys conscient, i, finalment, els *potencials*, que serien aquells que tenen les capacitats per a poder fer el canvi però no l'han fet.

dues ciutats mitjanes del País Valencià: Xàtiva i Gandia. Entre els parlants analitzats en aquestes ciutats, són els qui van relatar un canvi d'usos lingüístics favorable al valencià des de la seua primera socialització, iniciada al postfranquisme i amb la inclusió de l'ensenyament formal de la llengua durant la seua escolarització obligatòria. Hem inclòs també un informant que serveix per a il·lustrar el camí que, segons les estadístiques oficials, hauria fet una part important de la població valenciana, almenys entre 1995 i 2015: abandonament de l'ús del valencià a la llar familiar (Mas, 2018). Les entrevistes es van realitzar entre el juliol de 2017 i l'abril de 2018, en un moment caracteritzat sociolingüísticament per un canvi polític al Govern valencià més favorable a l'ús de la llengua, però en el qual encara no s'havia posat en marxa la nova radiotelevisió valenciana i en el qual les polèmiques atacades per PP i Ciudadanos sobre la nova proposta de plurilingüisme escolar apareixien sovint als mitjans de comunicació. Les dades sociolingüístiques de les persones entrevistades, que anomenarem amb pseudònims, són les següents.

— ABEL (Gandia): nascut l'any 1972 a Gandia. És professor de tecnologia en un institut de Gandia. La seua dona també té estudis universitaris. Sa mare és de Gandia i son pare de Miramar, un poble de la mateixa comarca. Els pares parlaven en valencià entre ells i en castellà a ell i els seus germans.

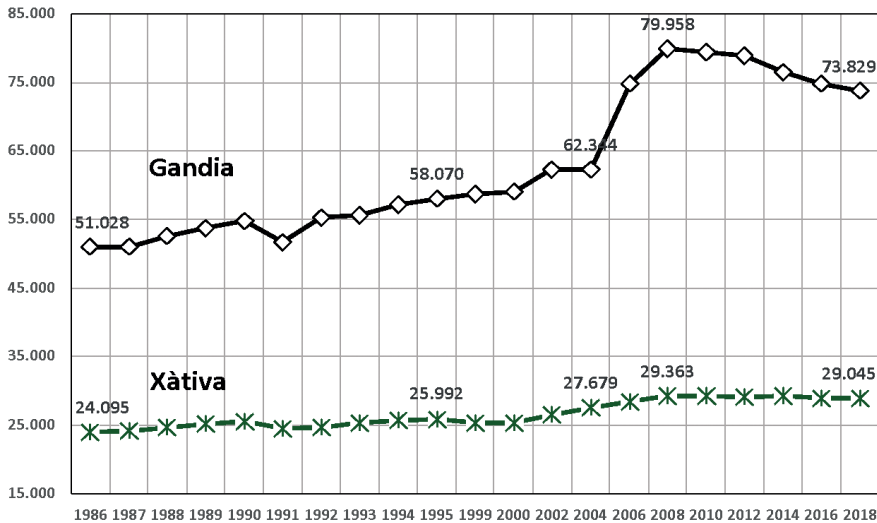
— JÚLIA (Gandia): nascuda l'any 1984 a Gandia. És professora de música, com el seu marit, amb qui resideix actualment a Xaló (municipi de 2.500 habitants a la comarca veïna de la Marina Alta). De pare valencianoparlant fora de la llar i mare castellanoparlant.

— BERNAT (Xàtiva): nascut a principis dels anys setanta. De pare galleg i mare de Xàtiva. La llengua de relació entre son pare i sa mare era el castellà, perquè el pare no era ni és capaç de parlar valencià. Professor de filosofia, treballa en un institut d'Ontinyent. La seua dona també té estudis universitaris i, en el moment de l'entrevista, ocupava un càrrec institucional d'una conselleria.

— BLAI (Xàtiva): nascut a Xàtiva a principis dels anys setanta. Té el valencià i el castellà com a L1. De pare nascut a un poble de Còrdova que emigrà a Xàtiva quan tenia vint anys per treballar-hi, i de mare nascuda a Xàtiva. Treballa en el Consorci Provincial de Bombers de València. Casat amb una professora d'institut, van viure uns anys en una localitat de l'Horta Nord. La llengua de relació entre son pare i sa mare és el valencià, ja que sembla que a la mare li costa molt parlar en castellà.

Com hem assenyalat més amunt, les poblacions valencianes de dimensió mitjana, entre vint-i-cinc mil i cent mil habitants, són òptimes per a un estudi d'aquestes característiques, atés que la interrupció de la transmissió del valencià s'hi va estendre cap als anys setanta entre les capes socials benestants, a imitació de València, però sense que el valencià haja deixat mai d'estar present al carrer. La diferència fonamental entre Xàtiva i Gandia és que, des dels inicis del segle XXI fins a l'actualitat, la primera ha mantingut una població estable al voltant dels 29.000 habitants, mentre que Gandia creix de manera espectacular fins a arribar vora dels 74.000 habitants (gràfic 1).

GRÀFIC 1

Evolució de la població resident a les ciutats de Xàtiva i Gandia (1986-2018)

FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Institut Valencià d'Estadística.

Deixant de banda la diferència quantitativa, el creixement de les dues localitats es deu, sobretot, a l'arribada d'immigrants estrangers, amb un augment molt significatiu entre els anys 2004 i 2008. L'esclat de la crisi econòmica repercuteix directament en els moviments migratoris (minva molt la quantitat de persones que ve en contraposició amb el nombre que decideix anar-se'n) i, en conseqüència, en l'estancament i pèrdua de població que s'adverteix a partir de l'any 2010.

Pel que fa a l'entrevista, el format obert d'aquesta no permet assenyalar unes preguntes concretes i idèntiques per a tots els parlants. Així doncs, hem seleccionat les intervencions que responen d'una manera o una altra a les preguntes de recerca que hem plantejat més amunt, amb el benentès que el guió de l'entrevistador (els mateixos autors d'aquest article) remarcava que calia preguntar, entre altres, pels blocs següents, que és on han aparegut la major part d'intervencions que transcrivim i analitzem (la resta aparegueren parlant d'un altre tema).

— Bloc de llengua o llengües familiars: entre els progenitors i dels progenitors cap al parlant i cap als germans; el mateix si hi convivia algun altre familiar.

— Bloc de llengua de la primera socialització: l'escola, l'institut, clubs esportius, associacions, etc.

— Bloc del canvi: moment i causes de la introducció del valencià com a llengua habitual de relació.

— Bloc dels usos habituals: amb les persones amb qui parla cada dia, amb desconeguts, al treball, amb la família (especialment si hi ha hagut canvis).

— Bloc ideològic: autodefinició política i identitària (més o menys valencià o espanyol) i de la relació de la llengua amb la identitat social.

4. RESULTATS

Tot seguit, presentem i analitzem les respostes o declaracions dels entrevistats agrupades en els blocs teòrics anteriors. Hem unit els dos primers perquè en tots els casos la llengua de la llar i la de la primera socialització coincideixen.

4.1. *Les llengües de la llar i de la primera socialització*

Per bé que, com a nous parlants, tots els individus analitzats comparteixen la característica d'haver tingut el castellà com a llengua primera, hi ha una certa disparitat de situacions pel que fa a la llengua o llengües que s'usaven en les seues cases.

L'entrevistat Abel parteix d'una situació en què els pares parlen en valencià entre ells, però en castellà als fills. A casa hi vivia també una àvia, que els parlava en valencià.

ENTREVISTADOR (ENTR.): i l'àvia, a vosaltres també vos parlava en castellà o no?

ABEL: no, no, no

ENTR.: ella en valencià, no?

ABEL: sí. I l'atra també, perquè l'atra castellà sabia: lo justet pa defendre's.

En el cas de la Júlia, el pare parlava en valencià «amb la gent» però en casa en castellà, que era la llengua de la mare i dels avis materns. Dels paterns, declara no recordar-ho bé, tot i que li sona que se'ls adreçaven, a ella i al seu germà, en valencià. També marca una diferència que podria atribuir-se al gènere en les preferències lingüístiques d'ella i del germà.

JÚLIA: sempre hem parlat entre nosaltres en castellà. Ell quant érem menuts era el que tenia més predisposició a parlar en valencià. Jo no, o siga, jo tenia predisposició zero, abans dels catorze anys. I ara ja és totalment el contrari, no? Perquè ell se n'ha anat a Madrid.

El cas d'en Blai és singular perquè implica un canvi de llengua entre els membres de la llar poc freqüent. En Blai, de menut, parlava castellà i valencià, tot i que explica que predominava el castellà, llengua de relació amb el pare i entre els germans.

ENTR.: i que parlàveu, la llengua que parlàveu majoritàriament en ta casa? de xicotet

BLAI: pues jo crec que el castellà. Va començar en castellà, ara soles parlem en valencià, entre els germans en valencià [...] predominava el castellà, menos en ma mare que parlàvem en valencià. I ara és al revés, ara parlem en valencià, i alguna vegà parlem en castellà amb mon pare, però molt poquet, perquè mon pare tamé parla en valencià, o sea que. Ell [son pare] al principi d'estar ací no parlava valencià. Ell venia de Còrdova.

En Bernat va aprendre a parlar en primer lloc castellà. El seu cas és un exemple típic de dos fenòmens: per una banda, la interrupció de la transmissió del valencià en les ciutats grans i mitjanes del País Valencià durant una època en què els prejudicis lingüístics i la força dels estereotips reforçaren la percepció del valencià associat a la ruralia (Ninyoles, 1969); per l'altra, el comportament d'en Bernat reflecteix el pes de l'*habitus* lingüístic,³ és a dir, d'aquesta inèrcia a continuar usant la llengua amb què inicialment hem parlat o hem conegut l'altra persona.

BERNAT: mon pare em parlava en castellà i ma mare em parlava en, sembla que em parlava en valencià al principi, però, el pediatra li va dir que no, era encara la dictadura no? Li va dir que no em parlara en valencià perquè no aprendria ni el valencià ni el castellà i parlaria les dos mal i per tant era millor que em parlara només en una i com que resulta que mon pare només sabia parlar castellà, pues aleshores, la llengua havia de ser el castellà

ENTR.: o siga, després ta mare no va canviar al valencià?

BERNAT: ma mare va intentar després parlar-me perquè se va donar compte que no tenia trellat, no? això que li havia dit, i cap als huit o nou anys va intentar parlar-me en valencià, però el que passa és que jo m'havia acostumat a parlar en castellà i aleshores no, no hi havia forma, aixina que al final va desistir. I després vaig ser jo el que va començar a parlar en valencià i, però, aleshores ella ja s'havia acostumat a escoltar-me parlar en castellà i per tant no volia que li parlara en valencià perquè deia que li resultava estrany, encara que estava molt pagada de que jo parlara en valencià.

4.2. Causes o moments del canvi

El moment del canvi de llengua coincideix amb el canvi d'etapa educativa. De fet, es tracta d'un canvi en dos temps; l'un a l'arribada a l'institut i l'altre, a la universitat. De tota manera, no sembla que el factor decisiu haja estat tant la situació acadèmica com la socialització que comportà.

ENTR.: per tant m'has dit que vas aprendre castellà i has dit que el canvi va ser sobretot al principi, en l'institut però, perquè

ABEL: perquè venien els de Barx tamé que sí que parlaven sempre en valencià i entonses ja començaves a agarrar-te i, després, en València. En València sí que. En qui m'ajuntava jo era gent valencianoparlant i ja vaig acabar parlant valencià.

La mateixa motivació addueix la Júlia: el contacte amb «gent dels pobles» que parla habitualment en valencià:

3. Terme encunyat pel sociòleg francès Bourdieu (1982) per explicar la persistència i rutinització dels comportaments lingüístics, fins i tot quan la causa que els ha produït ja ha desaparegut. Aquest concepte explicaria per què seguim parlant castellà amb persones que, tot i haver-les conegut en un entorn castellà, han resultat ser també valencianoparlants.

JÚLIA: el meu entorn. A vore, jo de menudeta em va agradar la música, ma mare em va apuntar a música i anava a l'escola de música. Però ja en la banda de música, ja hi havien sectors que la gent parlava ja més en valencià. I jo al despuntar un poquetet ja anaven contractant-me de bandes dels voltants de Gandia. I tota esta gent parlava en valencià i em pareixia molt graciós.

En el cas d'en Bernat, els moments de canvi d'etapa educativa, així com de centre, coincideixen també amb el canvi de llengua. Però, com en els casos anteriors, la socialització i l'inici de noves relacions amb persones valencianoparlants constitueixen els factors decisius. A l'escola, de ben menut, i per no sentir-se diferent, en Bernat va intentar parlar valencià però no ho aconseguí. L'obstacle, que resulta decisiu, són les burles dels seus companys *vells parlants*, que exerceixen així la seua autoritat i neguen la legitimitat de qui no usa la llengua d'acord amb els seus criteris, com s'esdevé sovint amb nous parlants de llengües minoritzades (O'Rourke i Ramallo, 2013b).

BERNAT: jo parlava en castellà, encara que recorde que vaig intentar parlar en valencià perquè tots parlaven en valencià. El que passa és que, en ixa època, si no parlaves correctament, si dies alguna espardenyà, i era fàcil que la digueres, la tendència habitual era burlar-se. Jo parlava en castellà, perquè quan intentava parlar valencià, això l'única cosa que provocava era burles, per tant al final optaves per parlar en castellà.

Amb els companys de l'institut va continuar parlant castellà, perquè la gent amb qui es relaciona ja el coneix i sap que és castellanoparlant.

BERNAT: Xàtiva és una població xicoteta. Això fa que es produísca una etiquetació de les persones que parlaven castellà. Que vol dir que, en quant alguna persona et coneixia, quan tu estaves dins d'un grup, de fora, de l'institut o el que fora, un cercle d'amistats, etc. només en què una persona et coneguera i, era fàcil perquè Xàtiva no és molt gran, i et parlara en castellà, tot el món interpretava que tu parlaves castellà. Per la qual cosa, una vegada se produïa l'etiquetació social a Xàtiva, tot el món te parlava en castellà. Encara que tu canviaves al valencià, te continuaven parlant en castellà. Jo crec que això continua passant.

