



**LLENGUA, SOCIETAT
I ENSENYAMENT
Volum II**



*Edició a cura de Vicent Martines (coord.),
Patricia Alberola, Josep M. Baldaquí,
Vicent Beltran, Joan Borja, Vicent Brotons,
M. Antònia Cano, Héctor Gonzàlvez,
Josep Martines, Sandra Montserrat,
Miquel Nicolàs i Carles Segura*



symposia philologica

Director de la col·lecció: Josep Martines

© Els autors

© D'aquesta edició: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana

Primera edició: Novembre de 2003

Portada: Llorenç Pizà

Il·lustració de la coberta: Motiu del cartell del Congrés

«Llengua, societat i ensenyament»

Imprimeix: TÁBULA Diseño y Artes Gráficas

ISBN (Volum II): 84-608-0016-4

ISBN (Obra completa): 84-608-0014-8

Dipòsit legal: A-1.024-2003

Cap part d'aquesta publicació no pot ser reproduïda,
emmagatzemada o transmesa de cap
manera ni per cap mitjà, ja siga electrònic, químic,
mecànic, òptic, de gravació o de fotocòpia,
sense el permís previ de l'editor.

**Estos créditos pertenecen a la edición impresa
de la obra**

Edición electrónica:



LLENGUA, SOCIETAT I ENSENYAMENT

Edició a cura de Vicent Martines (coord.),
Patricia Alberola, Josep M. Baldaquí,
Vicent Beltran, Joan Borja, Vicent Brotons,
M. Antònia Cano, Héctor Gonzàlvez,
Josep Martines, Sandra Montserrat,
Miquel Nicolàs i Carles Segura

Volum II

INSTITUT INTERUNIVERSITARI DE
FILOLOGIA VALENCIANA
«SYMPOSIA PHILOLOGICA», 7

Alacant, 2003

Índex

Portada

Créditos

Comunicacions

FERRAN COLOM I ORTIZ

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els
estudiants de la ciutat de València 7

FRANCISCO J. CONEJERO & M. AMPARO JAREÑO

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula 60

INMA CONTRÍ & CARLES CORTÉS

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua:
presència del registre oral en el text literari..... 92

FRANCESC CREMADES

Medicina: canvi social i canvi lingüístic 125

ADELINA ESPAÑA & FRANCESCA GIL

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó 161

JOAQUIM ESPINÓS

Història de la literatura i creativitat. Una proposta de taller
literari..... 208

Índex

MILA ESPINOSA

Anàlisi lingüística i sociolingüística de l'alumnat en
valencià de la Universitat d'Alacant..... 229

ALBERT FABÀ & OLGA GÁLVEZ & JOAN MANRUBIA & ANNA SIMÓ
& NOEMÍ UBACH

Usos, hàbits i actituds sobre la llengua catalana a
catalunya 260

MIREIA GALINDO

La traducció en publicitat. Coherència i qualitat
lingüístiques 289

PILAR GARCÍA APARICIO

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una
metodologia plural (aplicació pràctica en grups de 4t) 332

INÉS M. GARCÍA

La escritura de textos explicativos en la ESO 264

CRISTINA GARCIA

L'ensenyament de la traducció entre castellà i català:
característiques específiques 395

VORO GÓMEZ I ROSSELLÓ

Correu electrònic i aprenentatge de llengües..... 418

Índex

HÉCTOR GONZÁLVIZ I ESCOLANO

L'argot català en l'ensenyament: avantatges i inconvenients 429

M. ISABEL GUARDIOLA & M. ÀNGELS DIÉGUEZ

Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina 449

FRANCESC JESÚS HERNÁNDEZ

Correlació entre les competències lingüístiques i els nivells formatius assolits per al cas valencià 481

TERE IZQUIERDO

Els xiquets i xiquetes de Tortosa diuen *nen* i *nena*

ENRIC IZQUIERDO

Les xarxes de coordinació per la normalització lingüística al País Valencià 500

PAÛL LIMORTI

«Paraules i coses»: un projecte global de recerca del medi 551

MARIA JOSEP MARÍN

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat 575

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

Objectius de la investigació

L'objectiu de la comunicació és presentar de manera ordenada el conjunt d'idees, valors, prejudicis, motivacions i ideologies que englobades en el concepte d'actitud lingüística, influeixen d'alguna manera en la pervivència o en la modificació de normes d'ús lingüístic dels joves valencians i, per tant, en l'ús real que aquests joves fan de les llengües en contacte.

Conèixer aquestes actituds, desvetllar els seus mecanismes de funcionament cognitiu, sentimental o ideològic, és una necessitat prèvia per a la modificació de normes d'ús lingüístic dins del procés de normalització d'una llengua minoritzada.

Des de la perspectiva de l'ensenyament, tal com plantegen Sanz i Ruiz (1993), les actituds i els valors han d'abandonar l'àmbit de l'anomenat «currículum ocult», ja que sovint ope-

ren com un factor en contra en el procés d'aprenentatge i de normalització en general. Sembla clar que l'objectiu educatiu no pot ser simplement millorar la competència lingüística, ens cal aconseguir una consolidació de l'ús real del valencià entre els estudiants, i això demana la modificació de les normes d'ús dominants, basades en bona part en actituds, experiències i representacions de la situació lingüística que reforcen les normes convencionals i immobilitzadores.

Metodologia de treball

L'estudi està basat en una enquesta realitzada entre la població escolar de la ciutat de València situada en la franja d'edat dels setze als divuit anys. Aquesta població enquestada presenta l'interés de tractar-se d'un segment jove que aporta informació sobre els usos i actituds lingüístiques dominants en la societat i, a la vegada, sobre hipotètics elements de canvi o transgressió. Per altra banda, com que es tracta d'una població de característiques urbanes, ens permet un coneixement de l'estat sociolingüístic en un context on el conflicte lingüístic és viu de manera especialment virulenta. Cal aclarir, però, que aquest tipus d'informació, més que una descripció de la realitat lingüística, ens pot ajudar a conèixer unes determinades pautes d'autorepresentació que els joves estudiants valencians tenen d'aquesta realitat. En qualsevol cas, l'inte-

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

rés d'avaluar les actituds lingüístiques entre els joves valencians es troba en el fet de tractar-se d'una generació que ha experimentat un context sociolingüístic nou i cal esbrinar de quina manera aquesta situació i les polítiques lingüístiques aplica-des en els darrers anys han influït en els seus usos lingüístics.

La investigació ha consistit en l'elaboració d'un qüestionari sociolingüístic amb preguntes tancades i obertes que repleguen informació sobre dades demogràfiques i socioprofessionals dels alumnes i dels seus familiars, nivells de competència, ús en diferents àmbits, normes d'ús, actituds davant diferents situacions comunicatives i autoidentificació ideològica i nacionalitària. Aquestes enquestes han estat contestades durant l'any 1996 per vuit-cents setanta alumnes de trenta centres escolars de la ciutat de València en els nivells de 3r BUP i 1r FP-II. Part del treball posterior, objecte d'aquesta comunicació, ha consistit en una codificació de les respostes obertes per tal de determinar el conjunt d'elements actitudinals que s'hi podien detectar, i establir, posteriorment, correlacions amb les altres variables analitzades com ara l'origen familiar, la competència lingüística, l'ús habitual, les normes d'ús declarades i l'autoidentificació política i nacionalitària.

Els elements actitudinals analitzats s'han organitzat a partir de la presència de diferents prejudicis lingüístics, factors de motivació per a l'aprenentatge i ideologies lingüístiques. Aquests elements han estat analitzats per tal de determinar la seua correlació amb tres models actitudinals bàsics: lleialtat, indiferència o rebuig cap a la llengua minoritzada.

Fonamentació teòrica

El concepte d'actitud fa referència a una noció psicològica que implica un subjecte (ja siga individual o grupal), un objecte al qual fa referència l'actitud, una tipologia d'actituds i unes maneres d'expressar-se aquestes actituds. Tal com indica Biberbach (1988), captar aquestes expressions de les actituds és un problema metodo-lògic, ja que en principi es tracta d'un estat interior, no observable directament. En el nostre cas hem replegat les actituds declarades de manera directa o indirecta pels mateixos enquestats, contrastades per l'observació durant la meua experiència docent en un centre educatiu de la ciutat de València i per la d'altres companys.

D'altra banda, en aquest cas en què l'objecte de les actituds són les llengües en contacte, estem parlant d'una realitat complexa, que inclou el sistema lingüístic, els diferents parlars, els usos i un determinat context social i històric. Les actituds lingüístiques són, per tant, fenòmens psicosocials que es

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

conformen en la relació del subjecte amb el seu ambient. El context pot provocar en el subjecte determinades conductes i/o modificacions de la conducta apresada; i, al mateix temps, a partir dels canvis de la conducta personal, es poden produir canvis en el context sociolingüístic.

L'actitud lingüística pren així importància com a factor que intervé en la conducta lingüística, i en aquest sentit, podem afirmar que de determinades conductes poden inferir-se certes actituds. Ara bé, el coneixement declarat d'una actitud no permet la predicció d'una conducta específica, ja que parlem de predisposicions o intencions que es poden veure alterades per altres circumstàncies contextuais (competència dels interlocutors, normes d'ús habituals en el context lingüístic, experiències prèvies, components ideològics, motivacionals, prejudicis...).

La qüestió de les actituds presenta especial interès en situacions de conflicte lingüístic, ja que en aquests casos les actituds favorables a la normalització o a la substitució lingüística estaran orientant les conductes i es podran establir lligams amb l'aplicació de normes d'ús expansives o restrictives de les llengües en conflicte.

En el concepte d'actitud, segons Lambert (1972), s'inclouen tres components bàsics: el cognitiu, allò que sabem consci-

entment sobre la llengua; l'afectiu, el conjunt de valors i emocions (inconscients) relacionats amb la llengua; i l'intencional, els elements que dirigeixen la conducta lingüística. Fishbein i Ajzen (1975), per la seua banda, van proposar una distinció entre actituds (afectives) i opinions (conscients i orientadores de la conducta), segons la qual la conducta lingüística es concep com un procés de decisions que depén d'una sèrie de valoracions complexes encaminades a aconseguir el resultat més positiu possible en la comunicació. En aquest sentit proposen un model de predicció de la conducta a partir de la modificació de les creences, motivacions i experiències que determinen la conducta mateixa.

Cal tenir en compte que les actituds actuen no únicament en la producció, en l'orientació de la conducta lingüística de l'individu, sinó també en la recepció, és a dir, com a valoració o percepció del comportament lingüístic dels altres; i en aquest sentit s'ha d'analitzar l'existència de prejudicis i estereotips lingüístics.

D'altra banda, les actituds, com a fenòmens socials, són adquirides a través de la socialització i això implica l'existència d'una sèrie de relacions amb les tradicions o ideologies dels grups socials de referència dels individus.

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

Prejudicis en la recepció, valoracions i motivacions orientadores de conductes lingüístiques i ideologies lingüístiques, són alguns dels elements que analitzarem en la seua relació amb les actituds favorables o desfavorables a l'ús d'una determinada llengua.

Dades generals de l'enquesta

A partir de la codificació de les respostes obertes dels alumnes enquestats es poden extraure una sèrie d'observacions generals referides als diferents elements actitudinals que analitzarem. Cal tenir en compte que només uns quatre-cents alumnes, és a dir, al voltant del 45% dels enquestats, donen alguna resposta oberta codificable i que, en general, es tracta d'alumnes que mostren un perfil de competència i ús del valencià equiparable a la mitjana, però amb opinions i predisposicions actitudinals menys favorables.

Analitzarem, en primer lloc, els prejudicis que es poden presentar d'una part, en l'àmbit intralingüístic, referits a la pròpia forma de parlar, a la dels altres parlants o als parlants d'altres zones geogràfiques de la pròpia llengua; i per altra part, en l'àmbit interlingüístic quan es planteja l'oposició entre els valors assignats a la llengua dominant i a la minoritzada (sobre aspectes com dificultat, nombre d'usuaris, extensió geogràfi-

ca, prestigi social...). Segons aquests criteris hem pogut establir la caracterització i incidència relativa següents:

1. Intralingüístics. Referits a la llengua minoritzada.

1.1. Idealitzadors (valencià és una llengua bonica i tradicional) (2'9%)

1.2. Autoodi (encara que puc, no vull parlar-la) (1'2%)

1.3. Anticatalanisme (no m'agrada el català) (7'4%)

1.4. Contra l'estàndard (massa culte, massa col·loquial) (2'9%)

2. Interlingüístics. Referits a la comparació amb la llengua dominant.

2.1. Nombre de parlants (es parla molt poc, no s'usa) (42'9%)

2.2. Extensió geogràfica (és local, només es parla a la C.V.) (24'8%)

2.3. Extensió geogràfica ampliada (només es parla a CV, Catalunya i Balears) (2'7%)

2.4. Dificultat (em resulta difícil) (4'9%)

2.5. Rural (es parla sobretot en pobles) (7'9%)

2.6. Envellida (es parla principalment per gent major) (4'1%)

Segons aquestes dades, en l'àmbit intralingüístics, el prejudici més comú seria l'anticatalanisme, però amb una incidència relati-vament baixa, ja que fins al 13% del total d'alumnes en-

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

questats es manifestaven en contra de la unitat de la llengua. Pel que fa als prejudicis interlingüístics, molt més presents en les valoracions dels alumnes valencians, ens indiquen que el problema principal de la nostra llengua està centrat en la seua relació amb el castellà i es basaria en el seu relatiu poc ús social i en la seua escassa extensió geogràfica. Molt associada a aquestes valoracions apareix la per-ceptió, segons la qual es tracta d'una llengua usada predominant-ment en els pobles i entre gent major. Tot plegat un conjunt de prejudicis que justifiquen i expliquen unes conductes lingüístiques castellanitzades entre uns joves urbans que valoren més favorable-ment aquelles llengües amb un major nombre de parlants o amb una major projecció internacional.

A continuació veurem com les motivacions per a l'aprenentatge de la llengua minoritzada poden ser integratives (simbòliques) o utilitàries (instrumentals). Respecte als aspectes motivacionals la incidència es reparteix de manera molt equilibrada ja que tant la motivació integrativa (identificació amb la comunitat lingüística i el seu món simbòlic) com la instrumental (utilitat com a mitjà de promoció social o laboral) apareixen en un 41% dels alumnes, mentre que un altre 18% es declaren motivats per una valoració genèrica de la importància comunicativa de totes les llengües.

També identificarem la presència d'unes ideologies lingüístiques que ens indiquen un determinat grau de consciència lingüística, afavoridora de la cohesió (normalitzadores) o de la descohesió (assimilistes, secessionistes o bilingüistes) de la comunitat lingüística. Respecte a les ideologies lingüístiques, enteses per Silverstein (1975) com «un conjunt de creences sobre la llengua que tenen els parlants com a racionalització o com a justificació de la seua manera de percebre l'estructura i l'ús lingüístic», hem seguit un sistema d'oposicions plantejat per Xambó (1997) per analitzar les ideologies lingüístiques en el País Valencià. Segons el seu model es parteix de l'existència de dos pols, a un extrem dels quals hi hauria la ideologia assimilista favorable a la substitució del valencià pel castellà de manera explícita, i a l'altre, la ideologia favorable a la normalització de la llengua minoritzada. Convé tenir en compte que aquesta classificació no ha de coincidir necessàriament amb grups d'individus que presenten totes les característiques, ja que se solen trobar casos en què es combinen elements d'un tipus o d'un altre.

1) Ideologia assimilista castellanista/espanyolista. La llengua és el castellà i prou. Parlen espanyol i el reclamen sempre que poden. Entenen el valencià, per molt que sovint els molesta i es neguen a acceptar que se'ls hi parle. No s'ha de

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

confondre amb els immigrants recents, ja que aquests solen expressar les seues dificultats sense agressivitat i presenten actituds més respectuoses. Entre els alum-nes representa un 8'5% dels casos i pot anar associada a la ideologia anticatalanista o bilingüista.

2) Ideologia anticatalanista. Es tractaria d'una derivació de l'anterior. El seu principi és la negació de la unitat del català. Es planteja una frenada de la normalització amb l'excusa de la inadequació de la variant estàndard utilitzada. La conseqüència és l'aturada de l'impuls social del procés normalitzador i l'afirmació d'un bilingüisme que es concreta en un ús quasi exclusiu del castellà. Entre els alumnes representa un altre 8'5% dels casos i sol anar associada amb la ideologia bilingüista o assimilista.

3) Ideologia bilingüista. La Comunitat Valenciana té dues llengües i, en cas de conflicte, ha de prevaler el castellà. El català s'ha d'impulsar amb moderació, sense crear conflictes i ha d'usar-se en àmbits socials no problemàtics, d'una manera simbòlica. Està bé usar el català, però el castellà és més útil. En el cas dels alumnes, com en la societat en general, constitueix el model dominant, ja que fins un 66'7% dels alumnes s'hi identifiquen. Pot aparéixer associada amb la ideologia

normalitzadora i amb l'anticatalanista, la qual cosa demostra el seu paper de frontissa i d'indeterminació pragmàtica.

4) Ideologia normalitzadora. Defensa el criteri territorial en l'ús de la llengua, segons el qual al territori catalanoparlant la llengua prioritària, com a llengua pròpia, ha de ser el català. Són partidaris de l'extensió de l'ús de la llengua en tots els àmbits, a través de normes d'ús expansives. Qüestionen la ideologia bilingüista i l'anticatalanisme com a discursos que afavoreixen el retrocés social de la llengua pròpia. Representen un sector important dels nostres alumnes, ja que un 27'4% s'hi identifica d'alguna manera. Pràctica-ment només apareix associada amb la ideologia bilingüista.

Finalment, pel que fa a les actituds genèriques declarades pels alumnes a partir del conjunt de prejudicis, motivacions i ideologies analitzades anteriorment, hem establert una classificació basada en l'existència de dues actituds enfrontades: la de lleialtat amb un 16% i la de rebuig amb un 26%, mentre que una tercera, la d'indiferència, que es presenta com a majoritària entre els nostres joves abasta el 58% dels casos. Aquesta situació plasma un aclaparador predomini actitudinal afavoridor de les conductes lingüístiques convencionals i ens explica, en part, el predomini de l'ús social del castellà. Malgrat tot, cal destacar la significativa presència d'un sector

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

de la població jove de la ciutat de València identificada amb les actituds de lleialtat lingüística que es mostra conscient de la necessitat d'una modificació de les normes de conducta lingüística en un sentit intencional i expansiu.

Prejudicis lingüístics

Prejudicis intralingüístics

Ninyoles (1971) va fer una de les primeres anàlisis de la situació sociolingüística valenciana basada en l'existència d'un conjunt de distorsions, idealitzacions i mistificacions que pretenien donar una resposta a la situació de conflicte entre les dues llengües en contacte. Aquestes distorsions es resumeixen en el concepte d'ideologia diglòssica, basada en l'existència d'uns prejudicis lingüístics con-tradictoris, però complementaris:

(a) Idealització verbal, a través de la qual es compensa la manca en la llengua minoritzada de funcions socialment ben valorades, mitjançant l'atribució de valors intrínsecs (bellesa, facilitat, sonori-tat, tradicionalitat...). A diferència de la relació que Ninyoles establia amb grups socials castellanitzats, els alumnes que s'hi identifiquen declaren uns hàbits d'ús del valencià superiors a la mitjana, es mostren favorables a normes d'ús més expansives i presenten una actitud de lleialtat.

«Sirve para vivir en Valencia y para las fiestas tradicionales.»
«Com totes les llengües, és molt rica i, a més, és molt bonica i s'ha parlat ací molt de temps. No deuríem deixar que es perda.» «Perquè és bonic i almenys en això admire als catalans.»

(b) Denigratori (autoodi), en el qual es destaquen els elements negatius de la llengua minoritzada i la negació a utilitzar-la, com a manifestació de la voluntat d'assimilació a la llengua dominant. Aquests alumnes, coincidint amb la descripció de Ninyoles, presenten un model d'ús familiar del valencià, normes d'ús convencionalment restrictives i una actitud general de rebuig. Es tracta de prejudicis que apareixen, sovint, associats a una percepció d'imposició en l'impuls de l'ús del valencià.

«No me gusta el valenciano y menos cuando se me impone como una asignatura obligada en el colegio. Me siento mas a gusto hablando en castellano, pero no tengo problemas en hablar valenciano, cuando yo quiera.»

«El valencià és una llengua domèstica i no s'ha d'imposar.»

«Me molesta el valenciano y eso que soy de Benetússer, viví allí hasta los 14 años y me considero de Benetússer.»

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

En el cas dels joves valencians, aquestes formulacions dels prejudicis tenen una incidència escassa (conjuntament un 4%), ja que farien referència a una situació sociolingüística que és percebuda com a superada per la majoria dels enquestats. Amb l'estatus de cooficialitat de les dues llengües i el procés incipient i conflictiu de normalització, els criteris d'avaluació presenten en l'actualitat major heterogeneïtat i giren al voltant de dos nous eixos: el bilingüisme idealitzador, que analitzarem posteriorment, en parlar dels prejudicis interlingüístics, i el secessionisme o anticatalanisme, en l'àmbit intralingüístic.

En l'actualitat, hem vist que el tipus de prejudici intralingüístic que presenta una major incidència relativa és el relacionat amb l'anticatalanisme. Es tracta d'un fenomen que pren força a partir de l'inici, durant la transició democràtica, d'un procés d'extensió social de la normativa lingüística (estandardització) basada en el model de les normes de Castelló, que són percebudes per una part de la població com un procés d'assimilació a un estàndard «català». Aquest tipus de prejudicis van associats a una campanya de manipulació mediàtica que es presenta com la defensa d'una identitat valenciana lliure d'influències externes. Els prejudicis secessionistes oculten, però, una actitud d'autoodi i una estratègia de desvertebra-

ció territorial de la comunitat lingüística catalana que reforça els mecanismes de substitució lingüística, ja que actuen com a paralizzadors del procés d'estandardització i, per tant, del conjunt del procés de normalització.

Encara que els alumnes que manifesten aquest tipus de prejudici presenten un ús familiar per damunt de la mitjana, no es mostren favorables a normes d'ús que transgredisquen les fòrmules con-vencionals. Es tracta d'un model restrictiu que reforça els usos diglòssics de la llengua, limitada a un ús familiar i en ambients informals.

«Se mantendrá una situación parecida pero sin la invasión catalanista.»

«Vixca València!, Fora catalans! De qué vais, os creéis que somos tontos. Viva Valencia y viva España.»

«Em considere valencià, no català, TV3 fora, son una merda. No ens fareu catalans. Català no, mai. Vixca Valencia i la senyera.»

«Me dan asco los catalanes, quiero aprender valenciano y no catalán. Fuera catalanes, polacos.»

En una altra línia, però també com a manifestació de les dificultats que ha trobat la consolidació social d'un model estàndard àmpliament reconegut, hem detectat alguns prejudicis

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

relacionats amb l'adequació de l'ús dels diferents registres (culte, col·loquial...) en contextos comunicatius formals. Els alumnes que manifesten aquests prejudicis presenten un ús familiar i una acceptació de normes expansives del valencià molt superiors a la mitjana. Se solen identificar amb actituds de lleialtat lingüística i posen de manifest les confusions generades entre la població valencianoparlant al voltant de la creació del model estàndard.

«En el futur, Zaplana s'apodera del món, Lizondo també i tots parlem garrulonciano.»

«La programació de C9 és pèssima. No doblen cap pel·lícula i les que sí, estan molt mal doblades.»

«Allò que m'ensenyen a classe no és valencià com el que xarrem els meus amics i familiars al poble.»

«S'hauria de donar la llengua com la que parlem nosatres.»

«Els professors imposen el lèxic que tenen que ensenyar que és molt rar i complicat.»

Prejudicis interlingüístics

Tusón (1998) ha explicat que els prejudicis es basen en el desco-neixement, bé de les variants diferents de la pròpia llengua (cas dels prejudicis intralingüístics) o bé de l'altra llen-

gua en conflicte (cas dels prejudicis interlingüístics). També assenyala que entre les actituds prejudicioses es poden detectar, d'una banda, casos d'ig-norància involuntària que estarien majoritàriament relacionades amb individus que tenen un escàs contacte amb la llengua minoritzada perquè provenen de famílies d'origen castellanoparlant i que s'adscriuen a una d'actitud d'indiferència i a una ideologia bilingüista idealitzadora. Però, per altra banda, hi hauria casos d'ignorància responsable o que, fins i tot, promocionen la ignorància, que estarien relacionats amb individus que mostren actituds de rebuig i que estarien adscrits principalment a la ideologia assimilista o la seua variant anticatalanista.

Entre els prejudicis interlingüístics que Tuson assenyala com a habituals es troba el que fan referència a la dificultat de la llengua minoritzada. Entre els alumnes enquestats es tracta d'un prejudici que té una escassa incidència (5%) i que es presenta principalment entre alumnes de motivació integradora, d'ideologia bilingüista i actitud d'indiferència o de rebuig. Es tracta d'alumnes amb un baix nivell de coneixements de valencià, que presenten un ús familiar escàs i són partidaris de normes d'ús restrictives.

«Es más complicado, no se habla como se escribe.»

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

«Si me resulta difícil es porque no estoy acostumbrada y si no lo hablo pues no estoy cómoda, estoy un poco rara. Son hábitos. Mi padre habla con mi abuela en valenciano y en el trabajo, pero en casa no.»

«Es parla poc, però per a mi millor, és difícil.»

Molta major importància presenta el prejudici relacionat amb el nombre de parlants. Entre els alumnes enquestats es tracta del prejudici més habitual, ja que representa quasi la meitat dels casos (43%). Cal tenir en compte que es tracta d'individus majoritàriament castellanoparlants, habitants d'una ciutat d'hàbits públics marcadament castellanitzats i que, per tant, en el seu entorn habitual l'ús del valencià és percebut com a molt minoritari. Aquesta percepció de desús es correspon amb una actitud d'indiferència, una ideologia assimilista o bilingüista idealitzadora i unes normes d'ús en general convencionals que determinen un escàs ús real. Constitueix un prejudici que alimenta la justificació de la tendència general cap a la substitució lingüística, a partir d'una visió idealitzadora del bilingüisme desequilibrat, en la qual s'oculden les raons històriques d'aquest desequilibri social entre les dues llengües i s'evita el plantejament de la possibilitat normalitzadora, ja que és valorada com a innecessària.

«Tot el món que parla valencià, també parla castellà.»

«La majoria de la gent o tota parla castellà.»

«El poc ús que se'n fa no et motiva a parlar-lo després pel teu compte.»

«El valenciano solo se habla a nivel familiar.»

«Encara que el valencià és important, no ho és tant, ni de llunt com el castellà.»

«Hi ha poca gent del nostre entorn que utilitze el valencià. Va a desaparèixer, és una llengua morta.»

«No em pareix correcte que t'expliquen tecnologia o matemàtiques en valencià.»

«El valenciano no es una lengua necesaria.»

«Actualment no crea més que conflictes.»

«Esa lengua no tiene futuro, ¿a dónde vas con el valenciano?»

Relacionat amb el prejudici anterior i amb una incidència també molt important (28%), apareix el relacionat amb l'escassa extensió geogràfica de la llengua minoritzada. Els joves enquestats només li donen un valor com a llengua de comunicació pròxima, i encara de manera molt relativa ja que, com hem vist anteriorment, la seua llengua de comunicació habitual és el castellà. En canvi, valoren la necessitat de l'apre-

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

mentatge d'una llengua de relació internacional que assignen prioritàriament a altres llengües, bé al castellà, a través de mecanismes d'interposició lingüística, o bé a altres llengües d'escala internacional com ara l'anglès i, en menor mesura, altres llengües europees. En la majoria dels casos els alumnes enquestats que presenten aquest tipus de prejudici fan una anàlisi restringida de l'extensió geogràfica de la llengua a l'àmbit estrictament valencià, però en els casos en què amplien l'extensió a la totalitat del domini lingüístic (sobretot Catalunya i alguns també Balears), la valoració no es veu modificada de manera significativa. Aquests alumnes s'identifiquen sovint amb la ideologia assimilista o bilingüista, amb una actitud d'indiferència i presenten uns hàbits d'ús i unes normes d'ús del valencià marcadament restrictives.

«Amb el valencià a soles pots parlar-ho a València i no amb tothom.»

«Sales a pocos kilómetros de la capital y no se habla.» «Me parece un aldeanismo ya que ni es internacional. Ni siquiera en Madrid te entienden.»

«Dada la facilidad de comunicación con el mundo el valenciano es muy restringido.»

«No es una lengua universal, solo se habla en Valencia.»

«Si vas a estudiar al extranjero, ¿para qué sirve? Solo para conocer la lengua de tu Comunidad, nada más.»

«¿Vamos a hablar valenciano en el extranjero?.»

«Sencillamente fuera de Valencia es inútil. Ojalá estudiáramos en el tiempo de valenciano una lengua extranjera.»

«No traus profit com de l'anglès»

«Con inglés, francés, alemán, etc. Te puedes arreglar en cualquier sitio»

«Fuera de Valencia, Catalunya y Baleares no sirve para nada»

Finalment, apareixen dos tipus de prejudicis que confirmen la visió restrictiva que els alumnes tenen dels àmbits d'ús de la llengua minoritzada. Són els referits a la seua identificació amb entorns rurals (8%) i amb gent major (4%). En ambdós casos es tracta d'alumnes de perfil contradictori ja que mentre alguns presenten una ideologia assimilista o anticatalanista combinada amb una actitud d'indiferència o de rebuig, d'altres s'identifiquen amb la ideologia normalitzadora i presenten en general uns hàbits d'ús del valencià superiors a la mitjana.

«Los que hablan valenciano son de pueblo.»

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

«I no sé perquè els feixistes com Lizondo tenen que mezclar la política amb la llengua. I ademés parlen com uns de poble.»

«Pot presentarse qualsevol que visqui al camp i no sap castellà.»

«Als pobles la majoria parla valencià.»

«A molts pobles entenen millor el valencià que el castellà.»

«Solo lo hablan cuatro viejos. Creo que la gente joven ya no habla el valenciano.»

«Sols té un valor trivial, per ser una antiguitat.»

«Mucha gente mayor habla el valenciano.»

«Al barri sols parlen en valencià els majors de 50 a 70 anys.»

Com indica Tuson (1998), la majoria d'aquests prejudicis apareixen no sota la forma de judicis valoratius, més propis d'actituds de rebuig explícites, sinó sota l'aparença de judicis de fet, de manera que serveixen per a justificar amb una aparença d'objectivitat la relació diglòssica actual de les dues llengües en conflicte. El valencià és una llengua poc parlada, amb una extensió geogràfica reduïda i amb una major incidència d'ús en àmbits rurals i entre gent major. Tot plegat un

conjunt d'observacions que plantejades des de la comparació amb la llengua dominant, més parlada en el seu entorn, de major extensió geogràfica, més habitual en la ciutat i entre els joves, ens dóna una visió dicotòmica i pejorativa per a la llengua minoritzada.

Per fer una reflexió sobre aquests tipus de prejudicis, sovint determinats per una prioritjació dels drets lingüístics individuals, caldrà incidir en determinats valors i drets lingüístics aplicables al conjunt de la societat, segons els quals per tal que els individus puguin exercir realment els seus drets lingüístics, cal que les dues llengües en contacte aconseguisquen superar discriminacions històriques i tinguin un estatus d'igualtat social real.

Segons aquesta perspectiva, la justificació del desús a partir de la situació de minorització actualment existent només s'explica com una manera d'ocultar el procés històric de substitució i per a autojustificar actituds d'indiferència o de rebuig. Alterar aquesta visió a partir de dades sociolingüístiques objectives i experiències motivadores que la relativitzen formarà part de les accions necessàries per a la modificació de les normes de conducta lingüística en un sentit expansiu.

Motivacions

Sánchez Carrión (1981) ha destacat com a factors que intervenen en l'aprenentatge de segones llengües la motivació, la percepció de l'ús i l'ús. Aquests factors poden ser *espontanis* (naturals) en el cas que estiguen determinats pel medi social durant l'aprenentatge primari, o *reflexius* (induïts) en el cas que depenga d'una decisió individual durant l'aprenentatge secundari. En el cas de l'aprenentatge primari (realitzat a través de la transmissió familiar), el major domini determina una major percepció de l'ús, una major motivació i un major ús. En el cas de l'aprenentatge secundari (realitzat en persones que tenen una altra llengua com a primària), el menor domini inicial implica una menor percepció d'ús, una menor motivació i un menor ús.

Per altra banda, tal com ho ha definit Lambert (1972), es poden distingir dos tipus de motivacions per a l'aprenentatge d'un segon idioma: les motivacions instrumentals que impliquen mòbils de caràcter utilitari o pràctic (ascens social o millora professional) i les motivacions integratives que impliquen una voluntat de formar part de determinada comunitat lingüística.

Les motivacions integratives predominarien entre els individus que es declaren valencianoparlants més o menys habi-

tuals, entre els que presenten una ideologia favorable a la normalització de la llengua minoritzada i, en menor proporció, entre els individus que s'adscriuen a una ideologia secessionista. Aquests individus es corresponen de manera predominant amb els que s'identifiquen nacionalitàriament com a valencians i, en segon terme, amb els que es consideren valencians i espanyols per igual. També predominen entre els alumnes que s'identifiquen amb una actitud de lleialtat i, en segon lloc, amb els indiferents actitudinalment. Sembla, doncs, que la motivació integradora lingüística actua com a element motivador important, associada sobretot a un perfil d'un alumne favorable a l'ús del valencià, encara que també es pot trobar combi-nada amb una identificació actitudinal i nacionalitària poc definida. Es tracta d'una motivació que, en alguns casos, pot amagar una visió idealitzadora de la llengua, que resulta insuficient com a factor determinant per al seu ús habitual.

«És la nostra llengua i molta gent parla en valencià.»

«És la llengua del meu país.»

«És la meua llengua i la de molts altres.»

«Si tots parlàrem valencià, estariem més units.»

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

«T'acosta més a la gent que el parla i els fa sentir més còmodes.»

«És nostra, serveix per a la comunicació als PPCC.»

«És una forma de comunicar-te, però fent-ho amb la llengua natural nostra.»

«Forma part dels nostres antepasats.»

«És l'essència de la nostra comunitat, és part dels nostres valors.»

«No és exactament útil, però m'agrada perquè em sentisc més valenciana.»

«És una de les poques coses que ens caracteritza, tenir llengua pròpia.»

«Cada província té la seua llengua pròpia.»

«És una llengua per a diferenciar-nos dels reste d'Espanya.»

«És una llengua útil per fotre els madrilenys.»

Per altra banda, es pot observar que les motivacions utilitàries tenen una presència més significativa entre els individus castellanoparlants, entre els que s'identifiquen amb una ideologia assimilacionista i entre els que s'identifiquen prioritària-

ment com a més espanyols. Apareixen també, però amb una incidència menor entre els d'ideologia normalitzadora i entre els que s'identifiquen prioritàriament com a valencians. Les motivacions utilitàries estan sovint associades a la percepció del factor de discriminació positiva que representa el coneixement del valencià per tal d'accedir a determinades faenes ben valorades socialment (administració au-tonòmica i local, mitjans de comunicació, personal sanitari, comerços...). També es troba associat a una millor capacitat per a l'aprenentatge de terceres llengües. El seu predomini entre individus que aprenen el valencià com a llengua secundària explica que en alguns casos vaja acompanyada d'una actitud de rebuig, que pot invalidar la seua eficàcia com a element motivador. Cal considerar-lo com un factor important per a la motivació de l'aprenentatge d'una segona llengua, malgrat les dificultats que presenta l'acceptació de determinades mesures de discriminació positiva de la llengua minoritzada entre alguns individus.

«A la CV s'exigeix saber valencià. La Generalitat l'afavoreix.»

«Hi ha treballs en valencià com comentador de ràdio o de televisió.»

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

«S'utilitza en l'administració i és útil. Un funcionari ha de parlar les dos llengües.»

«És útil per als treballs de cara al públic.»

«Tienes más oportunidades en panadería y en algunos puestos de mercado.»

«És útil en comercios ya que necesitas saberlo para comunicarte con la gente que habla en valenciano.»