El canvi al valencià es va poder donar als díhuit anys, quan va «obligar» els amics que li parlaren en valencià. També coincideix que és l'època universitària, en què s'amplia el cercle de relacions: «a vore, per exemple, en la universitat, com que la gent no et coneix, tu pots parlar en valencià».

El cas d'en Blai, com hem dit abans, és singular perquè de menut també parlava valencià fora de la llar i, per tant, el canvi o substitució del castellà pel valencià s'ha produït només en aquest context, d'una manera progressiva, sense que el parlant puga adduir un moment concret.

4.3. *Abast del canvi*

En aquest bloc ens referirem primer a la llengua que els entrevistats utilitzen a la llar que ells han format o creat, és a dir, amb la parella i els fills. També, i hi ha hagut algun canvi, a la que empren amb els seus pares. Després ens fixarem en els usos extrafamiliars, tant amb els cercles de confiança i més habituals com amb desconeguts. L'ús preferent amb aquests darrers significaria el grau més alt d'assumpció com a pròpia de la nova llengua.

El parlant Abel assumeix amb naturalitat que la seua muda lingüística comporte que ell parle en valencià als fills, mentre que la mare, d'origen castellanoparlant, ho fa habitualment en castellà. En aquest cas, es presenta com un fet natural, no decidit conscientment ni debatut, que produeix algunes disfuncions que el parlant assumeix jocosament. També presenta amb naturalitat el fet de procurar entreteniment en valencià als fills perquè van a escola en valencià.

ENTR.: cadascú la seua llengua

ABEL: lo que mos eixia natural a cada u

ENTR.: vale. I ells en quina llengua van començar a parlar o en les dos, vos parlaven cadascú en la seua o com?

ABEL: (riu) a vore. Ells normalment li contesten a cada ú en la llengua que parla, lo que passa que la xiqueta per exemple de menuda sí que contestava més en valencià, después va haver un moment que contestava en castellà i ara torna a contestar-me més en valencià, però depén (riu) el xiquet com encara és menut, pues sí que normalment sempre parla en valencià i a sa mare en castellà

ENTR.: la que li parle. Molt bé. I tu de xicotets i això tamé, a banda de parlar-los habitualment per les coses quotidianes, diguem la part més lúdica de cançonetes i contes, també usàveu el valencià, o com?

ABEL: sí, perquè han anat sempre a escola en valencià, entonses normalment si els han donat algun CD en música o lo que fora era en valencià. I jo normalment en el cotxe quan pose música, pues tamé en valencià.

La Júlia coincideix amb la naturalitat no explícita a l'hora de parlar amb el fill, encara un nadó d'un parell de mesos, tot i que en aquest cas tant ella com el seu marit se li adrecen en valencià. En canvi, la intenció que el fill curse el programa d'ensenyament en valencià (popularment anomenat *línia en valencià*), l'expressa d'una manera més emfàtica, més militant.

JÚLIA: sí, l'escola d'ací, a la pública, la línia en valencià, tot el que faja falta.

A més, la seua muda de llengua presenta també una direcció ascendent quant a la llengua familiar, en el sentit que l'ha adoptada també per a parlar amb els pares. Amb el benentés que la muda no és absoluta, sinó que ara mateix sembla que hi ha un aiguabarreig lingüístic en la seua família, en el qual també aflora de tant en tant la militància lingüística.

JÚLIA: i fem això que, que estàs parlant i canvies d'idioma castellà-valencià-cast, canviem moltíssim en ma mare. En els meus cosins, grups de whatsapp tot això, jo a voltes intente parlar en val, perquè tots parlem en castellà i ells són tots de Gandia tamé com jo, i a voltes tamé intente parlar valencià però al final sempre acabe en castellà

ENTR.: sí, perquè si no tens *feedback*, no?

JÚLIA: però per això de dir, bueno jo ara parle en valencià pues, a voltes ho faig per inèrcia i a voltes ho faig intencionadament, clar.

Quant a les llengües de relació laboral i d'oci, manifesta que usa les dues, amb un cert predomini del valencià en l'àmbit laboral (és professora de secundària) i un equilibri en el cercle d'amistats, en el qual també assenyala altres casos de muda lingüística com el seu. Però en el consum de mitjans de comunicació i xarxes socials, sembla que no ha introduït la seua nova llengua.

D'altra banda, l'Abel remarca encara més la naturalitat de la seua opció lingüístico-comunicativa amb el canvi de llengua al castellà amb castellanoparlants que sap que entenen el valencià i amb un suposat ús indistint o no marcat d'una llengua o l'altra amb desconeguts, independentment de l'espai en què es produísca la comunicació.

ENTR.: i tu normalment, al llarg del dia, canvies habitualment de llengua o tendixes a mantindre el valencià? És a dir, si hi ha una persona castellanoparlant, però que saps que l'entén, parles en castellà o en valencià o depén?

ABEL: sí que canvie. O sia en qui jo tinc costum de parlar en castellà i sé que no parla, jo sí que, tendixes a canviar no?

ENTR.: i a un desconegut, en el teu poble o en el teu barri, en quina llengua li parles habitualment?

ABEL: això ja és més complicat. Això depén de la impressió que em dona la persona. Quan veus a la persona dius, tu valencià, o igual m'ix el castellà, no ho sé

Adés s'ha mostrat un cert grau d'intencionalitat més gran en la Júlia, quant a l'escolarització del fill, el qual es repeteix més clarament en l'ús amb castellanoparlants i desconeguts.

JÚLIA: tenim amb la meua parella la convicció de què tu parles i encara que l'altra persona no parle en valencià t'entén, perquè porta tota la vida visquent ací, a no ser que et diga en alguna paraula «com?» però mai hem tingut problema de què ens digueren (baixa la veu, com per fer un aclariment) perquè jo estic parlant d'amics tamé

ENTR.: clar

JÚLIA: que ens digueren, «puedes cambiar que no te?» no, no ens ha passat. I moltes vegades quan anem pels pobles de per ací intentem expressar-nos en valencià, encara que n'hi han pobles, tipo Elda i Villena que la inèrcia porta a dirigir-te en castellà, però normalment en principi sempre en valencià cap a la gent.

Cal tindre en compte que en aquest cas la muda de llengua comporta també un cert canvi identitari, atés que s'aplica també al nom.

JÚLIA: i volia un poc això, ensenyar-me a parlar-lo. També els amics músics dels pobles van ser un poc els que em van canviar el nom, a ma casa me dien Julia tota la vida, en la meua família soc Julia, però ells van començar a dir-me Júlia, Júlia, Júlia i a dia d'ahui em done a conéixer com a Júlia.

També en Bernat alludeix a la naturalitat o espontaneïtat de parlar valencià amb la seua filla, de set anys, sobretot perquè amb la seua parella, també de Xàtiva i de L1 castellà, que seria un altre cas de muda lingüística, parla valencià.

ENTR.: tu li parles (a la filla)?

BERNAT: en valencià

ENTR.: i la teua parella?

BERNAT: en valencià, encara que a vegades li parle en castellà

ENTR.: és una cosa que vau decidir entre els dos o va eixir de forma?

BERNAT: va eixir de forma espontànea, sí

El valencià va ser també la llengua amb què li cantaven cançons i, en el moment de l'entrevista, la vehicular en l'ensenyament. En Bernat ha fet del valencià, a més de la llengua familiar, la seua llengua habitual i de preferència.

ENTR.: canvies habitualment de llengua? Pensa en la teua rutina diària

BERNAT: en la meua rutina no solc canviar de llengua, solc utilitzar el valencià

ENTR.: i quan et dirigeixes a un desconegut?

BERNAT: jo, igual no soc un cas típic, perquè normalment jo em dirigisc en valencià

ENTR.: sempre que estàs al País Valencià

BERNAT: sempre que estic al País Valencià o als Països Catalans, encara que la persona tinga aspecte d'estranger, jo li parle primer en valencià.

Finalment, en Blai ha seguit el procés contrari al de la resta d'informants, en el sentit que ha canviat de llengua amb els membres de la llar familiar rebuda, però ha mantingut el castellà en la llar familiar creada. Com que amb la seua parella, castellanoparlant de Xàtiva, parla castellà, amb les seues filles parla també castellà. I adueix l'espontaneïtat i la naturalitat en la decisió:

BLAI: no, no ho vam decidir això

ENTR.: va sortir natural

BLAI: sí, és inconscient.

A diferència d'altres parelles mixtes, en què cada membre de la parella parla una llengua als fills, en la llar d'en Blai ha acabat imposant-se la llengua de la mare. Cal fer

notar que en Blai no ha canviat de llengua en altres àmbits, perquè continua parlant valencià amb els amics i ara també amb els companys de feina. A diferència dels altres informants, en Blai usa el valencià i el castellà en la seua quotidianitat i, tot i que diu que se sent més còmode parlant en valencià, usa el castellà amb desconeguts.

ENTR.: en la teua rutina diària, canvies habitualment de llengua?

BLAI: depén en qui parles clar, en les meus filles en castellà i en els amics, ara me'n vaig en un amic i parle valencià. Lògicament, canvies. O sia, en casa, en ma mare parlaria en valencià i seria automàtic i en mon pare, pues depén de com me pegara, perquè ara sí que li parle valencià, però va haver una època que li parlava castellà.

ENTR.: diguem-ne que en un dia normal, tu en casa parles castellà i quan ixes de casa

BLAI: parle valencià

ENTR.: i quan et dirigeixes a un desconegut, en Xàtiva

BLAI: segurament en castellà.

4.4. Aspectes ideològics

Els aspectes ideològics bàsics que s'han tingut en compte són l'autoposicionament en l'escala gradual de dreta a esquerra i en l'escala d'espanyolitat-valencianitat. També s'han comentat qüestions relatives a la ideologia lingüística, com ara la percepció i el desig de més o menys ús social de la llengua, així com el paper d'aquesta en la configuració de la identitat valenciana.

L'Abel es considera més d'esquerra que de dreta i «posem més valencià que espanyol», alhora que no considera la llengua un tret essencial de la identitat valenciana. Quant al desig de futur per a la llengua, diu que li agradaria que es mantinguera o que anara a més, però manifesta dubtes que això pugua ser així. I pel que fa a l'evolució de l'ús social al llarg de la seua vida, també dubta i posa en qüestió el paper de l'escola.

ABEL: jo és que no tinc tan clar que, no ho sé. O sea, jo crec que en les escoles és això, encara que són en valencià, els xiquets tenen molta tendència i moltes famílies a parlar en castellà. Entonses no tinc tan clar que ixa normalització que s'ha fet en les escoles i tal i qual es compleix després en les famílies. Entonses, lo que per una part públicament siga una impressió de que es parla més, després no sé si és real o no.

La Júlia hem vist que sembla relacionar d'una manera més directa o, diguem-ne, militant, la llengua amb la identitat social, cosa que corrobora amb una resposta directa i sense matisos a la pregunta, fins i tot a la reformulació d'aquesta. Tanmateix, no posa la identificació pròpia amb la identitat valenciana per davant de l'espanyola, i és conscient que això no acaba de lligar, tot i que ho explicita més directament amb la ideologia d'esquerres.

ENTR.: i et sents igual valenciana que espanyola, més valenciana que espanyola o primordialment espanyola i després valenciana o, com ho diries tu això? o igual

JÚLIA: jo crec que igual, a lo millor n'hi han èpoques en les que m'he sentit més una cosa que l'altra, però jo crec que, que em senc igual, valenciana que espanyola, sí, no, que quan isc de la meua terra, no sé

ENTR.: i en l'eix ideològic, diguem clàssic, et col·locaries més a l'esquerra, més a la dreta, indistintament, o un poquet més

JÚLIA: jo crec que prou cap a l'esquerra, però pues a lo millor un poc radical i tot [...] sé que, que queda un poc, lo de sentir-me igual d'espanyola que valenciana i després clavar-me cap a l'esquerra més, però són escales ideològiques que no tenen res a vore.

D'altra banda, la Júlia entén que hi ha un grau molt elevat, sinó absolut, de dependència de l'ús social de la llengua respecte de la política lingüística en preguntar-li per l'evolució observada al llarg de la seua vida.

JÚLIA: perquè és que jo pense que tamé en Gandia n'hi havia molt de predomini, durant tota la meua infantesa del castellà o és la sensació que he tingut jo. I després a partir de la meua preadolescència, ja va començar a ixir el Bloc i els Verds que eren els que començaven a reivindicar la llengua i és com, que es va posar un poc de moda a partir d'ahí parlar en valencià en Gandia.

Encara més explícitament pel que fa a l'expectativa d'ús futur: «depén de les polítiques lingüístiques, si es mantenen, empitjoren, milloren, no ho sé».

En Bernat, com la Júlia, relaciona llengua i identitat, ja que considera que la llengua és un tret important de la identitat valenciana.

ENTR.: pel fet de parlar valencià te sents més valencià?

BERNAT: pel fet de parlar valencià em senc més valencià? A vore, això és complicat [...] [pensa]. Crec que la valencianitat no ve donada exclusivament per la llengua, no? De fet, pot haver gent molt valenciana que no parle valencià. El que passa és que, sí és cert que és un tret important de la identitat valenciana, des del meu punt de vista

ENTR.: el posaries en el primer lloc? al fet de parlar valencià? o diries, en lloc de parlar valencià, és sentir-se valencià?

BERNAT: el posaria en un dels tres primers llocs, però no en el primer, el primer és que no soc capaç de fer una jerarquia de la valenciania a partir de determinats trets, no? És a dir, quin és el primer tret que fa que un siga valencià? Això seria complicat. El parlar valencià és un dels trets importants. Però, ha de ser el primer necessàriament? [Bufa] No ho sé. Això caldria meditar-ho, no?, i justificar-ho.

Per a en Blai, aquesta qüestió tampoc té una resposta fàcil i única, particularment perquè al País Valencià també hi ha zones que històricament han parlat castellà.

ENTR.: i pel fet de parlar valencià, te sents més valencià?