«Ací en la Comunitat els caps de les empreses miren el que parla el valencià per a donar-los qualsevol càrrec important.»

«A no ser que sigues professor no te'l demanen.»

«S'està donant bombo al valencià, dóna punts si saps valencià per a ser infermera.»

«Últimament les institucions estan pressionant molt en això, i per exemple a un metge li conta més el parlar valencià, que els estudis fets.»

«Sempre et pot ajudar a comprendre altres idiomes com el francès.»

«Qui sap dos idiomes li es més fàcil aprendre un tercer.»

«El gobierno es valencianista, si haces oposiciones para un cargo público te dan más puntos por hablar valenciano que por ser bueno en tu profesión.»

«Perquè Lizondo vol que els que treballen tots tenen que saber parlar valencià.»

«Puede ser que sea útil para encontrar trabajo, pero es injusto.»

En el cas dels alumnes enquestat, al costat d'aquestes dues motivacions que presenten una incidència més destacada, n'apa-reix una altra de més abstracta i minoritària, segons la qual qualsevol llengua té com a utilitat bàsica la comunicació entesa com un valor no necessàriament integratiu ni utilitari, sinó d'intercomunicació més o menys passiva. Aquest tipus de motivació predomina entre els individus que s'adscriuen a una ideologia de tipus bilingüista, entre els que es consideren prioritàriament espanyols i entre els actitudinalment indiferents. Constitueix un mecanisme que explicaria actituds passives, però relativament receptives al procés d'aprenentatge.

«Si tots el parlàrem tindríem una altra llengua per a comunicar-nos.»

«Totes les llengües són útils com a mitjans de comunicació.»

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

«Es como otra cultura, al igual que estudiamos otros idiomas, ¿por qué no?»

«Per a mi és igual d'útil que qualsevol altra llengua.»

Ideologies lingüístiques

La distribució de les ideologies lingüístiques entre els joves valencians es caracteritza, com hem vist, per la preeminència de l'anomenada ideologia bilingüista, basada en els valors socialment dominants de pragmatisme, consens, evitació del conflicte i llibertat en la tria lingüística individual. Aquesta posició dominant, però, en el context sociolingüístic actual desequilibrat, provoca un decanta-ment de manera natural cap a l'ús predominant del castellà. La resta d'ideologies o bé reforcen aquesta tendència (assimilistes o anticatalanistes) a través de mecanismes d'enfrontament o bé man-quen de la força social suficient per a alterar-la (normalitzadores).

La ideologia assimilista proposa sense embuts la substitució del valencià pel castellà. Es relaciona sobretot amb alumnes que s'autoidentifiquen políticament com de dretes i nacionalment com a prioritàriament espanyols. Les seues actituds són de manera general de rebuig i la seua motivació és fonamentalment utilitària, però amb marcades valoracions negatives, ja que consideren que el valencià no és una llengua útil i que

la seua teòrica utilitat ve determinada per una sèrie d'imposicions discriminatòries amb les quals es mostren en clar desacord amb una defensa del liberalisme lingüístic. Els prejudicis que apareixen de manera més destacada entre aquests alumnes són els de tipus denigratori cap a la llengua minoritzada i els anticatalanistes. En menor mesura, també destaquen per la valoració que fan del valencià com una llengua rural i de gent major. Majoritàriament es tracta de xics, estudiants de centres privats, amb pares nascuts fóra del País Valencià, amb un baix nivell de competència en valencià, amb uns hàbits d'ús lingüístic molt castellanitzats i molt poc favorables a normes d'ús que eixamplen l'ús del valencià en situacions de contacte intergrupals.

«Si todos hablaran valenciano seria como una dictadura donde al que lo hablara se le marginaría.»

«Es de mala educación hablar en valenciano a los castellano-parlantes.»

«Todos los valencianos que quieren trabajadores valenciano-parlantes son igual de maleducados.»

«Tengo de sobra con la asignatura de valenciano. No debería ser obligatorio.»

«Se usa desgraciadamente más que antes.»

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

«Si a alguno le gusta el valenciano para todo, que aprenda en su casa.»

«Ahora todo se ha programado muy bien para que la gente tenga que estudiar muy bien el valenciano, para cuatro gatos que lo hablan.»

«Más valenciano en C9 ni de coña.»

«La lengua de Valencia es el castellano.»

«Espero que el castellano substituirá el valenciano.»

«Me considero valenciano del todo, menos en el idioma ya que para eso somos españoles.»

«Pense que es parla massa i no tendria que ser així perquè vivim a Espanya.»

«El valenciano nos separaría de España.»

«Supone poner límites regionales dentro de un país, al igual que el vasco y el catalán. Pienso que sería estupendo quitar las lenguas diferentes que existen en España.»

La ideologia anticatalanista es presentaria com una variant de les posicions assimilistes, ja que sota l'aparença d'una actitud de defensa de la particularitat valenciana, s'amaga una ideologia diglòssica que relega el valencià a un estatus secundari i reforça, per tant, el seu procés de substitució. Quant a l'au-

toidentificació, els alumnes d'ideologia anticatalanista s'adscriuen majoritàriament en la dreta política i de manera similar se situen entre la identificació mixta valenciana/espanyola i la que és exclusivament espanyola. Les seues actituds són predominantment de rebuig i, en menor grau, d'indiferència. Les motivacions són de manera similar utilitàries i integratives i els seus prejudicis estan relacionats de manera quasi exclusiva amb l'anticatalanisme i, en menor mesura, amb una visió denigratòria del valencià. Es tracta generalment de xics, amb pares nascuts a la ciutat de València, amb un ús habitual lleugerament superior a la mitjana, però restringit a l'àmbit familiar i quasi sempre combinat amb el castellà. Es mostren poc favorables a noves normes d'ús expansives per al valencià en situacions de contacte.

«La TV3 no la tengo, me da asco, me repatea.»

«Més hores en valencià en C9 sí, però en valencià, no en català.»

«El catalán acabará substituint el valencià.»

«Me molesta que em parle segons si es català o valencià.»

«Si no parlem valencià, a la fi ens imposaran el català.»

«El valencià està castellanitzat i catalanitzat.»

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

«Desgraciadamente en mi colegio por culpa de los socialistas no he aprendido valenciano, me han enseñado catalán.»

«Me fan estudiar el català, tot és català. Vull parlar i aprendre valencià.»

«El valencià es demana en alguns treballs perquè hi ha molta màfia catalanista.»

La ideologia bilingüista es presenta entre els alumnes enquestats com l'opció majoritària, com a reflex de la tendència dominant en la societat en els darrers anys. Es tracta d'una ideologia tranquil·lit-zadora i ocultadora del conflicte que ha configurat la majoria de les decisions de política lingüística desenvolupades des de les instàncies autonòmiques i estatals. La seua suposada equanimitat i liberalitat, acompanyada de declaracions de respecte cap a la llengua minoritzada, es limita en la pràctica a mantenir l'estatus de desequilibri actual entre les dues llengües i es converteix, a la llarga, en el principal factor de persistència del procés de substitució. Els alumnes que s'hi adscriuen s'identifiquen majoritàriament amb posicions polítiques d'esquerra i nacionalment es distribueixen entre la identificació mixta valenciana/espanyola i l'exclusivament espanyola. El prejudici que presenta una incidència més significativa és el d'atribuir un ús minoritari al valencià i, en menor mesura, el de qualificar el valencià

com una llengua difícil. Les motivacions d'aquesta tipologia d'alumnes es reparteixen per igual entre les integratives i les utilitàries, però mostren una presència relativa-ment important de la motivació merament comunicativa. L'actitud dominant, de manera destacada, és la indiferència, la inhibició davant d'una situació que és conscientment percebuda com de des-equilibri lingüístic. Es tracta d'una ideologia que es presenta sobretot entre les xiques, els pares de les quals han nascut indistin-tament a la ciutat de València, a altres comarques va-lencianoparlants

o fora del País Valencià. El nivell de competència i d'ús fami-liar d'aquests alumnes se situa en la mitjana, és a dir, en uns nivells prou baixos, i ve acompanyat d'una lleugera pèrdua de la transmissió familiar del valencià. Malgrat tot, l'ús habitual dels enquestats en altres contextos i les seues opinions sobre normes d'ús expansives del valencià és lleugerament superi- or a la mitjana. Es tracta, en general, d'alumnes que oscil·len entre la declaració teòrica d'una certa predisposició cap a la normalització del valencià i la inhibició en la pràctica.

«Cadascú parla com vol i com sap, però principalment cas- tellà.» «En aquest món tots som iguals i la nostra primera llengua es el castellà.»

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

«Nosaltres estem a València, però la llengua oficial d'Espanya és el castellà.»

«Cada uno que hable lo que quiera, mientras que el que hable valenciano sepa también castellano...»

«Quien quiera classes en valenciano que se vaya a un Instituto en valenciano.»

«Si la gente quiere aprenderlo que lo aprenda, pero no veo lógico que sea obligatoria para aquellas personas que no quieren aprenderlo.»

«A los funcionarios si no saben no se les va a echar o obligar a que lo estudien.»

«El valenciano tendría que ser opcional, si no que se lo digan al guineano de mi clase.»

«Parle en valencià amb un jove desconegut, si no és estranger (moro, negre...).»

«Però quan vinguera un estranger li parlarem en castellà.»

«Yo respeto el valenciano, pero me gusta más el castellano.»

«Me molesta que me hablen en valenciano pero lo respeto.»

«Si tots parlarem valencià despreciariem entonces el castellà.»

«Soy valenciano del todo pero sin hablar valenciano.»

«Considere que ja que ens donen valencià es deu parlar a soles a aquesta hora.»

«Crec que hi ha d'altres llengües molt més útils. Deurien pensar el millor per a nosaltres, però és la nostra llengua.»

«Es bo saber de tot, pero no deu dependre de la llengua per millorar el nivel de vida.»

«Vivim en una comunitat bilingüe.»

«La Constitución dice que no puede haber discriminación por la lengua.»

«Deberíamos de hablar el valenciano, igual que el castellano.»

«Almenys que tots l'entengueren, després que el parle qui ho crega convenient.»

«Si em parlen en valencià, jo també parle valencià.»

«Hauria de ser optatiu el valencià, però parlar-lo més els que vulguin.»

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

«No està considerada com la llengua del PV, la gent està també acostumada a parlar el castellà.»

«Vulguem o no és una llengua pròpia de nostra regió, independentment que l'utilitzarem habitualment.»

«Hi ha classes en valencià, altres en castellà i altres bilingües, cadascú tria el que vol.»

«Ningú es queixa si un altre parla valencià, de manera que cadascú parla el que vol.»

«Podries parlar en valencià amb tot el món i no seria de maleducat.»

Finalment, la ideologia normalitzadora es presenta com l'únic model que implica una oposició clara i conscient al procés de substitució, malgrat les contradiccions que es puguen presentar en algun cas. Políticament són els alumnes que se situen més a l'esquerra i nacionalment són els únics que combinen l'autoidentificació prioritàriament valenciana amb la mixta valenciana/espanyola. Les seues motivacions són fonamentalment integratives i l'actitud dominant, de manera quasi exclusiva, és la de lleialtat. La presència de prejudicis entre aquests alumnes és relativament escassa, i predominen els relacionats amb una visió tradicional de la llengua (idealització, registre col·loquial, pròpia de gent de poble i de

gent major). Es tracta d'una ideologia que apareix sobretot en xiques que estudien en centres públics, els pares de les quals són nascuts a la ciutat de València, en molts casos en altres comarques valencianoparlants i en menor proporció fora del País Valencià. El seu nivell de competència i d'ús familiar és molt superior a la mitjana, la qual cosa determina un ús habitual alt. Malgrat tot, en la majoria de casos la llengua d'ús habitual majoritària entre aquests alumnes segueix sent el castellà. Pel que fa a l'acceptació de normes d'ús expansives per al valencià, són l'únic grup que es mostra obertament favorable, encara que sovint no porten a la pràctica aquestes normes amb les quals diuen estar d'acord. Són els únics alumnes que presenten normes d'ús intencionalment divergents amb el castellà, però d'una manera molt minoritària, de manera que la seua repercussió com a models de conducta lingüística és molt limitada, en un context que es percep com a profundament castella-nitzat.

«Som valencians i hi ha que defendre la llengua.»

«Si todos habláramos valenciano sería una comunidad como debe ser y estaría orgullosa de todos.»

«Estem a València. A mi personalment m'agradaria parlar el valencià.»

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

«Estaria bé que tots parlàrem valencià, perquè d'esta manera sí que seria una llengua necessària.»

«Tots tenim el dret de saber una llengua que es parla a la Comunitat.»

«Seria fantàstic, així la gent parlaria més valencià que castellà.»

«És l'autèntica, l'autòctona, el castellà ens l'han imposat.»

«Per a mi l'ús del valencià és suficient, però hi ha molta gent que parla valencià i no pot aprendre en valencià.»

«Sería preciso instalar una línea totalmente en valenciano.»

«Si els professors no ens parlen en valencià, no ens acostumem a sentir-ho i mai el parlarem.»

«Si tractem de parlar la nostra llengua, però tant els cartells per als alumnes com els mestres o l'equip directiu parlen en castellà, no anem molt lluny.»

«Només parlen en valencià els de la línia i alguns pocs més. Som una minoria.»

«Cal més valencià en les pel·lícules i les sèries de TVV, que per això és el canal de la nostra comunitat.»

«En C9 quasi tot ho parlen en castellà, a més no té programació dedicada als jòvens.»

«La TV3 és una cadena seriosa i tota la programació és en català.»

«Els castellanoparlants que saben parlar valencià, han de par-lar-lo per respecte.»

«Si els valencianoparlants parlem en castellà, perquè ells no parlen valencià?»

«Em fot i em toca els ous que em parlen castellà!»

«Hi ha gent que parla valencià i quan em dirigisc a ells en valencià, em contesten en castellà.»

«Cal fomentar més la llengua entre els joves.»

«El valencià s'usa més que durant la dictadura feixista.»

«El valencià es consolidarà gràcies al moviment dels catalanistes.»

«Sóc valenciana, però no blavera.»

Actituds lingüístiques

Com hem vist en els apartats anteriors, l'actitud de lleialtat apareix associada de manera significativa a alguns prejudicis intralingüístics (idealitzadors o de confusió sobre el registre

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

lingüís-tic), a una motivació de tipus integratiu i de manera majoritària amb la ideologia normalitzadora, però amb una tendència restrictiva, ja que passem del 29% de joves adscrits a aquesta ideologia a només el 16% de joves que s'identifiquen amb actituds de lleialtat. Es tracta d'una actitud que es presenta sobretot entre els alumnes que tenen el valencià com a llengua habitual. Són alumnes que s'identifiquen majoritàriament amb l'esquerra i amb una identitat nacional prioritàriament valenciana o mixta valenciana/espanyola. Presenten un conjunt de valoracions, idees i predisposicions de conducta lingüística que en el context dels joves de la ciutat de València, resulta minoritària, i que es concep com una resposta de resistència, que permet el manteniment del grup lingüístic minoritari en un context que presenta greus dificultats per a la pràctica de conductes divergents amb el castellà.

«Ja que la gent la continua utilitzant és perquè s'entenen millor.»

«Hay gente que solo habla valenciano.»

«Estem a València i com a valencians debem parlar bé.»

«Si tots parlarem valencià si que podríem parlar de ser valencians.»

«Estiguem a València i siguem valencians.»

«La societat no és del tot valenciana, sols es algo que diuen pero no senten des de dins.»

«Pense que entre els companys també s'hauria de parlar.»

«He aconseguit que alguns companys parlen valencià, almenys amb mi.»

«Estem a València i caldria parlar valencià, encara que estigues donant qualsevol altra assignatura.»

«Simplement és la llengua meua i dels meus pares, és raó suficient com per a respectar-la.»

«És una llengua útil perquè és la meua!»

«El valencià és la nostra cultura, el nostre patrimoni i no el castellà.»

«És la nostra llengua i cal defensar-la.»

«Sempre parle valencià al meu poble (Nules).»

«Si tots parlàrem valencià seria senyal que a la CV hi ha cultura.»

«Parle en valencià en organismes públics encara que Zaplana i Rita no entenguen res.»

«Com a valencians que som, utilitzem el català.»

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

«A la fi és la nostra llengua i devem conèixer-la com a valencians que som.»

«Cadascú que parle l'idioma dels seus pares.»

«Hi ha molts xurros i renegats.»

L'actitud d'indiferència estaria relacionada directament amb la ideologia bilingüista que representa l'opció majoritària dels joves valencians, marcats pel liberalisme i el pragmatisme ideològic dominant en la societat. Aquesta actitud d'indiferència amaga en realitat tota una sèrie de prejudicis de tipus interlingüístic que determinen una visió desequilibrada de les expectatives d'ús de les llengües en contacte. Els joves que s'identifiquen amb aquesta actitud són predominantment castellanoparlants i destaquen per considerar que el valencià és una llengua poc usada, local, pròpia de gent de poble i difícil. Les seues motivacions per a l'aprenentatge se centren en la facilitat d'intercomunicació i en la integració. Són alumnes que es decanten políticament de manera preferent cap a la dreta i s'autoidentifiquen nacionalment com a espanyols.

«Poca gente lo utiliza y todos nos entendemos en castellano.»

«No hay que imponerlo, quien quiera que lo hable, pero no por imposición.»

«Hoy en día a nadie le interesa que sepas hablarlo es totalmente indiferente.»

«No lo habla ni el profe de valenciano. Para el caso que le hacemos»

«Cadascú que parle en la llengua que li done la gana.» «Lo principal es comunicar-se, no com se fa.»

«Si ens s'haguera acostumat a parlar-lo des de molt xicotets estaria bé, pero si no no.»

«Hablaré a mis hijos como ellos quieran.»

«A la gent no se li jutja per la seua llengua, sinó per la seua capacitat per al treball.»

«El valenciano no lo suelen pedir para un trabajo.»

«Tenemos menos tiempo para estudiar algo mas útil.»

«Pienso que el valenciano se pierde y no es necesario.»

«Nunca es malo saber otras lenguas, pero para mi no es necesario.»

«Com no m'és obligatori, no el parle.»

«¿Hay alguna lengua util a nivel mundial?.»

«Jo sóc valencià, espanyol, europeu, planetari i el que siga falta.»

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

«Provoca lluites inútils (català-valencià). Mentre ens puga ajudar a estar tots en pau m'és igual que siga valencià, català, castellà o anglès.»

Finalment, les actituds de rebuig representen un altre grup relativament minoritari, però molt actiu en contra de les conductes que impliquen una normalització dels usos de la llengua minoritària. Inclouen fonamentalment els individus d'ideologies assimilistes i anticatalanistes, però incorporen part del grup bilingüista, ja que les dues primeres ideologies representaven només el 15% dels alumnes i l'actitud de rebuig abasta fins al 26% dels joves. Els joves que expressen aquesta actitud són de manera quasi exclusiva castellanoparlants i destaquen per l'abundant presència de prejudicis de tota classe. La seua motivació per a l'aprenentatge és fonamentalment utilitària, però com hem assenyalat anteriorment, amb una actitud de resistència davant del que consideren un atac a la seua llibertat lingüística. Són individus que se situen en la dreta política i que s'identifiquen de manera totalment predominant amb la nacionalitat espanyola.

«Jo parle en castellà i a mi han de parlar-me en castellà. El valencià no m'agrada.»

«Estoy en contra de tener que hablar en valenciano y tener que estudiarlo. No me gusta que me metan nada por narices.»

«Jo continuaré parlant castellà.»

«Me molesta que me hablen en valenciano, sobretodo si saben que soy castellanoparlante.»

«L'entenc, pero no vull aprendre'l.»

«No serveix per a res ni a València, ¡Ala!»

«Es una molestia y una tontería. No me gusta y es una lengua inútil.»

«Para meter tornillos no hace falta saber valenciano.»

«Hay pueblos (como Utiel) donde nunca se ha hablado el valenciano.»

«El valenciano se usa más porque como Franco lo prohibía, ahora se toman la venganza y hacen lo mismo que Franco pero al revés.»

«Las lenguas crean barreras entre los pueblos.»

«El uso del valenciano tendría que ser nada, cero.»

«Molts gilipolles es preocupen per coses que mai usaràs.»

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

«Estoy obligada por el sistema escolar y sin gustarme nada. És una pérdida de tiempo.»

«Només serveix per a suspendre l'assignatura.»

Conclusions

El context sociolingüístic de la ciutat de València i, en particular, el dels seus joves es caracteritza per:

1) L'augment sostingut de la competència lingüística en valencià sobretot en aspectes lectoescriptors i entre el segment de població jove, com efecte immediat del procés de consolidació de l'aprenen-tatge de la llengua en el sistema escolar.

2) Un nivell d'ús habitual escàs, especialment entre els joves. Només un 5% dels joves enquestats consideren el valencià com la seua llengua habitual, encara que al voltant del 20% el fa servir en l'àmbit familiar; es detecta un manteniment de la transmissió intergeneracional. En altres àmbits el nivell d'ús decreix lleugerament i se situa entre el 15% (amics, tenda tradicional, veïns) i el 10% (companys d'escola, grans magatzems).

3) La pervivència quasi absoluta de normes d'ús de tipus convencional, basades en la convergència amb el castellà i determinades pel context d'ús percebut com a aclaparadorament castellanitzat. Malgrat tot es poden detectar de manera

minoritària entre els alumnes valencianoparlants l'aparició de noves normes d'ús de tipus intencional que indiquen una persistència en l'ús del valencià.

4) Les opinions dels alumnes enquestats són relativament positives respecte a mesures dirigides a la normalització dels usos públics del valencià (escola, mitjans de comunicació, administració...), sobretot entre els fills de matrimonis mixtos o entre els de pares nascuts en altres comarques valencianoparlants. En canvi es detecta una major resistència entre els fills de matrimonis locals o de forans. En qualsevol cas, aquestes opinions positives contrasten amb l'ús escàs que aquests joves fan del valencià.

D'aquest conjunt d'observacions es pot deduir que la millora del nivell de competència i les opinions positives no són elements suficientment determinats de la conducta lingüística real dels nostres alumnes. Cal plantejar-se la necessitat d'incidir en la modificació de les normes d'ús dominants per a produir un trencament dels models convencionals i paralitzadors que, basats en un conjunt de prejudicis i ideologies distorsionadores de la realitat sociolingüística, determinen que l'actitud dominant entre els nostres joves siga la indiferència o el rebuig.

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

La presència de prejudicis intralingüístics (anticatalanisme) i, sobretot, interlingüístics (llengua poc usada, local, pròpia de gent de poble i de gent major) explicarien una acceptació majoritària del bilingüisme asimètric com una situació inevitable, acceptable i idealitzadorament sostenible.

Els elements motivadors per a l'aprenentatge de la llengua són, de manera predominant, de tipus integratiu, sovint amb un valor merament simbòlic que els resta eficàcia; mentre que les motivacions utilitàries, malgrat la seua importància entre els joves castellanoparlants, no han aconseguit generar una percepció clara de la necessitat de l'aprenentatge i, sovint, han potenciat actituds de rebuig segons plantejaments ideològics declaradament adversos.

El resultat provisional és que, malgrat el relativament bon nivell comunicatiu assolit, els nostres alumnes no ho actualitzen en un ús real habitual, per la persistència de normes tradicionals de convergència amb el castellà en contextos públics. Aquestes normes con-vencionals no han estat superades de manera significativa per d'altres, més intencionalment compromeses amb la normalització de la llengua a causa del conjunt d'elements actitudinals analitzats: presència important de prejudicis, sobretot interlingüístics que donen una visió de prescindibilitat de la llengua i posen en evidència la insufici-

ent eficàcia dels elements motivadors generats en la societat (sobretot d'integració simbòlica i, en menor grau, utilitària). Per altra banda, constaten el predomini d'ideologies lingüístiques que generen conflictivitat social (assimilistes i anticatalanistes) o que accepten de manera inercial la situació actual de bilingüisme desequilibrat i contribueixen perquè les actituds dominants respecte de la llengua minoritzada siguin el rebuig o, com a molt, la simple indiferència.

FERRAN COLOM

IES Manuel Sánchez Ayuso de València

Referències bibliogràfiques

- BIERBARCH, Ch. (1988), «Les actituds lingüístiques», dins *Sociolingüística i llengua catalana*, Barcelona, Empúries, pp. 155-183.
- FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975), *Belief, Attitude, Intention and Behaviour*, Reading, Addison-Wesley.
- LAMBERT, W. (1972), «A social psychology of bilingualism», dins J. B. Pride & J. Holmes, eds., *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin Books.
- NINYOLES, R. LI. (1971), *Idioma i prejudici*, Palma de Mallorca, Moll.
- SÁNCHEZ, J. M. (1981), *El espacio bilingüe*, Burlada, Ed. Eusko Ikaskuntza.

Repertori d'actituds i normes d'ús lingüístic entre els estudiants de la ciutat de València

- SANZ, R. & RUIZ, F. (1993), *Actituds i normes d'ús lingüístic. Material complementari. Valencià: llengua i literatura*, València, Ed. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.
- SILVERSTEIN, M. (1975), «Language structure and linguistic ideology» dins R. Clyne, W.Hanks & C. Hofbauer, eds., *The elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*, Chicago, Chicago Linguistic Society, pp. 193-247.
- TUSÓN, J. (1998) *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*, Barcelona, Empúries.
- XAMBÓ, R. (1997), «Ideologies lingüístiques i mitjans de comunicació al País Valencià», dins T. Mollà, ed., *Política i planificació lingüístiques*, Alzira, Bromera.

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula

Aquesta unitat didàctica és producte d'una investigació, al col·legi concertat Engeba de València, realitzada per la psicopedagoga del centre (M. Amparo Jareño González) i el professor de valencià (Francisco J. Conejero Pascual), per als alumnes de 4t d'ESO. L'objecte d'aquesta unitat didàctica és el tractament dels mitjans de comunicació per part dels alumnes, les seues repercussions en la societat i, en concret, en la comunitat en què estan integrats.

El desenvolupament dels mitjans de comunicació avui ha provocat un ventall de possibilitats informatives molt grans; de manera que els mitjans han passat a ser una peça cabdal i fonamental com a instrument d'informació, instrucció, entreteniment, etc... El missatge entre els mitjans de comunicació i els seus possibles receptors, a més a més, de la influència i

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula

del tractament d'aquest missatge, són el que ens ha impulsat a un estudi d'aquests mitjans.

La investigació al voltant de la conducta dels alumnes de 4t d'ESO ens reflecteix, cada vegada més, la presència d'actituds i d'actuacions que apareixen als mitjans de comunicació. Això provocà en nosaltres una inquietud per veure de quina manera els alumnes tenien consciència de la transcendència dels mitjans i quin era realment el seu funcionament.

Efectivament, les primeres premisses que teníem es van complir en observar que els alumnes no s'adonaven de la magnitud que tenen els mitjans de comunicació en les seues vides.

Després de diverses converses entre nosaltres, ens vam decidir per confeccionar una unitat didàctica que tractara el funcionament dels mitjans de comunicació i la seua repercussió, ja que la diversitat en temes transversals és molt gran. Amb això aprofitem per a tractar nombrosos temes com: una conscienciació de la llibertat, defensa dels drets de les persones amb independència del seu sexe, raça i alternativa sexual, la plurirealitat a la societat en la qual creix l'alumne, etc...

Aleshores vam decidir d'elaborar la unitat didàctica *Mitjans de Comunicació a l'aula* en la qual establiríem un estudi de

diferents mitjans de comunicació a l'abast dels alumnes i que, a la vegada, foren els més influents.

Per tant, l'eix més important d'aquesta unitat didàctica, consisteix a pretendre crear en l'alumne una visió diferent dels mitjans de comunicació, mitjançant la consolidació d'una capacitat crítica, independent i plural de l'alumne.

Totes aquestes finalitats estan incloses dins del Decret de la Logse, on es fa referència a la importància de crear en l'alumne una capacitat crítica per tal d'integrarse en la societat en què viu.

Aquesta ajuda a la creació d'una consciència lliure i crítica de l'alumne és la realitat immediata a la qual nosaltres volem ajudar, juntament amb la reflexió de la inferioritat lingüística del català al País Valencià. El conflicte lingüístic que pateix el català al País Valencià serà objecte de reflexió i estudi a partir de la seua implantació en els mitjans de comunicació.

Els mitjans de comunicació estudiats seran la ràdio, la premsa i, finalment, la televisió. L'ordre en l'estudi és aquest ja que es produeix una progressiva tècnica de comunicació amb els diferents missatges dels mitjans. Així, amb la ràdio potenciem la comunicació oral amb els seus recursos característics. Amb la premsa desenvolupem la comunicació escrita amb el

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula

seus mecanismes de codificació. Tots dos sempre distingint els registres formal i informal segons el context on es situa la comunicació. I, finalment la televisió que és la barreja dels dos tipus de llenguatges: el verbal i el noverbal.

La unitat didàctica està preparada per al 4t curs d'ESO, ja que sent aquest l'últim curs de la secundària, la maduresa intel·lectual dels alumnes afavoreix més l'obtenció d'uns resultats que conviden a la reflexió dels alumnes. A més a més és l'últim curs que condueix cada alumne a elegir les diferents possibilitats després d'aconseguir el graduat.

Aquesta unitat didàctica es desenvolupa al barri d'Algirós a la ciutat de València; la majoria de la població d'aquest barri és d'origen castellanoparlant (97%). Per aquest motiu treballar el català en activitats com aquesta comporta la reflexió de l'alumne sobre la realitat plurilingüe i el respecte per totes les llengües sense menysprear-ne cap.

La realització dels diferents aspectes de la unitat didàctica es produirà mitjançant l'elaboració de projectes per part dels alumnes en grups de quatre o cinc persones. Aquest projecte de treball continuarà les característiques següents: elaboració del projecte de treball dels diferents mitjans a partir de les experiències i del funcionament vist a classe.

Cal tenir en compte que l'avaluació no pot incloure els resultats ja que aquesta unitat s'està duent a terme al col·legi.

Per finalitzar, exposarem que l'arribada de la Logse ha contribuït al desenvolupament de manera diferent i amb noves perspectives de coneixements que abans estaven bastant «marginades». Aquest motiu és el que ens indueix a presentar aquest projecte d'Unitat didàctica dedicada als mitjans de comunicació a l'aula. La intenció és proporcionar a l'alumnat de 4t d'ESO una capacitat crítica, creativa, solidària i amb coherència, per tal que pugui elegir el que vol llegir, escoltar i mirar tenint en compte la mediatització d'aquests mitjans.

Objectius

Els objectius proposats per a la unitat didàctica dels mitjans de comunicació estan elaborats sobre els objectius generals, que el Decret (DOGV 6/4/92) estableix per a l'ESO. Les línies generals que conformen aquests objectius, les hem classificades en tres blocs:

(a) El primer bloc d'objectius estaran centrats a crear en l'alumnela base de coneixements del funcionament del procés de comunicació entre un emissor (el mitjà de comunicació) i un receptor (l'alumne). Es tracta de concretar quins són els trets lingüístics orals, escrits i audiovisuals que entren

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula

els mitjans de comunicació. Amb aquest objectiu es vol crear capacitat crítica per a distingir els diferents mecanismes comunicatius dels mitjans.

(b) El segon bloc dels objectius consisteix a confeccionar la manera de treballar i organitzar-se en un mitjà de comunicació. En aquest objectiu es pretén que l'alumne es convertisca en un periodista en potència i assimile la manera d'actuar i de treballar com a tal. Per a desenvolupar aquest objectiu cal estructurar el tipus d'organització i la manera d'elaborar les fonts informatives.

Per tant, en aquest segon bloc, es tracta de fomentar la creació pròpia de missatges comunicatius, tenint en compte el nivell psicoevolutiu i sociocultural dels alumnes, i crear en l'alumnat una intenció comunicativa d'aquells assumptes que realment l'interessen i formen part del seu entorn. Així, el diferent tractament dels temes es farà amb respecte a la diversitat de la realitat cultural i a la no discriminació per sexe, religió i llengua.

El tercer bloc dels objectius que conformen la unitat didàctica és crear la capacitat en l'alumnat de poder distingir actituds i procediments per tal que puga aplicarlos en el seu entorn i en qualsevol tipus de situació. L'últim objectiu plasma tota la teoria i pràctica que s'han exposades a l'aula, i tracta d'expor-

tarles a la seua comunitat habitual com a recurs de la seua formació personal.

També com un tema transversal, que apareixerà al llarg de tota la unitat, serà la inclusió de l'estat del valencià dins la societat actual. El valencià, tot i gaudir de cooficialitat, manifestada al nostre estatut d'autonomia, conviu en inferioritat en la societat valenciana. Per tant, la unitat també intenta conscienciar l'alumne del conflicte lingüístic que es produeix al País Valencià. Així, la capacitat crítica que fomenta la unitat didàctica ens servirà perquè l'alumne, tant valencianoparlant com castellanoparlant, intente adonarse de la dualitat cultural i lingüística d'aquest país, que cal mantindre i no perdre en cap moment.

La posada en pràctica d'aquesta unitat presenta els trets següents més específics:

- (a) Identificar les manifestacions de conflicte i de desigualtats social a partir de la informació que apareix en determinats mitjans de comunicació.
- (b) Reflexionar sobre la relació que s'estableix entre la realitat i les fonts que permeten l'accés al coneixement d'aquesta.
- (c) Reconéixer els aspectes bàsics de la situació cultural i sociolingüística de la inferioritat del català al País Valencià.

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula

(d) Obtenir informació a partir de fonts orals i escrites que sigarellevant en funció de la intencionalitat de la investigació.

(e) Analitzar les diferents tècniques en l'elaboració de textos-periodístics, guions radiofònics i televisius, tenint en compte les característiques del gènere, l'organització de les idees, els diferents enunciadors del text i la finalitat amb què s'utilitzarà aquesta informació.

(f) Produir textos de gèneres diferents per tal de comunicaralment o per escrit el coneixement adquirit, per relacionarse amb institucions de l'entorn escolar i amb intencionalitat expressiva i literària.

(g) Participar en situacions de col·lectives de comunicacióutilitzant el llenguatge com a mitjà de resolució de conflictes interpersonals i de garantir una comunicació fluïda.

(h) Utilitzar un metallenguatge gramatical bàsic per a la comunicació en classe amb les activitats de comprensió i producció de textos.

(i) Col·laborar en el treball en grup com un mitjà d'aprendremitjançant la confrontació i el debat d'opinions.

(j) Acceptar que un fet social pot tenir diferents interpretacionsen funció de la informació obtinguda de les fonts, les preguntes i les teories de l'investigador.

(k) Analitzar els elements no verbals per a la interpretació dels mitjans d'informació i comunicació social (televisió, ràdio...).

(l) Relexionar sobre el paper dels mitjans de comunicació en la societat actual.

(m) Comparar i classificar diversos periòdics i revistes.

(n) Fomentar i consolidar, en l'alumnat, una visió crítica, independent i plural.

(o) Aprendre a valorar els beneficis del treball en grup i el seu efecte multiplicador en situació didàctica o real.

(p) Aconseguir explicar a terceres persones un procés viscut, una informació obtinguda o uns resultats aconseguits.

(q) Aprendre a manipular el llenguatge verbal i no verbal propi d'una entrevista, programa...

(r) Aprendre a observar activament i crítica els comportaments verbals i no verbals d'altres persones (als mitjans de comunicació i a la vida en general).

(s) Saber comprendre que cada situació comunicativa requereix un tipus de text que no es pot improvisar i que es pot i cal aprendre.

Continguts

Els continguts de la nostra unitat didàctica se centraran, bàsicament al voltant dels tres mitjans de comunicació principals del nostre entorn més pròxim i diari, com són la ràdio, la premsa i la televisió.

A continuació podem veure els mapes conceptuals d'aquests temes imprescindibles en una unitat didàctica referida als mitjans de comunicació a l'aula.

Xarxa conceptual I

1. Ràdio

1.1 Mitjans de comunicació

1.1.1 I Bloc: coneixements previs (comunicació, habilitatorials, formalitat o informalitat)

1.1.2 Televisió

1.2 Història

1.3 Tipus de ràdios

1.4 Seccions

1.5 Funcionament de l'emissora

1.5.1 Programa en directe o gravat

1.5.2 Redacció i realització

1.5.3 Redacció

1.5.4 Llenguatge oral (locució, guió, avaluació . emissora)

1.6 Fonts d'informació

1.7 Gèneres radiofònics (informatius o noticiaris, reportatges, entrevistes, culturals, esportius, musicals, magazines, serials)

Desenvolupament: la ràdio

La ràdio és un mitjà que transmet l'actualitat de l'entorn amb molta immediatesa. Però l'encant de la ràdio no està en la immediatesa, sinó en el llenguatge, amb la seua simultaneïtat i la interacció de l'emissor i del receptor. També ofereix models de llengua oral variats, segons el públic a qui s'adreça i l'objectiu de cada programa. Tots aquests trets, a més a més de l'aparell que és portàtil i compatible amb altres feines, comporta una gran companyia.

Així desenvoluparem l'activitat de la següent manera: en primer lloc es farà un sondeig per tal d'esbrinar quins són els coneixements previs respecte al mitjà de comunicació que s'estudiarà. Aquests coneixements previs estaran centrats en el tipus de comunicació que es produeix a la ràdio, les diverses habilitats orals que empren els professionals, per a canviar de registre segons la notícia, la intencionalitat i els

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula

contextos. Finalment, es farà la distinció dels registres formal i informal per tal d'utilitzarlos en la situació correcta.

Després de situar els alumnes i observar les seues opinions sobre la ràdio, els plantejarem l'activitat. El plantejament consisteix a explicar el mapa conceptual de la unitat i s'han d'observar les possibles reaccions dels alumnes a favor o en contra dels distints apartats.

El treball està pensat per a ser confeccionat per un grup format per quatre o cinc persones. El grup haurà de presentar un projecte, en el qual especificarà els seus continguts.

Per introduir l'alumne en els mitjans que es volen estudiar, farem una petita presentació de la història d'aquest mitjà, amb els seus canvis més significatius, de manera que l'alumne pugui adonar-se del canvi tecnològic que ha sofert la societat i, en concret, aquest mitjà.

Posteriorment situarem l'alumne dins la seua realitat i, per aquest motiu, explicarem, anomenarem, debatrem les distintes ràdios que més els agraden i les que apareixen a la seua ciutat. Ja situats en l'ambient radiofònic a classe, tant per part de l'alumne com per part del professor, es tractaran els diferents gèneres radiofònics que s'explicaran amb casos pràc-

tics. Així podran distingir: informatiu, reportatge, entrevista, cultural, esportiu, musical, magazins, serials.

Posteriorment classificarem i estudiarem les diferents seccions que apareixen en una emissora de ràdio, per tal de traslladarles a les seues propostes. Una vegada ja establits tots aquests apartats, es buscaran les diferents fonts d'informació de les notícies, que seran les més immediates als alumnes per temàtica i per proximitat.

La primera part de l'activitat, que consisteix fonamentalment en els gèneres radiofònics, les seccions i les fonts d'informació, està recollida al projecte de la ràdio que havien efectuat amb anterioritat i que havia sigut presentat a tota la classe per tal de debatre quines eren les pautes a seguir en el treball.

Els grups que ja havien sigut elegits elaboren el projecte d'una emissora de ràdio amb els gèneres radiofònics, les seccions, les fonts d'informació. Aquests projectes són sotmessos a tota la classe mitjançant una explicació i presentació de cadascun dels projectes. Això comporta una valoració del projecte per part dels alumnes i del professor. Si aquest és acceptat, el projecte continua endavant, mentre que si no és acceptat, el projecte torna a ser reformulat pels seus components.

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula

La segona part de l'activitat consisteix en la realització pràctica d'allò que han preparat al projecte: el grup funcionarà com una emissora. Elegiran els redactors, tècnics i un director de la ràdio. Aquest equip de redacció serà el que coordinarà la realització d'un programa de ràdio gravat en el qual inclouran totes les seccions i gèneres radiofònics desenvolupats al projecte.

La locució i el tipus de llenguatge formal/informal seran emprats pels alumnes segons la situació comunicativa en què es trobe el gènere radiofònic o la secció de la ràdio. Una vegada tots els programes han sigut gravats en una casset verge, es passarà a l'última part de l'activitat consistent a escoltar els diferents programes realitzats pels grups i a observar quines han sigut les notícies, el registre, la locució i el llenguatge emprats per cadascun dels alumnes.

Xarxa conceptual II

2. Premsa

2.1 Mitjans de comunicació

2.1.1 I Bloc: coneixements previs (comunicació, habilitatorials, formalitat o informalitat)

2.1.2 Ràdio

2.1.3 Televisió

2.2 Història

2.3 Tipus de periòdics

2.4 Seccions

2.5 Funcionament del periòdic

2.5.1 Consell de redacció

2.5.2 Redacció

2.5.3 Llenguatge escrit (ha de ser, ha de tenir, ha de demostrar, avaluació → Periòdic)

2.6 Fonts d'informació

2.7 Gèneres informatius (breus, editorials, informatius o noticiaris, reportatges, entrevistes, articles, columnes, crítica, imatges i iconografia)

Desenvolupament: la premsa

L'índex de venda de premsa indica el nivell d'alfabetització de la població. En l'àmbit de la cultura escrita, la premsa és la font d'informació més dinàmica i actualitzada. Els materials que ens aporta la premsa són l'actualitat i les diferents seccions fixes.

Així desenvoluparem l'activitat de la manera següent: en primer lloc, es farà un sondeig per tal d'esbrinar quins són els coneixements previs respecte al mitjà de comunicació que s'estudiarà. Aquests coneixements previs estaran centrats en el tipus de comunicació que es produeix i en els canvis que ha sofert la societat i, en concret, aquest mitjà.

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula

Posteriorment situarem l'alumne dins la seua realitat i, per aquest motiu, explicarem, nomenarem, debatrem els diferents periòdics, revistes o publicacions que més els agraden i els que apareixen a la seua ciutat.

Ja situats en l'ambient periodístic a classe, tant per part de l'alumne com per part del professor, es tractaran els diferents gèneres periodístics que s'explicaran amb casos pràctics. Així podran distingir un editorial, reportatge, entrevista, cultural, esportiu, musical, columna, crítica, imatges/iconografia.

Posteriorment, classifiquem i estudiarem les diferents seccions que apareixen en un periòdic, revista o publicació per tal de traslladar-les a les seues propostes. Una vegada ja establert, tots aquests apartats es buscaran les diferents fonts d'informació de les notícies, que seran les més immediates als alumnes per temàtica i per proximitat.

La primera part de l'activitat, que consisteix fonamentalment en els gèneres periodístics, les seccions i les fonts d'informació, està recollida al projecte del periòdic, revista que havien efectuat amb anterioritat i que havia sigut presentat a tota la classe per tal de debatre quines eren les pautes a seguir en el treball.

Els grups que ja havien sigut elegits elaboren el projecte d'un periòdic, revista, publicació amb els gèneres periodístics, les seccions, les fonts d'informació. Aquests projectes són sotmesos a tota la classe mitjançant una explicació i presentació de cadascun dels projectes. Això comporta una valoració del projecte per part dels alumnes i del professor, i revistes realitzades pels grups i observant quines han sigut les notícies, el registre, la coherència temàtica, la progressió temàtica i el llenguatge emprats per cadascun dels alumnes.

Xarxa conceptual III

3. Televisió

3.1 Mitjans de comunicació

3.1.1 I Bloc: coneixements previs (comunicació, habilitatorials, formalitat o informalitat)

3.1.2 Ràdio

3.1.3 Premsa

3.2 Història

3.3 Tipus de televisió

3.4 Seccions

3.5 Funcionament de la televisió

3.5.1 Programa en directe o gravat

3.5.2 Equip de redacció

3.5.3 Redacció

3.5.4 Llenguatge visual (imatge, guió, avaluació . Cadena de televisió)

3.6 Fonts d'informació

3.7 Gèneres televisius (informatius o noticiaris, educatius, reportatges, entrevistes, culturals, esportius, telenovella, magazins, vídeocinema)

Desenvolupament: la televisió

La televisió és un mitjà que ha esdevingut el principal centre d'atenció i de configuració de l'opinió pública. Aquest és el mitjà d'informació amb més receptors i el recurs publicitari més efectiu. La televisió és una finestra oberta al món on pot guaitar tothom d'una manera fàcil i còmoda; té, per tant, una influència molt gran. Hem de centrar el nostre esforç a fer que l'alumne pugui triar el que més li agrada.

Així, l'activitat es desenvoluparà de la manera següent. En primer lloc es farà un sondeig per tal d'esbrinar quins són els coneixements previs respecte al mitjà de comunicació que s'estudiarà. Aquests coneixements previs estaran centrats en el tipus de comunicació que es produeix a la televisió, les diverses habilitats escrites i orals, ja que la televisió és una fusió dels dos tipus de llenguatge (el verbal i el noverbal). La televisió canvia molt ràpidament de registre formal o informal, segons la situació del programa en el moment d'emissió.

Hem col·locat en últim lloc la televisió pel fet que es necessita dominar bé el llenguatge escrit i oral, a més a més del canvi de registre continu.

Després de situar els alumnes i observar les seues opinions sobre la televisió, els plantejarem l'activitat. El plantejament consisteix a explicar la xarxa conceptual de la unitat i a observar les seues possibles reaccions a favor o en contra dels distints apartats.

El treball està pensat per a ser confeccionat per un grup de treball format per quatre o cinc persones. El grup haurà de presentar un projecte en el qual especificarà els seus continguts.

Per introduir l'alumne en el mitjà que es vol estudiar, farem una petita presentació de la història d'aquest, amb els seus canvis més significatius i a fi que l'alumne pugui adonar-se del canvi tecnològic que ha sofert la societat i, en concret, aquest mitjà. Posteriorment situarem l'alumne dins la seua realitat i, per aquest motiu, explicarem, anomenarem i debatrem les distintes cadenes de televisió (públiques com privades) que més els agraden i les que apareixen a la seua ciutat.

Ja situats en l'ambient televisiu a classe, tant per part de l'alumne com per part del professor, es tractaran els diferents

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula

gèneres televisius com informatius, educatius, entrevistes, culturals, esportius, vídeo/cinema, magazins, telenovel·la, reportatges, infància.

Posteriorment classificarem i estudiarem els diferents programes que apareixen en una emissora de televisió per tal de traslladarlos a les seues propostes. Una vegada ja establits tots aquests apartats, es buscaran les diferents fonts d'informació de les notícies, que seran les més immediates als alumnes, per temàtica i per proximitat.

La primera part de l'activitat, que consisteix fonamentalment en els gèneres televisius, les seccions i les font d'informació, està recollida al projecte de la televisió, que havien efectuat amb anterioritat i que havia sigut presentat a tota la classe per tal de debatre quines eren les pautes a seguir en el treball.

Els grups que ja havien sigut elegits elaboren el projecte d'una cadena de televisió amb els programes que els conformen. Aquests projectes són sotmesos a tota la classe mitjançant una explicació i presentació de cadascun d'ells. Això comporta una valoració del projecte per part dels alumnes i del professor. Si aquest és acceptat, el projecte continua endavant, mentre que si no és acceptat, el projecte torna a ser reformulat pels seus components.

La segona part de l'activitat consisteix en la realització pràctica d'allò que han preparat al projecte. El grup necessita un funcionament com a cadena de televisió. Aquest funcionament estarà realitzat per l'equip de redacció que el formaran: el director, els càmeres, els guionistes, etc... Totes aquestes classificacions ja estaran especificades al projecte de la cadena de televisió.

La redacció dels guions, juntament amb les imatges, són els dos aspectes clau dins del funcionament de la cadena de televisió. Les imatges condicionen aquest mitjà, per això, el llenguatge no verbal i el verbal es fusionen per obtenir el resultat dels programes d'una emisora.

Una vegada ja estan confeccionades les diferents cintes de vídeo amb les emissores o cadenes televisives, passem a l'última part de l'activitat consistent en la projecció al vídeo del col·legi de les diferents cadenes de televisió realitzades pels grups i en l'observació de quines han sigut les notícies, el registre, la coherència temàtica, les imatges i el guió dels distints programes i el llenguatge emprats per cadascun dels alumnes.

Supòsits metodològics

El coneixement és construït pel subjecte quan interacciona amb el medi, tracta de comprendre'l i construeix represen-

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula

tacions i interpretacions adequades. És quan incorporen els nous coneixements als seus esquemes cognitius quan els/les alumnes realitzen un aprenentatge comprensiu.

Des d'aquesta perspectiva hi haurà tot un plantejament metodològic que es reflectirà en les premisses següents:

L'assoliment d'aprenentatges significatius per part del l'alumnat porta implícit partir sempre de les seues idees prèvies; s'ha d'esbrinar mitjançant una avaluació inicial quins són els seus preconceptes, i s'ha d'establir el màxim de relacions possibles entre els ja coneguts i els nous o desconeguts.

La interacció en l'aula es presenta com a element fonamental per a facilitar el procés de l'aprenentatge. En aquest sentit, la classe és el marc situacional del procés i les relacions personals apareixen com a element facilitador d'aquest.

Cada alumne/a construeix els seus aprenentatges significatius mitjançant la seua pròpia activitat, no sols manipulativa sinó també reflexiva, i a partir de les situacions d'aprenentatge compartides amb els seus iguals.

L'ajuda pedagògica consisteix a crear les condicions més apropiades perquè cada alumne/a construesca, modifiqui, enriqueixca i diversifiqui els seus esquemes de coneixement. El paper del docent és el de guia i mediador que facilite l'es-

tabliment de relacions entre els coneixements i experiències previs i els continguts nous.

En el desenvolupament d'aquesta unitat didàctica, pretenem afavorir i facilitar transformació d'habilitats i estratègies de planificació i autoregulació de l'activitat d'aprenentatge, és a dir, aprendre a aprendre.

Per tot això, caldrà desenvolupar una combinació de dos grans tipus d'estratègies: d'exposició i d'indagació.

Les fases per a la realització del projecte són:

- (a) Proposta de l'equip de treball.
- (b) Debat de les propostes.
- (c) Planificació i concreció de les idees del projecte.
- (d) Temporalització.
- (e) Mitjans tècnics que han d'utilitzar per al projecte.

L'avaluació

L'avaluació és un component indispensable de tot disseny curricular. En les tasques de reflexió i d'acció, l'avaluació és un instrument qualitatiu que no només sanciona, sinó que contribueix a reflexionar i a sancionar sobre la pràctica docent. S'ha de convertir en un referent continu per analitzar tant l'aprenentatge dels alumnes com el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula

En aquest sentit, l'avaluació té com a objecte la consecució del major coneixement possible sobre les variables que intervenen en el procés educatiu, de manera que es puguin adoptar de forma col·lectiva decisions que permeten de reorientar i ajustar el procés d'ensenyamentaprenentatge i que aquest procés s'integre a la tasca diària de l'aula i del centre educatiu.

Seràn objecte d'avaluació a aquesta unitat didàctica:

(a) El grau d'adquisició dels continguts actitudinals, procedimentals i conceptuals programats per part de cada escolar. Cal la participació dels alumnes en aquest procés per mitjà de l'autoavaluació.

(b) La tasca docent, en tant que organitzadora dels aprenentatges.

(c) La dinàmica de l'aula, comunicació i participació, la integració que facilita la comprensió dels aprenentatges.

(d) L'adequació a l'entorn, a les característiques de l'alumnat, l'adequació del material, selecció i seqüenciació dels continguts...

Característiques de l'avaluació

La finalitat de l'avaluació és de proporcionar informació sobre la situació de partida de cada alumne/a en iniciar el procés

d'ensenyamentaprenentatge i d'adequar aquest procés a les seues necessitats. És, per tant, que pensem que l'avaluació d'aquesta unitat ha de ser una avaluació formativa, i ha de tenir un caràcter regulador, orientador, autocorrector del procés educatiu per a modificar els aspectes que ho requeresquen.

L'avaluació formativa ha de mantindre unes característiques pròpies, ha de ser:

(a) Contínua: començarà a l'inici de la unitat i acompanyarà totaquest procés. Requereix una avaluació inicial de l'alumnat, dels seus coneixements previs (respecte del tema dels mitjans de comunicació), de les seues capacitats i aptituds, etc.

(b) Individualitzada: atindrà l'adquisició de nous coneixements, procediments i actituds dels alumnes en funció de criteris derivats de la mateixa avaluació inicial, ajustant el procés d'ensenyamentaprenentatge a les característiques individuals de l'alumne/a.

(c) Orientadora: orientarà l'alumne/a i el professor/a sobre lamarxa de la unitat i el grau de consecució dels diferents objectius. Aquesta es farà de manera contínua.

(d) Contextualitzada: partirà de la realitat específica: context-social, econòmic i cultural, característiques del grup d'alumnes, comunitat eduactiva...

Criteris d'avaluació

L'avaluació constitueix un element fonamental en la pràctica educativa i forma una unitat amb aquesta; pretén en cada moment recollir la informació per a l'orientació i presa de decisions pel que fa al procés d'ensenyamentaprenentatge.

Els criteris d'avaluació en relació als procediments seran:

(a) Elaborar un guió de treball on s'ordenen les qüestions o problemes dels quals es partirà en la investigació posterior. L'alumne/a incorporarà les aportacions dels seus companys al llarg del desenvolupament de la unitat, revisarà el guió i hi introduirà noves preguntes, fusionarà o rebujarà les anteriors. Reconèixerà l'apartat del guió al qual fa referència cadascuna d'elles. Al final de la unitat donarà compte dels canvis que ha experimentat el guió i les raons d'aquests.

(b) Reconèixer les diferents accions metodològiques que s'han seguit per elaborar una explicació mitjançant una exposició oral o escrita. L'alumne/a denominarà d'una manera precisa cadascuna

d'aquestes accions (definir l'objectiu, fer el guió de treball, formular hipòtesis, comprovar una hipòtesi).

(c) Regular el treball en equip seguint una sèrie d'accions:

1r Establir entre tots l'objectiu de l'activitat a partir de les orientacions del professor/a.

2n Distribuir funcions i responsabilitats dins del grup.

3r Planificar l'execució de tasques menors.

4t Discutir ordenadament les aportacions individuals per tal d'establir un consens.

5é Planificar l'exposició de les seues conclusions a la resta dels companys.

6é Valorar el treball realitzat per prendre mesures que permeten millorarlo.

(d) Planificar i dur a terme una investigació senzilla de caràcter descriptiu sobre algun fet de la vida quotidiana o algun tema local; i abordar tasques d'indagació directa i comunicar de manera intel·ligible els resultats de l'estudi.

(e) Planificar i realitzar, individualment o en equip, la consultade diverses fonts d'informació, mitjançant el maneig d'índex, fitxes i altres sistemes de classificació de fonts, en el marc de treballs senzills d'investigació. Es tracta de valorar el desenvolupament de la capacitat de l'alumnat, per dur a terme tasques de localització i organització de la informació amb vistes a la realització de treballs d'investigació adequats a les seues possibilitats. Per això cal que l'alumne/a conega i puga utilitzar diverses fonts d'informació.

(f) Desenvolupar les capacitats de l'alumne/a per a la comprensió de textos orals i escrits utilitzats com a font per a l'ex-

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula

plicació de processos socials (programes radiofònics, debats, textos periodístics...).

(g) Explicar aspectes bàsics de la situació sociolingüística del País Valencià.

Els criteris d'avaluació en relació a les actituds i valors seran:

1. Col·laborar de manera activa en el treball en equip:

(a) Fent propostes tendents a aconseguir els objectius entasques encomanades a l'equip.

(b) Incorporar a les seues conclusions les aportacions dels seus companys.

(c) Comentar críticament les aportacions dels seus companys i proposar millores raonades quan les considere adequades.

2. Mostrar una actitud oberta cap al coneixement. Es tracta de comprovar si l'alumne/a és conseqüent amb la concepció que el coneixement és quelcom que es construirà a partir dels interrogants que es formula el que vol saber. Per això s'observarà si l'alumne/a:

(a) Planteja preguntes.

(b) Contrasta diverses respostes per formular noves preguntes.

(c) Té en compte les aportacions dels companys i no només les del professor/a.

(d) Mostra una actitud positiva cap a la revisió de les seues conclusions pròpies.

3. Reconéixer que un mateix fet pot tenir interpretacions diverses en funció de la informació obtinguda, de les fonts interrogades a partir de teories prèvies.

Conclusió

Dur a terme aquesta unitat didàctica suposa pretendre crear en l'alumne una visió diferent dels mitjans de comunicació i informació que formen part de la seua vida quotidiana. Aquest canvi serà possible mitjançant la consolidació d'una capacitat crítica, independent i plural en l'alumnat.

Aquesta ajuda a la creació d'una consciència lliure i crítica en l'alumne/a és la realitat més immediata a la qual nosaltres volem arribar, més enllà d'aconseguir altres objectius, que en tot cas considerem menys importants o en un altre pla. La capacitat de pensar per ells mateixos farà que s'adonen que pretenem cridar l'atenció sobre la inferioritat lingüística del valencià.

Tot i que el col·legi on estem desenvolupant la unitat didàctica és en un 97% d'origen castellanoparlant, la implantació del valencià s'hi ha de fer de manera que l'alumnat no observe diferència entre una llengua i l'altra. Per aquest motiu, tre-

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula

ballar el valencià en activitats com les exposades en aquest projecte didàctic, implica una major participació i motivació de l'alumne, que l'acostaran més a la llengua i a la realitat que l'envolta.

FRANCISCO J. CONEJERO

M. AMPARO JAREÑO

Referències bibliogràfiques

ARACIL, L. V. (1982), *Papers de sociolingüística*, Barcelona, La Magrana.

ARNAUS, R. (1989), «L'avaluació: un procés d'investigació didàctica», *Com*, núm. 18.

CAMPOS I AGOST, F. *et alii* (1994), *Disseny curricular de la matèria optativa "La comunicació audiovisual": Educació Secundària Obligatoria*.

CAMPS, A. (1990), «Models del procés i ensenyament de la redacció», a Camps, ed., 1990.

CASSANY, DANIEL *et alii* (1996), *Ensenyar llengua*, Barcelona, Ed. Graó.

— (1997), *Cop d'ull*. Textos i exercicis per a la comprensió lectora i l'expressió escrita, Barcelona, Editorial 62.

CONQUET, A. (1966), *Cómo aprender a hablar en público*, Barcelona, Hogar del libro.

COROMINA, E. (1984), *Pràctiques d'expressió i comunicació*, Vic, Eumo.

— (1988), *Tècniques d'expressió escrita*, Barcelona, Teide.

CUENCA, M. J. (1992), *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valencia, Tàndem.

EQUIP CONTRAPUNT (1995), «"Onda educativa:" Aproximación al medio radiofónico desde la escuela», *Cuadernos de Pedagogía*, 234, pp. 2229.

GARCÍA NOVELL, F. (1986), *Inventar el periódico. La prensa en la escuela*, Madrid, Grupo Zero.

GARCÍA PLATA, I. *et alii* (1987), *Expressió oral*, Barcelona, Alhambra.

GIFREU, J. (1987), «Cultura, comunicació i dependència», *Segones reflexions crítiques sobre la cultura catalana*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.

GUERRERO, A. H. (1989), *Curso de creatividad*, Buenos Aires, El Ateneo.

LACREU, J. (1990), *Manual d'ús de l'estàndard oral*, Universitat de València.

NINYOLES, R. L. (1969), *Conflicte lingüístic valencià*, Valencia, 3 i 4.

PÉREZ, M. (1993), *Diccionari dels mitjans audiovisuals*, Vic, Eumo.

Unitat didàctica: els mitjans de comunicació a l'aula

SAN MARTÍN ALONSO, A. (1986), *Los recursos audiovisuales en el pensamiento pedagógico del profesor*, València, Educación Nau Llibres.

— (1995), *La escuela de las tecnologías*, Universitat de València, València.

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

Llengua oral i llengua escrita en la segona part del segle XX

La interacció entre la llengua oral i la llengua literària ha estat subjecta, al llarg de la història, a distintes situacions d'equilibri o de conflicte, resoltes finalment per la decisió dels autors. En molts casos aquesta decisió ha derivat en l'augment de formes vinculades amb el registre oral en els textos narratius, de manera que ha esdevingut una constant en els últims cinquanta anys. La crítica catalana ha tingut en compte aquesta realitat i s'hi ha referit, tant a nivell teòric com en estudis concrets d'obres catalanes. Podem citar, per exemple, les investigacions sobre la interacció de l'oralitat en el llenguatge escrit i literari de Vicent Salvador, en els articles «Els registres orals» (1987) i «L'anàlisi

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura» (1989) i l'estudi de Lluís Payrató, *Català col·loquial* (1988). La nostra anàlisi se situa, doncs, en aquesta línia de treball: l'aplicació d'algunes d'aquestes propostes teòriques en la localització d'elements vinculats a l'oralitat presents en l'obra concreta d'un escriptor de la segona dècada del segle. D'aquesta manera, iniciem la nostra comunicació considerant la incorporació de la llengua oral, en els models literaris de la segona meitat del segle XX, com un dels seus trets més representatius.

La narrativa catalana contemporània, a partir dels canvis reflectits en els autors dels anys trenta –els anomenats per Joan Fuster (1971: 263-271) *neonoucentistes*–, enriqueix el discurs literari amb els diversos registres que presenta la mateixa llengua. La dotació d'un model estàndard durant el període anterior –el noucentisme– i l'aplicació a un gènere específic –la novel·la– comportà, com a principal resultat, la creació d'un model lingüístic modern i pròxim al lector, la qual cosa afavorí, sens dubte, l'èxit d'aquest gènere durant els anys de preguerra. Amb la represa dels anys cinquanta i seixanta, la novel·la catalana –els autors de la qual són formats bàsicament en el període anterior–, mostra novament un model lingüístic ferm i actual, on la llengua oral manté i amplia la presència que havia aconseguit en els textos literaris.

ris anteriors. Així, en els orígens de la novel·la de la segona part del segle –en la dècada dels trenta–, trobem diversos autors molt interessats pel model lingüístic que fan servir en els seus textos. Cal esmentar, en relació a aquest interès per incloure la llengua oral en els seus relats, la tasca difusora realitzada pels autors relacionats amb el grup de Sabadell, entre els quals, podem citar Francesc Trabal, Joan Oliver i Armand Obiols. Aquests escriptors marcaren intel·lectualment un grup considerable d'autors de l'època, alguns dels quals –com Pere Calders o Mercè Rodoreda– desenvoluparen principalment la seua trajectòria literària en les dècades dels anys seixanta i setanta. Estem d'acord, per tant, amb l'afirmació de Carme Arnau, la qual sosté que l'oralitat és un dels principals aspectes diferenciadors d'aquests autors; és el cas de Trabal, de qui ressalta que «es decanta per un llenguatge que representa l'intent ben innovador de reproduir la manera de parlar de la burgesia autòctona d'abans de la guerra» (Arнау 1987: 141). Al seu torn, Pere Gimferrer (1992: 10), en la introducció de l'edició moderna de *Moment musical* (1936) de Carles Soldevila –un altre dels autors destacats en el grup *neonoucentista*–, ressalta també l'equilibri lingüístic obtingut per l'autor en aquesta novel·la, que representa «el punt màxim d'elegància elaborada fins a prendre un caient de natural (lluny ja de l'arcaisme i gal·licisme deliberats de Xènius, o

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

de la creació d'una nova llengua paral·lela basada en dades efectives de la llengua real que és la comesa de les traduccions de Dickens per Carner) s'imposa com a punt d'arribada de la prosa del Noucentisme». És evident, doncs, que els autors dels trenta assoliren progressivament un model de llengua apta per a la narrativa que, sense trencar amb els objectius de fidelitat normativa del noucentisme, va prendre un to de naturalitat i d'immediatesa que la prosa anterior no havia aconseguit.

Per tal d'exemplificar la consolidació d'aquest nou model lingüístic en els autors de la segona meitat del segle XX, hem volgut analitzar un dels textos més innovadors de Mercè Rodoreda, concretament el conjunt de narracions breus «Viatges a uns quants pobles», inserit en el recull *Viatges i flors* (1980). En una comunicació anterior ([nota 1](#)) vam analitzar la presència d'aquests elements lingüístics en la segona part d'aquesta publicació —«Flors de debò»—; en aquesta ocasió volem completar l'estudi realitzat, la qual cosa ens servirà per a contrastar les conclusions a què hi arribàrem. La selecció d'aquesta autora per a confirmar la nostra hipòtesi no és gens casual ja que Rodoreda és conscient, en l'elaboració dels seus textos, de la incorporació d'elements propis del relat oral. Des dels seus inicis com a escriptora, podem destriar

diversos recursos del registre oral que pretenen acostar el model lingüístic a la parla pròpia del personatge. **(nota 2)** El contacte amb el Grup de Sabadell, principalment les relacions establertes amb Francesc Trabal i Armand Obiols, **(nota 3)** com també la seua dedicació periodística **(nota 4)** durant aquest primer període de producció literària, acostà l'escriptora al desenvolupament de la llengua oral com un model lingüístic vàlid per als seus textos narratius. En aquesta línia interpretativa, podem esmentar l'estudi de Xavier Pericay i Ferran Toutain (1996), els quals, en referir-se al model de llengua dels escriptors que inicien la seua producció en els anys 30 –entre els quals destaquen el cas de Salvador Espriu i de Mercè Rodoreda–, observen que aquests autors «volen eliminar dels seus estils tot el que hi resulta accessori o fals i volen acostar la llengua a les tendències habituals de la parla» (Pericay & Toutain 1996: 194). És també el cas de Rodoreda, que, des dels primers textos, es va preocupar per inserir-hi les tendències naturals de la parla. El resultat és un model de llengua àgil, procedent de la quotidianitat, al qual l'escriptora afegeix l'elaboració personal per tal d'aconseguir una adequació completa al registre i al gènere on s'inclouen. Aquest estil personal va assolir major perfeccionament en els textos de maduresa de l'autora, com «Viatges a uns quants pobles» o *Quanta, quanta guerra...* (1980), on trobem

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

un corpus d'estudi força interessant per a poder confirmar la importància que la llengua oral tingué en la seua narrativa. Heus ací el repte, observar el possible increment o perfeccionament dels recursos vinculats amb el registre oral entre el discurs del narrador de les «Flors de debò» –un text redactat, segons declarà la mateixa autora, en els anys seixanta (nota 5)– i el dels «Viatges a uns quants pobles» –escrit en la seua última etapa productiva.

«Viatges a uns quants pobles» de Mercè Rodoreda

En «Viatges a uns quants pobles» l'adopció d'estratègies expresives pròpies de l'oralitat és bastant evident; el discurs s'hi construeix a partir de la veu del protagonista, que narra en primera persona els seus viatges i les relacions que estableix amb els habitants dels llocs que visita. El nostre estudi se centra, doncs, en l'observació de la primera part de *Viatges i flors* a partir d'uns motius ben concrets:

(a) Es tracta d'uns textos escrits i publicats en la darrera etapa del·scriptora. Els textos pertanyen, doncs, a una etapa de maduresa, on l'autora presenta un estil més acurat.

(b) Són narracions breus on l'economia de les paraules és important. Aquesta limitació de l'espai afavoreix l'ús de recur-

sos lingüístics propis dels discursos orals: incisos explicatius, repeticions, etc.

(c) El text es construeix a partir d'una narració en primera persona. La reproducció fidel del model lingüístic d'aquest parlant contribueix a donar versemblança a un relat on gran part dels llocs visitats són recreacions de realitats fictícies i simbòliques localitzades en l'imaginari de l'escriptora.

En general, el llibre *Viatges i Flors*, tot i ser un recull de narracions breus, és un clar exemple de la creativitat de l'autora. Hi trobem diverses pàgines d'una gran densitat descriptiva, on la poeticitat deixa de banda el missatge conceptual de les novel·les anteriors. Rodoreda escriu, després ordena i organitza; en primer lloc, foren escrites les «Flors de debò», **(nota 6)** després els *Viatges*, encara que canviarà l'ordre final de publicació. La redacció dels *Viatges* es troba en l'origen de *Quanta, quanta guerra...*, com ella reconeixia en una entrevista que li feren Carme Arnau i Dolors Oller: «els he escrit després del *Mirall*, com un *divertimento*» (Arnaú & Oller 1986: 20). Rodoreda confirma així el to humorístic dels relats de la primera part del llibre: foren una mena de descans literari després d'un projecte tan ambiciós com *Mirall trencat* (1974). En la mateixa entrevista, l'escriptora afirmava que «el to de *Quanta, quanta guerra...*, l'hauria volgut també així». És

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

per això que podem concebre «Viatges a uns quants pobles» com una de les obres més madures de l'escriptora, d'una manera paral·lela al que seria el darrer relat esmentat, la novel·la d'Adrià Guinart.

El fil argumental que dóna cohesió a «Viatges a uns quants pobles» és semblant al desplegat en *Quanta, quanta guerra...* i *La mort i la primavera* –la novel·la pòstuma en què Rodoreda treballà en els últims moments de la seua vida. Hi trobem un personatge masculí anònim, que augmenta els seus coneixements de la vida gràcies a la contemplació de distintes realitats, d'històries fantàstiques que intenten esdevenir versemblants, que burxen el seu interior. L'objectiu del viatjant protagonista és expressat per ell mateix en el «Viatge al poble de vidre» (*Viatges i flors*, p. 43):

Perquè la meua feina no és aturar-me sinó anar sempre endavant; continuar la infinita busca i captura de cors obscurs i de costums ignorats.

D'una manera semblant Rodoreda construeix el protagonista de *Quanta, quanta guerra...*, un viatger incansable, Adrià Guinart, marcat pels coneixements de nous espais i persones. (nota 7) Així, els personatges secundaris dels dos textos tenen una importància bàsica per a entendre'n l'evolució. De la mateixa manera, els paral·lels entre els dos protagonis-

tes poden trobar-se també entre els personatges secundaris, com és el cas de l'enigmàtic *penjat* de la novel·la i del relat «Viatge al poble dels penjats», on «de cada arbre, potser roure, potser alzines, penjava un penjat» (*Viatges i flors*, p. 47). En la nostra anàlisi, però, hem deixat de banda els discursos corresponents a aquests personatges secundaris, ja que les seues intervencions se situen en el marc dialògic establert amb el narrador i, per tant, reproduïxen fidelment les seues tendències de parla.

La voluntat de l'escriptora, en redactar els *Viatges*, és, doncs, ben evident: la creació de textos breus on el lector pugua obtenir una imatge concreta –la que veu l'anònim narrador–, a partir de la qual suggerir un estat d'ànim concret. Amb la finalitat d'acostar la història al destinatari final del text, Rodoreda hi fa servir una sèrie de recursos lingüístics com la creació d'un relat en primera persona, el plantejament de l'escriptura parlada, etc., que representen l'assumpció de diversos elements procedents del registre oral. Rodoreda elabora així una exposició planera pròpia de la condició –normalment humil– dels seus personatges, dins de la qual podem concebre l'anònim protagonista dels *Viatges*.

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

La presència de la llengua oral en el text literari

Tot i que, com hem indicat adés, hem deixat de banda l'anàlisi dels diàlegs que estableix el narrador amb els habitants dels diversos pobles que visita, no ens podem estar de fer referència a un recurs que denota l'oralitat amb què narra el personatge protagonista. Ens referim a l'ús de l'estil directe dins l'indirecte sense cap mena de verb introductor ni indicació tipogràfica quan reproduïx les intervencions dels personatges, com en els exemples següents on hem senyalat en cursiva el text relatiu al discurs reportat:

vaig preguntar-li què passava amb tants soldats amunt i avall. *Sempre fan el mateix. Van i vénen dues vegades al dia: matí i tarda. Viuen en tendes de companya...* (p. 9)

com aquella dona vestida de negre que m'havia dit que el poble, *no el veu darrera d'aquells fullatges?*, era el poble més bonic del món (p. 29)

es passen hores comptant: *un, dos, mitja volta. Un punt del dret, un punt del revés, tres del dret, mitja volta* (p. 31)

va topar amb mi, *dispensi*, de tan distret que anava (p. 48).