BLAI: pel fet de parlar valencià? Si parle valencià, tens la cultura, sí

ENTR.: t'ho dic perquè moltes vegades se sol relacionar la llengua amb el territori i la identitat

BLAI: sí, és normal, però això no passa, perquè n'hi ha molta zona, molt de territori en València que n'hi ha molta gent que parla castellà, que viu en Requena, en Aiora, en Cofrents, perquè jo tinc tracte amb tota esta gent, per on treballo, tota esta gent parla castellà, vamos no li digues de parlar valencià perquè és impossible. Igual t'entén però no va a parlar valencià en la vida.

En Bernat ens va dir que se sentia més valencià que espanyol i no va respondre la pregunta sobre l'opció política, entre dretes i esquerres. En Blai, en canvi, es declara obertament d'esquerres però refusa la pregunta sobre la identitat: «no vull saber res de ningun tipo d'identitat de ningun puesto. Cada vegada m'agrada menos el tema ixe, no, per res, perquè tu eres d'on eres i ja està».

Finalment, pel que fa a la valoració de l'ús social del valencià, el diagnòstic d'en Bernat és el següent:

ENTR.: creus que en general es parla menys, igual o més que abans?

BERNAT: [pensa] en algunes més i en altres menys [respira profundament i pensa] se llig més literatura en valencià, més gent sap escriure en valencià. Però després per exemple el ús social és evident que ha disminuït, no? En termes generals. En el cas de Xàtiva possiblement no hi ha hagut canvis molt notables però, en el cas del País Valencià sí que han hagut canvis, encara que darrerament en alguns llocs, com València ciutat, comença a notar-se un cert augment de l'ús del valencià.

ENTR.: i en la teua opinió es parla entre molt i bastant, normal, o poc i molt poc valencià?

BERNAT: a Xàtiva es parla prou valencià. Es parla bastant

ENTR.: i al País Valencià?

BERNAT: es parla, a vore com és normal, és que normal no és normal, diria que normal, poc no es parla, però tampoc es parla bastant. Ara, es parla normal, però normal, no és normal.

Bernat és conscient de la situació d'anormalitat del català, per això ens explica que es parla «normal» encara que «no és normal». Pel que fa a l'expectativa d'ús social del valencià, en Bernat diu convençut que es parlarà més. En Blai creu que a Xàtiva es parla més que no abans, i que es parla bastant, tot i que depèn de les famílies i el barri. El futur no el veu tan clar, perquè troba a faltar una política decidida, uns mitjans de comunicació valencians, etc.

5. CONCLUSIONS

Els nous parlants analitzats en aquest article presenten tres característiques comunes: el moment del canvi, situat en l'adolescència; la presència del valencià en les xarxes de relació social com un factor motivador per a l'ús actiu d'una llengua que no és la que se'ls va transmetre en la llar familiar, i una ideologia declarada més o menys d'esquerra. Tant el moment vital com la motivació integrativa (Lambert, 1955) es corresponen amb el que sembla ser la pauta en aquests casos, d'acord amb la bibliografia sobre diferents llengües referida a nous parlants autòctons (O' Rourke i Ramallo, 2018) o immigrants (Boix-Fuster i Paradís, 2015; Martín-Rojo i Rodríguez, 2016).

A partir d'això, les diferències són notables. Pel que fa a l'abast de l'ús del valencià, trobem que el canvi en la praxi lingüística pot ser d'intensitat molt diversa, des d'un ús més o menys equilibrat de les llengües a l'àmbit laboral i de les relacions personals, fins al canvi de llengua amb els mateixos progenitors o en el nom propi. En aquest punt, la dada de la llengua que usa el parlant amb desconeguts sembla molt significativa i és igualment variable: un declara usar sempre el castellà, un altre apella a una suposada naturalitat o ús indistint segons el moment, mentre que els altres dos afirmen usar el valencià sistemàticament, opció aquesta darrera que es presenta com a fruit d'una reflexió que els autoposiciona com a agents actius de normalització lingüística.

Aquests parlants, la Júlia i en Bernat, encaixen perfectament en la definició restrictiva proposada per Ramallo (2018), els *neofalantes* actius del galleg adés explicats, que amb el seu canvi voldrien contribuir al procés de legitimació de la llengua minoritzada. Tenen en comú el fet de considerar la llengua com un tret important de la identitat valenciana (essencial en el cas de la Júlia), però divergeixen en l'autodefinició identitària: mentre que en Bernat respondria més a allò que és previsible, en prioritzar la identitat valenciana, la Júlia declara que se sent tan espanyola com valenciana. En un estudi qualitatiu com aquest, és obvi que no es pot fer cap extrapolació de les dimensions socials dels resultats, però com a mínim es demostra que la relació entre nacionalisme i defensa de la llengua no és necessària. De fet, aquesta parlant remarca que és conscient d'una possible incongruència ideològica, però no entre el fet de considerar el valencià essencial i sentir-se espanyola alhora, sinó entre açò darrer i declarar-se clarament d'esquerres. És una mostra, doncs, de l'existència dels *packs* ideològics valencians i del fet que el conflicte identitàri valencià gira més al voltant de la definició del que és ser valencià que no entre ser valencià o espanyol (Castelló, 2008).

D'altra banda, els parlants coincideixen, a grans trets, en la percepció de la situació actual i el futur de la llengua. Per començar, és destacable que cap d'ells situe l'ensenyament de la llengua a l'escola com un factor de motivació per a la incorporació del valencià a la seua vida; fins i tot algun posa en dubte el paper de l'escolarització en valencià en els usos lingüístics dels infants actuals. Però sí que relacionen explícitament tant la situació actual com el futur de la llengua amb les polítiques lingüístiques, la qual cosa els allunya del discurs de no intervenció propi de la ideologia neoliberal. No obstant això, es pot assenyalar una certa incongruència amb el discurs de la *naturalitat* que

l'Abel i en Blai esgrimeixen a l'hora d'exposar la seua praxi lingüística. A més, cal tindre en compte que aquesta praxi és la contrària en el cas de la transmissió lingüística: mentre que l'Abel parla als fills en valencià i es comporta així com un nou parlant que respon a la nostra definició, en Blai fa del castellà la llengua de la seua llar sense cap problema i es mostra així com un veritable contracàs. Exemplifiquen els dos processos simultanis i actuals al País Valencià: la normalització i la substitució lingüístiques.

També caldria assenyalar la qüestió dels entrebancs que dos parlants, la Júlia i en Bernat, asseguren haver patit per part dels *vells parlants* a l'hora d'adquirir i començar a usar el valencià, que en el cas d'en Bernat fins i tot va retardar el procés fins a la universitat. Aquests entrebancs són la burla i la resistència a adreçar-se'ls en valencià perquè eren identificats com a castellanoparlants. És un fet destacable perquè no se'ls preguntava directament per això, però els parlants han fet aflorar un dels ítems relatius a la propietat o legitimitat de la llengua, una de les qüestions que sembla que solen aparèixer en les trajectòries de canvi (Martín-Rojo i Rodríguez, 2016). En qualsevol cas, és una qüestió que caldria tindre en compte si algun dia la política lingüística valenciana es decideix a planificar tenint en compte totes les tipologies de parlants, a més dels estudis sociolingüístics que els analitzen.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- BERMINGHAM, Nicola (2018). «Double new speakers? Language ideologies of immigrant students in Galicia». A: SMITH-CHRISTMAS, Cassies; Ó MURCHADHA, Noel P.; HORNSBY, Michael; MORIARTY, Máiréad (ed.). *New speakers of minority languages*. Londres: Palgrave Macmillan, p. 111-130.
- BERNAT I BALTRONS, Francesc (2017). «Com i quan vam deixar de ser monolingües els catalanoparlants?». A: BASTARDAS, Albert; BOIX-FUSTER, Emili; TORRENS, Rosa M. (coord.). *El català, llengua mitjana d'Europa*. Barcelona: Octaedro, p. 81-90.
- BOIX-FUSTER, Emili; PARADÍS, Anna (2015). «Ideologies and trajectories of "new speakers" in bilingual families in Catalonia». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 63, p. 165-185.
- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.
- CASESNOVES, Raquel; MAS, Josep Àngel (2017a). «Transmissió intergeneracional del català i característiques sociodemogràfiques dels progenitors». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 27, p. 77-97.
- (2017b). «Ideology and language choice: Catalan-speaking university students». *Sociolinguistic Studies*, vol. 11, núm. 1, p. 107-129.
- CASTELLÓ, Rafael (2008). «Parlem valencià, però no som catalans». A: MASSIP, Àngels (coord.). *Llengua i identitat*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 55-66.
- FISHMAN, Joshua A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- IGLESIAS, Ana; RAMALLO, Fernando (2002). «Language as a diacritical in terms of cultural and resistance identities in Galicia». *Estudios de Sociolingüística*, vol. 3, núm. 2, p. 255-287.
- INSTITUT VALENCIÀ D'ESTADÍSTICA (s. a.). <<http://www.ive.es>> [Consulta: 30 març 2019].
- KRAMSCH, Claire (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.

- LAMBERT, William (1955). «Measurement of the linguistic dominance of bilinguals». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, núm. 43, p. 83-89.
- MARTÍN-ROJO, Luisa; RODRÍGUEZ, Lilia Rebeca (2016). «Muda lingüística y movilidad social. Trayectorias de jóvenes migrantes hacia la universidad». *Discurso & Sociedad*, vol. 10, núm. 1, p. 100-133.
- MARTÍNEZ DE LUNA, Iñaki; ERIZE, Xabier; ZALBIDE, Mikel (2016). *Evolución sociolingüística del euskera (1981-2011)*. Andoain: Sociolinguistika Klusterra.
- MAS, Antoni (2018). «El valencià segons l'enquesta del SIES de 2015». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 28, p. 127-145.
- MONTOYA, Brauli; MAS, Antoni (2011). *La transmissió familiar del valencià*. València: Acadèmia Valenciana de la Llengua.
- MOSCOVICI, Serge (1991). *Psychologie des minorités actives*. 3a ed. París: Les Presses Universitaires de France.
- NINYOLES, Rafael Lluís (1969). *Conflicte lingüístic valencià: Substitució lingüística i ideologies diglòssiques*. València: Tres i Quatre.
- Ó MURCHADHA, Noel P.; HORNSBY, Michael; SMITH-CHRISTMAS, Cassie; MORIARTY, Máiréad (2018). «New speakers, familiar concepts?». A: SMITH-CHRISTMAS, Cassie; Ó MURCHADHA, Noel P.; HORNSBY, Michael; MORIARTY, Máiréad (ed.). *New speakers of minority languages*. Londres: Palgrave Macmillan, p. 1-22.
- OLIVARES I MUÑOZ, Glòria (2014). «Rerefons ideològic de la interrupció intergeneracional del català a Borriana». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 24, p. 303-325.
- O'ROURKE, Bernadette; RAMALLO, Fernando (2013a). «“A miña variedade é defectuosa”: a lexitimidade social das neofalas». *Estudos de Lingüística Galega*, núm. 5, p. 89-103.
- (2013b). «Competing ideologies of linguistic authority amongst new speakers in contemporary Galicia». *Language in Society*, vol. 42, núm. 3, p. 287-305.
- (2015). «New speakers of minority languages: the challenging opportunity». *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 231, p. 1-20.
- (2018). «Identities and new speakers of minority languages: a focus on Galician». A: SMITH-CHRISTMAS C.; Ó MURCHADHA N.; HORNSBY M.; MORIARTY M. (ed.). *New speakers of minority languages*. Londres: Palgrave Macmillan, p. 91-109.
- ORTEGA, Ane; URLA, Jacqueline; AMORRORTU, Estibaliz; GORIGOLZARRI, Jone; URANGA, Belen (2015). «Linguistic identity among new speakers of Basque». *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 231, p. 85-105.
- PRADILLA, Miquel Àngel (2015). *La catalanofonia: Una comunitat del segle XXI a la recerca de la normalitat lingüística*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- PUJOLAR, Joan; GONZÁLEZ, Isaac (2013). «Linguistic ‘mudes’ and the de-ethnicization of language choice in Catalonia». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 16, núm. 2, p. 138-152.
- PUJOLAR, Joan; PUIGDEVALL, Maite (2015). «Linguistic mudes: how to become a new speaker in Catalonia». *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 231, p. 167-187.
- RAMALLO, Fernando (2018). «O neofalantismo e o suxeito neofalante». A: DÍAZ, Marta [et al.] (ed.). *Actas do XIII Congreso Internacional da Lingüística Xeral*. Vigo: Universidad de Vigo, p. 737-743.
- RAMALLO, Fernando; O'ROURKE, Bernadette (2014). «Perfils de neoparlants de gallec». *Digithum*, núm. 16, p. 18-24.

La relació entre competència (oral activa) i ús (públic): un model matemàtic

The (active oral) competence and (public) use ratio: A mathematical model

Francesc J. HERNÁNDEZ
Universitat de València

Data de recepció: 11 d'octubre de 2018
Data d'acceptació: 2 d'abril de 2019

RESUM

Aquest article presenta un model matemàtic que relaciona competència (oral activa) i ús (públic), i el contrasta amb les enquestes sociolingüístiques realitzades a la Comunitat Valenciana.

PARAULES CLAU: competències lingüístiques, usos lingüístics.

ABSTRACT

This paper presents a mathematical model that relates (active oral) competence and (public) use, comparing it with sociolinguistic surveys carried out in the Valencian Autonomous Community.

KEYWORDS: linguistic competences, linguistic uses.

1. INTRODUCCIÓ: INTERÉS DEL MODEL

La recerca sociolingüística fa servir tant les dades procedents de les fonts censals i padronals com aquelles altres derivades d'enquestes sociolingüístiques. En tots dos casos, hi ha diferències notables. En les fonts censals i padronals, la informació proporcionada es refereix exclusivament a competències; l'arreglada d'informació és periòdica —amb actualitzacions freqüents— i està referida a tot l'univers, la qual cosa permet desagregacions d'abast més limitat. En canvi, en les enquestes passa més aviat al contrari: la informació és més àmplia —ja que es refereix no només a competències, sinó també a usos, expectatives o desitjos—, però la freqüència de les seues realitzacions és menor i es fan servir mostres de població que generalment no permeten desagregacions a escala municipal o comarcal.

CORRESPONDÈNCIA: Francesc J. Hernández. Universitat de València. Departament de Sociologia i Antropologia Social. Facultat de Ciències Socials. Campus dels Tarongers. Avinguda dels Tarongers, 4b. 46021 València. A/e: francesc.j.hernandez@uv.es. A/I: <http://www.uv.es/fjhernan>. Tel.: 963 828 454. Fax: 963 828 450.

Per tot això, seria interessant disposar d'un model matemàtic que, quan es tingueren dades de competència (oral activa), permetera realitzar una estimació de dades d'ús (públic), amb unes desviacions mínimes o, en tot cas, dins dels marges d'error de les enquestes.

El present article argumenta i formula un model matemàtic que calcula, de manera relativament senzilla, usos a partir de competències, i el contrasta amb els resultats de les tres últimes grans enquestes realitzades pel Servei d'Investigació i Estudis Sociolingüístics (SIES; ara Servei d'Estudis i Planificació) de la Generalitat Valenciana. El resultat del model és molt satisfactori, i s'assoleix l'objectiu pretés d'efectuar estimacions més precises que el marge d'error de les enquestes.

Aquest article és una ampliació del capítol cinqué d'un llibre anterior (Hernández, 2015), on només es consideraven interaccions diàdiques, la qual cosa tenia a veure amb el caràcter divulgador d'aquella obra.

2. DEFINICIONS

Considerarem un context multilingüe, que anomenarem Π , format en total per N individus, competents en la llengua Γ (en el nostre cas, castellà), un subconjunt del qual està format per K individus plurilingües que són també competents en la llengua Λ . És trivial que $N \geq K$.

Hi ha quatre tipus de competència lingüística: 1) oral passiva (entendre), 2) oral activa (parlar), 3) escrita passiva (llegir) i 4) escrita activa (escriure). Per al nostre model, suposarem que la competència (oral activa) dels individus de K es refereix a l'oral activa en Λ .

En el cas del context multilingüe Π que es compon de N individus, la taxa de competència (TK) en la llengua Λ es pot definir lògicament com $TK = K/N$, que és la proporció de parlants (en el nostre cas, del valencià).

D'això es pot deduir fàcilment que $1 \geq TK \geq 0$ (o, en forma percentual, $100\% \geq TK \geq 0\%$) i que, per tant, $TK \geq TK^2 \geq TK^3$, etc.

Els individus del context multilingüe Π es poden relacionar de dos en dos, de tres en tres, de quatre en quatre, etc. Anomenarem *diàdiques* les relacions dels individus de dos en dos, *triàdiques* les relacions de tres en tres, *tetràdiques* les relacions de quatre en quatre, *pentàdiques* les relacions de cinc en cinc, i així successivament fins arribar a les relacions *N-àdiques*. A totes aquestes combinacions d'individus de dos en dos, de tres en tres, etc., les denominarem *interaccions possibles (IP)*.

Designarem *interaccions favorables (IF)*, relatives a la llengua Λ , aquelles interaccions possibles en les quals tots els individus participants són competents en la llengua Λ ; és a dir, que tots els individus que interactuen són membres de K .

Suposarem que una interacció d'individus competents en Λ es realitzarà en Λ . Recordem el cèlebre acudit d'una persona que viatja a Londres de turisme, convençuda que parlar lentament és parlar anglés. Arriba a l'aeroport i puja a un taxi casualment conduït per un paisà que, sorprès per la manera de parlar del turista, li respon igual-

ment amb una dicció molt lenta. Quan el turista adverteix que són del mateix poble, exclama: «aleshores, què fem parlant en anglés?». De la mateixa manera, en una interacció d'individus de K podria donar-se el cas que empraren una llengua distinta de Λ , però aleshores algun individu podria plantejar la mateixa qüestió que el turista i fer que la interacció es desenvolupara en Λ .

El *màxim ús (públic)* (MU) de la llengua Λ estarà definit per la proporció d'interaccions favorables (on participen exclusivament membres de K) respecte de les interaccions possibles (de membres de N). Aquestes interaccions poden ser de tot tipus: diàdiques, triàdiques, tetràdiques, etc.

Abreviarem MU_2 el màxim ús (públic) en interaccions diàdiques, MU_3 el màxim ús (públic) en interaccions triàdiques, etc. Farem servir els subíndexs just per indicar el tipus d'interacció. Per tant, resulta trivial que

$$MU = MU_2 + MU_3 + MU_4 + \dots + MU_K$$

No cal que afegim els sumands MU_{K+1} , MU_{K+2} , etc., perquè en aquests casos no hi haurà ús (públic) de Λ per definició.

3. CÀLCUL DE LES INTERACCIONS POSSIBLES, DE LES INTERACCIONS FAVORABLES I DEL MÀXIM ÚS (PÚBLIC) POSSIBLE

3.1. Càlcul de les interaccions possibles

Cal recordar que el càlcul de combinacions permet establir que, si tenim α elements i fem combinacions d'aquests agafats en grups de β elements, el nombre de combinacions possibles γ està definit per la fórmula següent (que fa servir expressions factorial, les quals es despleguen en la fracció de la dreta):

$$\gamma = \frac{\alpha!}{\beta!(\alpha-\beta)!} = \frac{\alpha(\alpha-1)(\alpha-2)\dots(2)(1)}{[\beta(\beta-1)(\beta-2)\dots(2)(1)][(\alpha-\beta)(\alpha-\beta-1)(\alpha-\beta-2)\dots(2)(1)]}$$

Per això, les interaccions possibles diàdiques en el context multilingüe que hem anomenat Π de N individus es poden calcular com

$$IP_2 = \frac{N!}{2!(N-2)!} = \frac{N(N-1)}{2}$$

Aquesta fórmula s'aplica, lògicament, en el cas que $N > 2$; si $N = 2$, aleshores $IP_2 = 1$. Les interaccions triàdiques (amb $N > 3$) serien:

$$IP_3 = \frac{N!}{3!(N-3)!} = \frac{N(N-1)(N-2)}{(3)(2)}$$

I així successivament fins arribar a IP_{N-1} .

$$IP_{N-1} = \frac{N!}{(N-1)![N-(N-1)]!} = \frac{N!}{(N-1)!(1)!} = \frac{N!}{(N-1)!} = N$$

I a IP_N , que és, lògicament, 1. És trivial que en aquest cas no s'aplica la fórmula anterior.

3.2. Càlcul de les interaccions favorables

Per al càlcul de les interaccions favorables (IF), només cal substituir N per K . Així, per exemple, el càlcul de les interaccions favorables diàdiques (amb $K > 2$) de les persones competents en la llengua Λ correspon a la fórmula

$$IF_2 = \frac{K!}{2!(K-2)!} = \frac{K(K-1)}{2}$$

Les interaccions favorables triàdiques serien:

$$IF_3 = \frac{K!}{3!(K-3)!} = \frac{K(K-1)(K-2)}{(3)(2)}$$

I així successivament, fins arribar a $IF_{K-1} = K$ i a IF_K , que és, lògicament, 1.

3.3. Càlcul del màxim ús (públic) possible

Tal com s'ha definit, el màxim ús (públic) (MU) de la llengua Λ estarà determinat per la proporció d'interaccions favorables respecte de les interaccions possibles (de tot tipus: diàdiques, triàdiques, etc.). Així, per exemple, en el cas de relacions diàdiques, el MU_2 seria:

$$MU_2 = \frac{IF_2}{IP_2} = \frac{\frac{K!}{2!(K-2)!}}{\frac{N!}{2!(N-2)!}} = \frac{K(K-1)}{N(N-1)}$$

És clar, també, que amb valors de K i N elevats:

$$MU_2 = \frac{K(K-1)}{N(N-1)} \approx \frac{K^2}{N^2} = \left(\frac{K}{N}\right)^2 = TK^2$$

El signe « \approx » indica que hi ha una petita desviació en l'afirmació $MU_2 = TK^2$, però resulta insignificant quan els valors de N i K són elevats i parlem de relacions diàdiques, triàdiques, tetràdiques, pentàdiques, etc., com podem veure amb l'exemple següent.

Si considerem una població de 5.000.000 de persones, la meitat de les quals (2.500.000) són competents en la llengua Λ , aleshores (calculant amb catorze decimals):

$$\begin{aligned} MU_2 &= 0,249999949999999 \\ TK^2 &= 0,250000000000000 \end{aligned}$$

amb la qual cosa arrosseguem un error (ε) de:

$$\varepsilon_2 = 0,000000050000001$$

absolutament negligible.

Ara bé, si les relacions foren triàdiques, açò és, si els individus de N es relacionaren de 3 en 3, podríem definir MU_3 de manera anàloga per mitjà de la fórmula

$$MU_3 = \frac{IF_3}{IP_3} = \frac{\frac{K!}{3!(K-3)!}}{\frac{N!}{3!(N-3)!}} = \frac{K(K-1)(K-2)}{N(N-1)(N-2)} \approx \frac{K^3}{N^3} = \left(\frac{K}{N}\right)^3 = TK^3$$

Seria possible continuar amb relacions tetràdiques, pentàdiques, etc., i arribaríem a equacions semblants:

$$MU_4 \approx TK^4; MU_5 \approx TK^5; MU_6 \approx TK^6$$

En aquests casos, amb la mateixa comunitat hipotètica indicada adés, l'error (ε) també resultaria negligible. Per exemple:

$$\varepsilon_3 = 0,00000007500002$$

$$\varepsilon_4 = 0,00000007500001$$

$$\varepsilon_5 = 0,00000006249999$$

$$\varepsilon_6 = 0,00000004687498$$

etc.

4. CÀLCUL DE L'ÚS (PÚBLIC) REAL I HIPÒTESIS SOBRE LA DISTRIBUCIÓ DE PROBABILITATS D'INTERACCIONS

4.1. Càlcul de l'ús (públic) real

Fins ací hem parlat de màxim ús (públic) possible (MU) i hem considerat per separat les relacions diàdiques, triàdiques, tetràdiques, etc. També hem aportat una fórmula senzilla per establir la seua relació amb TK i hem comprovat que, per a un context multilingüe Π amb un nombre d'individus elevat, l'error de càlcul és negligible.

Ara hem de plantejar una qüestió notable. En un context multilingüe Π , quin percentatge de relacions són diàdiques, triàdiques, etc.? És clar que esbrinar aquesta qüestió quan parlem d'un nombre d'individus elevat resultaria pràcticament impossible. No tenim una resposta concreta a aquesta qüestió, però sí que podem aportar una fórmula general. Si considerem que a és el percentatge de relacions diàdiques sobre el total de les que es mantenen en Π (on, recordem-ho, hi ha N individus, K dels quals són competents en Λ); b , el de relacions triàdiques; c , el de relacions tetràdiques, i així fins a x , que seria la probabilitat d'una relació K -àdica, i z , la probabilitat d'una relació N -àdica, tindriem, per definició, que

$$a + b + c + \dots + x + \dots + z = 1$$

i, molt probablement,

$$a \geq b \geq c \geq \dots \geq x \geq \dots \geq z$$

Aleshores, la taxa d'ús (públic) (TU) d'una llengua Λ en funció del nombre d'individus competents (K) en una comunitat (N), en totes les relacions possibles, es podria expressar com

$$TU = a \frac{K(K-1)}{N(N-1)} + b \frac{K(K-1)(K-2)}{N(N-1)(N-2)} + c \frac{K(K-1)(K-2)(K-3)}{N(N-1)(N-2)(N-3)} + \dots + x \frac{K!}{N!} \frac{1}{(N-K)!}$$

de la qual cosa es dedueix, per les fórmules anteriors i considerant els errors de càlcul negligibles, que

$$TU = aTK^2 + bTK^3 + cTK^4 + \dots + xTK^K$$

Com s'ha comentat adés, la sèrie acaba en xTK^K , i no en zTK^N , perquè en el cas de $x + 1$, $x + 2$, etc., no hi ha ús (públic) possible de Λ per definició.

4.2. Hipòtesi 1 sobre la distribució de probabilitats d'interaccions

Com s'ha explicat anteriorment, per a un context multilingüe Π nombrós, seria impossible calcular el valor concret de les variables $a, b, c, \dots, x, \dots, z$. Com que estan definides en termes de probabilitat, l'únic que podríem afirmar, com ja s'ha dit, és que la seua suma seria la unitat.

Encara que ignorem els valors reals de les variables $a, b, c, \dots, x, \dots, z$, podem formular alguna hipòtesi. En aquest article en proposarem dues, que anomenarem H_1 i H_2 .

La primera hipòtesi (H_1) es formula amb dues condicions:

$$a = 1/2 \\ a = 2b; b = 2c; c = 2d, \text{ etc.}$$

És a dir, suposarem que la meitat de les relacions en Π són diàdiques i que la probabilitat de relacions diàdiques és el doble que la de relacions triàdiques; aquesta, el doble que la de tetràdiques, que a la seua vegada és el doble que la de les pentàdiques, etc. Altrament dit, els valors a, b, c , etc., serien, en definitiva els de la fórmula

$$\frac{1}{2^{n-1}}$$

on n pren successivament els valors 2, 3, 4, etc.

És clar que si no calculem totes les interaccions possibles, sinó que només ho fem fins a les relacions y -àdiques, l'error serà equivalent a $1/2^{y-1}$.

Per tal d'evitar aquest error de càlcul, podem reformular l'equació anterior referida a TU , segons la H_1 , com

$$TU = \frac{1}{2^{2-1}}TK^2 + \frac{1}{2^{3-1}}TK^3 + \frac{1}{2^{4-1}}TK^4 + \dots + 2\left(\frac{1}{2^{K-1}}TK^K\right)$$

Ara bé, com que en la sèrie els denominadors augmenten exponencialment, cada nou valor de la sèrie afegeix un sumand amb un valor que es torna menor ràpidament, fins que pot ser considerat negligible. Per això, com veurem més endavant, realment només fa falta calcular una quantitat reduïda de sumands de la sèrie.