Es tracta, per tant, d'un recurs per a agilitar la reproducció dels diàlegs i que arriben al receptor de manera quasi tan immediata com han tingut lloc. Però el narrador protagonista va més enllà encara i fa servir aquest mateix recurs, no ja per a

reproduir les converses establertes amb altres personatges, sinó per a avançar i reproduir el possible intercanvi lingüístic que mantindria amb el destinatari del relat, de manera que converteix el text en una mena de diàleg amb el receptor:

És el poble que m'ha deixat el millor dels records. *Per què, si va enamorar-se'n, no s'hi va establir?* Perquè la meua feina no és aturar-me sinó anar sempre endavant; continuar la infinita busca i captura de cors obscurs i de costums ignorats (p. 43)

no els mira, sinó que els observa i enregistra tot el que pensen. *Per què?... (p. 63)*

Aquesta mateixa finalitat, la implicació directa dels possibles lectors, tenen els senyalitzadors dítics de la segona persona que apareixen en algunes de les descripcions, ja que remeten a les funcions pròpies dels interlocutors dels intercanvis lingüístics conversacionals:

les tombes, perquè si t'interessa *puguis* seguir el procés de la descomposició del cos humà... (p. 41)

pots arribar a veure què passa i *pots* admirar els graus de sublimació a què arriben en els moments més exaltats de l'aventura sexual *diguem-li* amorosa. Els *veus* menjar [...] o el que *pots* endevinar de la seva cara... (p. 43)

Però és sobretot en els incisos explicatius que hi inclou el narrador, on es fa evident que pressuposa la presència d'un

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

receptor a qui ha de fer, de tant en tant, algun aclariment.
Vegem-ne alguns exemples:

em va sorprendre, com *hauria sorprès a qualsevol*, que (p. 13)

Al peu de l'arbre hi havia *–poca cosa em podia sorprendre després del que havia vist en tants de pobles–*un nen (p. 14)

A les finestres, altes (*des de dintre les havien de tancar enfilant-se en cadires*), no hi havia vidres (p. 20)

tenien en els ulls un reflex lleugerament inquietant. *Oh, no gaire. Només una mica* (p. 27)

I damunt de la tomba, *totes les tombes estan inclinades a sol ixent*, hi deixen una corona... (p. 32)

Sortia com surt el sol, *vull dir*, que es formava... (p. 34)

viuen, *és clar*, a la vista de tothom (p. 42)

No els vaig veure mai capficats, mai amb les celles juntes – tenen els *fronts alts i llisos–*, mai amb els ulls escopint foc... (p. 43)

l'aigua *com és sabut* necessita camins (p. 44)

Em va agafar del braç i no vaig protestar *tot i que a mi no m'agraden les familiaritats* (p. 45)

em va dur a dalt de la muntanya d'alçada regular, *uns tres-cents metres*, des d'on... (pp. 45-46)

Damunt de taules de fusta natural i sense colors, *cosa estranya*, hi havia (p. 53)

Ah, deixava de mencionar dos desmais... (p. 63)

amb molta parsimònia, *això sí*, de fer-se centenari (p. 63)

Se'l ficaven, *si es pot dir així*, a la boca (p. 64)

Com he dit se'l posaven a la boca (p. 65)

I fins i tot, en una de les narracions, «Viatge al poble de les dues roses», arriba a identificar explícitament aquest possible receptor amb el lector:

a la paret del menjador, sempre a la paret del davant de la llar com *el lector ja fa estona que imagina* (p. 34)

L'oralitat del discurs es veu reforçada també amb la inclusió de les vacil·lacions pròpies d'un parlant en una situació conversacional, com a mostra de la no planificació prèvia del discurs:

Ploraven, *es veu*, pels que... (p. 21)

Monotonia? *No ho sé*. El que sé és que tothom és d'una puresa extrema (p. 42)

Trist, tant per la dona com per la criatura –*la dona devia perdre el marit, la criatura el pare*– (p. 48)

Sobre la llosa, *no, em sembla que era* al peu del retrat, hi havia... (p. 58)

Un que passava, *no sé on devia anar ni d'on devia venir, ni se'm va acudir de preguntar-li-ho*, es va aturar (p. 58)

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

Un altre indicatiu d'oralitat és la presència de referències exofòriques, és a dir, l'existència d'elements que no són significatius sinó gràcies al context extern al discurs. El discurs oral es caracteritza per ser predominantment contextual en contrast amb el caràcter més acontextual del discurs escrit, on predominen les referències endofòriques que es resolen dins el mateix text. **(nota 8)** Els referents que fa servir el protagonista pressuposen un bagatge de coneixements històrics o culturals compartits pel lector, com tot seguit veurem:

una veu fina com un fil del número cent (p. 14)

Els bolquers, ja és cosa sabuda, de cotó rosa per a les nenes, de cotó blau si són nens (p. 31)

De vegades, no sempre, s'expliquen històries: de l'home que s'empassava flames. De l'home que va cridar el llamp i el llamp va acudir i va dir-li que no el volia matar perquè no era digne de morir pel foc. La de la dona que escombrava sense parar la casa, l'hort i l'eixida, amb una escombra de bruc. La de la nena que va néixer amb dues agulles de fer mitja retratades en les ninetes dels ulls... (pp. 31-32)

tot el que les flames van destruir de la biblioteca d'Alexandria (p. 42)

la vareta ha donat senyals de vida que vol dir d'aigua (p. 44)

Les lloses eren totes fetes de pedra d'aquella que se'n diu d'ull de perdiu perquè és una mica grisa amb pics d'un gris gairebé negre (p. 58)

Hi ha til·lers no tan importants com els de Schönbrunn però... (p. 62)

Una olivera de tres branques, signe de pau [...] tres xiprers signe de bon acolliment (p. 62)

L'existència de formes lèxiques pròpies del nivell col·loquial, com ara locucions i frases fetes, és un altre element d'oralitat que pressuposa també un lector que comparteix les expressions idiomàtiques pròpies de la cultura catalana. Les més significatives són:

hi havia pedreres *per donar i per vendre* (p. 20)

pels rius que *sortien de mare* (p. 21)

nua de *pèl a pèl* (p. 27) / nus de *pèl a pèl* (p. 55)

em vaig trobar de *nassos a un riu* (p. 36)

Darrera una estesa de canyes, que vaig travessar *amb penes i treballs* de tan espessa (p. 47)

amb un braç enlaire i un *somriure d'orella a orella* (p. 52)

que *Déu n'hi do* (p. 62)

La invenció de paraules noves és també un fet propi del nivell col·loquial, on la creativitat del parlant permet de produ-

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

ir enunciats que mai no havien estat elaborats. En «Viatges a uns quants pobles» Rodoreda creà diverses paraules, **(nota 9)** normalment noms atribuïts a éssers de la natura. A tall d'exemple podem esmentar els noms dels gats que tant sorprenen el narrador en el «Viatge al poble de les trenta senyoretetes»: «Els noms dels gats, de moment, van sobtar-me: “Pardaler”, “Rossinyoler”, “Verdumer”, “Cadernerer”, i així successivament» (p. 58). Es tracta de noms inventats a partir de la derivació de formes lèxiques conegudes i, fins i tot, el personatge que acompanya el narrador en la visita al poble explica el procés de creació d'aquests noms: «Cadernerer, caçador de caderneres. Pardaler, caçador de pardals. Verdumer, caçador de verdums...» (p. 60). Un altre cas d'invenció de paraules el constitueixen els noms d'alguns dels arbustos del *poble de la por*, com si es tractés de noms científics: «Els arbustos són innumbrables: veròniques, butleies, forsíties, cotoneàsters, cineràries, romanins...» (pp. 62-63). Les expressions resultants són una veritable imprecació a l'humor del lector a partir del reconeixement dels referents dels lexemes originaris. De la mateixa manera l'autora recorre a l'ús de sufixos diminutius per a referir-se a elements marcats subjectivament, com és el cas de:

es van eixugar els *morrets* amb les potes del davant (p. 23) [fent referència a les rates]

I va fer una mitja *rialleta* (p. 26)

cabells blancs pentinats enrera, *castanyeta* al clatell (p. 32) [fent referència a les iaies teixidores]

Al costat d'aquestes expressions trobem la verbalització de fenòmens extralingüístics. Així, per tal de fer referència directa i natural a diverses realitats, el narrador fa ús d'onomatopeies com aquestes:

Patapam, patapam, patapam... (p. 7, 8 i 9) [per imitar el repic dels tambors]

garranyic-garranyac (p. 23) / garranyics-garranyacs (p. 25) [per imitar el so de les rosegades de rata]

el crec-crec de les agulles de fer mitja (p. 32)

els caps pengim-penjam (p. 39)

Les figures retòriques més abundants en «Viatges a uns quants pobles» són les derivades de la repetició. Destaquen sobretot les repeticions de seqüències –tan freqüents en la parla corrent–, que permeten d'especificar-les, graduar-les o emfasitzar-les. **(nota 10)** Vegem si no l'ús que fa l'autora de la iteració de mots concrets, un ús que recorda molt les estructures repetitives pròpies de les rondalles: **(nota 11)**

a *voltar i voltar* la soca d'un arbre (p. 10)

Tot són *prats i més prats* (p. 18)

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

garranyic-garranyac, *estona i més estona* (p. 23)

i no paren *canvia que canvia* el cabdell (p. 31)

Camina que caminaràs, volta que voltaràs, fins que s'atura en sec (p. 44)

perquè la gent anava pels carrers, *volta que volta*, cridant sense parar Llibertat! Llibertat! (p. 48)

una gran rodona, *molt i molt gran* (p. 55)

matolls de *fonolls i més fonolls* (p. 55)

el cant dels ocells s'anava fent *més i més* eixordador, *més i més* joiós. (p. 60)

carretons i més carretons, homes i més homes amb pics i escarpres, amb martells i perpalines... (p. 64)

Vetes i més vetes (p. 64)

Era la seva dèria: *frega que frega, enllustra que enllustra*: com brilla, com brilla (p. 65)

lligats per la cintura, per un braç, per una cama, per un simple peu, *pica que pica, arrenca que arrenca* (p. 64)

Un altre recurs en la mateixa línia d'aquestes iteracions és l'anadiplosi, on la repetició afecta l'últim mot d'un grup sintàctic que és alhora el primer del grup següent. En els casos següents s'observa com l'eco produït reforça l'expressivitat del mot repetit:

d'entre els peus, em va sortir una rata petita, *i una altra, i una altra...* fins a set (p. 22)

Una altra persona es va fer visible enmig de la fosca fins a trobar la llum, *i una altra i una altra i més i més* (p. 28)

que no hi hagués *res que no es pogués veurei aquest res que no es pogués veure* vol dir... (p. 42)

d'aquell poble que *sempre, sempre per sempre* tenia l'arc iris al damunt (p. 54)

L'ús de les repeticions arriba a ser, fins i tot, més expressiu mitjançant el recurs a la figura etimològica, és a dir, a partir de l'associació d'un verb a un substantiu de la mateixa arrel. Aquest tipus de repetició no sols emfasitza la seqüència, sinó que l'acosta a la redundància:

amb els pètals blaus *degradats en degradacions* d'una gran saviesa (p. 34)

Fes *via, vianant* (p. 37)

De cada arbre, potser roures, potser alzines, *penjava un penjat* (p. 47)

També és remarcable la repetició d'estructures sintàctiques paral·leles, que aporta cohesió al text i el fa més explícit i expressiu. El narrador, en tant que emissor d'un discurs basat en l'oralitat, en el seu procés mental, repeteix de vegades les mateixes estructures a partir de les quals desenvolupa el

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

missatge. Com en el recull «Flors de debò», els enunciats en què es descobreix el paral·lelisme en «Viatges a uns quants pobles» són ben nombrosos:

Totes anaven vestides igual [...] Totes eren rosses, totes duien tirabuixons, totes tenien els ulls blaus, totes duien a la mà un pom de la flor... (p. 10)

Les vaques *fan* llet una vegada cada mes. *Fan*. Vull dir, *fan*. No les muny ningú (p. 18)

Ploraven, es veu, *pels* que feien les guerres, *pels* assassinats, *per* totes les injustícies, *pels* desvalguts, *pels* pares arraconats, *per* tants i tants ocells caçats amb trampa, *per* tots els cérvols perseguits, *pels* rius que sortien de mare, *per* les terres ermes, *per* les tempestes que ho arrasaven tot, *perl* es collites trinxades i perquè... (p. 21)

no els deixaven veure el sol *ni en el moment de néixer ni en el moment de morir* (p. 21)

Una mica més ençà, una mica més enllà (p. 24)

un poble si fa no fa com tots: *amb* cases baixes, d'un pis, màxim de dos, *amb* carrers els uns més estrets que els altres o a l'inre-vés, *amb* una plaça amb arcades, *amb* un estanc, amb una taver-na, *amb* tota mena de botigues i *ambu* na funerària (pp. 26-27)

Els uns estaven de bocaterrosa amb els braços estirats sota del cap..., *d'altres* amb les mans posades darrera del cap, *d'altres* cargolats, *d'altres* panxa enlaire braços i cames en creu... i tot

allò era *tan* natural, *tan* extraordinàriament quotidià, *tan* de veritat, que... (p. 28)

a l'estiu... a l'hivern... (p. 30)

A la banda de ponent... A la banda de llevant... (p. 33)

hi havia dotze fonts: *la de l'espigol, la del romaní, la dels créixens, la de la camamilla, la de la sargantana, la del grèvol, la de l'escurçó, la de la formiga, la de l'oronell, la de l'esperver, la de la rosella, la del rossinyol, la de la mallerenga...* (pp. 33-34)

Les cases eren totes masies, *amb* teulat, *amb* paller, *amb* pou, *amb* era, *amb* celler (p. 34)

No havien consultat mai els morts, *ni s'havien fet* llegir mai les ratlles de la mà, *ni s'havien fet* tirar les cartes. No els calia (p. 34)

El cap no se'ls aguanta: *alguns* el duen decantat damunt l'espatlla esquerra, *d'altres* damunt l'espatlla dreta, *alguns* l'han deixat a la tomba perquè en dreçar-se els ha caigut i han de tornar a buscar-lo, *d'altres* el perden pel camp i han d'ajupir-se a collir-lo, uns quants el duen, braços endavant, plantat damunt dels palmells, envestint les ombres (pp. 38-39)

Van cap al poble que havia estat seu i passen hores emba-dalits a la vora dels llocs *on* havien tingut les cases, *on* tenien els horts que havien cavat, *on* tenien el cobert que sempre havia estat ple d'aixades i de cànecs... (p. 39)

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

El cementiri és vell, tombes i nínxols fets malbé *pel* pas del temps amb les seves pluges, *per les* gelades, *per la* guerra de les formigues... (p. 39)

Tornen al seu redós *pel camí dels xops, pel camí de l'herba apegalosa, de l'herba cuquera, de l'ortiga blanca, del pericó groc, de l'herba vermella, de l'herba del cargol, de l'herba dels canonges, de l'herba dels innocents, de l'herba del mal estrany, de l'herba de l'ofec, de l'herba de Sant Pelegrí, de l'herba del traïdor...* (pp. 39-40)

El monument a les àligues... El monument a la lluna... (pp. 41-42)

tot el que ha passat en el món, *tot el que* hi passarà, *tot el que* les flames van destruir... (p. 42)

Una gent meravellosament bonica, *amb* un cos ben organitzat, sense tara, *amb* les ungles tan perfectes com mitja closca d'ou de colom, *amb* els cabells d'una llargària inusitada, *amb* uns ulls d'una transparència absoluta i d'una expressió angèlica. Continguts i afables, *amb* el cervell clar... (p. 42)

No els vaig veure *mai* capficats, *mai* amb les celles juntes –tenen els fronts alts i llisos–, *mai* amb els ulls escopint foc... (p. 43)

faria viure la bona gent *de* peres i préssecs, *de* raïm i prunes, *de* cols i albergínies, *d'enciams i* escaroles, *de* pebrots i bròquils, *de* mongeta tendra, *de* safrà i comí... (p. 46)

El sol anava sortint, *molt* pàl·lid, *molt* tímid, *molta* poc a poc (p. 52)

A l'entrada del poble hi havia *tres rengles d'homes* teixint. I al seu darrera *tres rengles de dones*, amb una canya, remenaven *colors* que hi havia a dintre de gerres. A cada *color* de gerra corresponia el *color* de la *pintura* que tenia a dintre, *pintura* que uns altres *tres rengles de dones* escampaven *damunt* del lli teixit estès *damunt* de taulells. (p. 53)

un núvol *ni massa blanc ni massa gris* (p. 56)

Uns caparrons rodons, *amb* bigotis expectants, *amb* ulls innocents, rumiadors, *amb* orelles escoltadores dreçades amunt (p. 57)

Els uns *amb roses rosa*, els altres *amb roses blaves*, d'altres *amb roses grogues* (p. 61)

Hi ha mimoses d'aquelles que els jardiniers en diuen sempre-en-flor, *d'aquelles* altres que [...] i *d'aquelles* que [...] *Hi ha* un camí [...] *Hi ha* til·lers [...] (p. 62)

lligats *per* la cintura, *per* un braç, *per* una cama, *per* un simple peu, pica que pica, arrenca que arrenca (p. 64)

tots duïen dents *d'or*, colls *d'or* a dents i queixals. I els enterraments no paraven d'arrençar dents *d'or*, ponts *d'or*, colls *d'or* a dents i queixals abans de cobrir amb làmines *d'or* la terra mare de les tombes que colgaven els morts d'aquell poble tan regroc i tan lluent (p. 65)

Una altra figura que podem trobar també en la parla quotidiana per tal d'intensificar el discurs, és el recurs continuat a un

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

nexe com a forma d'unió, és a dir, el polisíndeton. Aquesta pro-fusió de conjuncions coordinades, tan característica de la prosa de Rodoreda, (**nota 12**) fa més àgil el text i dóna com a resultat la creació de textos a partir de la successió d'idees en les quals el narrador vol insistir. Vegemne alguns exemples significatius:

No hi havia *ni* un jardí, *ni* una flor, *ni* un tristíssim arbre (p. 20)

no es veia cap casa, *ni* estanc *ni* taverna, *ni* plaça amb porxos, *ni* res de res (p. 28)

una mala notícia com és ara la mort d'un fill, o d'un parent, o la proximitat d'una mala collita, o la malaltia d'un be o d'una cabra o d'una vaca o d'una gallina o d'un colom o d'un garrí (p. 34)

No passa mai res, *no* s'ha pogut mencionar un sol fet desagradable, *no* es pot dir que els lladres hi tinguin tirada, *ni* els saltacamins, *ni* persona de costums reprovables... res de tot això (p. 63)

Aquesta acumulació d'idees, pròpia de les manifestacions lingüístiques orals, es fa evident també en les nombroses enumeracions que fa el narrador a l'hora de descriure; n'hem destacat les següents:

s'hi podien veure o endevinar bèsties: ocells, peixos, senglars, algun cérvol, conilles esverades, guilles pudents, rates de bosc, marquineldes resignades i algun mussol meravellat... (p. 27)

menjar que generalment consisteix en verdures, costelletes, peix fregit, pollastre amb pebre, xocolata desfeta per a berenar i esplèndids tassons de cafè amb llet i panets untats de mantega per a esmorzar (p. 31)

De vegades, no sempre, s'expliquen històries: de l'home que s'empassava flames. De l'home que va cridar el llamp i el llamp va acudir i va dir-li que no el volia matar perquè no era digne de morir pel foc. La de la dona que escombrava sense parar la casa, l'hort i l'eixida, amb una escombra de bruc. La de la nena que va néixer amb dues agulles de fer mitja retratades en les ninetes dels ulls... (pp. 31-32)

Totes són iguals: cabells blancs pentinats enrera, castanyeta al clatell, ulleres a mig nas, boca de llavis prims i uns peus tan repetits de no caminar mai que... (p. 32)

hi havia dotze fonts: la de l'espígol, la del romaní, la dels créixens, la de la camamilla, la de la sargantana, la del grèvol, la de l'escurçó, la de la formiga, la de l'oronell, la de l'esperver, la de la rosella, la del rossinyol, la de la mallerenga... (pp. 33-34)

passen els dies mirant els canvis de la llum, els miralls de l'aigua que els bressa, els núvols que passen en forma de xais i que sempre, a la posta, s'enrosen, les fulles que van caient, les estrelles que abans d'anar-se'n amb la nit criden la seva alegria totes alhora... (p. 37)

on tenien el cobert que sempre havia estat ple d'aixades i de cànecs, els estables tebis per l'alè dels cavalls i de les vaques, els

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

conreus, els camps de blat i de civada, l'estesa dels ametllers, dels oliverars, els pous d'aigua fresca sempre nova... la font al peu de la muntanya dels castanyers (p. 39)

Per exemple: bastiments, portes interiors i exteriors, l'empedrat dels carrers també, l'església amb el seu campanar, les campanes, els batalls, les lloses del cementiri, les caixes, les tombes, perquè si t'interessa puguis seguir el procés de la descomposició del cos humà... els bancs i les tanques dels jardins públics i dels jardins particulars, tot el que constitueix el moblament d'un pis, d'una torre, d'un palauet (p. 41)

faria viure la bona gent de peres i préssecs, de raïm i prunes, de cols i albergínies, d'enciams i escaroles, de pebrots i bròquils, de mongeta tendra, de safrà i comí... (p. 46)

S'hi acumulen una dotzena d'àlbers de fulla gronxadissa [...], mitja dotzena d'arços, un castanyer bord, dos avets, tres pins [...], dotze cirerers [...], i com a arbres fruiters [...] hi ha quatre albercoquers, sis pruneres clàudies, sis presseguers, tres cirerers i quatre ametllers.. L'única flor: roses de categoria. [...] I para de comptar. Els arbustos són innombrables: veròniques, butleies, forsíties, coto-neàsters, cineràries, romanins [...] Ah, deixava de mencionar dos desmais [...], tres arbres de Judea o arbre de l'amor i, entre els arbres fruiters, un llimoner (pp. 62-63)

A tall de conclusió

Enllestit el buidatge lingüístic, podem confirmar, en primer lloc, l'existència de nombrosos recursos vinculats al registre

oral en les intervencions del narrador del recull «Viatges a uns quants pobles». Hem localitzat, entre altres, una gran quantitat d'incisos explicatius, mitjançant els quals el narrador amplia la informació a un hipotètic lector-destinatari, seguint l'estructura subjacent del discurs conversacional. En aquesta línia, com a mostra de la manca de planificació que comporta la construcció d'un tipus de text tan immediat com és l'oral, cal destacar la presència de moltes expressions de dubte per part del narrador-locutor.

En segon lloc, podem destacar el recurs continuat del protagonista a repeticions innecessàries per tal d'emfasitzar el contingut del discurs, aquest recurs reflecteix també la immediatesa del discurs oral de què parlàvem. Dins del conjunt de recursos basats en el fenomen de la repetició, cal destriar aquelles iteracions pròpies de la literatura popular, ben acostades a l'oralitat, que reforcen el caràcter conversacional del relat resultant, d'aquelles basades en la repetició d'estructures sintàctiques paral·leles, que requereixen una major planificació, pròpia de la literatura escrita. Igualment, com en altres textos narratius de l'autora, el polisíndeton agilita el ritme del text i l'acosta a les formes dialogades.

Finalment, cal remarcar que les enumeracions són també figures abundants en uns textos on el locutor descriu d'una

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

manera senzilla i directa els elements que componen la realitat descrita. Aquestes acumulacions d'idees contenen sovint repeticions innecessàries d'estructures sintàctiques que evidencien, una vegada més, l'escassa planificació del discurs construït.

L'anàlisi en conjunt de l'obra rodorediana ens duu a afirmar que els majors índexs d'oralitat es troben en els textos més simbòlics de l'autora, com *Quanta, quanta guerra...*, *Viatges i flors* o *La mort i la primavera*, on hi ha un major esforç expressiu, ja que la creació d'un narrador en primera persona acostava la seua presència a la del lector. El desig d'aportar versemblança és, doncs, latent en l'ús d'aquests recursos lingüístics pròxims al registre oral. Potser siga aquest un dels majors èxits formals de Mercè Rodoreda: la creació de noves formes d'expressió a partir d'un llenguatge pròxim a la parla popular. Aquesta és una de les majors aportacions formals de la prosa rodorediana, conseqüència directa de la voluntat d'adaptació literària de la llengua col·loquial, als models lingüístics de la literatura dels últims cinquanta anys.

Rodoreda crea en aquests textos un estil literari personal, centrat en una expressió directa i senzilla, incloent les formes lingüístiques que poden tenir en la realitat els seus personatges. Els elements destriats vinculables amb les formes del

relat oral són diversos i força abundants. Rodoreda ompli els textos amb formes lèxiques, morfològiques i sintàctiques que intenten reproduir amb la major fidelitat possible el to particular dels parlaments dels actors. Per tant, localitzar elements vinculats a aquest registre lingüístic dins l'obra narrativa de Rodoreda no és gens agosarat; l'autora se'ns manifesta des dels seus orígens preocupada per inserir-los d'una manera natural i fluïda. El resultat és un model de llengua àgil procedent de la quotidianitat al qual l'escriptora afegeix l'elaboració personal per tal d'aconseguir una adequació completa al registre i al gènere on s'inclouen.

IMMA CONTRÍ

IES núm. 18, Alacant

CARLES CORTÉS

Universitat d'Alacant

Referències bibliogràfiques

- ARNAU, Carme (1987), *Marginats i integrats a la novel·la catalana*, Barcelona, Ed. 62.
- (1990), *Miralls màgics. Una aproximació a l'última narrativa de Mercè Rodoreda*, Barcelona, Ed. 62.
- (1992), *Mercè Rodoreda*, Barcelona, Ed. 62.
- (1996), *Mercè Rodoreda*, Barcelona, Columna.

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

- ARNAU, Carme & OLLER, Dolors (1986), «Una conversa amb Mercè Rodoreda», *Serra d'Or*, 253, pp. 19-21.
- CASALS, Montserrat (1991), Mercè Rodoreda. *Contra la vida, la literatura*, Barcelona, Edicions 62.
- CONTRÍ, Imma & CORTÉS, Carles (1999), «La presència de la llengua oral en la narrativa simbòlica de Mercè Rodoreda. Un estudi de "Flors de debò" (1980)», *Actes de l'XI Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes. Ciutat de Palma 1997*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 283-300.
- CONTRÍ, Imma & CORTÉS, Carles (2000), *Aproximació a Quanta, quanta guerra...de Mercè Rodoreda*, Alacant, Ed. Compàs.
- CORTÉS, Carles (1995), *Els personatges i el medi en la narrativa de Mercè Rodoreda*, Alacant, Institut de Cultura Juan Gil-Albert / Conselleria de Cultura.
- (2001), «La contribució d'Armand Obiols i de Joan Sales en la narrativa de Mercè Rodoreda», *Revista Internacional de Catalanística / Journal of Catalan Studies*, 4, University of Cambridge / Universitat Oberta de Catalunya. [<http://campus.uoc.es/jocs/4/articulos/cortes7/index.html>]
- CORTÉS, Carles (2002), *Començar a escriure: la construcció dels primers relats de Mercè Rodoreda (1932-1938)*, Alacant, Institut de Cultura Juan Gil-Albert.
- FUSTER, Joan (1971), *Literatura catalana contemporània*, Barcelona, Curial Edicions, pp. 378-380.

- GIMFERRER, Pere (1992), «Presentació», dins Soldevila, Carles, *Moment musical*, Barcelona, Ed. 62 («El Garbell», 39), pp. 7-11.
- MAINGUENEAU, D. & SALVADOR, V. (1993), *Elements de lingüística per al discurs literari*, València, Tàndem Edicions.
- PAYRATÓ, Lluís (1988), *Català col·loquial*, València, Universitat de València.
- PERICAY, Xavier & TOUTAIN, Ferran (1996), *El malentès del noucentisme*, Barcelona, Proa.
- RAFANELL, August (1993), «La llengua inadvertida de Mercè Rodoreda», *Revista de Girona*, 157 (abril, 1993), pp. 60-63.
- RODOREDA, Mercè (1967b), *La meva Cristina i altres contes*, Barcelona, Ed. 62.
- (1974), *Mirall trencat*, Barcelona, La Caixa-Edicions 62.
- (1980), *Viatges i flors*, Barcelona, Edicions 62.
- (1980), *Quanta, quanta guerra...*, Barcelona, Club Editor.
- SALVADOR, Vicent (1987), «Els registres orals» dins Ferrando, Antoni, ed., *La llengua als mitjans de comunicació*, València, Institut de Filologia Valenciana, pp. 205-222.
- (1989) «L'anàlisi del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura», *Caplletra*, 7, pp. 9-31.
- VALLVERDÚ, Francesc (1975), *L'escriptor català i el problema de la llengua*, Barcelona, Ed. 62.

La narrativa de Mercè Rodoreda com a model de llengua: presència del registre oral en el text literari

1. «La presència de la llengua oral en la narrativa simbòlica de Mercè Rodoreda. Un estudi de “Flors de debò” (1980)», *Actes de l’XI Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes. Ciutat de Palma 1997*, Publicacions de l’Abadia de Montserrat, 1999, pp. 283300.
2. En l’estudi de Carles Cortés (2002) podeu veure la localització d’aquests trets relacionats amb el registre oral en les primeres quatre novel·les de l’autora, això és, *Sóc una dona honorada?* (1932), *Del que hom no pot fugir* (1934), *Un dia en la vida d’un home* (1934) i *Crim* (1936).
3. Consulteu l’estudi de Cortés «La contribució crítica d’Armand Obiols i de Joan Sales en la narrativa de Mercè Rodoreda» [<http://campus.uoc.es/jocs/4/articulos/cortes7/index.html>].
4. Podem citar, entre altres, pel model lingüístic reflectit en el seu treball periodístic, les entrevistes que l’autora féu en la revista *Clarisme* entre els anys 1933 i 1934, com també les narracions infantils publicades en el periòdic *La Publicitat* entre els anys 1935 i 1936.
5. Vegeu principalment les biografies de l’autora fetes per Montserrat Casals l’any 1991 (p.252) i per Carme Arnau l’any 1996 (p. 65).
6. Les «Flors de debò» foren escrites a l’època de *La meva Cristina i altres contes* (1967), segons confirmà l’autora (Arnau & Oller 1986: 20).
7. Remetem a l’estudi més extens de Carme Arnau (1990) i als nostres anteriors estudis Cortés 1995 i Contrí & Cortés 2000.
8. Així ho entén també Salvador (1989: 14).

9. Aquesta característica també era present en el recull «Flors de debò», segons vam destacar en Contrí & Cortés 1999.

10. Com afirma Payrató (1988: 136).

11. Aquest és un recurs també present en les «Flors de debò». Vegeu Contrí & Cortés 1999.

12. La crítica s'hi ha referit en diverses ocasions. Vegeu, entre altres, els estudis de Francesc Vallverdú (1975: 152-155) i August Rafanell (1993: 60-63).

Medicina: canvi social i canvi lingüístic

Introducció

Fa vora vint-i-cinc anys, no era gens estrany, per a un metge que començava la seua vida professional al nostre país, trobar-se amb malalts que a la pregunta: «¿qué enfermedades ha padecido?», responien: «pues yo... *la pigota, la pallola i l'aliacrà*».

Més comprometedora era la situació en què, assegut al costat del xiquet malalt i envoltat per pares i germans, et preguntaves què podria ser allò quan entrava la iaia i, des del fons de l'habitació, deia: «això són paps», feia mitja volta i eixia. El metge havia de saber que «paps» era sinònim de «galteres» i volien dir allò que havíem estudiat com a *parotiditis*, ja que, efectivament, «allò eren *paps*». La complicació arribava quan, després de memoritzar que «icterícia» i «aliacrà» volien dir el mateix, arribava un veí i et deia «trobe que mon pare té “el fel sobreixit”». Un altre nom per a la mateixa situació.

Al llarg de la història de la medicina, cada canvi en la manera d'emprendre l'estudi d'una malaltia ha suposat també un canvi terminològic. Per exemple, la introducció de la medicina anatomoclínica va substituir la simptomatologia per la lesió anatomopatològica en la sistematització de la malaltia. Així «en 1810 sustituyó la especie morbosa “tisis”, que era de base sintomatológica, por “tuberculosis pulmonar”, fundamentada en las lesiones peculiares y constantes» (López Piñero 2000: 166). Aquest canvi, al nostre país, va fer que passàrem de parlar de «tisi» o «etiquesa», paraules descriptives de la consumpció que patia el malalt, a parlar de «tuberculosi» o «fímia», amb les quals descrivim la lesió pulmonar específica de la malaltia. En la segona meitat del segle XIX, s'hi va afegir la medicina de laboratori, tant química com microscòpica.

Ara bé, a la darrerria del segle XIX i començament del XX, van ser descoberts la majoria dels bacteris patògens i això ens va permetre, per exemple, de canviar els noms ambigus de «tifus» i «febre tifoide» pels de «rickettsiosi» i «salmonel·losi», respectivament, per fer referència als microorganismes que en són la causa, mentre que la paraula «tifus» només feia referència a l'estat de confusió mental produït per la febre elevada. La descripció de la majoria dels virus, tot i conèixer-ne l'existència, no va ser possible fins a la invenció del micro-

scopi electrònic ben entrat el segle xx (López Piñero 2000: 174-175).

Com molt bé podem deduir, les lesions anatomopatològiques només podien ser comprovades per mitjà de l'autòpsia. Això va canviar quan els raigs X ens van permetre explorar l'interior del cos humà. Després van venir la TAC i la ressonància magnètica. Les proves de laboratori, per la seua banda, eren cada vegada més elaborades i necessàries. La medicina avança al mateix temps que es complica. L'alta tecnologia es concentra als hospitals on els malalts han de ser traslladats per rebre una bona atenció. Aquesta circumstància duu al fet que la malaltia passe de ser viscuda a casa, prop de l'entorn familiar, a ser-ho en un ambient especial, moltes vegades fora de la ciutat de residència. Com explicava un pacient, «abans arribava el metge a casa i et feia un diagnòstic. Ara et duen a un hospital, et fan passar per un seguit de màquines i quedes a l'espera d'un veredict».

Un altre avanç científic amb repercussió social va ser la creació de les vacunes. El català Jaume Ferran va elaborar la primera vacuna moderna per a una malaltia humana, el còlera, i va ser utilitzada, amb polèmica, durant l'epidèmia que València va patir el 1885 (López Piñero 2000: 200). Al llarg del segle xx va anar introduint-se aquesta acció mèdica fins

a fer-se sistemàtica a la nostra societat durant els anys quaranta i cinquanta.

Si hi afegim el descobriment dels antibiòtics, podem deduir-ne que les malalties infectocontagioses són molt menys freqüents a hores d'ara i que la nostra societat ha delegat en les grans institucions de salut la responsabilitat de tenir cura i de guarir els malalts.

Així, doncs, les malalties, al llarg del darrer segle i mig, han canviat de nom perquè s'ha substituït la descripció per la causa i la simptomatologia, per la lesió anatomopatològica. Al mateix temps, la prevenció ha fet que moltes siguin menys freqüents i d'altres tinguin un tractament exclusivament hospitalari.

Molts dels termes que, fins fa quaranta anys, eren freqüents en la nostra llengua han caigut en desús i han estat substituïts per uns altres de propis de l'argot que fan servir els professionals de la medicina. El jove memoritza el nom que ha sentit dir al metge, també genuïnament català, però oblida aquell que, per a la mateixa malaltia, ha sentit dir al iaio. Així, a parer meu, ha tingut lloc un canvi diacrònic en la terminologia que envolta el cos humà, la salut i la malaltia. Bé podríem pensar que aquest àmbit és massa especialitzat per a interessar tothom. No hi estic d'acord. No podem defugir el fet que tots

Medicina: Canvi social i canvi lingüístic

convivim amb el nostre cos, ens interessem per la salut i, tard o d'hora, haurem de fer front a una malaltia, nostra o d'una persona del nostre entorn, o gaudir d'un naixement.