4.3. Hipòtesi 2 sobre la distribució de probabilitats d'interaccions

Podem formular una segona hipòtesi, que anomenarem H_2 . Segons H_2 , a , b , c , d , etc., estarien definides per la sèrie:

$$\frac{3}{2} \left(\frac{1}{n^2} \right)$$

on, en el cas de a , b , c , d , etc., els valors que pren n són, respectivament, 2, 3, 4, 5, etc. Aleshores,

$$TU = \frac{3}{2} \left(\frac{1}{2^2} \right) TK^2 + \frac{3}{2} \left(\frac{1}{3^2} \right) TK^3 + \frac{3}{2} \left(\frac{1}{4^2} \right) TK^4 + \frac{3}{2} \left(\frac{1}{5^2} \right) TK^5 + \dots + \frac{3}{2} \left(\frac{1}{K^2} \right) TK^K$$

En realitat, amb la fórmula proposada, hi ha una petita desviació en la H_2 . Per exemple, si agafem un valor de K molt elevat ($K = 100.000$), la qual cosa significa una sèrie de 100.000 sumands, la suma dels factors a , b , c , etc., en la sèrie és 0,96739, amb una desviació fins a la unitat de 0,03261, és a dir, d'un 3,2 %.

5. CONTRAST AMB LES DADES DISPONIBLES: DESVIACIONS I NOMBRE DE SUMANDS NECESSARIS

Gràcies al treball del SIES de la Generalitat Valenciana, podem disposar de dades sociolingüístiques per poder contrastar el model presentat, amb les seues dues hipòtesis. En la taula 1 s'exposen els percentatges de TK , referida a la competència oral activa, i de TU , referida a l'espai públic en la zona valencianoparlant, en la sèrie d'enquestes 2005, 2010 i 2015.

TAULA 1
TK (COA) i TU (ús públic), zona valencianoparlant (2005, 2010 i 2015)

| | TK | TU |
|------|--------|--------|
| 2005 | 57,4 % | 16,5 % |
| 2010 | 54,3 % | 18,7 % |
| 2015 | 56,3 % | 17,9 % |

FONT: SIES-CEDCEs 2005, 2010 i 2015. Per a TK s'ha fet servir la competència oral activa (COA), segons les opcions *perfectament* i *bastant*; en el cas de TU , l'ús de la llengua en l'espai públic.

Podem fer servir les dades de la taula 1 per substituir les variables en l'equació anterior i contrastar el model. Partim de les fórmules generals

$$TU \approx aTK^2 + bTK^3 + cTK^4 + dTK^5 + \dots + xTK^K$$

o bé

$$TU = aTK^2 + bTK^3 + cTK^4 + dTK^5 + \dots + xTK^K + \Delta$$

considerant Δ la desviació entre el resultat de l'estimació i el valor real.

Hem calculat la TU segons el model, amb cadascuna de les dues hipòtesis enuncia- des. La desviació de cada estimació s'arreglega en la taula 2, on també s'han afegit les mitjanes de les desviacions.

TAULA 2
*TK (COA) i TU (ús públic), zona valencianoparlant (2005, 2010 i 2015),
 estimacions de TU segons H_1 i H_2 i desviacions respectives*

| | TK | TU | TU (segons H_1) | Δ (segons H_1) | TU (segons H_2) | Δ (segons H_2) |
|------------------|--------|--------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| 2005 | 57,4 % | 16,5 % | 23,1 % | 6,6 % | 17,2 % | 0,7 % |
| 2010 | 54,3 % | 18,7 % | 20,2 % | 1,5 % | 15,0 % | 3,7 % |
| 2015 | 56,3 % | 17,9 % | 22,1 % | 4,2 % | 16,4 % | 1,5 % |
| Mitjana Δ | | | | 4,10 % | | 1,96 % |

FONT: Elaboració pròpia.

Com es pot veure, les mitjanes de les desviacions són 4,10 %, en el cas de H_1 , i 1,96 %, en el cas de H_2 , percentatges que estan dins del marge d'error de les enquestes.

Quants sumands s'han de calcular? Un avantatge complementari del model pre- sentat és que, realment, són necessaris pocs sumands de la sèrie per arribar a una es- timació de TU que ja no varie. En la taula 3 hi ha el resum dels càlculs realitzats per a les estimacions precedents. S'hi han realitzat càlculs amb sèries de més de mil su- mand. Només s'hi arregleguen els valors 1r-10é, el 100é i el 1 000é de les sèries. (En aquesta taula i a continuació farem servir tants per u en lloc de tants per cent).

TAULA 3

*TU estimada per a les diferents enquestes i amb les dues hipòtesis.
Resultats de TU després dels sumands 1r-10é, 100é i 1 000é de l'equació del model*

| Valor després del sumand... | $TU_{2005} H_1$ | $TU_{2010} H_1$ | $TU_{2015} H_1$ | $TU_{2005} H_2$ | $TU_{2010} H_2$ | $TU_{2015} H_2$ |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1r | 0,165 | 0,147 | 0,158 | 0,124 | 0,111 | 0,119 |
| 2n | 0,212 | 0,187 | 0,203 | 0,155 | 0,137 | 0,149 |
| 3r | 0,226 | 0,198 | 0,216 | 0,165 | 0,145 | 0,158 |
| 4t | 0,229 | 0,201 | 0,219 | 0,169 | 0,148 | 0,161 |
| 5é | 0,231 | 0,202 | 0,220 | 0,170 | 0,149 | 0,163 |
| 6é | 0,231 | 0,202 | 0,220 | 0,171 | 0,150 | 0,163 |
| 7é | 0,231 | 0,202 | 0,221 | 0,171 | 0,150 | 0,164 |
| 8é | 0,231 | 0,202 | 0,221 | 0,172 | 0,150 | 0,164 |
| 9é | 0,231 | 0,202 | 0,221 | 0,172 | 0,150 | 0,164 |
| 10é | 0,231 | 0,202 | 0,221 | 0,172 | 0,150 | 0,164 |
| 100é | 0,231 | 0,202 | 0,221 | 0,172 | 0,150 | 0,164 |
| 1 000é | 0,231 | 0,202 | 0,221 | 0,172 | 0,150 | 0,164 |

FONT: Elaboració pròpia.

Com es pot observar, en una estimació de la TU amb tres decimals (o un decimal, en la forma percentual), entre els sumands 5é i 9é de la sèrie (destacats en negreta i cursiva) ja apareix el mateix valor que trobem en els sumands 10é, el 100é o el 1 000é.

6. UNA SIMPLIFICACIÓ DEL MODEL

Podem utilitzar un recurs per simplificar la fórmula del nostre model. Recordem que l'hem expressat mitjançant

$$TU = aTK^2 + bTK^3 + cTK^4 + dTK^5 + \dots + xTK^K$$

on considerarem que els valors de a , b , c , d , etc., estan definits, segons la H_2 , per

$$\frac{3}{2} \left(\frac{1}{n^2} \right)$$

on n pren, respectivament, els valors 2, 3, 4, 5, etc.

L'equació indicada té en el membre de la dreta un nombre de sumands molt elevats (K), encara que, com hem vist, només és necessari calcular-ne uns pocs. Hi ha,

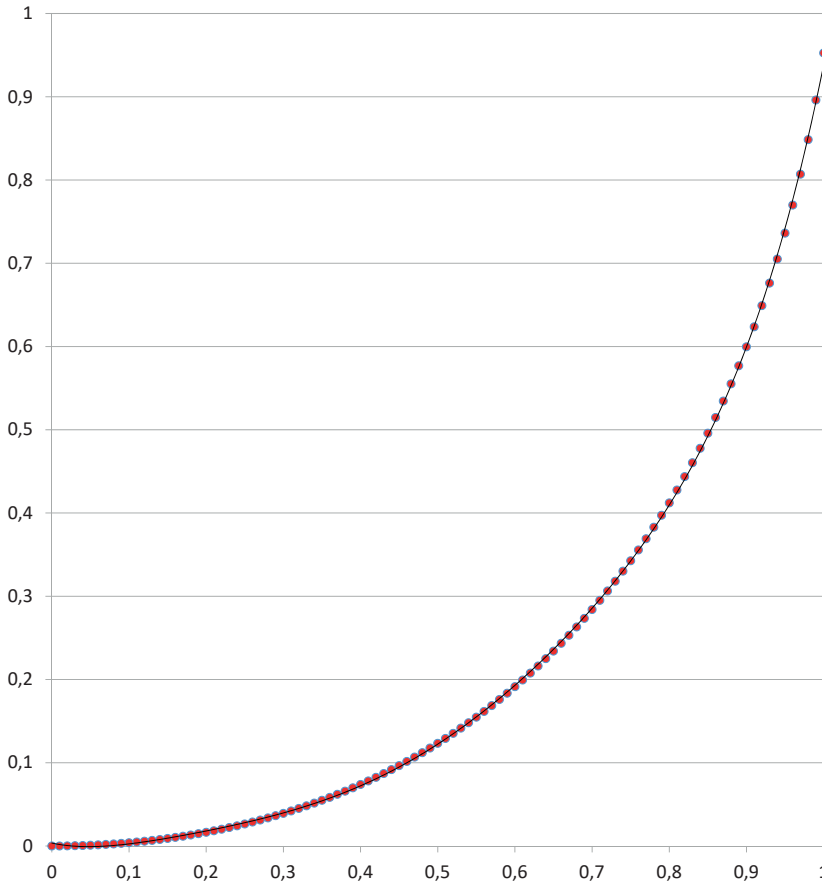
però, algun procediment per simplificar la fórmula, és a dir, per transformar-la en una altra equació més reduïda? Farem servir un recurs per aconseguir-ho.

Després de calcular els cent valors possibles de TK , entre 1,00 i 0,00, és a dir, els valors separats una centèsima de la sèrie —1,00, 0,99, 0,98, 0,97... 0,02, 0,01, 0,00 (o 100 %, 99 %, 98 %, 97 %... 2 %, 1 %, 0 %)—, per a una equació en la qual hem desplegat cent sumands a la dreta, els resultats de TU s'arregleguen en el gràfic 1. Així:

$$TU = aTK^2 + bTK^3 + cTK^4 + dTK^5 + \dots + vTK^{101}$$

Després hem representat els cent valors resultants de TU en el gràfic 1.

GRÀFIC 1
 Representació de TK (eix x) i TU resultant (eix y) segons el model i la hipòtesi H_2 , i línia de tendència polinòmica (nivell 6)



FONT: Elaboració pròpia. Dades en tants per u.

Com es pot veure, hi ha un ajust molt acceptable entre els valors del model (els punts) i la línia de tendència polinòmica de nivell 6 (la corba). Però com que aquesta corba té una equació (que calcula immediatament un full de càlcul), podem substituir la llarguíssima fórmula del model per l'equació de la línia de tendència (que és una equació de sisé grau). Per trobar-la hem procedit, com s'ha indicat, al càlcul de cent valors per descriure una línia de tendència i esbrinar la seua equació. L'equació de la línia de tendència polinòmica (nivell 6) resultant és:

$$y = 10,389x^6 - 26,402x^5 + 25,872x^4 - 11,572x^3 + 2,8492x^2 - 0,2026x + 0,0036$$

Anomenarem aquesta equació *de conversió de TK* (x en l'equació anterior) *en TU* (y en l'equació anterior). Lògicament, el càlcul de la *TU* (el valor y) amb la *TK* (el valor x) segons l'equació anterior produeix els mateixos resultats que ja s'han mostrat en la taula 2.

En el gràfic 1, l'espai entre la corba i la diagonal representaria la competència (oral activa) no actualitzada. El càlcul d'aquesta superfície permetria la formulació d'un *coeficient d'inhibició*, anàleg a l'anomenat *coeficient de Gini*, que és una mesura de desigualtat.

7. CONCLUSIÓ I DISCUSSIÓ

Podem concloure, per tant, que la fórmula

$$TU = aTK^2 + bTK^3 + cTK^4 + dTK^5 + \dots + xTK^K + \Delta$$

presenta un model satisfactori per calcular taxes d'ús (públic) a partir de taxes de competència (oral activa), amb unes desviacions dins dels marges d'error de les enquestes. S'han presentat dues hipòtesis de distribució de la probabilitat de cada tipus d'interacció, que proporcionen resultats molt pròxims, encara que lleugerament millors a partir de la fórmula

$$\frac{3}{2} \left(\frac{1}{n^2} \right)$$

considerant que, per al cas de a , b , c , d , etc., n pren, respectivament, els valors 2, 3, 4, 5, etc.

També hem pogut simplificar aquesta fórmula amb la que hem anomenat *de conversió de TK en TU*, concretament (x representa la *TK*, i y , la *TU*):

$$y = 10,389x^6 - 26,402x^5 + 25,872x^4 - 11,572x^3 + 2,8492x^2 - 0,2026x + 0,0036$$

Lògicament, en la mesura en què el model es formula mitjançant una equació, permetria el càlcul invers, és a dir, deduir TK de dades de TU . Es tractaria aleshores de resoldre una equació de grau K pels mitjans habituals, encara que, com s'ha mostrat adés, n'hi hauria prou de considerar els primers sumands de la sèrie, la qual cosa reduiria notablement el grau de l'equació a resoldre.

L'intent d'establir models que relacionen competència (oral activa) i ús (públic) en el nostre domini lingüístic té una certa tradició. Fabà (2003) n'ha fet una síntesi i una proposta molt suggeridora, però que treballa amb set variables (la majoria de les quals no es troben als registres censals o padronals) i es redueix a relacions diàdiques. Les investigacions de Querol (p. ex., 2002) són també molt suggeridores i inclouen elements, diguem-ne, de matemàtica no clàssica, que no és la que hem fet servir ací.

És clar que la virtualitat de qualsevol model és ser superat per un altre de millor. En el cas del model presentat, es pot millorar per diverses vies. En primer lloc, utilitzar altres enquestes a fi d'esbrinar els factors que influeixen en les desviacions (Δ). Caldria fer servir altres estudis per, si fora el cas, verificar-lo més enllà de les tres enquestes analitzades ací. En segon lloc, buscar hipòtesis (H) que permetan desviacions menors. I també podria avançar-se amb el model descrit aprofundint en el càlcul del coeficient d'inhibició esmentat adés.

BIBLIOGRAFIA

- ÁLVAREZ ENPARANTZA, Jose Luis (Txillardegui) (1984). *Elebidun gizarteen azterketa matematika*. Iruñea: UEU. Disponible en línia a: <<https://www.jakin.eus/show/cfd5c0dbbcd0c927fb879b55f136ca87d815d4bb>> [Consulta: 10 octubre 2018].
- FABÀ, Albert (2003). «L'ús interpersonal del català i altres variables sociolingüístiques. Assaig d'un model interpretatiu. El cas de Santa Coloma de Gramenet». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 40, p. 185-229.
- HERNÁNDEZ, Francesc J. (2015). *El tio Canya ha mort: Notes sobre la mecànica sociolingüística del valencià* [en línia]. València: Fundació Nexe. <<http://www.fundacionexe.org/documents/demos009.pdf>> [Consulta: 9 octubre 2018].
- QUEROL PUIG, Ernest (2002). «Un nou model per a l'estudi dels processos de substitució lingüística. L'anàlisi del País Valencià». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 16, p. 69-84.
- SIES-CEDCEs (Servei d'Investigació i Estudis Sociolingüístics - Conselleria d'Educació, Cultura i Esport) (2005). *Enquesta 2005. Sobre coneixement i ús social del valencià (síntesi de resultats)* [en línia]. València: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. <<http://www.ceice.gva.es/va/web/fondo-estadistico-documental/fondo-datos-numericos>> [Consulta: 11 octubre 2018].
- (2010). *Enquesta 2010. Dades de coneixement i ús del valencià* [en línia]. València: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. <<http://www.ceice.gva.es/va/web/fondo-estadistico-documental/fondo-datos-numericos>> [Consulta: 8 octubre 2018].

SIES-CedCEs (Servei d'Investigació i Estudis Sociolingüístics - Conselleria d'Educació, Cultura i Esport) (2015). *Enquesta ús i coneixement del valencià 2015* [en línia]. València: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. <<http://www.ceice.gva.es/va/web/fondo-estadistico-documental/fondo-datos-numericos>> [Consulta: 12 octubre 2018].

Autobiografies lingüístiques de l'alumnat de secundària: una visió de l'aprenentatge de llengües en el sistema educatiu valencià

*Linguistic autobiographies of high school students:
A view of language learning in the Valencian educational system*

Alicia MARTÍ CLIMENT i Pilar GARCIA VIDAL
Universitat de València

Data de recepció: 20 de desembre de 2018

Data d'acceptació: 4 de juny de 2019

RESUM

L'estudi d'autobiografies lingüístiques de l'alumnat d'educació secundària obligatòria ens ha permès indagar en el que pensa l'alumnat sobre les llengües, la societat plurilingüe en què es troba immers, l'educació lingüística que està rebent i les actituds generades a partir d'aquestes experiències. Considerem que l'aportació del punt de vista de l'alumnat pot ser fonamental per aprofundir en el procés d'ensenyament-aprenentatge de les llengües. Actualment, els canvis produïts en els programes d'ensenyament plurilingüe plantegen interrogants sobre la seua efectivitat que la perspectiva de l'alumnat pot ajudar a aclarir. En els deu anys transcorreguts entre un estudi realitzat en 2008 i un altre de 2018, que constitueix una rèplica de l'anterior, observem una sèrie de coincidències i diferències significatives respecte a les dificultats, els recursos, la importància dels aspectes psicològics relacionats amb la motivació, i també, noves possibilitats per aprendre llengües. És important el context en què s'aprenen les llengües i, en el cas de la complicada situació de les llengües en contacte, especialment les minoritzades, és essencial que l'aprenent en siga conscient ja que les creences poden determinar el procés d'aprenentatge.

PARAULES CLAU: creences de l'alumnat, didàctica de les llengües, plurilingüisme, prejudicis lingüístics.

ABSTRACT

Secondary education students' beliefs about languages, multilingual society, and linguistic education, as well as the attitudes generated from these experiences, are analysed on the basis of the study of linguistic autobiographies which are presented in this paper. Students' points of view could provide essential information for studying the learning and teaching of languages in depth. Currently, the changes which have arisen in the multilingual teaching programmes pose questions about their effectiveness, questions which students' viewpoints could help to clarify. Our research analyses and compares the data collected in two projects: one carried out in 2008 and another in 2018, the latter a replica of the former. There is a set of coincidences and

some significant differences regarding the earlier research with respect to difficulties, resources, the importance of the psychological aspects linked to motivation, and new possibilities for learning a language. In conclusion, the environment in which languages are learnt is significant, especially in the case of minority languages. It is important that students should become aware of this environment because their beliefs can determine their learning process.

KEYWORDS: students' beliefs, language education, multilingualism, linguistic prejudices.

1. INTRODUCCIÓ

En aquest article s'analitzen les creences de l'alumnat d'educació secundària obligatòria (ESO) sobre les llengües, la societat plurilingüe en què es troba immers, l'educació lingüística que està rebent i les actituds generades a partir d'aquestes experiències.

La investigació analitza i compara les dades obtingudes en dos estudis; l'un del 2008, amb alumnat de quart de secundària d'un institut de València, que finalitza els estudis obligatoris, i l'altre del 2018, amb alumnat de primer de secundària d'un altre institut de la ciutat, que tot just inicia l'ESO. El treball de comparació s'ha dut a terme a partir de l'anàlisi dels textos efectuats pels alumnes responnent a la consigna d'escriure una autobiografia lingüística en català.

Aquest estudi comparatiu té interès després d'haver-se publicat en febrer de 2018 la Llei sobre el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià, que suposa la implantació del Programa d'Educació Plurilingüe i Intercultural (PEPLI) en substitució dels anteriors PEV (Programa d'Ensenyament en Valencià), PIL (Programa d'Immersion Lingüística) i PIP (Programa d'Incorporació Progressiva). A més, la irrupció de les noves tecnologies en els darrers anys ha possibilitat un canvi metodològic en l'ensenyament de llengües.

L'objectiu principal de la nostra recerca consisteix a esbrinar les creences de l'alumnat d'ESO sobre les llengües que saben, coneixen o els agradaria aprendre, i sobre com conceben el seu procés d'ensenyament. Aquest objectiu general es concreta en l'anàlisi de les categories següents: l'aprenentatge i l'ensenyament de les llengües, les llengües que saben i l'ús que en fan, la motivació per aprendre-les i els prejudicis lingüístics.

1.1. *Marc teòric*

Per tal d'analitzar la visió de l'alumnat sobre l'aprenentatge de llengües, farem un repàs als programes lingüístics del sistema educatiu valencià, i també a la situació de l'ensenyament en català al País Valencià des de la promulgació de la Llei d'ús i ensenyament del valencià (LUEV) fins a l'actualitat. Així mateix, revisarem els estudis sobre el pensament dels alumnes referits al seu posicionament respecte a la llengua que aprenen, ja que és un factor bàsic que incideix en l'aprenentatge de les llengües.

1.1.1. L'ensenyament en valencià

Respecte a l'ensenyament de llengües, l'educació plurilingüe i intercultural, tal com s'enfoca des del Consell d'Europa, representa l'únic model educatiu capaç d'afrontar els reptes que planteja la situació actual (UEM, 2017).

La LUEV (1983) estableix en el seu articulat, amb relació a l'ensenyament, que «al final dels cicles educatius, i qualsevol que haja sigut la llengua habitual en iniciar els estudis, els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà» (art. 19.2). El sistema educatiu valencià es configura en diferents programes d'educació bilingüe (PEB), que articulen factors referits a l'àmbit curricular (ús vehicular de les dues llengües) i a l'àmbit d'ús social, administratiu i acadèmic de les llengües del centre, entre els quals els dos que es presenten com a òptims són el PEV i el PIL.¹

Posteriorment, el Decret 127/2012, pel qual es regulava el plurilingüisme en l'ensenyament no universitari, establia dos programes nous que substituïen els anteriors: el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià (PPEV) i el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Castellà (PPEC), en què la llengua base per a l'ensenyament eren el valencià i el castellà, respectivament. Tots dos es caracteritzen per l'ensenyament de continguts curriculars en valencià, en castellà i en anglés, encara que també poden incorporar altres llengües estrangeres.

Segons el darrer informe sobre el valencià en l'ensenyament que elabora periòdicament el Sindicat de Treballadors i Treballadores de l'Ensenyament del País Valencià (STEPV), aquest decret de plurilingüisme partia de la premissa falsa que el valencià i el castellà estan en igualtat de condicions i no plantejava el model adequat per a donar compliment als objectius educatius del nostre ordenament legal. Tampoc no partia del coneixement pedagògic contrastat per a situacions lingüístiques semblants a la nostra. En definitiva, aquest decret ha suposat un retrocés en l'ensenyament en la llengua pròpia del País Valencià: desapareix la immersió lingüística, la possibilitat de cursar íntegrament els estudis en valencià, ja que els dos nous programes exigeixen la presència en el currículum d'almenys una àrea o matèria vehiculada en la llengua que no és la base del programa.

En 2018 s'ha publicat la Llei 4/2018, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià, que ha començat a aplicar-se en el curs 2018/2019, però que no arribarà a l'ESO fins al 2020/2021. L'únic model que recull és l'anomenat PEPLI, que pretén l'assoliment d'una competència plurilingüe² amb un domini elevat i equivalent de les dues llengües, valencià i castellà, el domini fun-

1. El PIL es caracteritza per tenir el valencià com a llengua vehicular en la major part d'àrees no lingüístiques, mentre que el PEV té el valencià com a llengua base d'aprenentatge.

2. En acabar els ensenyaments obligatoris l'alumnat haurà d'haver assolit, com a mínim, el nivell de valencià i castellà equivalent al B1 i l'equivalent a l'A1 de la primera llengua estrangera, i en acabar els ensenyaments postobligatoris no universitaris, com a mínim, el nivell de valencià i castellà equivalent al B2 i l'equivalent a l'A2 de la primera llengua estrangera.

cional d'un o més idiomes estrangers i el contacte enriquidor amb les llengües i cultures no curriculars però pròpies d'una part de l'alumnat. La llei fixa que el temps mínim destinat als continguts curriculars en cadascuna de les llengües oficials ha de ser del 25 % de les hores efectivament lectives, i en llengua estrangera pot variar entre el 15 % i el 25 %.

TAULA 1
Evolució dels programes lingüístics en el sistema educatiu valencià

| LUEV (1983) | Decret de plurilingüisme (2012) | Llei de plurilingüisme (2018) |
|-------------|---------------------------------|-------------------------------|
| PIP | PPEC | PEPLI |
| PIL | PPEV | |
| PEV | | |

FONT: Elaboració pròpia.

Pel que fa a la situació del valencià en l'ensenyament, les conclusions dels informes elaborats des de l'any 1999 per STEPV han variat poca cosa. El creixement del valencià ha sigut lentíssim i molt desequilibrat (STEPV, 2016); en els darrers vint anys, només d'un 28 % (del 10,2 % al 38,4 %). Malgrat els anys transcorreguts des de la promulgació de la LUEV, els informes demostren el desequilibri amb què s'aplica la llei dependent del territori i de la titularitat pública o privada dels centres, i el salt problemàtic entre etapes educatives.

1.1.2. Estudis previs en relació amb les creences de l'alumnat d'ESO sobre les llengües

Quant a les creences dels alumnes sobre com aprenen llengües, Garcia Vidal (2018) recull una gran varietat de denominacions per a referir-s'hi: *representacions, creences, actituds, motivacions, percepcions, sabers*, etc.

El grup de recerca PLURAL (Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües), del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona (UB), es refereix a «creences, representacions i sabers» (CRS) (Cambra i Palou, 2000; Palou, 2008). Amb el terme *creences* s'indiquen proposicions relacionades amb aspectes cognitius o emocionals no necessàriament estructurades, efímeres i fluctuants, i considerades en la seua dimensió personal. Les *representacions* són sistemes de significats compartits per grups socials que estan consolidades en el conjunt d'un grup social i que poden constituir una cultura de centre. Pel que fa als *sabers*, són estructures cognitives que es refereixen a un cos de coneixements acceptats de manera convencional i validats per la comunitat científica.

En el nostre estudi inicial (Garcia Vidal i Martí Climent, 2015) vam emprar la denominació *representacions*, seguint les línies de recerca més properes al nostre en-

torn d'investigació, que hem esmentat abans. Posteriorment, incloguérem també la denominació *creences* per tal de tenir en compte una dimensió més personal de la visió de l'alumnat:

Pot ser que les *creences* no estiguen ben fonamentades i no resulten el millor per a aprendre. L'alumne hauria de ser conscient de com poden influir-li. De vegades, els alumnes prefereixen el treball tradicional i les activitats mecàniques a les tasques comunicatives perquè hi estan més acostumats i els hi resulta més fàcil, però això no vol dir que siga el millor per a aprendre. (Garcia Vidal, 2018: 33)

D'altra banda, segons Woods (2003: 226-227), «les creences no se separen fàcilment d'altres aspectes com el coneixement, la motivació i l'aprenentatge». Per tant, utilitzarem el terme *creences* perquè respon millor a l'objectiu del nostre treball, ja que aprofundeix en les idees que tenen els alumnes sobre com aprenen les llengües en el context educatiu valencià.

En la revisió dels estudis realitzats sobre les creences de l'alumnat respecte a l'ensenyament-aprenentatge de llengües, destaquem, amb Garcia Vidal (2018), que «cal parar atenció a les respostes dels estudiants davant de les pràctiques docents ja que intervencions aparentment innovadores potser no són eficaces si no troben la sintonia amb allò que els alumnes esperen». Tal com afirma Ruiz Bikandi (2000), l'adquisició d'una L2 pot significar l'adquisició d'una segona identitat, aprendre una nova cultura, per la qual cosa la pròpia identitat pot sentir-se angoixada i amb por de desaparèixer. D'altra banda, aspectes com l'autoestima, l'extraversió o introversió, el grau d'ansietat, l'empatia i la capacitat d'assumir riscos influeixen en l'aprenentatge. Ramos Méndez (2010) insisteix en la idea de la necessitat de qüestionar i intentar modificar aquelles creences dels alumnes que dificulten el seu aprenentatge.