L'objectiu d'aquest treball és, com ja hem dit, aportar un glosari que ens permeta triar la paraula adequada per a compondre un text segons l'època de l'acció, i tipificar un personatge o un ambient social. Per descomptat, sempre amb paraules del camp de la salut. Per exemple, fins fa cinquanta anys, era normal que les dones donaren a llum a casa amb l'ajut de la llevadora; en aqueixa circumstància podia parlar-se de «meconi» o d'«expel·lir la placenta» o d'«alletar el nadó per primera vegada», però era molt més genuí dir, respectivament, «carbonada», «deslliurar la secundina» i «enconar». De la mateixa manera, un metge, en una sessió clínica amb col·legues, informarà que un pacient ha patit un «ictus apoplèctic» o «una apoplexia» i, si parla amb un familiar del malalt, dirà «atac de feridura» si el familiar té una formació cultural alta o mitjana, i «colp de sangs» si la té escassa.

A més d'ajudar a trobar la paraula adient a cada situació, aquest treball aspira a presentar, juntes i destacades, paraules de la nostra llengua perquè el jove pugui relacionar el terme que ha sentit al metge amb aquell que faria servir el seu iaio.

Material i mètode

Aquesta no és una comunicació adreçada a especialistes sinó al catalanoparlant en general, per això la base per a fer-la han estat obres lexicogràfiques de caire general i contrastades, després, amb altres d'especialitzades entre les quals cal esmentar, per la seua tasca divulgativa, el *Diccionari mèdic essencial* de Daniel Palomeras i, per la seua tasca exhaustiva, el *Diccionari enciclopèdic de medicina* d'Oriol Casassas *et alii*.

Per no perdre'm entre tanta informació, he tractat de seguir la meua experiència directa, la qual cosa té un inconvenient: la visió del tema és essencialment característica d'un habitant del País Valencià, enriquida per les abundants aportacions lexicogràfiques del Principat, però pot ser que no hi estiguen recollides varietats pròpies d'altres zones de la nostra parla.

El glossari és, essencialment, un recull de paraules, però hi hem afegit petites definicions on les hem trobades aclaridores. Per motius d'espai, només podíem fer una entrada i hem triat la corresponent al nom mèdic perquè és, a hores d'ara, el més conegut o, almenys, el més fàcil de cercar en una obra especialitzada si ens en cal la definició exacta. A aquestes entrades mèdiques es corresponen més de quatre-centes de la parla general ja que hem procurat incloure-hi el major nom-

Medicina: Canvi social i canvi lingüístic

bre de sinònims. On ha estat possible, hem afegit indicacions que aqueixa paraula ha estat trobada només en obres del País Valencià o de Catalunya o, fins i tot, en un sol autor. Per descomptat, el diccionari d'Alcover i Moll en recull la majoria, per no dir totes. El nostre glossari pot servir de guia per a una consulta orientada de *l'Alcover*.

A causa de la intenció eminentment pràctica, que no acadèmica, d'aquesta comunicació, no hem recollit paraules històriques ja fa temps en desús, com «posterna o brac», les dues sinònimes i intercanviables per «pus o abscess». Solen ser paraules tècniques, mai arrelades en la parla popular i ja oblidades pels especialistes, com ara també «alexifàrmac» per «antídot», «minoratiu o soluti» per «laxant», «clisteri» per «ènema» o «esquinància» per «angina». Tampoc no hi hem recollit termes que són als diccionaris, però que tenen un ús familiar, així «biga de l'esquena» per «columna vertebral» o «pedrell» per «estómac». En canvi, sí que hem considerat oportú incloure-hi paraules que, si bé no són científicament acurades, sí que són tan descriptives que el malalt moltes vegades les fa servir, com ara «pessigolleig» per «parestèsia» o «torçó de pit» per «angina de pit». Un terme que no he trobat recollit en cap obra lexicogràfica, ni a *l'Alcover*, és «paps» com a sinònim de «galteres», però és d'ús tan ex-

tens, almenys al País Valencià, que ens hem permés incloure-la al nostre recull. El resultat d'aquesta tasca és el glossari adjunt.

Discussió

Cal remarcar la llunyania que algunes de les paraules tradicionals tenen, a hores d'ara, per als nostres joves: molts poden reconèixer l'expressió «agarraràs la pallola», però no n'he trobat cap que identificara «pallola» amb «xarampió». Igualment, la majoria pensen que «sangtraït» és solament el nom d'un conjunt de rock.

D'altra banda, hem d'anar amb cura o podem caure en errors simpàtics, com el fet que el cos masculí té un «fre lingual» i un «fre del prepuci», però només el «fre» de la llengua té «tel» com a sinònim; no hi ha cap «tel del prepuci» tot i que el *Diccionari enciclopèdic de medicina* ens crea alguna confusió. També, popularment, solem confondre la «piga» amb la «llentilla». La confusió és freqüent en els diccionaris de caire general i l'ambigüitat és present fins i tot en els especialitzats, i no solament en els de la nostra llengua. Així, tenim una «barra o maixella» tot i tenir dos «maxil·lars, un de superior i un altre d'inferior», llavors mai parlarem de «barra de dalt i barra de baix». També hem trobat l'equivocada identificació entre «singlot» i «sanglot».

Medicina: Canvi social i canvi lingüístic

La llengua catalana, com el francès i l'italià, distingeix entre «malaltia» i «infermetat», cosa que no pot fer clarament el castellà. Una «infermetat», com a nom general «xacra o alifac», suposarà una limitació en l'activitat quotidiana, però mai una suspensió total, transitòria o definitiva, com sí que ocasiona la «malaltia». D'altra banda la «infermetat» pot ser seqüela de «malaltia» o ser tal des del començament, per exemple l'«acondroplàsia». Per cert, «seqüela» és la paraula mèdica per a les generals «recialla o ròssec».

D'altres vegades, l'ús ha consagrat les imprecisions. Així, si volem parlar acuradament, direm «turmell» a la unió de la cama amb el peu i només, malgrat estar admés, si prenem la part pel tot, anomenarem «turmell» cadascuna de les quatre eminències òssies. Així doncs, tenim dos «turmells» i quatre «mal·lèols», però aquesta és la paraula mèdica per a la nostra general «os clavillar» ja que «clavilla, clavillar i garró» volen dir el mateix que «turmell»: unió entre cama i peu. Ara bé, al País Valencià identifiquem «garró» amb la part posterior del peu i el «tendó d'Aquil·les». Sembla que no és ben bé el mateix «trencar-se el garró» a Catalunya que al País Valencià. *L'Alcover-Moll* només recull l'accepció valenciana.

Un altre exemple en què prenem la part pel tot són les paraules «muscle», al País Valencià, i «espatlla», a Catalunya. Les

dues, les apliquem a la part superior de l'esquena, però, com bé ens diu el *Diccionari castellà-català* de Torras i Rodergas, a l'entrada *hombro*, «anat (del cuello al brazo) espatlla | (*parte externa del hombro*) muscle», no són sinònimes sinó complementàries i convindria no perdre aquesta diferència ja que ens permet fer precisions: una malaltia del «muscle» pot provocar secundàriament una alteració de l'«espatlla». En castellà queda l'ambigüitat d'haver de fer servir la mateixa paraula en les dues ocasions.

Un fet curiós és aquell que ens fa anomenar una malaltia concreta amb un nom que, en l'origen, era d'un abast major: és el cas de «distenta», que vol dir «catarro», tant digestiu com respiratori, però la fem servir per a designar la «tos ferina». Cas similar és el de «carnot», que en principi fa referència a qualsevol excrescència carnosa, però al Principat s'aplica a «vegetacions adenoides». Ferrer Pastor (1993: 302) la fa sinònima d'«unglera» i Enric Valor (1989: 206) l'aplica a la carnositat al voltant d'una nafra infectada.

En la parla general, trobem moltes paraules de caire descriptiu dutes al camp mèdic: «ballador» fa referència a la part mòbil d'una articulació, exactament, al cap de l'húmer en l'articulació del muscle i al cap del fèmur en la del maluc; «llúpia» pren el nom de l'aspecte de llobí o tramús i «prunyó i perelló»

de les fruites a les quals fan referència. Per cert, si sentim parlar de «prunyó», molt probablement estem amb un valencià, si de «perelló o penelló», amb un català.

Un dubte gran que hem tingut amb aquest treball és el de recollir o no varietats comarcals. Per fi hem decidit de no recollir-les en el glossari general, però sí que farem ací esment d'algunes de ben curioses: l'«intertrigen labial» és conegut pertot arreu com «boqueres», però no us entendran a la Marina Alta: allí tothom el coneix com «xurres». En algunes contrades, «borni» és sinònim de «guerxo» i Ferrer Pastor i *l'Alcover-Moll* consideren que «guerxer» vol dir el mateix que «guerxo», quan tota la resta de lexicògrafs consultats li donen l'accepció exclusiva d'«esquerrà». Si Franquesa ens informa que «mirar, algú, contra el govern» és sinònim de «guerxo», considerem millor no entrar en les implicacions polítiques d'aquesta darrera coincidència.

Hi ha entrades en les quals hem hagut de fer cert esforç per definir-les correctament. En algunes, creiem haver-ho aconseguit, com per exemple en «rosa o rosada», que identifiquem amb la «rubèola, rosèola epidèmica o xarampió alemany», tres denominacions per a la mateixa malaltia, però cal no confondre-la amb el «xarampió» i la «rosèola», que

són dues malalties diferents i res tenen a veure amb la «rubèola».

En d'altres, la confusió és major, fins i tot en llibres especialitzats. Per això, el nostre estudi no és més que una proposta, fonamentada, però oberta a discussió. Aquest ha estat el cas de «brià» i «bèrbol, bérbol o vérbol», on l'estudi de l'aspecte de les lesions cutànies, l'evolució d'aquestes, l'edat dels malalts, i la localització, així com cert treball de camp ens duen a concloure que, «brià», podem identificarlo amb «liquen» i «vérbol» amb «impetigen». Pot ser que els lexicògrafs que consideren «vérbol» com a «liquen» tinguen certa interferència del castellà i de la botànica. En castellà, «vérbol» és traduït per *perempeine*, que vol dir *impétigo*, però en una altra accepció significa *hepática de las fuentes*, és a dir, la nostra lobària o herba freixurera, amb certa semblança a les moltes, nom que, per extensió, s'aplica a molts líquens i algunes hepàtiques i algues, segons que ens diu el *Diccionari de la llengua catalana* (1995: 1236). La mateixa paraula castellana vol dir «impetigen» i liquen en botànica, però no «liquen» malaltia de la pell: ¿no raurà ací la confusió dels lexicògrafs catalans? Perquè Ferrer Pastor i Enric Valor no dubten a identificar-lo amb «impetigen», tot i que amb el descens en la freqüència de les malalties infeccioses, el nostre treball de camp ens ha

Medicina: Canvi social i canvi lingüístic

dut a comprovar que moltes persones parlen ara, per similitud de la lesió, de «vérbol» per referir-se a la «pitiriasi alba».

No hauríem d'oblidar la proximitat relativa entre el nostre idioma i el francès. La podem trobar també en algun nom general de malaltia. En català, tenir «coragre» no vol dir estar malalt del cor, sinó tenir aciditat a l'estómac i l'esòfag. Casualment, *avoir mal au coeur*, no fa referència a cap malaltia del cor, sinó a tenir nàusees.

Un exemple de la vitalitat de les paraules, palesa en el canvi de significat i en la caiguda en desús al llarg del temps, el tenim en «garrell», «garrut» i «sancallós». La primera designa una deformitat de les cames en «var», és a dir, amb els genolls separats, la segona és sinònima d'aquesta i la tercera defineix la deformació contrària, genolls junts i peus separats. Això segons els diccionaris. Les nostres observacions ens duen a concloure que ara «garrell» i «sancallós» són paraules desconegudes pels parlants i «garrut» és àmpliament coneguda i feta servir en la parla diària, però se li dona el significat contrari al que diuen els diccionaris, és a dir, normalment es tracta d'una persona que té les cames amb deformació en «valg», ço és, genolls junts i peus separats. Així ens ho han descrit una gran majoria de les persones consultades. El nostre glossari és pràctic i així ho recollim; els diccionaris

estan més obligats que nosaltres a seguir l'academicisme. Un exemple més de la divergència entre lexicògrafs, el tenim en els sinònims «carpó» i «crepó», Enric Valor dóna per dialectal la paraula «carpó» (1989: 206) mentre que *l'Alcover-Moll* considera antiquada la paraula «crepó».

El glossari recull denominacions antigues de malalties, però que han estat vives fins fa ben poc temps. Així, la majoria de les que comencen per «mal...» o «mala... ». Moltes són eufemismes, però també els metges fan servir eufemismes per protegir-se: «malalt terminal» és la manera actual de voler dir «malalt desnonat o malalt relinquit».

Per últim, hem afegit alguns termes de referència anatòmica per preservar-ne el significat exacte, de manera que no confonguem, per exemple, «bescoll» amb «nuca» i en canvi sapíem que «nuca» i «clatell» són sinònims.

El procés de substitució del nom general pel nom mèdic és inevitable. Els metges que tracten de preservar l'acurat terme català no tenen més remei que abandonar-lo si no té arrel de llengua clàssica, ja que altrament quedarien fora de la comunitat científica. A més, són molt útils a l'hora de fer derivats. Un exemple serà aclaridor: «còlon», en català genuí és «budell sacsoner»; però: ¿com diríem la malaltia «colitis

ulcerosa» si la férem derivar de la paraula genuïna catalana? Jo preferisc no intentar-ho.

Per tant, aquest és un treball útil i necessari per a deixar testimoni d'un canvi lèxic que ha tingut lloc durant la nostra generació. Els mots són als diccionaris; nosaltres només hem tractat de donar-los vida per mitjà d'aquest glossari i d'aclarir algunes confusions. Ara és tasca dels ensenyants no deixar caure en l'oblit aquesta part del nostre patrimoni cultural, i dels escriptors fer servir la paraula adient per caracteritzar una època, un ambient social o un personatge.

Glossari de termes

Llistat d'abreviatures

<i>adj.</i>	adjectiu
<i>f.</i>	femení
<i>m.</i>	masculí
<i>pl.</i>	plural
<i>v.</i>	verb
<i>esp.</i>	especialment
<i>gener.</i>	generalment
DLIC	Diccionari de la llengua catalana
EV	Enric Valor
F	Franquesa

FP Ferrer Pastor
Cat. Catalunya
PV País Valencià

NOM MÈDIC

Accés agut en una malaltia crònica *m.*

Acufen *m.*

“

Adenitis al coll *f.*

Adenitis inguinal *f.*

Afeblir-se *v.*

“

“

“

Afligir *v.*

“

“

Afònic *adj.*

“

Al·lucinació *f.*

Alè *m.*

Alletar *v.* (per primera vegada)

Alopècia areata *f.* (pot afectar tot el cos)

NOM GENERAL

Brotada *f.*

Bonior d'orelles *f.*

Zumzeig d'orelles

Minova

Bubó *m.*

Consumir-se

Essllanguir-se

Marfondir-se.

Marfondre's

Acorar

Adolorar

Corferir

Enrogollat

Escanyat

Barruf *m.*

Aflat

Enconar

Medicina: Canvi social i canvi lingüístic

NOM MÈDIC

Alopècia *f.* (per tinya i pegadella)
Amaurosi *f.*
Angina de pit *f.*
Ansietat *f.*
“
Antídot *m.*
“
Àntrax *m.*
Apoplexia *f.* (veure Ictus apoplèctic)
Aprimar-se *v.*
“
“
Arcada *f.*
Articulació dels dits *f.* (mans i peus)
Articulació *f.*
“
“
“
Avortament. Avort (PV). *m.*
“
Bilis *f.*
“
Brucel·losi *f.*

NOM GENERAL

Peladella
Gota serena
Torçó de pit (FP)
Ànsia
Basca
Contrametzina *f.*
Contraverí
Vesper
Colp de sangs *m.*
Aflaquir-se
Amagrir-se
Escanyolir-se
Tragit *m.*
Artell *m.*
Desllorigador *m.*
Jugament *m.*
Juntura
Lligador *m.*
Aborció *f.*
Gastament
Còlera *f.*
Fel *m.* i *f.*
Febre de Malta *m.*

NOM MÈDIC

Buit *m.* (regió de la paret abdominal)

“

Buit popliti *m.*

“

Cabestrell *m.*

Càlcul *m.*

Calfreds *m. pl.*

Call *m.*

Càncer *m.*

“

Cap del fèmur *m.*

Cap de l'húmer *m.*

Carboncle cutani *m.*

“

“

“

Cariar-se *v.*

Càries *f.*

“

Carnositat *f.* (al vorell d'una nafra)

Carnositat *f.* (en general)

Cartílag *m.*

NOM GENERAL

Flanc

Illada *f.*

Garreta *f.*

Sofraja de la cama *f.*

Xarpa *f.*

Pedra *f.*

Esgarrifances

Durícia *f.*

Mal dolent

Mal lleig

Ballador

Ballador

Àntrax maligne

Mal negre

Malgrà

Pústula maligna *f.*

Corcar-se

Corcadura

Picadura dentària

Carnot *m.* (EV)

Carnot *m.*

Tendrum

Medicina: Canvi social i canvi lingüístic

NOM MÈDIC

Cec *adj.*
Ceguesa *f.*
Cicatriu a la cara *f.*
Cicatriu *f.*
Cintura *f.*
Clepsa *f.*
Cloure's en fals una ferida *v.*
Coàgul sanguini *m.*
Còccix *m.*
“
“
Coix *adj.*
Còlic intestinal o uterí *m.*
Coll, part posterior del
“
Còlon *m.*
Columna vertebral *f.*
Complexió *f.*
Contabescència *f.*
Contabescència *f.*
“
Contusió *f.*

NOM GENERAL

Orb
Orbetat
Ganyada
Séc *m.* (F)
Cinta
Closca del cap
Sobresanar-se
Crúor
Carpó
Crepó (EV)
Rabada *f.*
Rancallós
Torçó
Batcoll
Bescoll
Budell sacsoner
Espinada
Cossatge *m.*
Corsecament *m.*
Decandiment *m.*
Solsida
Macadura

NOM MÈDIC

Contusió *f.*

“

Convulsions d'un moribund *f. pl.*

Corea de Sydemham *f.*

Corpulent *adj.*

“

Cretí amb goll *adj.* (D LI C)

Criar un infant *v.*

“

Crostisser *m.* (esp. de la crosta làctia)

Daltabaix sobtat de salut *m.*

“

“

Debilitat per fam *f.*

“

Decúbit pron, en

Decúbit supí, en

Deglució *f.*

“

Deliri *m.*

Dement *adj.*

“

NOM GENERAL

Magolament *m.*

Masegament *m.*

Extremituds

Ball de Sant Vito *m.*

Cepat

Soberg

Gotiró

Pujar

Agambar

Pegadella *f.*

Sideració *f.*

Treball

Tropell

Defallior

Mal de cor *m.*

Bocaterros

De memòria

Empassada

Engolida

Desvari. Desvariejament

Boig

Foll

Medicina: Canvi social i canvi lingüístic

NOM MÈDIC

Dement *adj.*

Diarrea *f.*

Diftèria *f.*

Digen, dígena *adj.*

Digestió *f.*

Disfàgia *f.*

“

“

Disfonia *f.*

“

Dispnea cardíaca *f.*

Dispnea de fatiga *f.*

“

Dispnea *f.*

Dispnea *f.*

“

Dispnea sorollosa *f.*

Dolor al buit *m.* (gener., còlic nefrític)

Dolor còlic *m.*

Dolor punyent *m.*

“

Dolor reumàtic, atac de *m.*

NOM GENERAL

Orat

Corrences *f. pl.*

Crup *m.*

Bisexual

Païment *m.* Païda *f.*

Engargoliment *m.* (EV)

Engargussament *m.*

Ennuegament *m.*

Rogall *m.*

Ronquera

Ranera

Bleix *m.*

Esbufec *m.*

Fatic *m.*

Pantaix (PV).

Panteix. *m.*

Rossoll *m.* (EV)

Mald'illada

Rampell *m.*

Fiblada *f.*

Punyida *f.*

Dolorada *f.*

NOM MÈDIC

Duodé *m.*

Edematitzar-se *v.*

“

“

Efèlide *f.*

Emètic *adj.*

“

Emmalaltir *v.*

Ènema *m.*

Enrigidir *v.* (el fred)

“

Entumir-se *v.* (un membre)

Enuclear els ulls *v.*

Epidèmia *f.*

Epilèpsia *f.*

“

“

“

“

Epitelitzar. Cicatritzar. *v.* (una nafra)

Equimosi *f.*

“

NOM GENERAL

Budell primer

Botinflar-se

Embofegar-se

Embotornar-se

Llentilla

Vòmic (Nou vòmica)

Vomitiu

Empiocar-se

Lavativa *f.*

Enravenar

Enrederar. Enrederir

Balbar-se

Eixorbar

Passa. Pàssia (EV)

Mal caduc *m.*

Mal d'alferessia *m.*

Mal de Sant Pau *m.*

Mal diví *m.*

Mal lunar *m.*

Pellar

Blau

Blaüra

Medicina: Canvi social i canvi lingüístic

NOM MÈDIC

Equimosi *f.*

“

Equinisme del peu *m.*

Erisipela *f.*

Eritema perni *m.*

Eritema perni *m.*

Eructe *m.*

Erupció cutània de petits grans *f.*

“

Erupció macular cutània *f.*

Escabiós *adj.*

Escròfula *f.*

Espavilar *v.*

Esput *m.*

Esquinç al cap *m.*

“

Esquinç articular *m.*

“

“

Esquinç gros *m.*

Esquinç *m.*

Esternut *m.*

NOM GENERAL

Mostela

Sangtraït

Peu buit

Mal de Sant Antoni *m.*

Penelló. Perelló

Prunyó (PV)

Rot

Borradura

Granellada

Colp de sangs *m.*

Ronyós

Minova tuberculosa

Deixondir

Gargall

Trau (PV)

Trenc

Regirada *f.*

Revencillada *f.*

Revinclada *f.*

Esvoranc

Esqueix

Estuforn

NOM MÈDIC

Estómac *m.*

“

Estràbic *adj.*

“

Estrabisme *m.*

Estruma *m.*

“

Estúpid *adj.*

Faringitis *f.*

“

Fatiga muscular *f.*

Febre palúdica *f.*

Femtar amb aspecte de carbonada *v.* Carbonar

Fissura cutània *f.*

(per sequedat, fred, etc.)

Flegmàtic *adj.*

“

“

Flexura del colze *f.*

Flexura del colze *f.*

Flictena *f.*

“

NOM GENERAL

Païdor

Ventrell

Guenyo

Guexo. Guerx

Guexesa

Goll

Gotiró

Toix

Raspera

Rautija. Rutija

Esbraonament *m.*

Terçana o Quartana

Crebassa

Palpa (EV)

Sorn

Melsut

Sagnia

Sofraja del braç

Bambolla (PV)

Bòfega

Medicina: Canvi social i canvi lingüístic

NOM MÈDIC

Flictena *f.*

“

Fre lingual *m.*

Furóncol de les parpelles *m.*

“

“

Furóncol *m.*

Gonorrea. Blenorràgia. *f.*

Gota a la mà, atac de

Gota al peu, atac de

Gotós adj.

Grafospasme *m.*

Hàl·lux valg *m.*

Hematoma subcutani *m.*

“ (esp. al cap)

Hemorroide *f.*

Hemostàsia, fer la

Hèrnia estrangulada *f.*

Hèrnia *f.*

Herniat adj.

“

Herpes labial o simple *m.*

NOM GENERAL

Butllofa

Guirola

Tel de la llengua

Mussol

Ordèol

Urçol

Gra maligne

Purgació

Quiragra

Poagre *m.*

Poagrós

Rampa dels escriptors *f.*

Galindó

Blaverol

Bony

Morena

Estroncar la sang

Hèrnia escanyada

Trencadura

Esvinçat

Trencat

Foc

NOM MÈDIC

Herpes labial o simple *m.*

Herpes Zòster *m.*

“

Hidroadenitis *f.*

Hidrofòbia *f.*

Hipoacúsia *f.*

Hospital, infermeria, etc.

Icterícia *f.*

“

Ictus apoplèctic *m.*

Íleus *m.*

Ili *m.*

Impacientar-se *v.*

Impetigen *m.*

Indigestió *f.*

“

Indigestió *f.*

“

Infermetat extrema *f.*

Infermetat *f.*

“

“

NOM GENERAL

Pansa de llavi

Foc de Sant Antoni

Foc de Sant Marçal

Vèrtola

Ràbia

Sordesa. Sordor

Nosocomi *m.*

Aliacà (EV). Aliacrà. *m.*

Fel sobreixit (Cat.)

Atac de feridura

Malaltia del miserere

Budellllarg

Sangreumar-se

Bèrbol. Bérbol. Vérbol (PV)

Embaràs de ventrell *m.*

Empatx *m.*

Enfit *m.*

Ventrellada

Arrossinament *m.*

Alifac *m.*

Xacra

Xàquia

Medicina: Canvi social i canvi lingüístic

NOM MÈDIC

Infermetat, qui pateix

Influença *f.*

Inquietud. Agitació. *f.*

“ “

Insalubre *adj.*

Intel·ligència *f.*

“

“

Intertrigen labial *m.*

Intertrigen *m.*

Intestí *m.*

Jejú *m.*

Lagoquília *f.* Lagóstoma *m.* Quilòsquisi *f.*

“

Lanugen *m.*

Laxant *m.*

Leishmaniosi cutània *f.*

Leishmaniosi cutània *f.*

Lentigen *m.*

Lepra *f.*

“

NOM GENERAL

Xacrós

Grip

Desfici *m.*

Neguit *m.*

Malsà

Capissola

Clepsa

Enteniment *m.*

Boquera *f.*

Escaldadura *f.*

Budell

Budell dejú

Llavi fes *m.*

Llavi leporí

Borrissol

(esp. del nadó)

Purgant

Botó d'Alep *m.*

Botó d'Orient *m.*

Piga *f.*

Llebroxia

Mal de mesell *m.*

NOM MÈDIC

Leprós adj.

“

Lesió *f.*

“

Lesionar-se *v.*

Letargia *f.* Sopor *m.*

“

“

“

Leucoma *m.* Nubècula *f.*

“

Leucoplasia labial o bucal *f.*

Liniment *m.*

Liniment *m.*

Liquen *m.*

Lladella *f.* Poll del pubis *m.*

Luxació *f.*

Luxar *v.*

Mal de cap somort

Mal·lèol *m.*

Malalt adj.

Malalt terminal *adj.*

NOM GENERAL

Llebrós

Mesell

Damnatge *m.*

Dany *m.*

Espatlar-se. Espatllar-se

Abaltiment *m.*

Caparra *f.*

Ensopiment

Enterboliment

Taca de la còrnia *f.*

Perla *f.*

Clapa del fumador

Bàlsam

Embrocació *f.*

Brià

Cabra

Desllorigament *m.*

Desllorigar

Caparra *f.*

Osclavillar

Pioc

Malalt desnonat

Medicina: Canvi social i canvi lingüístic

NOM MÈDIC

Malalt terminal *adj.*

Malaltia avortada *f.*

Malaltiafactícia *f.*

Malaltís *adj.*

“

“

“

Mancat d'un ull *adj.*

Mandíbula *f.*, Maxil·lar inferior *m.*

“ “

Meconi *m.*

Medul·la òssia *f.*

Meteorisme *m.*

Migranya *f.*

Millorar *v.* (un malalt)

“

“

Miop *adj.*

Mirar com un miop *v.*

Muguet *m.*

Nafra. Úlcera. *f.*

Nàusees *f. pl.*

NOM GENERAL

Malalt relinquit

Ombra

Malaltiafingida

Atrotinat de salut

Escotiflat

Nyicris

Xacrós

Borni

Barra *f.*

Maixella *f.*

Carbonada *f.*

Moll de l'os *m.*

Flat

Mal de cella (EV)

Adobar

Revifar

Reviscolar

Llosc

Llosquejar

Mal blanc

Plaga

Ànsies

NOM MÈDIC

Nàusees *f. pl.*

“

Neurosi *f.*

Nou del coll *f.*

Nuca *f.* (unió entre columna i cap)

Obsessió *f.*

“

Obtús *adj.*

Occípit *m.* (entre coroneta i bescoll)

Oftàlmia purulenta *f.*

Omòplat *m.*, Escàpula *f.*

“

“

Orofaringe *f.*

Orofaringe *f.*

“

“

“

Os isqui *m.*

Palisil·làbia. Tartamu-desa. Disfèmia. *f.* Quequesa. Quequia

Palmell de la mà *f.*

Palpitació *f.*

Paludime *m.* Malària *f.*

NOM GENERAL

Basques

Ois *m.*

Neurastènia

Garganxó *m.*

Clatell *m.*

Dèria

Fal·lera

Lloc d'enteniment

Tos. Tòs (EV)

Barretes d'ulls *f. pl.*

Espatló, Espatllo. *m.*

Pala *f.*

Canyó *m.*

Ganyot *m.*

Gargamell, Gargamella

Gola

Gorja

Cia *f.*

Call de la mà (Cat.)

Baticor *m.*

Les febres *f. pl.*

Medicina: Canvi social i canvi lingüístic

NOM MÈDIC

Parestèsia *f.*

Paroníquia *f.* Panadís *m.*

“

Cercadits *m.*

Parotiditis *f.*

“

Passes vacil·lants *f. pl.*

Pel·lagra *f.*

Peu en Var, Valg

Picat de Verola., Verolós. *adj.*

Pirosi *f.* (Aciditat a l'esòfag i l'estómac)

“

Placenta i membranes

(durant l'embaràs)

Placenta i membranes (en el part)

Pneumònia *f.*

Pòmul *m.*

Prepuci *m.*

Presbícia *f.*

Privar de la vista *v.*

Pruïja *f.*

Pruriginós *adj.*

NOM GENERAL

Pessigolleig *m.*

Naixedura *f.*

Voltadits, Rodadits,

Galteres

Paps *m.*

Tentines

Mal de la rosa

o Talus Peu de pinya

Ratat de pigota

Ardència. Ardentor

Coragre. Coragror. *m.*

Llit del fetus *m.*

Secundina *f.*

Pulmonia

Mel *m.*

Capulla *f.*

Vista cansada

Eixorbar

Frisança

Pruent

NOM MÈDIC

Psora. Sarna. *f.*
Pubis i Pèl púbic. *m.*
Puerperi *m.*
“
Pupil·la *f.*
Quist sebaci *m.*
“
Rampa deguda al fred *f.*
Raquitisme *m.*
Recte *m.*
Refredat adj.
Refredat de nas *m.*
Refredat *m.*
Regió lumbar *f.*
Regió temporal *f.*
“
Replec cutani *m.*
Rigidesa *f.* (articular o muscular)
Rinolàlia *f.*
Riure histèric *m.*
Rosèola epidèmica *f.*
Ròtula *f.*

NOM GENERAL

Ronya
Pentenill
Parteratge
Sobrepart
Nina. Nineta
Llúpia *f.*
Talpa *f.*
Engerbiment *m.* (FP)
Mal anglés
Budellculà
Encadarnat
Embromamet
Cadarn
Ronyonada
Pols *m.*
Templa
Sacsó
Encarcament *m.*
Veu de nas
Caquinació *f.*
Rosa. Rosada
Cassoleta

Medicina: Canvi social i canvi lingüístic

NOM MÈDIC

Ròtula *f.*

“

Rubèola *f.*

Séc de la cama *m.*

“

Seqüela *f.*

Seqüela *f.*

Sèrum lacti *m.*

Sicosi *f.* (fol·liculitis de barba i bigoti) Mentagra

Síncope *f.*

“

Sufocació *f.*

“

Tartamudejar *v.*

Tartamut *adj.*

Tendó d'Aquil·les *m.*

Tenesme *m.*

Tènia *f.*

Tinya del cap *f.*

Timpà de l'orella *m.*

Torticoli *m.*

Tos ferina *f.*

NOM GENERAL

Copineta. Copina. (PV)

Rodanxa

Rosa. Rosada

Espinella *f.* (PV)

Canella. Canyella. *f.*

Recialla

Ròssec *m.*

Xerigot

Albaïna

Cobrint de cor *m.*

Calrada

Fogots *m. pl.*

Quequejar

Quec

Garró (FP)

Espoderaments *m. pl.*

Cuc solitari. Solitari. *m.*

Clapa grisa

Campaneta *f.*

Torcecoll

Distenta

NOM MÈDIC

Tos seca *f.*

Tou de la cama *m.*

Tràquea *f.*

Tremolor convulsiu *m.*

Tremolor *m.*

Trisme *m.*

Trombe *m.*

Tuberculosi *f.*

“

“

“

Turmell *m.*

“

Ungla encarnada *f.*

“

Úvula *f.*

“

Úvula *f.*

Valg *adj.*, persona amb cames en

“

Var *adj.*, persona amb cames en

Varicel·la *f.*

NOM GENERAL

Tos de gos

Panxell

Canya del pulmó

Fremiment

Tremor

Barretes *f. pl.*

Gleva *f.*

Etiquesa

Fímia

Mala seguida

Tisi

Clavilla *f.* Clavillar *m.*

Garró

Carnot *m.* (FP)

Unglera

Campaneta

Gallet *m.*

Gargamelló *m.*

Garrut

Sancallós

Garrell

Pigota borda

Medicina: Canvi social i canvi lingüístic

NOM MÈDIC

Varicel·la *f.*

Vegetacions adenoides *f. pl.*

Veixiga *f.*

Vermes *m. pl.*

Verola *f.*

Vertigen *m.*

“

Vesícula biliar *f.*

Vòlvul *m.*

Vomitar *v.*

“

Vomitar *v.*

Xarampió alemany *m.*

Xarampió *m.*

NOM GENERAL

Pigota cristal·lina

Carnots *m. pl.* (Cat.)

Bufeta

Cucs

Pigota

Torba *f.*

Rodament de cap

Bufeta del fel

Budell girat

Boçar

Perbocar

Retrencar (EV)

Rosa. Rosada. *f.*

Pallola *f.* (PV)

FRANCESC CREMADES

*Licenciat en Medicina i alumne de Traducció i Interpretació
Universitat d'Alacant*

Referències bibliogràfiques

ALCOVER-MOLL (1983), *Diccionari català-valencià-balear*, Palma de Mallorca, Moll.

- CASASSAS, Oriol (1994), *Diccionari enciclopèdic de medicina*, Barcelona, Enciclopèdia catalana.
- FERRER PASTOR, F. (1985), *Diccionari general*, València, 10 denes.
- FRANQUESA, M. (1981), *Diccionari de sinònims*, Barcelona, Pòrtic.
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (1995), *Diccionari de la llengua catalana*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana.
- LÓPEZ PIÑERO, J. M. (2000), *Breve historia de la medicina*, Madrid, Alianza.
- MARTÍ RODRÍGUEZ, J. & GARCÍA DÍEZ, J. V. (1987), *Vocabulari mèdic*, Generalitat Valenciana.
- PALOMERAS, Daniel (1998), *Diccionari mèdic essencial*, Barcelona, Edicions 62.
- TORRAS I RODERGAS, J. (1985), *Diccionari castellà-català*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana.
- (1987), *Diccionari català-castellà*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana.
- VALOR I VIVES, Enric (1989), *Vocabulari escolar de la llengua*, València, Carena.
- UNIVERSITAT JAUME I, Servei de llengües i terminologia, *Vocabulari de medicina*. [<http://sic.uji.es/serveis/slt/asst/vox/med.html>].

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

1. Pretext

Aquest treball que presentem és el desenvolupament de la manera com es pot organitzar un recital poètic i es pot aplicar al centre, a una etapa educativa, a un cicle o a un grup aula. El projecte de treball que hem desenvolupat integra les tres llengües del currículum des de la perspectiva oral. L'expressió oral sol ser uns dels aspectes del llenguatge més complicats per a ser treballats de manera sistemàtica. Proposem l'organització d'un recital poètic on treballarem les estratègies de producció oral pròpies de cada llengua, evitant les interferències, malgrat utilitzar un enfocament didàctic igual per a totes les llengües, és a dir, treballar coses diferents en cada llengua però de la mateixa manera en totes tres.