Les creences poden ser inconscients, i és possible que no afloren a la superfície si no és a través d'una reflexió a l'aula reforçada per una anàlisi del que diuen i el que fan els alumnes sobre el seu aprenentatge. I aquesta anàlisi és ben important, ja que les creences poden determinar el procés d'aprenentatge de la llengua objecte d'estudi.

1.1.3. Investigació sobre les autobiografies lingüístiques

Per a realitzar l'estudi contrastiu, prenem com a referent l'anàlisi de les dades³ que es van arregar en un institut del centre de la ciutat de València, situat en un barri amb una majoria d'alumnat immigrant, durant el curs 2007/2008. L'alumnat participant cursava quart d'ESO, la seua llengua materna era el castellà majoritàriament. Molts presentaven dificultats, sobretot lingüístiques, i estaven repetint curs. La prova es va realitzar en tres grups:

3. Aquesta anàlisi es pot consultar amb detall a Garcia Vidal i Martí Climent (2015).

— 4t d'ESO A, on hi havia set alumnes que cursaven el PEV, que en aquest centre estava format per grups amb molt pocs alumnes.

— 4t d'ESO B, amb vint-i-un alumnes, que cursaven el PIP, amb molt poques matèries en català.

— 4t d'ESO C, on només hi havia sis alumnes en el PIP, perquè formaven part d'un grup més nombrós juntament amb els alumnes d'un grup d'atenció a la diversitat d'un programa de diversificació curricular, amb els quals compartien les matèries no instrumentals.

Es va donar als alumnes una consigna que els van plantejar les seues professores de llengua en classe per a l'elaboració de les autobiografies lingüístiques. L'anàlisi d'aquests textos va permetre conèixer quines eren les representacions socials de l'alumnat sobre les llengües i sobre el seu aprenentatge en relació amb les categories establides. La consigna plantejada a l'alumnat va ser:

Heu d'escriure una autobiografia lingüística on expliqueu aspectes diferents sobre les llengües que coneixeu. Podeu posar-li el títol que vulgueu. L'extensió ha de ser aproximadament d'un full i heu de redactar-la en forma d'història personal parlant de qüestions com: quines llengües saps? Quan les has après? Com les has après? Quines llengües sents parlar més sovint? On les sents? Quines utilitzes i en quin moment? Coneixes gent que parle altres llengües? Quines són? Com et comuniqués amb ells? Quines són més fàcils i quines més difícils? Per què? Et sembla interessant aprendre llengües? Què t'interessaria més aprendre? Per què? Com creus que es pot aprendre millor una llengua?

Després d'analitzar els textos, constatarem que la valoració dels alumnes sobre l'aprenentatge de les llengües difereix respecte a l'ús i la consideració que en tenen. De fet, l'alumnat valorava en general la importància de saber moltes llengües, i la transferència d'una llengua a una altra. Predominava una actitud positiva cap al plurilingüisme, cosa que cal destacar perquè el percentatge d'alumnes immigrants en aquest nivell educatiu era elevat a causa de la localització del centre de secundària on es va realitzar l'estudi. Així doncs, malgrat les dificultats lingüístiques que molts dels alumnes de quart presentaven derivades del seu origen divers i pluricultural, tots ells van mostrar valoracions positives envers el fet multilingüe i l'educació plurilingüe que estaven rebent.

Per tant, apareixen pocs prejudicis lingüístics, excepte en algunes observacions sobre la dificultat que tenen llengües que desconeixen o derivades de la consideració social de les llengües, com la idea que un dialecte és una forma de parlar inferior o que una llengua minoritària no pot tenir el rang d'oficial. Les apreciacions derivades del desconeixement i de l'apreciació subjectiva de les llengües eren molt abundants. Els estudiants es referien a algunes llengües com les més difícils d'aprendre perquè tenen un alfabet diferent. En canvi, els agradaven molt les llengües que els semblaven importants, els ajudaven a comunicar-se amb més gent o els permetien viatjar sense dificultats.

Sobre la capacitat de reflexió metalingüística de l'alumnat, s'evidenciaven els dubtes dels alumnes sobre el coneixement de les llengües que aprenien i sobre les dificultats que hi trobaven per a aprendre-les bé; consideraven que no era suficient entendre-les, sinó que calia saber usar-les.

Els resultats d'aquesta recerca sobre les representacions socials de l'alumnat en relació amb l'aprenentatge de llengües i el plurilingüisme com a fenomen de la societat actual ens permeten reflexionar sobre les pràctiques docents. Ens condueixen a destacar la importància d'una educació plurilingüe adequada en el sistema educatiu valencià, que prioritze l'ensenyament de la llengua minoritària, en aquest cas el català, perquè l'alumnat que ha cursat els seus estudis en un programa PEV obté millors resultats, demostra un major domini de les llengües que aprén i té una actitud més positiva envers el plurilingüisme. Des de l'ensenyament de les llengües, convindria establir les coordenades de la interacció mútua entre sistema i ús per a millorar l'activitat verbal, trobant l'equilibri que afavorisca la relació entre coneixement de la llengua i competència en l'ús (Camps i Milian, coord., 1997). És important tenir en compte el context en què s'aprenen aquestes llengües: una realitat escolar bilingüe o trilingüe que requereix la necessitat d'abordar la reflexió metalingüística comparant els fenòmens a partir de les llengües que l'alumnat coneix (Ruiz Bikandi, 2006). D'altra banda, tal com es proposa des de l'antropologia lingüística (Boix-Fuster, 2004), considerem que és necessària una política que atribuisca algunes funcions exclusives, i no les menys prestigioses, a la llengua minoritària. Sense aquestes funcions, les tendències globalitzadores poden erosionar els usos i les representacions dels parlants de llengües minoritzades.

2. MÈTODES

L'estudi que s'ha fet sobre les representacions dels alumnes és el resultat d'un tipus d'investigació qualitativa i interpretativa, que es considera adequada per a estudiar les creences dels alumnes, ja que permet aprofundir en una cultura —en aquest cas, la cultura de l'aula— o investigar un grup dins d'un context natural, no experimental. En la investigació de les diferents cultures d'aprenentatge, cal emprar un enfocament etnogràfic, segons Ramos Méndez (2007), ja que l'aula és un lloc on es construeixen significats relacionats amb la llengua que els alumnes estan aprenent i també amb la manera d'aprendre'ls.

Aquesta investigació analitza i compara les dades aconseguides en dos estudis: l'un realitzat en 2008, amb alumnat de quart de secundària (15-16 anys) d'un institut de València, i l'altre de 2018, que és una rèplica de l'anterior però amb alumnat de primer de secundària (12-13 anys) d'un altre institut de la mateixa ciutat. El treball de comparació s'ha dut a terme a partir de l'anàlisi de les autobiografies lingüístiques que es va demanar als alumnes que havien d'escriure en català. La consigna i el procediment seguit han sigut idèntics per tal de categoritzar els textos de l'alumnat de la mateixa manera i així poder realitzar el contrast de les dades.

Una vegada analitzats els textos, es pot observar que les representacions socials de l'alumnat, sobretot el que diuen al voltant de les llengües que coneixen, es poden concretar en les categories que presentem en la taula 2.

A partir de l'anàlisi d'aquestes categories, que responen als principals temes que apareixen en els textos escrits pels alumnes, sorgeixen altres subcategories que ens permetran aprofundir en les creences de l'alumnat de fa deu anys i comparar-les amb les de l'estudi actual per tal d'extraure els resultats i les conclusions pertinents.

TAULA 2
Categories i subcategories sobre les creences de l'alumnat al voltant de les llengües

| <i>Categories</i> | <i>Subcategories</i> |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Aprentatge i ensenyament de llengües | Manera d'aprendre llengües |
| | Limitacions per aprendre llengües |
| Motivació per aprendre llengües | Instrumental |
| | Integradora |
| Prejudicis lingüístics | Interlingüístics |
| | Intralingüístics |

FONT: Elaboració pròpia.

3. RESULTATS

3.1. *Anàlisi de les autobiografies lingüístiques del curs 2017/2018*

L'estudi realitzat durant el curs 2017/2018⁴ ha estat centrat en l'alumnat de primer curs de l'educació secundària d'un institut d'un barri de la ciutat de València caracteritzat per tenir una de les rendes *per capita* més baixes de la ciutat i en què al voltant del 19% de la població de la zona és immigrant. La llengua materna dels alumnes és majoritàriament el castellà i el seu rendiment acadèmic és molt baix. L'estudi s'ha realitzat en quatre grups:

- 1r d'ESO A, amb vint-i-nou alumnes i vint-i-huit autobiografies
- 1r d'ESO B, amb trenta-un alumnes i trenta-una autobiografies
- 1r d'ESO C, amb vint-i-set alumnes i vint-i-cinc autobiografies
- 1r d'ESO D, amb trenta-un alumnes i vint-i-nou autobiografies

Actualment, en l'etapa de secundària ja han desaparegut les conegudes *línies* en castellà i valencià, els programes PIP i PEV que determinaven si predominava el cas-

4. La rèplica de l'estudi de 2008 ha estat realitzada per Àngela Cerdà Juan en el seu treball de fi de màster (TFM) en formació del professorat de secundària titulat *Creences i prejudicis de l'alumnat de primer de secundària sobre l'ensenyament i aprenentatge de les llengües* (2018) i dirigit per la professora Àlicia Martí Climent.

tellà o el valencià en les classes. El primer curs d'ESO només fan en anglés l'assignatura d'aquesta llengua;⁵ en valencià fan biologia, ciències socials, matemàtiques i valencià, i la resta d'assignatures les cursen en castellà.

En relació amb els programes PIP i PEV que ja han finalitzat, en moltes autobiografies els alumnes han fet referència als cursos de l'educació primària per explicar que van estudiar en la línia en castellà o en valencià. Vint-i-cinc dels alumnes, que estan cursant primer d'ESO, han estudiat la primària en la línia en valencià, i la resta, en castellà.

Pel que fa a l'aprenentatge i ensenyament de les llengües, després d'analitzar les autobiografies de l'alumnat, sols tretze dels cent alumnes reforcen l'aprenentatge de l'anglés fora del centre escolar. És a dir, acudeixen a classes particulars en acadèmies especialitzades o participen en viatges i intercanvis en altres països. A més, set alumnes aprenen altres llengües com l'alemany, l'italià, el xinés, el quítxua i l'igbo.

Respecte a l'aprenentatge de llengües, alguns alumnes expliquen que volen aprendre més d'aquelles llengües que ja saben per perfeccionar debilitats que ells han trobat. Quan parlen de debilitats, solen fer referència a l'ortografia i la gramàtica, que identifiquen com les majors dificultats que troben en el seu aprenentatge. A més, una altra limitació que assenyalen és l'exigència de ganes i empeny que requereix l'aprenentatge de llengües, que, com bé expliquen els mateixos alumnes, ha d'agradar a l'aprenent. A més, són conscients del temps i els recursos que exigeix aquest aprenentatge.

Sobre les llengües que saben i l'ús que en fan, cal destacar que, de les cent tretze autobiografies analitzades, en noranta-dues els alumnes han fet referència a la seua primera llengua. D'aquests alumnes, el 84,78 % tenen el castellà com a primera llengua, mentre que el valencià ho és sols per al 10,86 %, el 2,17 % per a l'àrab i l'1,08 % per a l'anglés i l'italià. L'alumnat, provinent de famílies immigrants, ha explicat que consideren que la seua primera llengua és tant l'anglés, l'italià o l'àrab com el castellà.

«La llengua pròpia de València es el valencià i es el que deurien parlar més, però no es així la gent parla més habitualment el castellà per a tot, perquè els pareix més fàcil i perquè es el que escolten més». (Alumna de 1r C)⁶

Sobre l'àmbit en el qual usen cadascuna de les llengües que saben, la primera llengua sol ubicar-se a casa, amb la família i els amics. Com que la majoria tenen el castellà com a primera llengua, la fan servir en tots els àmbits exceptuant l'acadèmic.

L'alumnat també ha fet una breu explicació sobre les llengües que troben més útils. Exactament, cinquanta dels cinquanta-dos alumnes que han concretat quina llengua consideren més útil han especificat que és l'anglés, tot i que altres alumnes hi afegixen el xinés o l'italià. També expliquen què els motiva o quina utilitat troben en

5. A partir de segon d'ESO, l'alumnat fa les assignatures d'educació física, música i plàstica en anglés.

6. Reproduïm la transcripció literal d'un fragment de l'autobiografia lingüística d'una alumna sense cap correcció lingüística.

l'aprenentatge de llengües. Hi trobem dos tipus de motivacions: una d'instrumental (o extrínseca), en aquells que justifiquen que saber llengües és important per a poder aconseguir un bon treball, tenir més oportunitats laborals, estudiar la carrera o, fins i tot, viatjar; i una altra d'integradora (o intrínseca), ja que molts alumnes parlen de saber llengües com un gust, un plaer, o per a conèixer noves cultures. No es pot dir que una motivació és més vàlida que l'altra; totes dues són importants perquè afavoreixen l'aprenentatge. Segons Williams i Burden (1999), resulta convenient combinar la motivació instrumental amb la integradora.

En el conjunt d'autobiografies es pot percebre clarament una valoració positiva sobre la diversitat lingüística, si bé els alumnes també hi deixen de manifest que les llengües minoritàries com el valencià no són útils perquè segons ells no serveixen per a res, tenint-ne en compte la limitació territorial i el nombre de parlants. Sols tres alumnes afirmen que els agrada el valencià i que aquest pot servir-los per a trobar treball.