2. Plantejament teòric

El projecte de treball que desenvoluparem intenta ser una sistematització de l'expressió oral, dins d'un programa d'ensenyament en valencià enriquit amb una llengua estrangera (an-glès). Per una part, l'aprenentatge de les llengües en aquests programes ens obliga a desenvolupar estratègies metodològiques conjuntes d'actuació a l'aula per part de tot el professorat que imparteix àrees de llengua. No podem treballar-les de mane- ra diferent perquè els destinataris són únics. El cervell multilingüe en construcció d'aquest alumnat s'encarregarà de transferir les competències d'una llengua a l'altra si l'exposició de llengües per part del docent respon a una metodologia integrada. A més, l'expressió oral tot i ser un contingut del currículum, no gaudeix d'una sistematització per les dificultats intrínseques, malgrat existir actuacions puntuals oneroses. A més a més, els objectius didàctics del text poètic, en la vessant declamació i escolta, tampoc solen estar presents en les programacions d'aula; i si hi apareixen, estan en el darrer punt de la programació. Per tant, aquest projecte de treball, a més d'integrar les tres llengües del currículum, inclou l'oral en tota la seua dimensió i pot resultar fins i tot un treball interdisciplinari atés que coordina el profes-sorat de llengües amb els de l'àrea artística, educació física...

3. Estructura del projecte: organització d'un recital poètic

Dins la planificació de recital treballarem projectes orals («aprendre a recitar poemes», «aprender a recitar poemas», «Memorizing poems», i «elaboració de les presentacions»), projectes escrits (elaboració d'un cartell de l'acte, elaboració d'una notícia de l'acte, elaboració del programa de mà –en valencià, llengua base del programa), projecte de processament de la informació (elaboració de les biografies –en valencià–), i planificació d'una activitat (preparació de l'acte –en valencià–). Tots aquests projectes van a un producte final que serà el mateix recital poètic (figura 1).

3.1 Projecte Oral: *Aprendre a recitar i escoltar poemes*

(a) Elecció del tema del recital poètic:

El tema podrà ser elegit pel professorat en nivells educatius inferiors o per l'alumnat en nivells superiors; el contingut dels poemes atindrà a un eix transversal: la defensa de la natura... En el nostre cas el tema és «Salvem el Montgó».

(b) Motivació

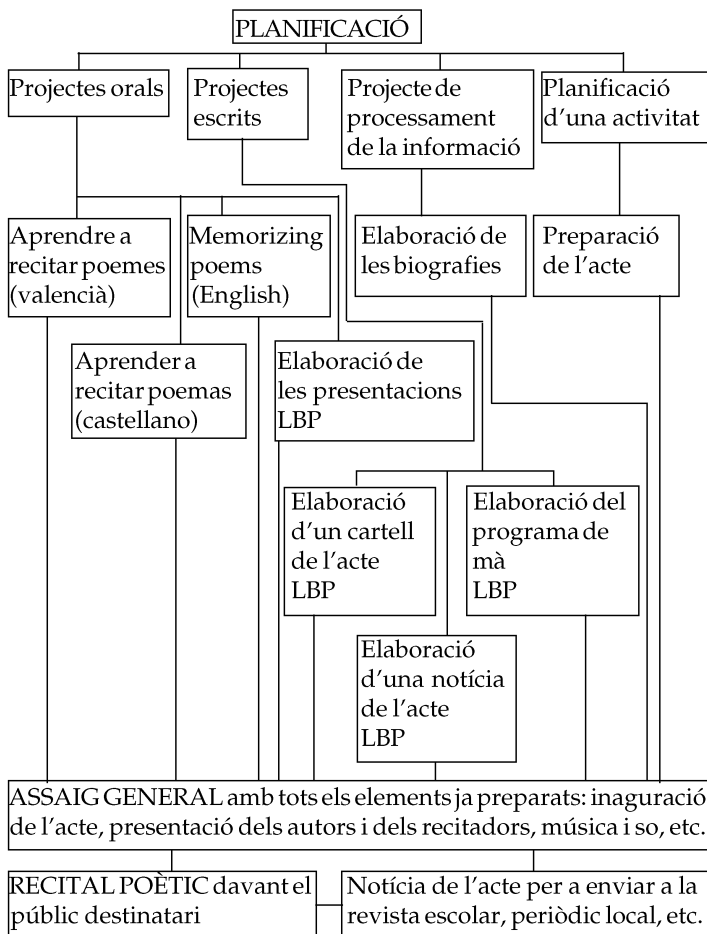
Presentarem els poemes amb un muntatge audiovisual.

(c) Lectura del poema

Com a seqüència d'anàlisi seguirem els consells de J. Jolibert (1992). En nivells educatius inferiors el professorat llegirà el

Preparació d'un recital poètic mitjançant projectes (figura 1)

PREPARACIÓ D'UN RECITAL POÈTIC MITJANÇANT PROJECTES (figura 1)



Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

poema per servir de model de pronúncia i captar el llenguatge poètic. En nivells més alts podrem recórrer a l'enregistrament dels poemes. Deixarem uns quants minuts per al treball individual i l'alumnat anirà anotant en un full les seues observacions (sensació produïda o imatge mental, distribució de l'espai, paraules boniques, paraules que no s'entenen...).

(d) Qüestionament del text per part de l'alumnat

Anàlisi col·lectiva de la superestructura (arquitectura del text), de les principals estructures del poema (estrofes, rima...) i dels seus efectes (descriu coses i/o expressa sentiments, emocions, estats d'ànim...). El professorat anotarà a la pissarra les observacions de l'alumnat.

(e) Preparació de la dicció

En gran grup farem una revisió de l'objectiu (recital poètic davant d'un públic, dramatització d'un poema, muntatge audiovisual...); i contemplarem el text de referència, l'inventari d'observacions, els fets lingüístics característics i les competències tant tècniques (elecció i domini de la posició –cos, rostre, mirada–; domini de la veu –projecció, impostació, adaptació–; articulació; i, domini de la respiració i dels grups de respiració) com d'interpretació (elecció de ritme –respiració, pauses, velocitat d'elocució–; elecció de l'entonació –lingüística i afectiva–; elecció eventual del gest; i, apropiació

personal). Tot això, en funció del paper de cadascú: recitador, codificació eventual sobre del text a declamar; i, auditor, complimentar la graella d'observació oral, extreta a partir de les observacions del text anotades a la pissarra.

(f) Prova o moment de l'oralització

Les xiquetes i els xiquets diuen els poemes estudiats davant del grup –aula mentre la resta de companys omplim la graella d'observació oral.

(g) Revisió

Anàlisi de les produccions (de les diccions). A partir de les notes preses farem un inventari de les observacions, per part dels mateixos alumnes, sobre les dificultats que han trobat en la preparació o en la presentació; i, per part dels auditors amb o sense graella, sobre les observacions elaborades en el qüestionament del text. Tots dos casos tindran una mena de graelles on es prenen en consideració els aspectes propis de les competències tècniques i d'interpretació; així com les anotacions preses pels auditors. A partir d'aquests moments apareixeran els aspectes de millora per ser atesos en la posada en escena.

(e) Posada en escena

En la preparació de l'acte contemplarem els projectes d'escriptura (el cartell anunciador, el programa de mà, l'elabora-

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

ció d'una notícia de l'acte). En nivells educatius superiors, treballarem el processament de la informació, és a dir, les biografies dels poetes estudiats. Finalment planificarem l'activitat final (presentador de l'acte, ordre d'actuació, elements plàstics, visuals i d'àudio...).

(h) Avaluació

En el grup d'aula atendrem, amb la llengua base del programa d'educació bilingüe, tots els aspectes que han intervingut en l'acte. Primer ho treballarem per grups i, després, se'n farà una posada en comú. Finalment, enviarem una notícia a la revista escolar, al periòdic local, etc.

3.2 Proyecto oral: Aprender a recitar poemas

El mateix procediment que en valencià.

3.3 Oral Project: Memorizing poems

En anglés, en lloc d'estudiar poemes, treballarem la cançó, amb el mateix procediment.

4. Exemple: recital poètic «salvem el montgó»

1 Seqüència de treball als diferents nivells educatius

Una vegada decidits els poemes que volíem treballar en cadascun dels nivells ens reunírem en claustre i cada nivell ex-

posà la motivació i la seqüència per sessions. Vam utilitzar el model següent.

Recital de poesia: Salvem el Montgó

Xàbia 1999-2000

POEMES

NIVELL

--

PRESENTACIÓ/ MOTIVACIÓ

--

TREBALL PER SESSIONS

--

Annexos

Poemes

(a) Poemes en l'Educació Infantil

Els poemes en educació infantil de tres anys es treballaren únicament en valencià; amb els alumnes de quatre i cinc anys, en valencià i en castellà.

A partir del tema triat «Salvem el Montgó», escollírem un poema que hi fera referència. Els motivàrem mitjançant un conte i un vídeo; se seqüencià el text en versos, elaborant uns dibuixos que sintetitza-ven el significat de cada vers i que, al mateix temps, servien de suport visual. Les diferents làmines

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

es penjaren a la classe. Cada xiquet/ -a, al final, té el seu llibret del poema.

Seqüenciació

1. Es llig el poema, es treballa la comprensió i, si no se sabia el significat d'alguna paraula, la mestra l'ha buscat al diccionari.
2. Es dramatitza.
3. En cada sessió treballem vers a vers (làmina) seguint l'ordre del poema, analitzant el dibuix de cada làmina, relacionant-lo amb el vers, intentant que els alumnes visualitzin les paraules. S'escriu el vers a la pissarra.
4. Comptem les paraules del text. De cada paraula es compten les lletres, les síl·labes (amb palmades).
5. Veiem per quina lletra comencen les paraules del vers, comparant-les amb la del seu nom propi i amb els dels altres.
6. Es busca la paraula més significativa i l'encercla cadascú en la seua fitxa.
7. Amb els alumnes de quatre i cinc anys, escrivim les paraules del vers en cartolines, es reparteixen als xiquets/-es i es compon el vers, seguint el model que està escrit a la pissarra.

Si alguna paraula no està ben col·locada els altres companys ho diran.

8. Amb els alumnes de cinc anys, la mestra deixa escrit el poema en tires de cartolina (cada tira, un vers). L'endemà, se'ls demana desxifrar el missatge que «algú» misteriosament ens ha deixat escrit.

Entre tots llegim cada vers i en traiem el sentit. Entre tots ordenen el poema. S'observarà la rima en les lletres que formen l'acabament de les paraules finals de cada vers.

9. Estudiats tots els versos, recitem tots junts el poema per equips, i finalment cada dia el recita l'encarregat de l'equip; i en les classes de tres anys (com que són curtetes) la poden recitar tots.

10. Els altres observen i entre tots fan la crítica de la manera com s'ha recitat parant atenció en l'entonació, pronúncia, to de veu, gesticulació. Quan reciten es posa una música de fons.

11. Els gravem individualment quan la reciten i, després, s'escolten i tornem a fer una crítica (constructiva) de l'audició.

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

(b) Poemes a l'Educació Primària

En educació primària treballarem els poemes en valencià, caste-llà i anglés.

1r Primària, valencià. Poema: «L'Aranya»

Presentació/ Motivació: comencem amb el conte «Qui té por de l'aranya». Conversem sobre les aranyes, coses que sabem i coses que volem saber sobre les aranyes.

Treball per sessions:

1. Presentació del poema en una cartolina gran.
2. Lectura comprensiva, explicant les paraules difícils, mirant la rima...
3. Lectura silenciosa.
4. Lectura en veu alta tenint en compte les pauses, entonació, exclamacions...
5. Confecció d'un mural amb dibuixos d'aranyes.
6. Cada dia els xiquets que ja la saben pugen damunt d'una cadira i la reciten als altres. Posem una música de fons.
7. Dedicuem la sessió en la qual tots els xiquets i xiquetes reciten els poemes.

8. Assaig general de tots els alumnes del centre a la pista debàsquet, amb música i megafonia.

1r Primària, castellà. Poema: «El lagarto y la lagarta»

Presentació/ Motivació: conversem sobre els fardatxos, coses que sabem i coses que volem saber sobre els fardatxos.

Treball per sessions:

1. Presentació del poema en una cartolina gran.
2. Lectura comprensiva, explicant les paraules difícils, mirant larima...
3. Lectura silenciosa.
4. Lectura en veu alta tenint en compte les pauses, entonació, exclamacions...
5. Confecció d'un mural amb dibuixos de fardatxos.
6. Cada dia els xiquets que ja la saben pugen damunt d'una cadira i la reciten als altres. Posem una música de fons.
7. Dedicuem la sessió en la qual tots els xiquets i xiquetes reciten els poemes.
8. Assaig general de tot l'alumnat del centre a la pista de bàsquet, amb música i megafonia.

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

2n Primària A, valencià. Poema: «Dia d'Excursió»

Presentació/ Motivació: lectura de poesies senzilles i curtes. Comença llegint el mestre i, a continuació els/les alumnes, poesies en valencià. També es recorden altres poesies i cançons que havíem treballat el 1r trimestre. Lectura amb l'entonació adient, remarcant les pauses i els acabaments. Després fem la lectura d'una narració curta, per comparar amb un text poètic. Conversem, fixant-nos en les diferències de la dicció dels textos (poemes i narració). Ens adonem de la repetició de síl·labes als acabaments i en les cançons (repetició de frases o paraules → tornada).

Treball per sessions:

1. Tria de poemes, relacionats amb el lema escollit: «Salvem el Montgó». Temàtica: el respecte a la natura, les plantes i els animals, el camp i els nostres paisatges.
2. El que més els ha agradat: Dia d'excursió (4 estrofes de 4 versos).
3. Lectura 1a estrofa.
4. Copiem la 1a estrofa, a la pissarra i a la llibreta; cada vers d'uncolor.

5. Subratllem les paraules més difícils d'entendre. Treballem la comprensió i expressió, i ens centrem sobre el significat i el sentit. Busquem al diccionari.
6. Repartim un full fotocopiats amb la 1a estrofa. Subratllem els acabaments que s'assemblen i fem un dibuix.
7. Copiem a la pissarra el text complet i, després, cadascú a la seua llibreta.
8. Expressió: treballem les pauses. Final de cada vers (quan el marca una coma, un punt, quan no està marcat...). Tenim sempre un «stop» (respirem, engolim saliva). Final d'estrofa.
9. Veiem les paraules difícils d'entendre i de difícil dicció. La rima.
10. Eixim a llegir el poema per grups d'alumnes i estrofes (cada grup de quatre alumnes, una estrofa).
11. Passem un full fotocopiats amb el text complet. Fem un dibuix sobre el qual ens suggereix tota la poesia.
12. Audició d'altres poesies (discs, CD o cassetes, a la biblioteca, audiovisuals).
13. Tornem a llegir la poesia i anem posant-li música (triem: ambient primavera al camp: ocells i aigua), fem pauses per

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

cada estrofa, pujant el volum de la música. Mural: racó de la poesia.

14. Passem audiovisual curt sobre la natura i els nostres boscos.

15. Assagem per grups i tots junts gesticulant i dramatitzant l'expressió.

16. Assaig general del grup de classe 2n A conjuntament amb l'altre grup 2n B. Recitació, uns per grups i escoltant els altres (dos poemes en valencià i dos poemes en castellà, un per cada grup).

17. Repassem el recital com la sessió d'abans, al cap de 2 dies, ara a l'aula de 2n B: escoltant, avaluant, aplaudint, fixant-nos si es fan bé les pauses o es va massa ràpid, entonació, etc.

18. Assaig general de tots els alumnes del centre a la pista debàsquet, amb música i megafonia.

2n Primària A, castellà. Poema: «La Rana»

Presentació/ Motivació: aprofitem la motivació creada ja per a conèixer els primers poemes en valencià.

Treball per sessions:

1. Lectura de poemes ja coneguts en castellà... que trobarem allibres del curs passat, i al 1r trimestre d'aquest.
2. Triem la poesia: «La rana» la copiem a la pissarra.
3. L'escrivim a la llibreta.
4. Assagem per grups i estrofes, suggerint les pauses i l'entonació.
5. Passem per a cadascú un full amb el poema fotocopiats.
6. Marquem i subratllem les pauses i els acabaments, versos que acaben igual, repetició de paraules... la rima.
7. Assaig general del grup de classe 2n A conjuntament amb l'altre grup 2n B. Una classe recita per grups i els altres escolten (dos poemes en valencià i dos poemes en castellà, un per cada grup).
8. Repassem el recital com a la sessió anterior, al cap de dos dies, ara a l'aula de 2n B: escoltant, avaluant, aplaudint, fixant-nos si es fan bé les pauses o es va massa ràpid, entonació, etc.
9. Assaig general de tots els alumnes del centre a la pista de bàsquet, amb música i megafonia.

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

2n Primària B. Poemes: valencià, «Les roselles»; castellà, «El olivo»

Presentació/ Motivació: lectura d'algunes poesies senzilles per part de la mestra amb l'entonació adient, una mica exagerada.

Lectura d'una descripció per tal de comparar-la amb el poema. Després s'enceta una conversa per veure les diferències en la dicció dels diferents textos i perquè arriben els alumnes a adonar-se del llenguatge poètic.

Treball per sessions:

1. Tria de les poesies partint del lema «Salvem el Montgó».
2. Còpia a la pissarra de la 1a estrofa, cada vers d'un color i cadaparaula difícil marcada. A continuació treballem la comprensió (buscant al diccionari, donant pistes, etc.). Finalment, còpia a la llibreta, dibuix.
3. La llegim tots junts.
4. Es donen als xiquets fotocòpies de les poesies. Tornem a fer marques al text (pauses, paraules difícils, enllaços).
5. Eixim a llegir-la per grups i cada xiquet/-a una estrofa.
6. Audició de poesies d'Ovidi Montllor per tal de contrastar la manera de dir les poesies i la importància de la música.

7. Triem una música de guitarra per a la nostra poesia i assagemper grups.

8. Critiquem per millorar (massa ràpid, lent, flux, etc.).

9. Triem la poesia de castellà «Los olivos». La comprensió és fàcil. L'assagem per grups, mitjançant pregunta-resposta. Colors.

10. Crítica constructiva.

11. Encetem el mural del «Racó de la poesia».

12. Assaig a la classe dels altres alumnes del mateix nivell amb música.

13. Crítica constructiva.

14. Assaig general de tots els alumnes del centre a la pista debàsquet, amb música i megafonia.

3r Primària, valencià. Poemes: «El Mussol», «Cançó del Montgó», «La formiga»

Presentació/ Motivació: comencem parlant dels costums dels mussols i les formigues.

Contem una història de cadascun d'aquestos animals.

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

Treball per sessions:

1. Escrivim el poema a la pissarra i veiem quines paraules o expressions ens són desconegudes («gipó», «fer ria», etc.).
2. Decidim entre tots quines pauses són convenientes i els símbols que hi farem servir. Llegim el poema.
3. El memoritzem i el recitem davant de la classe.
4. Dividim un full en tants espais com versos té el poema i el dibuixem (tipus còmic).
5. Anem a la classe de 4t a recitar el poema quan ja el dominem.
6. Assaig general de tots els alumnes del centre a la pista de bàsquet, amb música i megafonia.

3r Primària, valencià. Poemes: «La parra», «Caragol»

Presentació/ Motivació: parlem de la utilitat de les parres, de les diferències que hi ha entre aquestes i els ceps, etc.

Cançó «El Caragol».

Treball per sessions:

1. Escrivim el poema a la pissarra i veiem quines paraules o expressions ens són desconegudes.

2. Decidim entre tots quines pauses són convenientes i els símbols que hi farem servir. El llegim.
3. El memoritzem i el recitem davant de la classe.
4. Dividim un full en tants espais com versos té el poema i el dibuixem (tipus còmic).
5. Anem a la classe de 4t a recitar el poema quan ja el dominem.
6. Assaig general de tots els alumnes del Centre a la pista de bàsquet, amb música i megafonia.

4t Primària, valencià. Poema: «El mussol»

Presentació/ Motivació: hem parlat de la festa de fi de curs, si els agradaria eixir a fer alguna cosa; hem recordat el que s'ha fet altres cursos i els he suggerit que podríem recitar algun poema (que no hem recitat mai), els ha agradat la idea i a partir d'aquesta meta hem de començar a treballar ja.

Treball per sessions:

1. Lectura del poema. He intentat llegir-ne un bé i l'altre, incitant un poc les seues postures en classe (les incorrectes) i ells que jutgen i trien la lectura correcta (comentaris-pautes).

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

2. Comencem buscant al diccionari «mussol» i parlant dels costums i la vida dels mussols.
3. Tornem a llegir i marquem pautes: pausa curta, pausa llarga, exclamació.
4. Fixem la respiració, el to de veu, l'articulació de paraules. Tornem a llegir.
5. Dividim un full en sis quadres: 1r quadre: títol; en els altres cinc copien un vers en cada quadre i dibuixen el que significa per a ells.
6. Memorització del poema.
7. Recitació davant de la classe (observació per part dels alumnes).
8. Recitació atenent les pauses establertes.
9. Assaig general de tots els alumnes del centre a la pista debàsquet, amb música i megafonia.

4t Primària, valencià. Poema: «Vistes al mar» (Joan Maragall)

Presentació/ Motivació: hem parlat de la festa de fi de curs, si els agradaria eixir a fer alguna cosa; hem recordat el que s'ha fet altres cursos i els he suggerit que podríem recitar algun

poema (que no havíem recitat mai), els ha agradat la idea, i a partir d'aquesta meta, hem de començar a treballar ja.

Treball per sessions:

1. Lectura, diccionari, marques, respiració, pronunciació.
2. Fem un dibuix amb aquest títol («què representa per a tu?») i pintar-lo tal com ens diu Joan Maragall.
3. Ja hem interioritzat el significat del text → memoritzar-lo.
4. Recitar - crítiques - autoavaluació.
5. Assaig general de tots els alumnes del centre a la pista debàsquet, amb música i megafonia.

4t Primària, castellà. Poemes: «Los árboles y el bosque»

Presentació/ Motivació: hem parlat de la festa de fi de curs, si els agradaria eixir a fer alguna cosa; hem recordat el que s'ha fet altres cursos i els he suggerit que podríem recitar algun poema (que no havíem recitat mai), els ha agradat la idea i, a partir d'aquesta meta, hem de començar a treballar ja.

Treball per sessions:

1. Lectura del poema. He intentat llegir-ne un bé i l'altre incitantles seues postures en classe (les incorrectes) i ells que jutgen i trien la lectura correcta (comentaris - pautes).

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

2. Comencem buscant al diccionari les paraules desconegudes, comprenent el poema.
3. Tornem a llegir i marquem pautes: pausa curta, pausa llarga, exclamació.
4. Fixem la respiració, to de veu, articulació de paraules. Tornem a llegir.
5. Dividim el poema en estrofes i dibuixen el que significa per aells.
6. Memorització del poema.
7. Recitació davant de la classe (observació per part dels alumnes).
8. Recitació atenent les pauses establertes.
9. Assaig general de tots els alumnes del centre a la pista de bàsquet, amb música i megafonia.

5é Primària, valencià. Poema: «Tendror»

Presentació/ Motivació: es tractava de fer unes sessions de treball on es poguera estimular l'expressió oral. Per tal d'aconseguir aquest objectiu, vam programar unes sessions de poesia, a través de les quals els xiquets/-tes desenvoluparen aquesta aptitud.

Treball per sessions:

1. La primera sessió fou motivadora. Per tal de despertar l'interès de la classe, vam seleccionar unes poesies; el tema triat: «Salvem el Montgó». Aquest element era interessant i motivador per la proximitat geogràfica. N'hi havia d'altres de relacionats amb la natura.

2. Es van llegir un recull de poemes a tota la classe. Després es varen repartir a cada xiquet/-a perquè se'l llegiren a casa. L'objectiu era que cadascú triara de tots els poemes aquell que més li havia agradat.

3. Els xiquets/-tes van ser agrupats en funció de la poesia escollida, d'aquesta manera cada grup havia de treballar al mateix poema. Una vegada fets els grups cada xiquet/-a havia de dir el poema triat i les raons per les quals ho havia fet. Una vegada formats els grups, se'ls va encomanar la tasca següent: anàlisi de les pauses externes, anàlisi de les pauses internes, anàlisi lèxic de la poesia («quines paraules desconec?», «les busque al diccionari»), comprensió del text («què ens vol dir el poema?», «té un to alegre, trist, d'esperança...?»), anàlisi personal («m'agrada aquesta poesia?», «m'agradaria llegir-ne més»).

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

4. Com que l'objectiu principal era potenciar l'expressió oral, tota aquesta tasca va ser posada en comú; un representant de cada grup anava dient allò que el seu grup havia fet (cal matisar que les intervencions i torns eren rotatius per tal que tots els membres de l'equip feren una intervenció oral).

5. La tasca següent ja era que memoritzaren el poema. Després es recitava individualment la poesia davant el seu grup. Quan el grau d'assoliment era acceptable es recitava el poema davant la classe. Ara els/les companys/-es eren l'auditori. La tasca d'aquests/-tes era la d'arreplegar una sèrie de dades mitjançant l'observació directa i sistematitzar-les en uns fulls elaborats per a tal efecte. En aquest full s'arreplegava informació del tipus: «parla alt i clar?», «ha memoritzat bé el poema?», «acompanya amb gestos, actitud i posició corporal tot allò que diu?», «mira als ulls dels companys quan parla?», «fa bé les pauses, l'entonació?», etc.

6. En acabar cada intervenció es feia una posada en comú per tal de fer una crítica constructiva, ressaltant els defectes però també els encerts de cada recitador/-a.

7. Intercanvi de recitador/-a amb altres cursos.

8. L'avaluació individual està basada en l'observació directa on fonamentalment es valorarà: actitud davant la tasca, capacitat de memorització i capacitat de dramatització.

9. Donades les característiques del poema, que es tracta d'un poema dialogat entre dos enamorats, hem decidit que la part del xic la faran els xics de la classe i les xiques faran la part de la xica.

10. Assaig general de tots els alumnes del centre a la pista debàsquet, amb música i megafonia.

5é Primària, castellà. Poema: «La estrella»

Presentació/ Motivació: es tractava de fer unes sessions de treball on es poguera estimular l'expressió oral. Per tal d'aconseguir aquest objectiu, vam programar unes sessions de poesia.

Treball per sessions:

1. La primera sessió fou motivadora. Per tal de despertar l'interès de la classe, vam seleccionar unes poesies: el tema triat, «Salvem el Montgó». Aquest element era interessant i motivador per la proximitat geogràfica. N'hi havia d'altres de relacionats amb la natura.

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

2. Es va llegir un recull de poemes a tota la classe. Després es varepartir a cada xiquet/-a perquè se'ls llegiren a casa. L'objectiu era que cadascú triara de tots els poemes aquell que més li havia agradat.

3. Els xiquets/-tes van ser agrupats en funció de la poesiaescollida, d'aquesta manera cada grup treballaria el mateix poema. Cada xiquet/-a havia de dir el poema triat i les raons per les quals ho havia fet. Una vegada fets els grups es va encomanar la tasca següent: anàlisi de les pauses externes, anàlisi de les pauses internes, anàlisi lèxic de la poesia («quines paraules desconec?, «les busque al diccionari»), comprensió del text («què ens vol dir el poema?», «té un to alegre, trist, d'esperança...?»), anàlisi personal («m'agrada aquesta poesia?», «m'agradaria llegir-ne més»).

4. Com que l'objectiu principal era potenciar l'expressió oral, totaaquesta tasca va ser posada en comú; un representant de cada grup anava dient oralment allò que el seu grup havia fet (cal matisar que les intervencions i torns eren rotatius per tal que tots els membres de l'equip feren una intervenció oral).

5. La tasca següent ja era que memoritzaren el poema. Després esrecitava individualment la poesia davant el seu grup. Quan el grau

d'assoliment era acceptable es recitava el poema davant la classe. Ara els/les companys/-es eren l'auditori. La tasca d'aquestos/-tes era la d'arreglar una sèrie de dades mitjançant l'observació directa i sistematitzar-les en uns fulls elaborats per a tal efecte. En aquest full s'arreglava informació del tipus: «parla alt i clar?», «ha memoritzat bé el poema?», «acompanya amb gestos, actitud i posició corporal tot allò que diu?», «mira als ulls dels companys quan parla?», «fa bé les pauses, l'entonació?», etc.

6. En acabar cada intervenció, es feia una posada en comú per tal de fer una crítica constructiva, ressaltant els defectes i també els encerts de cada recitador/-a.

7. Intercanvi de recitador/-a amb altres cursos.

8. L'avaluació individual està basada en l'observació directa enquè fonamentalment es valorarà: actitud davant la tasca, capacitat de memorització i capacitat de dramatització.

9. Donades les característiques del poema (un poema dialogatentre dos enamorats), hem decidit que la part del xic la faran els xics de la classe i les xiques faran la part de la xica.

10. Assaig general de tots els alumnes del centre a la pista debàsquet, amb música i megafonia.

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

6é Primària. Poemes: valencià «Imitació d'Arnault», «Constatació», «La flor de l'ametler», «Un bon amic», «L'ametler». Castellà, «Yo voy soñando caminos», «Agosto»

Presentació/ Motivació: es tractava de fer unes sessions de treball on es poguera estimular l'expressió oral. Per tal d'aconseguir aquest objectiu vam programar unes sessions de poesia.

Treball per sessions:

1. La primera sessió fou motivadora. Per tal de despertar l'interès de la classe vam seleccionar unes poesies: el tema triat, «Salvem el Montgó». Aquest element era interessant i motivador per la proximitat geogràfica. N'hi havia d'altres de relacionats amb la natura.
2. Es va llegir un recull de poemes a tota la classe. Després es varepartir a cada xiquet/-a perquè se'ls llegiren a casa. L'objectiu era que cadascú triara de tots els poemes aquell que més li havia agradat.
3. Els xiquets/-tes van ser agrupats en funció de la poesia escollida, d'aquesta manera cada grup treballaria el mateix poema. Cada xiquet/-a havia de dir el poema triat i les raons per les quals ho havia fet. Una vegada fets els grups es va encomanar la tasca següent: anàlisi de les pauses exter-

nes, anàlisi de les pauses internes, anàlisi lèxic de la poesia («quines paraules desconec?», «les busque al diccionari»), comprensió del text («què ens vol dir el poema?», «té un to alegre, trist, d'esperança...?»), anàlisi personal (m'agrada aquesta poesia?, m'agradaria llegir-ne més).

4. Com que l'objectiu principal era potenciar l'expressió oral, tota aquesta tasca va ser posada en comú, on un representant de cada grup anava dient allò que el seu grup havia fet (cal matisar que les intervencions i torns eren rotatius per tal que tots els membres de l'equip feren una intervenció oral).

5. La tasca següent ja era que memoritzaren el poema. Després es recitava individualment la poesia davant el seu grup. Quan el grau d'assoliment era acceptable es recitava el poema davant la classe. Ara els/les companys/-es eren l'auditori. La tasca d'aquests/-tes era la d'arreglar una sèrie de dades mitjançant l'observació directa i sistematitzar-les en uns fulls elaborats per a tal efecte. En aquest full s'arreglava informació del tipus: «parla alt i clar?», «ha memoritzat bé el poema?», «acompanya amb gestos, actitud i posició corporal tot allò que diu?», «mira als ulls dels companys quan parla?», «fa bé les pauses, l'entonació?», etc.

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

6. En acabar cada intervenció, es feia una posada en comú per talde fer una crítica constructiva, ressaltant els defectes i també els encerts de cada recitador/-a.

7. Intercanvi de recitador/-a amb altres cursos.

8. L'avaluació individual està basada en l'observació directa enquè fonamentalment es valorarà: actitud davant la tasca, capacitat de memorització i capacitat de dramatització.

9. Donades les característiques del poema (un poema dialogatentre dos enamorats), hem decidit que la part del xic la faran els xics de la classe i les xiques faran la part de la xica.

10. Assaig general de tots els alumnes del centre a la pista debàsquet, amb música i megafonia.

Fulls dissenyats per a l'avaluació

FITXA D'OBSERVACIÓ (assenyala S o NO)	POEMA 1		POEMA 2		POEMA N		OBSERVACIONS
	S	NO	S	NO	S	NO	
Se sent bé l'alumne?							
Vocalitza bé, sense ometre síl·labes o lletres?							
Entona bé, tenint en compte l'estructura sintàctica i el significat?							
Marca amb claredat els accents?							
Fa pauses per centrar l'atenció en alguna paraula que vol destacar?							
Té força expressiva?							

(c) Poemes a l'Educació Secundària

En primer cicle d'Educació Secundària els treballarem també en valencià, castellà i anglès.

1r ESO, valencià. Poema: «Migdia»

Presentació/ Motivació: es tractava de fer unes sessions de treball on es poguera estimular l'expressió oral. Per tal d'aconseguir aquest objectiu vam programar unes sessions de poesia.

Treball per sessions:

1. La primera sessió fou motivadora. Per tal de despertar l'interès de la classe vam seleccionar unes poesies: el tema

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

triat, «Salvem el Montgó». Aquest element era interessant i motivador per la proximitat geogràfica. N'hi havia d'altres de relacionats amb la natura.

2. Es va llegir un recull de poemes a tota la classe. Després es va repartir a cada xiquet/-a perquè se'ls llegiren a casa. L'objectiu era que cadascú triara de tots els poemes aquell que més li havia agradat.

3. Els xiquets/-tes van ser agrupats en funció de la poesia-escollida, d'aquesta manera cada grup treballaria el mateix poema. Cada xiquet/-a havia de dir el poema triat i les raons per les quals ho havia fet. Una vegada fets els grups es va encomanar la tasca següent: anàlisi de les pauses externes, anàlisi de les pauses internes, anàlisi lèxic de la poesia («quines paraules desconec?», «les busque al diccionari»), comprensió del text («què ens vol dir el poema?», «té un to alegre, trist, d'esperança...?»), anàlisi personal («m'agrada aquesta poesia?», «m'agradaria llegir-ne més»).

4. Com que l'objectiu principal era potenciar l'expressió oral, tota aquesta tasca va ser posada en comú en què un representant de cada grup anava dient allò que el seu grup havia fet (cal matisar que les intervencions i torns eren rotatius per tal que tots els membres de l'equip feren una intervenció oral).

Fulls dissenyats per a l'avaluació

Seguirem la mateixa fitxa d'observació que en el tercer cicle de primària, a més de la fitxa d'autoavaluació següent.

FITXA D'AVALUACIÓ

NOM AUDITOR:

NOM RECITADOR:

TITOL POEMA:

AUTOR DEL POEMA:

	B	CAL MILLORAR	ALTRES	OBSERVACIONS
RITME, PAUSES, VELOCITAT...				
ENTONACIÓ LINGÜÍSTICO- AFECTIVA				
APROPIACIÓ PERSONAL				
GEST				
POSICIÓ (COS, ROSTRE...)				
DOMINI DE LA RESPIRACIÓ				
DOMINI DE LA VEU				

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

2n ESO, valencià. Poemes:

«Migdia»	Maria Ibars
«Constatació»	Maria Ibars
«El gosset secular»	Maria Ibars
«Pluja»	Maria Ibars
«Oliveres»	Rosa Leveroni
«La meva terra»	Lluís Llach
«Vinyes verdes vora el mar»	Josep M. Sagarra
«Baladre»	Carles Salvador

Presentació/ Motivació: plantegem als alumnes el projecte mitjançant l'audició de poemes de diversos autors, recitats per Ovidi Montllor. Escoltem, comentem el seu significat, el tema... i les característiques que diferencien la parla col·loquial i les narracions en prosa respecte del llenguatge poètic. Es capta la bellesa dels missatges, l'emotivitat, els sentiments (fúria, estima, enyorança...). Arribem a la conclusió que la poesia és una forma de llenguatge oral mitjançant la qual es comuniquen sentiments i emocions buscant no tan sols la bellesa, sinó també la musicalitat, el ritme, la rima...

Treball per sessions:

1. Presentació del treball.

2. Audició de poemes de diversos autors recitats per Ovidi-Montllor.
3. Destaquem el poema de Salvat- Papasseit «Marxa Nupcial»; es mostra el text amb les seues característiques específiques i les marques que es poden servir d'exemples per assenyalar-se les pròpies del poema que recitaran.
4. Tema: «Salvem el Montgó». Visió del vídeo del Montgó. Comentaris sobre aspectes com ara flora, fauna, incendis, construccions, degradació del medi, parc natural...
5. Presentació dels poemes.
6. Lectura individual i silenciosa dels poemes.
7. Lectura dels poemes per la mestra.
8. Els alumnes dirigits i assessorats per la mestra trien el poema que recitaran.
9. Anàlisi col·lectiva del poema: superestructura, estrofes, rima, sentiments, emocions.
10. Comentari del significat dels poemes.
11. Preparació individual de la dicció del poema, memorització, tenint en compte les pautes de la mestra quant a tècniques i interpretació.

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

12. Elaboració de la fitxa d'observació dels auditors.
13. S'acorden les pautes a seguir en la propera sessió on esrealitzarà una recitació individual.
14. Oralització del poema pels alumnes.
15. Els auditors analitzen les produccions mitjançant la graella on anoten les observacions.
16. Comentari col·lectiu dels resultats de les graelles individuals.
17. Es plantegen unes propostes de millora consensuades pel grup al recitador /-ra del poema.
18. Avaluació individual i autoavaluació:
19. Cada alumne declamava el seu poema amb el micro per gravar-lo.
20. Escoltem després de la interpretació del poema la gravació i analitzem els aspectes a millorar. Ja no són els altres els qui aconsellem, sinó que l'autor mateix s'escolta i percep els aspectes a millorar.
21. Els aspectes que avaluem es corresponen tant a les competències tècniques com a interpretatives.

22. Busquem informació i treballem sobre les biografies dels autors.
23. Elaborem el programa de mà.
24. Preparació dels presentadors de l'acte.
25. Assaig general de tots els alumnes del Centre a la pista de bàsquet, amb música i megafonia.
26. Autoavaluació del projecte de treball.

Programa de mà.

Guió presentadors.

2n ESO, castellà. Poemes:

«La higuera»

«Marinero en tierra» Rafael Alberti

«El bosque y el mar»

«Los árboles»

«Árboles abolidos»

Presentació/ Motivació: plantegem als alumnes el projecte mitjançant l'audició de poemes de diversos autors, recitats per Ovidi Montllor. Escoltem, comentem el seu significat, el tema... i les característiques que diferencien la parla col·loquial i les narracions en prosa respecte al llenguatge poètic. Es capta la bellesa dels missatges, l'emotivitat, els sentiments

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

(fúria, estima, enyorança...) . Arribem a la conclusió que la poesia és una forma de llenguatge oral mitjançant la qual es comuniquen sentiments i emocions buscant no tan sols la bellesa, sinó també la musicalitat, el ritme, la rima...

Treball per sessions:

1. Presentació del treball.
2. Audició de poemes de diversos autors recitats per Ovidi Montllor.
3. Destaquem el poema de Salvat- Papasseit «Marxa Nupcial», es mostra el text amb les seues característiques específiques i les marques que es poden servir d'exemples per assenyalar-se les pròpies del poema que recitaran.
4. Tema: «Salvem el Montgó». Visió del vídeo del Montgó. Comentaris sobre aspectes com ara. Flora, fauna, incendis, construccions, degradació del medi, parc natural...
5. La tasca següent ja era que memoritzaren el poema. Després es recitava individualment la poesia davant el seu grup. Quan el grau d'assoliment era acceptable, es recitava el poema davant la classe. Ara els/les companys/-es eren l'auditori. La tasca d'aquests/-tes era la d'arreglar una sèrie de dades mitjançant l'observació directa i sistematitzar-les en uns fulls elaborats per a tal efecte. En aquest full s'arreglava

informació del tipus: «parla alt i clar?», «ha memoritzat bé el poema?», «acompanya amb gestos, actitud i posició corporal tot allò que diu?», «mira als ulls dels companys quan parla?», «fa bé les pauses, l'entonació?», etc.

6. En acabar cada intervenció, es feia una posada en comú per talde fer una crítica constructiva, ressaltant els defectes i també els encerts de cada recitador/-a.

7. Intercanvi de recitador/-a amb altres cursos.

8. L'avaluació individual està basada en l'observació directa enquè fonamentalment es valorarà: actitud davant la tasca, capacitat de memorització i capacitat de dramatització.

9. Donades les característiques del poema (un poema dialogat entre dos enamorats), hem decidit que la part del xic la faran els xics de la classe i les xiques faran la part de la xica.

10. Assaig general de tots els alumnes del centre a la pista debàsquet, amb música i megafonia.

Fulls dissenyats avaluació (els mateixos de primer d'ESO)

En el primer cicle de l'ESO el projecte de processament de la informació el duguérem a terme elaborant les biografies dels autors dels poemes.

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

(d) Poemes en llengua estrangera

En anglès, en lloc de buscar poemes, realitzarem l'oralització de cançons. Un tret característic de les cançons és l'estructura repetitiva, recurs didàctic excel·lent per als primers nivells d'aprenentatge

d'una llengua estrangera.

Poemes:

«A-E-I-O-U»	1r Primària
«Big Little»	2n Primària A
«Question song»	2n Primària B
«Old Macdonald»	3r Primària
«We are the world»	4t Primària
«One, two, three, fou, five»	5é Primària
«The animals went in two by two»	6é Primària
«The farmer's in his den»	1r ESO
«We are going to the mountains»	2n ESO

Presentació/ Motivació: en anglès el procés seguit ha variat.

Treball per sessions:

1. Tant en primària com en ESO, hem començat amb l'audició del poema/cançó. S'ha treballat la comprensió oral del vocabulari, contingut i idea general.

2. Després s'ha copiat la lletra de la cançó i hem anat esbrinantel significat d'aquelles paraules i expressions desconegudes. Al mateix temps s'ha treballat l'aspecte fonètic i de pronúncia.

3. Quan això ha quedat clar hem començat a treballar el ritme. Enl'ESO s'ha respectat l'estructura del poema rescrivint-lo de nou, variant substantius i formes verbals.

4. Aprendre de memòria el poema/cançó.

5. Assaig general de tots els alumnes del centre a la pista debàsquet, amb música i megafonia.

6. Presentació dels poemes.

7. Lectura individual i silenciosa dels poemes.

8. Lectura dels poemes per la mestra.

9.

Els alumnes dirigits i assessorats per la mestra trien el poema que recitaran.

10. Anàlisi col·lectiva del poema: superestructura, estrofes, rima, sentiments, emocions.

11. Comentari del significat dels poemes.

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

12. Preparació individual de la dicció del poema, memorització, tenint en compte les pautes de la mestra quant a tècniques i interpretació.
13. Elaboració de la fitxa d'observació dels auditors.
14. S'acorden les pautes a seguir en la propera sessió en què es realitzarà una recitació individual.
15. Oralització del poema pels alumnes.
16. Els auditors analitzen les produccions mitjançant la grael·la on anoten les observacions.
17. Comentari col·lectiu dels resultats de les graelles individuals.
18. Es plantegen unes propostes de millora consensuades pel grup al recitador /-a del poema.
19. Avaluació individual i autoavaluació:
20. Cada alumne declama el seu poema amb el micro per gravar-lo.
21. Escoltem després de la interpretació del poema la gravació i analitzem els aspectes a millorar. Ja no són els altres els qui aconsellem, sinó que l'autor mateix s'escolta i percep els aspectes a millorar.

22. Els aspectes que avaluem es corresponen tant a les competències tècniques com a interpretatives.
23. Busquem informació i treballem sobre les biografies dels sautors.
24. Elaborem el programa de mà.
25. Preparació dels presentadors de l'acte.
26. Assaig general de tots els alumnes del Centre a la pista de bàsquet, amb música i megafonia.
27. Autoavaluació del projecte de treball.

II Acte públic

Tot aquest treball va confluïr en un assaig general a la pista de bàsquet amb música de fons (adient a cada poema) i megafonia; tot l'alumnat, des d'infantil fins 2n d'ESO, escoltava la interpretació dels poemes que feien tots els grups i en les tres llengües.

La decoració de l'escenari era un mural. Aquest mural tenia en el fons el Montgó i, superposat, tots i cadascun dels elements protagonistes dels poemes recitats (figuera, mussol...).

El guió i la presentació de l'acte, el dissenyà l'alumnat de 2n d'ESO. En finalitzar l'acte, elaboraren una nota que aparegué publicada en diversos periòdics.

5. Valoració del treball

L'experiència per al professorat fou enriquidora perquè suposà un treball en equip i una coordinació entre docents dels distints nivells i cicles: un intercanvi d'experiències i de coneixements; i va donar pautes de treball per a futurs projectes en què participarà tot el centre en un tema comú.

Per a l'alumnat suposà un primer contacte amb la poesia (estructura, sentiments, ritme, pauses...) perquè eren ells els protagonistes (dicció-audició). La complexitat o no dels poemes donà pas a fer un tractament adequat de la diversitat dins les aules: tots ells són capaços de dir i escoltar poemes.

Un altre aspecte a considerar fou el tema escollit com a eix vertebrador del projecte, que per si mateix tenia un fort component motivador i engrescador. A més a més, aquesta temàtica ens feu descobrir tota l'obra poètica de Maria Ibars, que té com a constant el Montgó, terres i mar de la Mediterrània.

ADELINA ESPAÑA

FRANCESCA GIL

Referències bibliogràfiques

AMADES, J. (1982), *Costumari Català*, Salvat/Edicions 62, Barcelona.

Apunts Seminari monogràfic: Llegir i escriure. Com afavorir-ne la interacció curs 91/92, Generalitat de Catalunya.

Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, núm. 10, Ed. Graó, pp. 43-52.

BADIA, D. & VILA, M. (1984), *Jocs d'expressió oral i escrita*, Ed. Eumo,

Vic. BARRIENTOS, C. (1985), *La poesia en el aula*, Ed. Narcea, Madrid.

CASTELLÀ, J. M. (1992), *De la frase al text*, Ed. Empúries, Barcelona.

COMMELLES, S. (1994), *100 jocs de vocabulari*, Ed. Eumo, Vic. Dossier: Tècniques d'expressió oral; aprendre a parlar, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

ESPI, A. & LLOPIS, T. (1993), *Curs de poesia. Una proposta didàctica per a segon ensenyament*.

GARC A BERRIO, A. & HUERTA CALVO, J. (1992), *Los géneros literarios: sistema e historia*, Ed. Càtedra, Madrid, Ed. Laertes, Barcelona.

Guix Elements d'acció educativa núm. 241 gener 1998, Ed. Graó.

HELD, J. (1981), *Los niños y la literatura fantástica*, Ed. Paidós, Barcelona.

Organització d'un recital poètic. Salvem el Montgó

- IBARS, M. (1992), *Poemes de Penyamar*, Dénia, Ajuntament de Dénia. JANER, G. (1989), *Pedagogia de la imaginació poètica*, Ed. Aliorna, Barcelona.
- JEAN, G. (1996), *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*, Ed. de la Torre, Madrid.
- JOLIBERT, J. (1992), *Formar infants productors de textos*, Ed. Graó, Barcelona.
- (1992), *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Ed. Hachette.
- SPANG, K. (1993), *Géneros literarios*, Ed. Síntesis, Madrid.
- SUNYOL, V. (1992), *Màquines per a escriure*, Ed. Eumo, Vic.
- VILÀ, N. (1990), *La diversitat de la llengua escrita, usos i funcions*, Rosa Sensat, Barcelona.

Historia de la literatura i creativitat

Una proposta de taller literari

1. Breu història dels tallers literaris a l'ensenyament català

Els tallers literaris han estat, sense cap dubte, un dels mètodes que més han contribuït a la renovació de la didàctica de la literatura durant els últims anys. Comparat amb el sistema tradicional de memorització de dates i autors que, combinat eventualment amb la lectura i comentari de textos, manté l'alumne en un distanciament passiu de la matèria, l'escriptura creativa potencia l'aprenentatge actiu i vivencial de la literatura. Per dir-ho amb les paraules de Carme Alcoverro (1998: 52), una de les professionals de l'ensenyament que més ha fet per la seua difusió:

El treball de taller és una font de motivació extraordinària: ens permet relacionar la lectura i l'escriptura amb l'experiència lectora, cultural i vital particular, permet la creació d'un ambient que afa-

Història de la literatura i creativitat

voreixi el llegir i l'escriure, i ajuda a integrar la necessitat de tot un seguit de tasques per a la consecució dels objectius plantejats.

Des de la implantació del català a l'ensenyament fins a la progressiva introducció de la LOGSE a partir de 1990, el tercer de BUP ha estat el curs dedicat a la Història de la literatura. Un recorregut selectiu pels manuals de literatura de tercer de BUP al llarg dels darrers vint anys, fins a arribar a la generalització de l'actual reforma educativa, ens podria oferir dades significatives sobre l'evolució en mètodes i eines pedagògiques. En un primer moment, l'orientació era la tradicional: informació exhaustiva sobre moviments literaris i escriptors. És el cas dels llibres *Història de la literatura catalana* (Cabré i altres 1979), o de *Solc* (Casals i altres 1980). Resulta significatiu el caràcter subsidiari que hi ocupen els textos respecte a la informació historicoliterària, evident ja en el seu títol, que en lletra més petita inclou l'apèndix «amb textos» en el primer cas, i «amb textos comentats» en el segon. Bé és cert que aquesta mancança és compensada, en el cas dels autors de *Solc*, amb la publicació d'una antologia de textos literaris catalans, titulada significativament *Garba* (1981). Per acabar, i sense ànim enciclopèdic, podríem afegir a aquest bloc de manuals *ortodoxos*, el de Vicent Salvador i Vicent Escrivà (1986), *Literatura, BUP 3*, que introdueix com a principal novetat una major informació sobre la literatura valenciana.

Fou a finals de la dècada dels vuitanta que, com a reacció contra els excessos historicistes i la sofisticació teòrica dels comentaris de text, començaren a eixir al mercat noves propostes basades en l'escriptura creativa. Els pioners a l'estat espanyol foren Francisco Rincón i Juan Sánchez-Enciso (1984), i ja en l'àmbit català, Antoni Espí i Tomàs Llopis (1988), amb el seu *Curs de narrativa*. Ja des de la seua presentació, extensa, rigorosa, documentada, i en definitiva autojustificatòria, tal i com requeria el caràcter de novetat del material presentat, Espí i Llopis critiquen les mancances del mètode historiogràfic. I per a fer-ho recullen diverses ponències del I Congrés de Llengua i Literatura Catalanes al Segon Ensenyament, celebrat el 1983, que se centraven en els punts següents:

1. L'excessiva dependència del model espanyol en la incorporació de la literatura catalana als programes oficials de BUP.
2. La manca de capacitat i anàlisi en els alumnes.
3. Els problemes de llengua i expressió.
4. La presentació d'una realitat literària massa allunyada del'alumne.
5. La tendència excessiva a la memorització de dades i autors.

6. El rebuig a la lectura, com a conseqüència dels dos punts anteriors, o de la mateixa obligatorietat de les lectures.

Per tal de subsanar, en la mesura del possible, aquestes carencies, els autors decideixen canviar totalment el programa de l'assignatura, així com la seua metodologia. El curs es fonamenta en l'anàlisi estructural del relat, inspirat en major o menor mesura en la tipologia de Gérard Genette (1972) (**nota 1**). Aquesta anàlisi era il·lustrada amb textos de procedència principalment contemporània –de la postguerra fins a l'actualitat–, amb la finalitat d'incitar l'alumne a la lectura íntegra del llibre. La proximitat lingüística, estilística i d'ambientació hi col·laborava, així com el caràcter més obert de la llista de llibres de lectura. A partir d'aquests comentaris narratològics, els alumnes aprenien els conceptes bàsics de l'estructura narrativa, i posteriorment els aplicaven a la creació de la seua pròpia narració. Els guanys en motivació personal i plaer estètic respecte del mètode tradicional eren evidents. Tanmateix, com a contrapartida, acabaven el curs sense tenir uns coneixements bàsics sobre la seua tradició literària. Els mateixos autors assajaren aquest mètode amb el gènere poètic en el seu *Curs de poesia* (1989). Els resultats, al nostre parer, hi eren més qüestionables, segurament per les dificultats pròpies del gènere. Resulta molt més difícil elaborar

un material engrescador amb la poesia que amb la narrativa. Les causes serien difícils i llargues de concretar, però factors com el seu estil més artificios, allunyat de la llengua viva i estàndard; el predomini subjectiu de la seua temàtica, que entrebanca la seua exposició en l'aula; la mateixa hegemonia social de la narrativa, associada a la penetració del cinema, així com el major desenvolupament teòric, durant els darrers anys, dels estudis narratològics, que faciliten enormement la seua didàctica, hi resulten determinants. La hiperabundància editorial de tallers de narrativa en comparació als de poesia bé que ho palesen. Aquestes dificultats no ens haurien de fer renunciar a treballar didàcticament la poesia, ans el contrari. La combinació del mètode del taller amb d'altres com el dels tòpics literaris potser fóra el camí a seguir.

2. Història de la literatura i escriptura creativa

La renovació empresa per l'obra d'Espí i Llopis va ser incorporada, parcialment, als manuals convencionals d'història de la literatura, com ara *De bat a bat/3. Literatura i llengua* (Bou i altres 1990). Aquest llibre, tal i com el seu subtítol indica, partia d'una visió més integradora i dinàmica del fet literari com a incitador de l'aprenentatge passiu i actiu de la llengua. Prenent com a base l'aprenentatge de la història de la literatura, s'iniciava els alumnes en alguns conceptes bàsics de la

teoria literària o de la retòrica tradicional. A més, de manera complementària, feia ús de les tècniques pròpies del taller d'escriptura, però no amb un enfocament tan estimulador de la creació com el proposat per Espí i Llopis, sinó en un sentit més general, de treball de comprensió i dinamització de textos. En definitiva, es tracta d'un llibre d'enfocament eclèctic i renovador, que, tot i emfasitzar l'aspecte historiogràfic, ho feia amb una considerable reducció informativa i un augment consegüent d'activitats analítiques i, secundàriament, creatives. La introducció en fase experimental de la Reforma accentuarà aquesta tendència renovadora. Així, en els manuals de l'editorial Tabarca (Barberà i altres 1994), i el de Teide (Giner i altres 1993), trobem una semblant voluntat conciliadora del component històric i creatiu, però amb més tirada cap al segon. De fet, aquests manuals evidencien un dels principals problemes, ja apuntat, de l'ús sistemàtic de la metodologia del taller literari: la necessitat de combinar-lo operativament, en un tot orgànic, amb l'ensenyament de la història de la literatura.

L'estructura dels dos llibres ho il·lustra significativament: dividits en cinc parts, dediquen les quatre primeres als quatre gèneres convencionals: narrativa, poesia, teatre i assaig, que reben un tractament de taller literari, il·lustrats, fonamental-

ment, amb textos procedents de la literatura contemporània. En el cas del manual de Tabarca, cadascuna d'aquestes quatre parts conté, al final, un capítol dedicat a resumir els esdeveniments literaris més rellevants de la literatura catalana del darrer segle en els gèneres respectius. La cinquena part del llibre està composta per un resum de la història de la literatura catalana des dels inicis fins a la Renaixença. En el de Teide, el resum històric s'acumula tot al final, des dels inicis fins a l'actualitat, amb la novetat que inclou, al llarg de les quatre primers parts, fitxes informatives dels autors dels textos dels quals han estat seleccionats. El desequilibri resultant, en tots dos casos, és evident: les parts dedicades al taller literari funcionen bé, però la secció historicoliterària resta com un afegitó de difícil encaix en l'estructura i funcionament del curs. Aquesta mancança historiogràfica no constitueix, però, un fet exclusiu d'aquests llibres. Tal com assenyala Glòria Bordons (1994: 30): «la pràctica força estesa a les aules d'aquest mètode ha relegat en més d'una ocasió l'historicisme, ja que, si els models han de ser comprensibles, motivadors i imitables, la contemporaneïtat resulta gairebé inevitable». Els guanys en creativitat, competència lingüística i gust per la lectura tenen, doncs, aquest contrapunt negatiu, amb la corresponent manca de contextualització dels textos proposats. I no seria possible corregir totes aquestes carències? Perquè resulta

indubtable la importància que els coneixements de la pròpia història literària tenen en el desenvolupament, per part de l'alumne, del sentiment de pertinença a la seua comunitat cultural, així com en la capacitat per a interpretar-la críticament. A més a més, si considerem que el coneixement de la història de la literatura catalana ha d'emmarcar-se dintre de la història dels corrents i estils de la literatura occidental, aquesta capacitat d'interpretació de la seua realitat cultural es veurà notablement ampliada, salvant el perill de caure en visions massa estretes. La idea és fornir l'alumne d'un esquema conceptual, basat més en les idees i corrents dominants que no en l'acumulació de dades, que l'introdueca en la comprensió de la dialèctica historicoliterària. Sols des del coneixement del passat es pot formar un esperit crític amb el present. Tampoc hauríem de menystenir un component sociolingüístic normalment oblidat: el prestigi social que l'existència d'una tradició literària escrita, pertinentment difosa, confereix a la llengua. Des de la meua òptica valenciana, aquest punt adquireix especial importància.

No voldríem acabar aquest repàs dels manuals literaris sense fer esment dels *Itineraris de Literatura* de Tàndem (Díaz i altres 1993), que van dinamitzar l'ensenyament diacrònic de la literatura amb una metodologia eclèctica i engrescadora

—esforç renovador en la caracterització dels moviments estètics, contextualització cosmopolita, tractament pedagògic diferenciat i adequat a cada època, ús complementari dels tallers de literatura, etc.

Pel que fa a l'actual sistema educatiu, podem observar que, tal i com ja s'esdevenia en els cursos equivalents de l'anterior model, en el segon cicle de l'ESO la literatura continua sent una part més de l'ensenyament lingüístic. La novetat la trobem al nou Batxillerat, que adoptarà també aquesta orientació didàctica. El disseny curricular del Batxillerat agrupa els continguts en quatre nuclis —la varietat dels discursos, el discurs literari, la llengua com a objecte de coneixement, i les llengües i els parlants— dels qual sols un és d'orientació literària. A primer cop d'ull, si ho comparem amb els antics tercer de BUP i COU, centrats el primer en la literatura i el segon en la variació lingüística, veiem que la literatura ha perdut protagonisme en l'ensenyament postobligatori, diluïda en una orientació essencialment comunicativa. Tanmateix, l'anàlisi d'alguns dels manuals de primer de batxillerat ens mostra un panorama força variat en la seqüenciació dels continguts, tant pel que fa a la importància donada a l'apartat literari, com pel que fa a la seua distribució cronològica. Així, els manuals de Bromera (Barceló i altres 2000), Castellnou (Crespo i al-

tres 2000) i Anaya (Berenguer i altres 2000) prioritzen l'enfocament historicoliterari, des dels inicis fins a l'actualitat. S'hi recupera, doncs, l'estructuració diacrònica, tot ressaltant l'aspecte sociolingüístic, el gramatical i el de comentaris de text, corresponents als esmentats blocs lingüístics del programa oficial. Menor presència tindrà la literatura en els manuals de Tabarca (Bataller i altres 2000) i sobretot de Tàndem (Boronat i altres 1999), tant pel que fa a la seua seqüenciació com per la seua dilució en el fet comunicatiu general. Un punt intermedi estaria representat per l'editorial Teide (Carbonell i altres 1998), que subdivideix el curs en dues parts, una de caire lingüístic –«Llengua i ús»– i una altra de caire literari –«Literatura en els seus textos». Com podem observar, l'ordenació d'aquest apartat literari torna a ser cronològica, bé centrada en el primer de batxillerat (Bromera, Castellnou, Anaya i Tàndem), bé dividida entre els dos cursos, amb la Renaixença com a fita (Teide i Tabarca). El comentari de text serà el procediment predilecte d'aquest cicle, amb especial atenció a la diversitat discursiva –argumentativa, explicativa, narrativa, etc. La producció de textos literaris hi és, doncs, bandejada a favor de la creació de textos argumentatius –no altra cosa són els comentaris. Pel que ací ens interessa, l'ensenyament de la literatura sembla haver retornat a les fórmules tradicionals, amb una nova hipertròfia dels comentaris de text.

3. Una proposta

En definitiva, esperonats pel desig de trobar una solució al problema de la desconexió entre l'ensenyament de la història de la literatura i el de l'escriptura creativa, i amb la voluntat d'aprofitar allò que de positiu hem observat en els manuals i mètodes didàctics comentats, vam començar a elaborar un material didàctic que, després de tres anys de proves, ha vist la llum amb el nom de *Literatura creativa. Recorregut històric* (Espinós 2000). Concebut com a material complementari dels cursos de Batxillerat, compensaria la manca d'atenció que hi ha patit la didàctica de la literatura. També podria servir com a base per a un curs de taller literari dirigit a adults, o per a l'autoaprenentatge de qualsevol persona interessada en la literatura. El criteri articulador que hi hem seguit és, òbviament, diacrònic. L'ensenyament de les tècniques narratives corre paral·lel al de la història de la literatura catalana. Hi volíem treballar les tècniques narratives de manera sistemàtica, evitant en la mesura del possible la tendència a la dispersió dels manuals de 3r de BUP que el tracten junt amb d'altres gèneres –a risc d'incórrer, jo mateix, en una especialització excessiva–, així com la tendència a la trivialització d'alguns manuals de l'ESO. **(nota 2)**

Un dels aspectes més controvertits que qualsevol professor ha d'afrontar en l'organització d'un taller literari és el de la motivació. Per què escriure? Llevat de comptades excepcions, els nostres alumnes de secundària i batxillerat no tenen, per dir-ho de manera suau, una sensibilitat literària massa desenvolupada. Els índexs de lectura són, a l'Estat espanyol, dels més baixos de la UE. I l'imparable avanç dels mitjans audiovisuals i informàtics no fa sinó agreujar la situació. El descrèdit de la literatura és, a hores d'ara, enorme entre els joves. Cal, doncs, persuadir-los. Guanyar-los per a la República de les lletres. A aquesta finalitat hem dedicat el capítol inicial del llibre, amb una sèrie de textos que destaquen la importància de la literatura, i més en concret, del gènere més popular en l'actualitat: la narració. Els comentaris dirigits dels textos preliminars d'Enric Sullà (1996) i Monserrat Roig (1996) compleixen aquesta funció. El primer, des d'una perspectiva més teòrica, destacant la importància de la narració en la vida real de les persones en tant que conformadora de la seua psicologia, i ressaltant els múltiples motius pels quals paga la pena llegir narrativa i mirar de comprendre els seus ressorts tècnics; el segon, des d'una òptica més vivencial, la d'una escriptora que posa en relleu, de manera provocativa —«la literatura és una droga»— la necessitat de la narració. Un cop enllestits aquests exercicis d'aproximació, comencem

ja a abordar els aspectes bàsics del llenguatge narratiu, mirant d'adequar-los al nivell dels alumnes, la qual cosa, no ens enganyem, sempre implica un major o menor grau de simplificació. En el nostre cas, hem seguit, lògicament, la divisió clàssica entre història i discurs, parant esment que l'excés d'informació teoricoliterària, pertinentment il·lustrada amb textos, no bloquejara l'interés de l'alumne. L'esquema teòric general del curs, adaptació d'altres de semblants inspirats en la narratologia estructuralista, quedaria així:

NARRACIÓ

HISTÒRIA

Tema (mite)

Argument

Espai Temps

Personatges

DISCURS

Narrador

Trama (alteracions temporals)

Procediments narratius (narració, descripció, diàleg, pensaments, estil)

Tots aquests conceptes seran desenvolupats de manera extensa, amb textos procedents de la història de la narrativa catalana, de la qual el llibre pretén ser, també, una possible antologia. Els sis capítols de què consta l'obra segueixen una estructuració binària. La primera part analitza algun aspecte narratològic, i la segona aporta informació historicoliterària, exemplificada al

seu torn amb textos dels autors més rellevants de cada època. L'ordenació històrica seguida en els textos de la primera part de cada tema s' alterna amb la constant remissió a textos procedents de la literatura actual, que és, al capdavall, on desemboca el procés històric de la nostra literatura. Interessa a més remarcar la vitalitat de la literatura catalana, per tal d'esperonar els alumnes a la tasca creadora. Sense oblidar, tampoc, que si el que volem és despertar l'interés de l'alumne amb textos temàticament atractius i escrits amb un llenguatge que li siga pròxim, caldrà cercar-los, sobretot, en la literatura contemporània. Els principal repte consistia a relacionar l'apartat narratològic amb l'historiogràfic. El procediment habitual ha estat el comentari de textos en la primera part que més tard són contextualitzats en la segona. Els tres primers capítols, els dedicats als diferents components de la història –tema, argument, ambientació i personatges–, són il·lustrats, fonamentalment, amb textos procedents de la literatura medieval. Els tres següents, els que s'ocupen dels components del discurs –narrador, trama, procediments narratius i estil–, amb textos moderns i, sobretot, contemporanis –s. xx. Aquesta distribució, a més de seguir un evident ordre historiogràfic, resulta també operativa des del punt de vista narratològic, en tant que la literatura contemporània és la que més ha desenvolupat els aspectes tècnics, mentre que els aspectes de la història han experimentat una evolució molt menor.

Passem ara a veure alguns exemples de la manera com hem mirat de resoldre la difícil conjunció entre història de la literatura i taller narratiu. En l'esmentat tema u, és l'esquema argumental de les rondalles, considerades junt amb els mites i llegendes els orígens orals de la literatura escrita, el que ens serveix per a enllaçar, mitjançant els «exempla», amb la literatura didàctica i moral de l'Edat Mitjana. És aquest un aspecte ja treballat en diversos manuals. Tampoc no resulta original, ni ho pretenia, la utilització que hem fet d'aquesta perla de la nostra literatura medieval que és el *Tirant lo Blanc* per a il·lustrar l'apartat dels personatges. Més nou serà l'ús que hem fet de la potser massa infravalorada literatura de l'Edat Moderna. L'hem relacionada amb el taller mitjançant la literatura del jo. Partint d'una epístola renaixentista i del diari de Pere Joan Porcar, hem arribat a la narrativa epistolar de Carme Riera o a un conte en forma de diari de Manuel de Pedrolo.

Treballem amb una idea ampla de la història de la literatura, tant en l'aspecte cronològic com geogràfic. En aquest sentit, mirem de compensar la procedència catalana dels textos amb freqüents al·lusions a la literatura universal. És sobretot en el tema segon, el dedicat al tema i l'argument, que fem servir en major grau la literatura comparada, no sols pel que fa a la procedència internacional dels autors i de les obres,

sinó també a la seua pertinença a diversos mitjans, com ara el cinema. Una altra eina didàctica que desenvolupem en aquest tema, de naturalesa també comparativista, és la dels temes o tòpics (**nota 3**). Partint de l'aportació de Jordi Balló i Xavier Pérez (1995) sobre els arguments universals en el cinema, que tindrien el seu antecedent en l'àmbit literari en l'obra de Frenzel (1976, 1980), exposem als alumnes una antologia, que ells mateixos hauran de completar, dels grans motius de la literatura. En esbossar-ne la pervivència al llarg de la història de la literatura, relacionem aquests mites amb la més recent història del cinema. D'aquesta manera adquireixen una informació que els capacita per a recrear ells mateixos, adaptant-lo als seus interessos personals, algun o alguns d'aquests motius argumentals. És una manera de superar la resistència a enfrontar-se al paper en blanc. A més a més, d'aquesta manera vinculem els dos pols de la proposta didàctica, l'escriptura creativa i la història de la literatura, fent dependre el primer del coneixement del segon. Ja se sap, tot el que no és tradició, és plagi... Naturalment que tampoc hem de caure en una interpretació rígida d'aquesta inspiració temàtica. Podem suggerir als alumnes també, com fa Carme Alcoverro (1993, 64), que cerquen la inspiració en la seua vida, en fets llegits als diaris o escoltats a algun conegut, etc. Tanmateix, la nostra proposta potencia la història de la literatura com a recreadora de textos. I, en especial, la història de

la literatura catalana. És recurrent aquesta tradició, tan vàlida com qualsevol altra, que pretenem guiar els nostres alumnes pel camí de la seua pròpia creativitat. Certament la finalitat bàsica d'un taller literari com a eina didàctica aplicada a l'ensenyament secundari no és, de manera prioritària, formar futurs escriptors, sinó introduir els joves en el món de la literatura d'una manera plaent i perdurable, i, de retop, reforçar-ne la competència lingüística. Amb tot, seria possible organitzar tallers literaris de major ambició, en grups més reduïts i alumnes ja formats lingüísticament i amb veritable vocació escriptora. El professor adequat per a fer-ho hauria de ser un centaure d'escriptor i crític. I el lloc ideal per a fer-ho serien les assignatures de lliure configuració de la universitat. Aquestes pràctiques, gairebé inèdites a les nostres terres, són habituals a les universitats anglosaxones (**nota 4**). Prestigiosos escriptors anglesos de les noves promocions com Ian McEwan o Kazuo Ishiguro s'han format a l'Escola d'Esriptura Creativa de la Universitat d'East Anglia, on és possible doctorar-se amb una novel·la. La creació literària no té per què estar enfrontada amb la pràctica docent i investigadora universitària. L'ensenyament universitari tampoc no està exempt de la necessitat de renovar els seus mètodes didàctics.

JOAQUIM ESPINÓS
Universitat d'Alacant

Referències bibliogràfiques

- ALCOVERRO, C. (1993), *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*, Barcelona, Barcanova.
- ALCOVERRO, C. (1998), «Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari», *Articles*, 16, pp. 4959.
- BALLÓ, J. I PÉREZ, X. (1995), *La llavor immortal. Els arguments universals en el cinema*, Barcelona, Empúries.
- BARBERÀ, B. et alii (1994), *Literatura*, València, Tabarca.
- BARCELÓ, P. i altres (2000), *Textos i contextos. València: Llengua i Literatura*, Alzira, Bromera.
- BATALLER, A. et alii (2000), *Xarxa textual. Llengua i Literatura, 1r*, València, Tabarca.
- BERENGUER, V. et alii (2000), *València: Llengua i Literatura, 1*, Madrid, Anaya.
- BORDONS, G. (1994), «Visió sincrònica sobre didàctica de la literatura», *Articles*, 1, pp. 2736.
- BORONAT, D. et alii (1999), *Viatges. Llengua i Literatura, 1r*, València, Tàndem.
- BOU, O. et alii (1990), *De bat a bat/3. Literatura i llengua*, Alcoi, Marfil.
- CABRÉ, J. et alii (1979), *Història de la literatura catalana*, Barcelona, Rosa Sensat-Ed.62.

- CARBONELL, A. *et alii* (1998), *Valencià: Llengua i Literatura, 1*, Alaquàs, Teide.
- CASALS, G. *et alii* (1980), *Solc*, Barcelona, Ed. 62.
- (1981), *Garba*, Barcelona, Ed. 62.
- CRESPO, I. i altres (2000), *Traços. Valencià: Llengua i Literatura, 1*, València, Castellnou.
- DÍAZ, A. *et alii* (1993), *Itineraris de Literatura*, València, Tàndem.
- ESCRIVÀ, R. & Ferrer, M. (1994), «Els tòpics literaris: una proposta de llengua i literatura a l'ESO», *Articles 1*, pp. 7583.
- ESPÍ, A. & LLOPIS, T. (1988), *Curs de narrativa*, Barcelona, Laertes.
- (1989), *Curs de poesia*, Barcelona, Laertes.
- ESPINÓS, J. (2000), *Literatura creativa. Recorregut històric*, Bullent, Picanya.
- FRENZEL, E. (1976), *Diccionario de argumentos de la literatura universal*, Madrid, Gredos.
- FRENZEL, E. (1980), *Diccionario de motivos de la literatura universal*, Madrid, Gredos.
- GENETTE, G. (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.
- GINER, R. *et alii* (1993), *Tram 3*, Barcelona, Teide.
- RIMMON, S. (1985), «Teoria general de la narració: *Figures III* de Genette i l'estudi estructuralista de la narració», dins Sullà, E., ed., *Poètica de la narració*, Barcelona, Empúries, pp. 185-190.

Història de la literatura i creativitat

- RINCÓN, F. & SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1984), *El taller de la novela*, Barcelona, PPU.
- ROIG, M. (1996), *Diguís que m'estimes encara que sigui mentida*, Barcelona, Ed. 62.
- SALVADOR, V. & ESCRIVÀ, V. (1986), *Literatura, BUP 3*, València, Gregal.
- SOLER, I. & TRILLA, M. R. (1989), *Les línies del text*, Barcelona, Empúries.
- SULLÀ, E. (1996), «La narratologia», dins Llobet, J., ed., *Teoria de la literatura*, Barcelona, Columna.
- SUNYOL, V. (1994), «Sobretaula (al voltant dels tallers de creació literària)», *Articles*, 1, pp. 6974.