3.2. Resultats de l'anàlisi contrastiva

En el marc teòric es comenten l'anàlisi i els resultats obtinguts en l'estudi realitzat durant el curs 2007/2008, i en l'apartat anterior es mostra l'estudi dut a terme durant el curs 2017/2018. Els dos estudis mostren coincidències pel que fa a les diferents qüestions analitzades. Respecte a la manera d'aprendre llengües, l'alumnat destaca la importància de les cançons per familiaritzar-se amb les llengües, així com l'ajuda de familiars i amics que les parlen i el fet de poder viure en el lloc on es parlen; és a dir, es considera l'aprenentatge en context com un element fonamental per a aprendre llengües. En canvi, apunten diverses limitacions amb què es troben; sobretot coincideixen en el fet que necessiten molt de temps i recursos dels quals no disposen.

En relació amb la competència lingüística, consideren que saben llengües quan són capaços de comunicar-se oralment i per escrit d'una manera eficaç.

Quant a la motivació per aprendre llengües, des del punt de vista instrumental destaquen que implica un avantatge per a tenir millors oportunitats laborals, sobretot en el cas de l'anglès, i també per a cursar estudis universitaris. Pel que fa a la motivació integradora, manifesten l'interés d'aprendre llengües per conèixer noves cultures.

Sobre els prejudicis lingüístics, valoren negativament saber llengües minoritàries. Hi continuen presents determinats prejudicis interlingüístics com, per exemple, que el valencià no és útil (*llengua útil / llengua no útil*) i que, a més, les llengües són útils si tenen molts parlants (*llengua amb molts parlants / llengua amb pocs parlants*).

D'altra banda, trobem algunes diferències en cadascuna d'aquestes categories que evidencien els deu anys transcorreguts entre els estudis realitzats. En el curs 2007/2008 els alumnes aprenien llengües llegint i veient la televisió, mentre que ara usen més les aplicacions digitals, Internet, els videojocs i les sèries. En aquest últim estudi es veu clarament la incorporació de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en l'aprenentatge de llengües. En relació amb les limitacions per apren-

dre llengües, en el curs 2007/2008 destacaven més la falta d'ús fora de les classes; en canvi, en el curs 2017/2018 parlen de dificultats gramaticals i de la importància de la voluntat per aprendre-les.

Pel que fa a la motivació integradora, observem alguns matisos entre els diferents estudis. En el 2007/2008 es valoraven la possibilitat de fer noves amistats i la utilitat d'aprendre català com a llengua de comunicació de l'entorn. En el 2017/2018 s'apunten l'interés d'aprendre llengües per viatjar i de conèixer les llengües que parlen els familiars.

En el curs 2007/2008 apareixen prejudicis interlingüístics, com ara *llengua aspra / llengua dolça* (Tuson, 1988), i també intralingüístics —per exemple, la menysvaloració d'algunes varietats dialectals—; mentre que en l'estudi de 2017/2018 només apareixen prejudicis interlingüístics (*llengua útil, llengua amb pocs parlants i llengua aspra*). Potser aquest canvi té com a causa principal que l'alumnat en què s'ha centrat l'estudi de 2017/2018 és de primer curs d'ESO i els alumnes de l'estudi anterior feien quart curs, en el qual ja s'ha incorporat l'estudi de les varietats dialectals.

A grans trets, en els últims deu anys constatem que no hi ha diferències gaire marcades respecte a les creences de l'alumnat sobre les llengües que aprenen. Només observem canvis referits als recursos per a aprendre llengües (Internet, videojocs, etc.), que tenen a veure amb la major implantació de les tecnologies que s'ha viscut en els darrers anys, com també pel que fa als aspectes psicològics relacionats amb la motivació d'aprendre llengües, per exemple, viatjant; és a dir, han aparegut noves possibilitats per a desenvolupar l'aprenentatge en un context més enllà de l'entorn immediat de l'alumnat.

Finalment, incloem una taula contrastiva que recull les categories i subcategories aparegudes en els textos de l'alumnat dels dos estudis.

TAULA 3
Representacions de l'alumnat sobre les llengües que aprenen

| Categories | Subcategories | Curs 2007/2008 | Curs 2017/2018 |
|----------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aprenentatge i ensenyament de llengües | Manera d'aprendre llengües | <ul style="list-style-type: none"> — Traduint cançons — Llegint — Veient la televisió — Amb l'ajuda de familiars i amics — Vivint en el lloc on es parla | <ul style="list-style-type: none"> — Amb aplicacions digitals — Amb Internet — Amb els videojocs i sèries manga — Escoltant cançons i traduint-les — Amb l'ajuda de familiars i amics — Vivint en el lloc on es parla |
| | Limitacions per aprendre llengües | <ul style="list-style-type: none"> — Falta d'ús fora de les classes — Es necessita molt de temps i recursos dels quals no es disposa | <ul style="list-style-type: none"> — Dificultats, sobretot en ortografia i gramàtica — Requereix molt de temps i recursos — Exigeix ganes, empeny i ha d'agradar-te |

TAULA 3
 Representacions de l'alumnat sobre les llengües que aprenen (Continuació)

| Categories | Subcategories | Curs 2007/2008 | Curs 2017/2018 |
|---------------------------------|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Competència lingüística | | <ul style="list-style-type: none"> — Parlar i escriure — Establir una comunicació eficaç amb altres persones | <ul style="list-style-type: none"> — Comunicar-se oralment — Relacionar-se amb persones d'altres països — Escriure i llegir |
| Motivació per aprendre llengües | Instrumental | <ul style="list-style-type: none"> — Tindre millors oportunitats laborals — Estudiar la carrera desitjada — L'anglès com a llengua de relació internacional és la més important i útil | <ul style="list-style-type: none"> — Tindre millors oportunitats laborals — Garantir un futur universitari — L'anglès com a llengua internacional és la més útil — Hi ha llengües útils per a trobar treball |
| | Integradora | <ul style="list-style-type: none"> — Interés cultural per aprendre llengües i dominar-les — Fer noves amistats — El català com a llengua de comunicació de l'entorn és útil | <ul style="list-style-type: none"> — Viatjar — Conèixer noves cultures — És un plaer, un gust, saber llengües — Valorar les llengües que parlen els familiars |
| Prejudicis lingüístics | Interlingüístics | <ul style="list-style-type: none"> — Valoren negativament saber llengües minoritàries per la seua escassa extensió geogràfica, perquè poden provocar problemes — Utilitzen qualificatius de caràcter subjectiu per a valorar les llengües (<i>dolces, aspres</i>) | <ul style="list-style-type: none"> — Les llengües com el valencià, minoritàries, no són útils — Una llengua és més útil com més gent la parle |
| | Intralingüístics | <ul style="list-style-type: none"> — Menysvaloració d'algunes varietats dialectals | |

FONT: Elaboració pròpia.

4. CONCLUSIÓ

Després de contrastar les dades sobre les creences dels alumnes dels dos estudis entorn de l'aprenentatge de llengües, sorprén que en cap d'ells els alumnes facen referència explícita a la manera d'aprendre llengües a l'aula, però sí que manifesten que troben moltes dificultats i falta de recursos; per tant, indiquen que resulta insuficient el que aprenen a l'aula i que necessiten reforçar l'aprenentatge amb classes particulars, l'ajuda de familiars i amics, etc. Tanmateix, es valora positivament l'aprenentatge

ge de llengües, tant des del punt de vista instrumental com integrador, ja que tots dos condueixen cap a l'aprenentatge i si es combinen es poden obtenir millors resultats (Ruiz Bikandi, 2000), com ja s'ha comentat abans en l'anàlisi de dades.

També destaca en l'estudi contrastiu l'aparició de les TIC com una eina fonamental per a aprendre llengües, cosa que caldria tenir en compte amb vista a la planificació didàctica del seu ensenyament. En estudis com el de Garcia Vidal (2018), en el qual es manifesten les creences de l'alumnat sobre els factors que incideixen en l'aprenentatge de llengües, apareixen de manera recurrent les referències a la importància de l'aprenentatge en context i als recursos emprats. Actualment, els enfocaments comunicatius sobre l'aprenentatge de llengües suposen la incorporació d'eines TIC d'acord amb la tasca realitzada, tal com indica Pérez Cabello (2011). Estudis com el de Lara (2009); Manresa, Duran i Ramada (2012), o Garcia Vidal i Martí Climent (2017), insisteixen a considerar l'aportació de les TIC com a fonamental per a la formació d'una competència comunicativa dins la cultura digital que ens envolta, ja que representen una millora en la planificació didàctica, en la motivació, en el treball col·laboratiu i en la difusió de propostes de treball innovadores.

Respecte als avantatges d'aprendre en context, darrerament també s'evidencia que s'ha afavorit aquesta possibilitat gràcies a les facilitats per a realitzar intercanvis amb altres països i a l'augment de les possibilitats de viatjar de manera més econòmica. Els alumnes manifesten que saber llengües fonamentalment significa poder comunicar-se, és a dir, que s'aprén millor amb la pràctica i l'ús que no amb classes teòriques. Es tractaria d'un tipus d'aprenentatge proper a l'enfocament comunicatiu i a la hipòtesi de la interacció, segons la qual els estudiants aprenen millor una llengua mitjançant la comunicació i participant en activitats interactives. Aquesta perspectiva de l'alumnat coincideix també amb el que es proposa des de la psicologia cognitiva, la psicologia sociocultural i les teories de l'interaccionisme social, que posen l'atenció en la construcció col·laborativa del coneixement lingüístic, com indica Guasch (2011).

L'última anàlisi que hem fet sobre les autobiografies lingüístiques corrobora que continuen existint prejudicis lingüístics, sobretot cap a les llengües minoritàries, la qual cosa posa de manifest la difícil situació sociolingüística del català i la importància de garantir una educació plurilingüe adequada, especialment respecte a les llengües minoritzades com el català. És essencial que l'alumnat siga conscient de la difícil relació d'equilibri de les llengües que aprén, ja que aquesta pot influir en la seua motivació per aprendre i en el consegüent resultat del seu aprenentatge. Com hem indicat en el marc teòric, les creences poden determinar el procés d'aprenentatge de la llengua objecte d'estudi. Per tant, tal com ja afirmava Boix-Fuster (2004), considerem que és necessària una política lingüística que afavorisca l'adopció de funcions exclusives a la llengua minoritària, per tal que les tendències globalitzadores no perjudiquen l'ús que fan els parlants de les llengües minoritzades. Hem vist que en els deu anys que han transcorregut entre els dos estudis no s'ha apreciat cap avanç en aquest sentit, la qual cosa convindria tenir present si volem aconseguir uns millors resultats en l'ensenyament-aprenentatge del català.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- BOIX-FUSTER, E. (2004). *Les representacions: un camp de recerca des de l'antropologia lingüística per mantenir la diversitat* [en línia]. Congrés Linguapax X: «Diversitat lingüística, sostenibilitat i pau» (20-23 de maig de 2004). Barcelona: Linguapax. <http://www.linguapax.org/congres04/pdf/3_boix.pdf> [Consulta: 23 gener 2018].
- CAMBRA, M.; PALOU, J. (2000). «Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña». *Cultura y Educación*, vol. 19, núm. 2, p. 149-163.
- CAMPS, A.; MILIAN, M. (coord.) (1997). «Reflexionar sobre la llengua». *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 11.
- CERDÀ JUAN, À. (2018). *Creences i prejudicis de l'alumnat de primer de secundària sobre l'ensenyament i aprenentatge de les llengües*. Treball de fi de Màster en Formació del Professorat de Secundària. Universitat de València.
- GARCIA VIDAL, P. (2018). *Com s'aprenen les llengües en secundària: Creences dels alumnes sobre l'ensenyament-aprenentatge de llengües i possibles implicacions didàctiques*. Catarroja: Perifèric.
- GARCIA VIDAL, P.; MARTÍ CLIMENT, A. (2015). «Aproximación a las representaciones sociales sobre las lenguas en el alumnado de cuarto de ESO». A: CANCELAS Y OUVIÑA, L. P.; SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, S. (coord.). *Tendencias en educación lingüística*. Cadis: Grupo Editorial Universitario (GEU), p. 139-156.
- (2017). «TIC i escriptura acadèmica en el treball per projectes». *Articles: Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 73, p. 38-42.
- GUASCH, O. (2011). «Les llengües en l'ensenyament». A: CAMPS, A. (coord.). *Llengua catalana i literatura: Complements de formació disciplinària*. Barcelona: Graó, p. 25-45.
- LARA, T. (2009). «Alfabetitzar en la cultura digital». A: LARA, T. [et al.]. *La competencia digital en el área de lengua*. Madrid: Octaedro.
- Llei 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià.
- MANRESA, M.; DURAN, C.; RAMADA, L. (2012). «Les TIC en les seqüències didàctiques de llengua i literatura». *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 57, p. 33-48.
- PALOU, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona.
- PÉREZ CABELLO, A. (2011). *Enseñar y aprender a comunicarse en una segunda lengua*. Barcelona: Horsori.
- RAMOS MÉNDEZ, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales* [en línia]. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. <<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820092000061.pdf>> [Consulta: 29 març 2018].
- (2010). «Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera». *Monográficos Marcoele*, núm. 10.
- RUIZ BIKANDI, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

- RUIZ BIKANDI, U. (2006). «La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües». *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 38, p. 51-66.
- STEPV (Sindicat de Treballadors i Treballadores de l'Ensenyament del País Valencià) (2016). *El valencià en l'ensenyament. Informe 2016* [en línia]. València: STEPV. <http://intersindical.org/stepv/docs/informe_ensenyament_en_valencia_2016.pdf> [Consulta: 23 abril 2018].
- TUSON, J. (1988). *Mal de llengües: A l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Empúries.
- UEM (Unitat per a l'Educació Multilingüe) (2017). *Un nou model lingüístic educatiu per a l'educació plurilingüe i intercultural del sistema educatiu valencià* [en línia]. <http://www.ceice.gva.es/documentos/163756489/163764604/INFORME_UEM.pdf/e878ef9f-ad97-407a-9c30-ea131e77f6db> [Consulta: 22 febrer 2018].
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. (1999). *Psicologia para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. 1a ed. Madrid: Cambridge University Press.
- WOODS, D. (2003). «The social construction of beliefs in the language classroom». A: KALAJA, P.; FERREIRA BARCELOS, A. M. (ed.). *Beliefs about SLA: Educational Linguistics*. Vol. 2. Dordrecht: Springer.