1. Una bona síntesi de la qual trobem a Rimmon 1985, i, en un nivell més divulgatiu, i amb exemples extrets de la literatura catalana, a Soler i Trilla 1989.
2. Una bona anàlisi d'aquests perills la trobem a Víctor Sunyol (1994), el qual els divideix entres «síndromes». La primera, la de Peter Pan, al·ludeix a la tendència a oferir als alumnes lectures reduccionistes, «peterpanalitzades», que inevitablement simplifiquen l'objecte d'estudi en nom de no sempre justificats motius d'adequació al nivell corresponent. La segona, la d'Oulipo –en referència al grup de literatura experimental encapçalat als anys seixanta per Raymond Queneau–, descriu la tirada a identificar de manera quasi automàtica la literatura amb el joc. La tercera, la del Nobel, fa referència al perill a caure en el tòpic i l'autocomplaença. El sentit crític dels alumnes –la manca d'aquest– requereix una vigilància contínua per part del professor. Pel nostre compte, afegiríem un altre vici de l'ús convencional del taller literari: l'excés d'exercicis paròdics o imitatius, que si bé resulten d'una indubtable eficàcia preparatòria, poder contribuir a l'esmentada «síndrome d'Oulipo» si no van seguits d'exercicis de creació més personal.
3. Vegeu Rosa Escrivà i Montserrat Ferrer 1994.
4. Darrerament, aquestes mancances acadèmiques són suplertes per iniciatives com l'Escolade Lletres, depenent de FETE-UGT, o les diferents aules de poesia, narrativa o teatre vinculades a diverses universitats.

Anàlisi lingüística i sociolingüística de l'alumnat en valencià de la Universitat d'Alacant

Introducció

L'objectiu d'aquest treball és intentar determinar el nivell de coneixement del valencià amb què arriben els estudiants a la universitat, per poder planificar així unes activitats didàcticament adequades al seu nivell i que els puguen ajudar a progressar en el coneixement d'aquesta llengua.

La motivació per a dur a terme aquest treball ha estat diversa. Com a motivació personal es troba l'interés per conèixer un mètode d'investigació lingüística en el camp de l'ensenyament i aprenentatge de llengües. Des del punt de vista professional, tant el fet d'haver estat durant molts anys professora de llengua catalana (**nota 1**) com la situació actual d'impartir una assignatura en valencià a la Universitat d'Alacant, ens fan veure la necessitat d'investigar en aquest camp. En aquest

sentit, la majoria d'estudis pedagògics recomanen la conveniència d'investigar en l'aula per recollir informació i poder aportar solucions al problema de l'adquisició i l'aprenentatge de llengües en adults.

D'altra banda, com a professional de l'ensenyament a la universitat, pensem que ens trobem en un àmbit acadèmic en què cal treballar per assolir una major qualitat de la docència. Ara comencen a fer-se avaluacions del professorat i de la qualitat de la docència en la Universitat d'Alacant, però és un aspecte que sol quedar en un segon terme dins l'àmbit universitari en general, ja que s'hi sol donar més importància a la investigació. Això no obstant, considerem que és una responsabilitat del professorat universitari no deixar de banda els interessos, la motivació i les necessitats dels alumnes, de manera que puguem aconseguir les expectatives amb què un dia tots –ells i nosaltres– vam arribar a la universitat.

1. Conceptes teòrics i metodològics (nota 2)

1.1 Antecedents

Tradicionalment, els errors en l'aprenentatge de llengües havien estat vistos com una cosa negativa i superficial. Però l'aplicació de la teoria lingüística i psicològica a l'estudi de

l'aprenentatge d'una llengua va afegir una nova dimensió al paper dels errors en aquest procés.

Els inicis del canvi de perspectiva en la investigació sobre l'ensenyament de llengües cal buscar-los en el desplaçament de l'èmfasi des d'una preocupació per l'ensenyament envers l'estudi de l'aprenentatge. Aquest canvi va portar a un replantejament del problema de l'adquisició de la llengua materna i a considerar si hi havia cap paral·lelisme entre el procés d'adquisició de la primera llengua i el de l'aprenentatge d'una llengua segona.

En aquest punt, convé deixar clara la distinció entre adquisició/aprenentatge d'una llengua. L'adquisició és identificada amb processos mentals automàtics, basats en la memòria a llarg termini, que comporten un coneixement implícit de les regles del sistema lingüístic.

Es tracta d'un procés creatiu i inconscient mitjançant el qual l'aprenent formula hipòtesis que contrasta amb la llengua real i en dedueix la regla. Aquesta concepció està relacionada amb la teoria innatista que defensa Chomsky (1970), segons la qual els humans posem una capacitat innata per al llenguatge, una gramàtica universal; i s'oposa a la psicologia conductista que defensava l'estructuralisme, en la qual s'afirmava que s'aprenia mitjançant l'adquisició d'hàbits.

L'aprenentatge està relacionat amb processos mentals no automàtics, sinó conscients i reflexius, basats en la memòria a curt termini, i que comporten un coneixement explícit dels components i de les regles de la llengua. Es tracta del coneixement adquirit mitjançant la instrucció i l'estudi en contextos formals o institucionals.

Uns altres conceptes importants en la nova perspectiva d'investigació sobre l'aprenentatge de llengües són els *d'interllengua i interferència*.

Autors com Corder (1992) i Selinker (1992), entre d'altres, han parlat en els seus estudis del concepte d'interllengua. És un sistema lingüístic que l'alumne utilitza per a comunicar-se i que conté regles de la L_1 , de la L_2 i d'altres que no pertanyen a cap de les dues llengües. Aquest sistema passarà per diverses etapes, que estaran marcades per les estructures noves i el vocabulari nou que anirà aprenent l'alumne. Es tracta d'un sistema autònom i estable en la seua variabilitat. En definitiva, podríem dir que és una unitat en l'evolució de l'aprenentatge.

La interferència és un concepte que Weinreich (1996: 29) va introduir de la manera següent:

Aquells casos de desviació de les normes de qualsevol de les dues llengües que ocorren en la parla dels bilingües com a resul-

tat de la seua familiaritat amb més d'una llengua, és a dir, com a resultat del contacte lingüístic, seran denominats fenòmens d'interferència.

Aquesta definició *d'interferència* donada per Weinreich ens duu a pensar que el motiu de la interferència és el coneixement de més d'una llengua. Si això ho traslладem a l'aprenentatge d'una L_2 , la causa de l'error en l'aprenentatge d'una segona llengua serà la interferència de l'altra llengua que coneix l'alumne: la llengua materna.

1.2 L'anàlisi contrastiva

Lado, en la seua obra de 1981 *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, va proposar l'anàlisi contrastiva, per a la qual el concepte d'interferència serà fonamental i va establir que els individus tendeixen a transferir les formes i els significats de la seua llengua materna a la llengua estrangera que aprenen. Tanmateix, aquesta transferència pot ser tant negativa com positiva:

(a) En les estructures més diferents entre les dues llengües es produirà l'error. Per tant, l'ensenyament ha de centrar-se en aquests aspectes.

(b) En les estructures similars, facilitarà l'aprenentatge.

L'anàlisi contrastiva es fonamenta en el conductisme pel que fa a la concepció d'adquisició de la llengua, i utilitza l'estructuralisme com a model de descripció lingüística. Lado creu que amb aquest model serà possible fer descripcions lingüístiques de llengües diferents i que això permetrà comparar amb rigor científic les produccions lingüístiques en qualsevol llengua. L'anàlisi contrastiva, doncs, concep l'aprenentatge d'una L_2 com un procés contradictori en què l'aprenent tendirà a transferir els hàbits de la L_1 a un sistema diferent i nou. Un bon ensenyament haurà de centrar-se en una anticipació als errors i un bandejament dels *mals hàbits* lingüístics, a través de propostes que reforcen els nous hàbits lingüístics que caldrà adquirir.

L'anàlisi contrastiva, però, va rebre les crítiques següents:

(a) En primer lloc, infereix els problemes d'adquisició de llengües de descripcions lingüístiques. Pressuposa un isomorfisme entre les estructures lingüístiques de diverses llengües, descrites amb un model estructural, i els processos d'aprenentatge sense donar-hi cap justificació.

(b) En segon lloc, la seua concepció de l'adquisició, fonamentada en la imitació, deixa sense explicar la creativitat lingüística, l'especificitat de la parla infantil, les noves produccions, etc.

(c) En tercer lloc, fa un ús abusiu de la noció de transferènciapsicolingüística i sociolingüística: no és el mateix la interferència entre L_1 i L_2 en dues llengües allunyades que entre dues llengües en contacte.

(d) Pel que fa als errors, s'ha demostrat que només un percentatgereduït dels errors són imputables a la influència de L_1 i que els aprenents de llengües maternes diverses cometten els mateixos errors en l'aprenentatge d'una mateixa llengua segona. En molts casos no hi apareixen els errors previstos i tampoc hi ha una transferència positiva en punts coincidents de les dues llengües.

1.3 L'anàlisi d'errors

L'abandó del caràcter predictiu de l'anàlisi contrastiva comportarà un canvi en l'estratègia dels estudiosos, que consideraran que l'anàlisi contrastiva té un valor explicatiu però *a posteriori*. Aquesta actitud farà que l'observació se centre en les produccions lingüístiques de L_2 dels aprenents i evidenciarà la insuficiència de justificar l'explicació dels errors amb la transferència de L_1 .

A finals dels anys seixanta apareixerà l'anàlisi d'errors, la qual proposa estudiar els diferents tipus d'errors i les causes d'aquests, per obtenir informació sobre el procés d'adquisi-

ció/aprenentatge de segones llengües i contribuir a millorar-lo. Així, tindrà un doble objectiu: un de teòric, que servirà per a explicar millor els processos d'aprenentatge, i un de pràctic, que consistirà a plantejar propostes pedagògiques fonamentades.

En aquests moments, doncs, l'error serà considerat una font inestimable d'informació per a l'estudiós i l'ensenyant. És més, hom pensarà que s'aprén justament a partir de l'error: l'aprenentatge lingüístic és un procés de construcció d'hipòtesis sobre el funcionament del llenguatge, que avançarà en la mesura que aquestes hipòtesis es verifiquen i, per tant, es confirmen o es rectifiquen. L'observació dels errors haurà de servir per a conèixer l'estadi d'interllengua en què es troba l'aprenent, i perquè així l'ensenyant pugui afavorir l'adquisició d'estructures noves en la mesura que l'estructura que se li ensenya s'acoste a la seua interllengua.

En el canvi en la concepció de l'error que fa l'anàlisi d'errors, respecte de l'anàlisi contrastiva, hi ha un aspecte important: l'adquisició de L_2 és concebuda com un procés autònom i independent del context de L_1 . L'error ja no serà la mostra d'un hàbit lingüístic d'una llengua font que apareix en la llengua objectiu, sinó un indicatiu de la competència de l'aprenent en un moment determinat del seu aprenentatge, que donarà infor-

mació de la distància que hi ha entre la llengua de l'aprenent –la interllengua– i la llengua objectiu. Ja no es tractarà d'un problema que caldrà evitar, sinó d'un fenomen indispensable en el procés d'adquisició: no hi ha aprenentatge si no hi ha ús de la llengua que s'aprén, i com que aquesta no es coneix, l'error és inevitable.

1.3.1 La detecció i classificació dels errors

El primer problema és la identificació i classificació dels errors: què és gramatical o agramatical, quin ús lingüístic és adequat en cada registre, etc. En el cas del català, aquesta qüestió és especialment rellevant: amb una normativa mal coneguda, un procés d'estandardització no completat en tots els àmbits i una situació sociolingüística anòmala, la detecció dels errors en aquesta llengua demana uns coneixements lingüístics, d'estructura i ús, especialment afinats.

Per poder considerar l'error de manera completa, caldrà una conjugació de tres punts de vista: el lingüístic, el pedagògic i el psicolingüístic. Segons parem l'atenció prioritària sobre l'un o l'altre, posarem l'èmfasi en un aspecte o en un altre.

En la nostra anàlisi farem un estudi dels errors centrat en l'element lingüístic que constitueix l'error, i una classificació d'aquests basada en el nivell de descripció lingüística en què es produeixen (morfosintàctic, semàntic i pragmàtic).

2. Anàlisi d'errors dels textos

2.1 Perfil dels estudiants i context d'aprenentatge

L'estudi que hem fet ha estat aplicat a un grup d'estudiants de primer curs de la llicenciatura en Magisteri, especialitat Mestre de Llengua Estrangera. Aquest grup cursa voluntàriament l'assignatura de Lingüística en valencià que impartim. Atesa la baixa demanda de cursar els estudis en valencià a la Universitat d'Alacant, es tracta d'un grup reduït que, potser, no siga suficient per a establir unes conclusions generals sobre el perfil de tot l'alumnat que duu a terme els estudis en valencià en aquesta Universitat. Sí que podem, però, fer una petita aproximació al nivell de llengua amb què ixen de l'educació secundària els estudiants de diversos centres, ja que el grup és de primer curs.

2.2 Característiques del corpus

El corpus d'anàlisi ha estat obtingut a partir del qüestionari que adjuntem en l'annex 1. Es tracta d'un qüestionari que vam passar el dia de la presentació de l'assignatura, i que està compost per tretze qüestions obertes que demanen informació tant lingüística com sociolingüística pel que fa al coneixement, contacte i ús del valencià en contextos socials i acadèmics.

Amb aquestes preguntes preteníem obtenir informació sobre el domini que tenien del valencià, l'actitud lingüística, les característiques i la motivació del grup davant l'assignatura que havien de rebre en aquesta llengua. D'altra banda, també vam agrupar les preguntes al principi del text i vam demanar que les contestaren en forma de redacció, per tal d'obtenir informació lingüística del domini escrit de la llengua i poder dur a terme l'anàlisi d'errors a partir dels textos elaborats.

El temps que van emprar per a contestar les preguntes va ser d'una hora aproximadament.

2.3 Criteris per a la classificació dels errors

Tal com hem explicat en el marc teòric, si bé tenim en compte que caldria atendre a aspectes lingüístics, psicolingüístics i pedagògics per poder fer una adequada i completa anàlisi d'errors, ens limitarem a fer-ne una anàlisi lingüística i a extraure'n unes apreciacions sociolingüístiques a partir de la informació aportada per l'alumnat en les seues redaccions. Cal dir, però, que una anàlisi psicolingüística seria impossible de fer amb un test d'aquest tipus i tenint en compte que no fem classe de llengua, sinó de lingüística. Pensem que en una classe de llengua, i al llarg del curs, sí que es podrien dur a terme activitats que permeteren estudiar aquest aspecte de l'error, però que en una única producció lingüística duta

a terme en la primera sessió del curs, aquesta anàlisi és impossible de fer.

El criteri per a la detecció dels errors lingüístics s'ha fet des del punt de vista de la normativa i d'un registre estàndard occidental. Cada error l'hem classificat en diversos apartats d'acord amb l'estructura lingüística en cada nivell de descripció lingüística.

2.4 Classificació dels errors trobats en el corpus

En aquest apartat oferim la classificació emprada per a la distribució dels errors trobats en el corpus d'anàlisi, constituït pels textos elaborats per vint-i-vuit alumnes. Aquests errors poden ser consultats en l'annex 2.

I. Nivell morfosintàctic

- (a) Vocalisme: accentuació i divergència vocàlica
- (b) Consonantisme
- (c) L'article: l'apòstrof i les contraccions. El *lo* neutre
- (d) Concordança de l'adjectiu i el substantiu: gènere i nombre
- (e) Pronominalització
- (f) Morfologia verbal
- (g) Perífrasis verbals
- (h) Preposicions

II. Nivell semàntic

(a) Calc semàntic

(b) Barbarismes

(c) Falsos amics

III. Nivell pragmàtic

(a) Inadequació

(b) Incoherència

3. Anàlisi i conclusions

El primer aspecte que volem destacar de les conclusions és que el nombre d'errors no és elevat i que, en general, és prou homogeni en aquest grup. Dins les qüestions plantejades en el qüestionari, incloïem la pregunta sobre quin era el nivell **(nota 3)** de llengua que tenien els alumnes. Llevat de dos casos que afirmaven tenir-ne un nivell avançat –i que en un cas era cert i en l'altre no–, la resta del grup va afirmar que en tenien un nivell mitjà.

Els errors lingüístics trobats en el nivell morfosintàctic pertanyen, principalment, a errors propis de l'esmentat nivell mitjà, llevat d'alguns casos que podríem considerar propis d'un nivell elemental. Els errors propis d'un nivell elemental, pel que fa a l'habilitat escrita, serien els de l'ortografia de l'accentuació, el consonantisme, la morfologia verbal dels temps

d'indicatiu, l'apostrofació i les contraccions. La resta d'errors trobats podrien pertànyer perfectament a un nivell mitjà, com ara la pronominalització, l'ús incorrecte del *lo* neutre, les perífrasis verbals, els subjuntius i problemes de falsos incoatius, com també l'ús d'adverbis, preposicions i locucions.

En el nivell semàntic observem que els barbarismes detectats no són abundants, tot i que alguns són bastant elementals i d'altres, com els topònims estrangers, pertanyen a un ús més especialitzat o tècnic de la llengua.

Pel que fa al nivell pragmàtic, trobem inadequacions provocades tant pel registre col·loquial (*xicotius*) com per la influència d'altres dialectes del domini lingüístic que formen part de l'estàndard general (*parlo, néixer*).

Les causes d'aquests errors són diverses. Pel que fa a l'accentuació, trobem que la majoria dels errors detectats són interlingüístics, és a dir, que estan provocats per la interferència de la llengua materna, en aquest cas el castellà. La major dificultat en aquest aspecte de la normativa és la consideració d'un bon nombre de paraules esdrúixoles en català, que són planes en castellà. Casos com: *família, presencia, voluntaria, Murcia*, sense accent, evidencien aquesta dificultat. D'altra banda, la diferència de les regles d'accentuació entre les dues llengües, quant a paraules planes i agudes, provo-

ca els errors següents: examens, algún. Finalment, el fet que en català hi haja vocals obertes i tancades, i el castellà no en tinga, provoca en els alumnes problemes fonètics –que no podem mostrar en aquest estudi, però que comprovaríem ràpidament en les produccions orals dels aprenents no valencianoparlants– i ortogràfics per la no-distinció fonètica entre les vocals obertes i tancades; alguns exemples del corpus són: *sòc* (3a persona del present d'indicatiu del verb ésser), *pósters*. La mateixa causa, la interferència interlingüística, explicaria els errors de consonantisme.

Els errors en l'apostrofació se solen produir tant en valencianoparlants com en castellanoparlants, de manera que podem considerar-los un tipus d'error intralingüístic. En aquest cas en serà la causa el desconeixement de la normativa. També cal dir, però, que al País Valencià, a diferència de Catalunya, no se solen fer oralment totes les apostrofacions, i fins i tot el professorat té dificultat a l'hora d'oferir un model de llengua oral acurat en aquest aspecte, provocat, potser, per una manca d'hàbit.

La pronominalització és considerada un dels aspectes més difícils a l'hora d'aprendre català. Els valencianoparlants, però, solen tenir una major facilitat per a adquirir aquest aspecte de la normativa, tant oralment com ortogràficament. Aques-

ta facilitat té l'origen, pensem, en la intuïció que tenen de la seua llengua, que els permet reconèixer els casos en què cal un pronom o un altre, o les expressions que resulten incompletes, i fins i tot incomprendibles, per a un nadiu. També en aquest cas influeix el dialecte que hom parle i els pronoms que s'hi solen utilitzar o que no s'hi empren mai: un exemple clàssic és l'ús –el no-ús, més aviat– del pronom circumstancial *hi*, que en valencià només s'ha conservat en expressions fossilitzades (*no m'hi veig, no s'hi val*). Algun d'aquests errors, com ara la manca del pronom *en*, que és molt freqüent en castellanoparlants, podríem qualificarlo d'interlingual i també com un error que afectaria la recepció del missatge. Per exemple: *tinc dues més, no hi ha quasi presència*; en ambdós casos, un valencianoparlant es preguntaria, dues més què?, o, *de què no hi ha quasipresència?* El català necessita fer referència explícita a l'antecedent de què s'està parlant per entendre el missatge complet.

En la morfologia verbal trobem interferències del castellà (*si-gan*), i interferències dels dialectes catalans no estàndard que afecten tant la pronúncia de l'auxiliar (*jo ha triat*), com les velaritzacions de participis (*he aprengut*) o els falsos incoactius (*ocurreix*).

En els calcs sintàctics sí que podem parlar d'interferència, però sociolingüística més que no pas psicolingüística. Els errors de calcs sintàctics es produeixen tant en castellanoparlants com en valencianoparlants, ja que la interferència en aquest aspecte està completament estesa en la llengua oral, que és la que coneixen les persones nadiues dels parlars occidentals. El contacte amb el castellà ha introduït l'ús de les perífrasis castellanques en el valencià de manera bastant general i ja arrelada. La prova d'això és que es tracta d'un dels errors que més costa d'evitar en nivells formals de la llengua. Possiblement podem parlar en aquest cas d'un error fossilitzat tant en castellanoparlants com en valencianoparlants, que és susceptible de tornar a aparèixer després d'haver-se corregit, tot i saber que és incorrecte, perquè forma part de la llengua materna dels dos tipus d'aprenents: en el cas dels castellans, perquè forma part del seu sistema lingüístic i, en el cas dels valencians, perquè l'han après també com a construcció del seu sistema, malgrat que no hi pertanga i siga completament un calc de l'altra llengua, conseqüència del contacte de llengües i, per què no dir-ho, de la situació de llengua minoritzada del valencià durant molts anys.

La mateixa causa del punt anterior –la interferència sociolingüística– es pot atribuir al calc en l'ús de preposicions, ad-

verbis i frases fetes. El nivell de castellanització del català en aquest aspecte és tan elevat i tan general en els parlars valencians, que l'error ja no dependrà de la llengua materna de l'aprenent, sinó de la situació sociolingüística d'aquesta zona.

En el cas dels barbarismes, però, tot i que el contacte de llengües hi té molt a veure, hi ha un altre factor, que també hem comentat abans: la situació minoritzada del valencià. El fet de no ser una llengua normalitzada encara i de patir una diglòssia molt estesa provoca un transvasament del lèxic castellà a l'altra llengua ben ampli. Si el valencià continua utilitzant-se exclusivament en l'àmbit familiar i col·loquial, tot el lèxic que no forma part d'aquest vocabulari bàsic sol haver-se conegut en castellà, ja siga a través dels mitjans de comunicació, de l'ensenyament o d'altres àmbits d'ús més formals: administració, justícia, economia, sanitat, etc., és a dir, en modalitats de discursos que no pertanyen, com hem dit, al registre o col·loquial.

En el nivell pragmàtic, la situació és més o menys similar. Les inadequacions al registre provenen del dialecte propi i d'altres dialectes. En el primer cas, seria un error intralingual. En el segon cas, però, tornem a trobar la causa en factors sociolingüístics: el fet d'utilitzar desinències verbals que formen part

de l'estàndard d'altres dialectes és un error d'incoherència ben freqüent tant en valencianoparlants com en castellano-parlants que estan aprenent la llengua. Aquesta incoherència és causada pel fet que, fins fa poc de temps, la majoria de llibres que hi havia a l'abast en català estaven escrits en estàndard oriental. D'aquesta manera, molts vam començar a fer les primeres lectures en la nostra llengua en un dialecte que no era pròpiament l'estàndard de la nostra varietat. Això no comporta cap problema quan es coneixen les característiques de l'estàndard general i d'altres varietats, i l'aprenent és conscient del dialecte a què corresponen aquestes formes. Tanmateix, quan aquestes lectures es duen a terme durant el procés d'adquisició/aprenentatge de la llengua en els nivells inicials pot induir a confusió, perquè encara no s'han assimilat les formes estàndard del propi dialecte: això provoca una barreja de dialectes, que dona lloc a incoherències en la tria del model d'estàndard que hom empra. També té la conseqüència de bandejar formes correctes del propi dialecte i d'optar per altres solucions que són considerades les bones perquè s'han llegit en els llibres (p. ex. càstig per castic). Perquè l'aprenent arribe a entendre tot això i a conèixer les distintes solucions que conformen l'estàndard en tots els nivells de l'estructura lingüística, haurà passat bastant de

temps, molt d'estudi i, segurament, un bon grapat d'errors, corregits, explicats i entesos o no.

Per acabar, la conclusió final a què hem arribat és la que ha anat conformant-se, sense estar completament prevista, al llarg de l'anàlisi de les causes dels errors detectats. Si bé hem començat amb causes intralingüístiques o moderadament interlingüístiques, a mesura que hem analitzat els diversos errors hem hagut de decantarnos per una gran influència de la interferència sociolingüística pel que fa als errors en català.

Com bé preveia Oriol Guasch (1990), el cas de l'anàlisi d'errors en català no pot desvincular-se de la situació sociolingüística especial d'aquesta llengua. El fet de no haver assolit una normalització plena –ni de bon tros– i d'haver-hi un desconeixement de la normativa fan que la tipologia i, sobretot, la casuística dels errors en l'aprenentatge/adquisició d'aquesta llengua tinga unes característiques ben peculiars.

4. Propostes didàctiques

Tenint en compte les conclusions de l'apartat anterior, potser les propostes didàctiques que demana l'anàlisi d'errors no siguin suficients per a esmenar les incorreccions dels aprenents del català com a llengua segona o com apseudollenguaprimera o segona, sinó que hi caldran també solucions de

planificació lingüística adequades que ajuden tant aprenents com ensenyants.

Pel que fa a propostes didàctiques, no pensem que calga una anàlisi contrastiva que compare les dues llengües, si bé sembla que hi ha una mancança d'estudis comparatius entre el castellà i el català (Guasch 1990). En el cas del grup estudiat, i suposant que haguérem de fer-hi classes de llengua, a partir dels errors extrets de les produccions lingüístiques dels alumnes seria factible l'elaboració d'una programació didàctica basada en els errors més estesos i comuns. També s'hi podria fer una reflexió sobre les interferències psicolingüístiques de cada alumne, que podrien ser avaluades amb la proposta que elaboraren un dietari d'aprenentatge, perquè aportaren informació sobre el procés d'adquisició de la llengua i també sobre les dificultats de cada alumne en el processament de les estructures.

Quant a propostes de planificació lingüística, potser no servien més que d'una reivindicació individual per tal d'aconseguir una normalització plena de la llengua. En aquest sentit, però, si no podem canviar les actuacions del Govern, sí que podem, en aquesta Universitat, fer tot el possible perquè hi haja un major ús del valencià tant en la docència com en els serveis d'administració.

Atenent al contingut de les enquestes, podem comprovar com els alumnes es queixen que en la seua facultat només han pogut fer aquest curs quatre assignatures en català, quan la seua voluntat és cursar-ne moltes més. També es queixen de continuar trobant actituds estranyes quan fan ús del català en secretaries, bars o altres dependències de la Universitat. Això vol dir que les actuacions de promoció del valencià hauran de ser més àmplies i efectives per a poder assolir un ús normal de la nostra llengua dins el campus, tot i saber que, en molts sentits, ací dins vivim en un món a part que no participa de moltes peculiaritats de la majoria de la societat que hi ha fora. No seria, d'altra banda, la primera vegada que un procés de renovació comença en una universitat.

En definitiva, per al cas del català: quants i quins tipus d'errors hem d'analitzar?

MILA ESPINOSA
Universitat d'Alacant

Referències bibliogràfiques

- BARALO, M. (1996), *Errores y fosilización*, Madrid, Universitat Antonio de Nebrija.
- CHOMSKY, N. (1970), *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar. [*Aspects of the theory of syntax*, 1957.]
- CORDER, S. P. (1992), «La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda», dins Licerias, J. M., ed., *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pp. 31-40.
- CORDER, S. P. (1992), «Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores», dins Licerias, J. M., ed., *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pp. 63-77.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1995), *El análisis contrastivo: historia y crítica*, València, Publicacions de la Universitat de València.
- GALÁN, A. (1996), «Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula de español como lengua extranjera», dins De Montesa, S. & Gomis, P., *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I, Actes del V Congrés Internacional d'ASELE*, Màlaga, Universitat de Màlaga.
- GUASCH, O. (1990), «Concepcions de l'error en les produccions dels aprenents d'una L₂», dins AA. DD., *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcelona, Barcanova, pp. 143-160.
- MORENO, F. et alii (1998), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro, Actes del VIII Congrés Internacional d'ASELE*, Alcalà, Publicacions de la Universitat d'Alcalà d'Henares.

PIÑEL, R. & MORENO, C. (1996), «La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana», dins De Montesa, S. & Gomis, P., *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I, Actes del V Congrés Internacional d'ASELE*, Màlaga, Universitat de Màlaga, pp. 119-126.

ROBLES, S. (1998), «Análisis de errores: el caso de los comparativos y superlativos en español», dins De Moreno, F. *et alii*, *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro, Actes del VIII Congrés Internacional d'ASELE*, Alcalà, Universitat d'Alcalà d'Henares.

WEINREICH, U. (1996) *Llengües en contacte*, Alzira, Bromera. [1a ed.: *Language in contact*, 1953]

Annex 1. Qüestionari passat a l'alumnat

Magisteri – Mestre de Llengua Estrangera

Lingüística

Febrer de 2000

Formació en valencià

Expliqueu en una redacció d'un mínim de 30 ratlles els aspectes següents, relacionats amb la vostra formació en valencià i el nivell d'ús d'aquesta llengua.

Anàlisi lingüística y sociolingüística de l'alumnat en valencià de la Universitat d'Alacant

- Lloc de naixement dels pares i vostre, i lloc on heu residit més temps.
- Llengua materna i llengua segona.
- Llengua de comunicació habitual (família, amistats, al carrer).
- Llengua de comunicació habitual en la Universitat.
- On heu après valencià? Quina formació heu rebut en aquesta llengua?
- Quin nivell de domini del valencià penseu que teniu (oral i escrit): elemental, mitjà, avançat.
- Teniu hàbit d'escriure i llegir en valencià?
- Curseu altres assignatures en valencià?, quines?, les heu triades voluntàriament?
- Per què heu triat l'opció en valencià?
- Penseu que hi ha suficient presència del valencià en la Universitat? Raoneu la resposta i digueu en quins àmbits penseu que hi ha més o menys presència.
- Penseu que hi ha prou presència del valencià en la societat engeneral: administració, comerç, cultura, mitjans de comunicació, etc.?

Annex 2. Errors trobats en els textos

I. Nivell morfosintàctic

1. Vocalisme: accentuació i divergència vocàlica

- be > bé
- perque > perquè
- es > és
- naixer > nàixer
- voluntariament > voluntàriament
- èren > eren
- Murcia > Múrcia
- pareixer > paréixer
- sòc > sóc
- psicología > psicologia
- algún > algun
- sociología > sociologia
- presencia > presència
- pero > però
- dona > dóna
- son > són
- familia > família
- examens > exàmens
- pósters > pòsters
- coneiximent > coneixement

2. Consonantisme

- amistads > amistats
- abant > abans
- asignatures > assignatures

3. L'article: l'apòstrof i les contraccions. El *lo* neutre

- l'utilització > la utilització
- la assignatura > l'assignatura
- al oral > a l'oral
- des d'el > des del
- en el institut > en l'institut
- lo demás > la resta

4. Concordança de l'adjectiu i el substantiu: gènere i nombre-

- el carrers > els carrers
- diverses llocs > diversos llocs

5. Pronominalització: pronoms febles

- escriure-lo > escriure'l
- ho he après > l'he après (el valencià)
- estar-lo > estar-ho
- no hi ha quasi presència > no n'hi ha quasi presència
- tinc dues més > en tinc dues més
- ja m'he acostumat > ja m'hi he acostumat
- ho parla > el parla (el valencià)
- els he escollit > les he escollides

– ho tinc molt baixet > el tinc molt baixet (el nivell)

6. Morfologia verbal

– ens vam venir > ens en vam venir

– on viu ara > on visc (jo) ara

– que sap > que sé (jo)

– he aprenut > he après

– entén > entenc (jo)

– ocorreix > ocorre

– haver > haver-hi

– comprenc > comprenc-sigan > siguen

– dirigeix > dirigesc (jo)

– Jo ha rebut > jo he rebut

– Jo ha triat > jo he triat

– No es puc entendre bé > no es pot entendre bé

7. Perífrasis verbals

– tinc que > he de

– hi ha que > cal, s'ha de

– es deuria fomentar > caldria fomentar/s'hauria de fomentar

– deuria haver > hauria d'haver-hi/caldria que hi haguera

8. Preposicions: canvi i caiguda, ús incorrecte, etc.

– En Alacant, en la Vila, En Líbano, etc. > A Alacant, a la Vila, al Líban

– Des de que > des que

- De que arribe > que arribe
- Al formar part > en formar part

9. Adverbis, conjuncions i locucions

- hui en dia > avui dia
- tan sol > tan sols
- com > com a
- així com > com també
- alhora > a l'hora
- sobre tot > sobretot
- al igual que > igual que/ a l'igual de
- si no/ sinó
- quan més > com més

II. Nivell semàntic

1. Calc semàntic

- per supost > per descomptat

2. Barbarismes-linea > línia

- apoyar > donar suport
- acerca de > sobre
- calificaria > qualificaria
- escritura > escriptura
- salides > eixides
- acceptable > acceptable

- mezcla > mescla
- círculs > cercles
- cartelet > cartellet
- amb soltura > amb soltesa
- escribo > escric
- Líbano > Líban
- Arabia Saudí > Aràbia Saudita
- Ningún > cap

3. Impropietat semàntica

- res > gens

III. Nivell pragmàtic

1. Inadequació

- vore'ls > veure'ls
- a sovint > sovint
- xicotius > petits

2. Incoherència

- parlo > parle
- néixer > nàixer

Anàlisi lingüística y sociolingüística de l'alumnat en valencià de la Universitat d'Alacant

- 1.** L'ensenyament del català que hem fet ha estat sobretot a adults, tant valencianoparlants com castellanoparlants. L'especial situació sociolingüística del català al País Valencià fa que aquest ensenyament pugua considerar-se com d'una segona llengua per als castellanoparlants, i d'un cas particular per als valencianoparlants que, d'una banda l'han après com a llengua materna, però, d'una altra banda, han estat alfabetitzats en castellà.
- 2.** Volem deixar constància que la major part de la informació que aportem en aquest apartatha estat elaborada a partir dels materials proporcionats per la doctora Susana Pastor Cesteros, en el curs de doctorat que ens va impartir, «Adquisició de segones llengües: Metodologia i Investigación», dins el programa de Lingüística de la Universitat d'Alacant corresponent al curs 1999-2000. Així mateix volem agrair-li els suggeriments que ens va fer per a l'elaboració d'aquest article.
- 3.** Quan parlem de nivell de domini de la llengua ens referim al grau de coneixementslingüístics d'acord amb els nivells que estableix la Junta Qualificadora de Coneixements del Valencià i també la Universitat d'Alacant. Aquests nivells són: oral, elemental, mitjà i superior. Quan parlem de nivell avançat volem referir-nos al superior.

Usos, hàbits i actituds sobre la llengua catalana a Catalunya

1. Introducció

En els darrers vint anys s'han esmerçat importants recursos per obtenir dades sobre els coneixements lingüístics de la població de Catalunya, i se n'han fet anàlisis exhaustives.

Per aquest motiu tenim una perspectiva molt bona pel que fa a la seva evolució (censos lingüístics de 1986, 1991 i 1996) i fins i tot disposem de dades comparades de les competències lingüístiques dels ciutadans del Principat, el País Valencià i les Illes Balears, gràcies al padró de 1986 i al cens de 1991.

Tot i això, l'evolució de la competència lingüística és només una part de la realitat, i potser no la més rellevant. En una llengua el més important és l'ús que se'n fa. I sobre això les dades de què disposem són fragmentàries, no ens ofereixen

Usos, hàbits i actituds sobre la llengua catalana a Catalunya

encara una panoràmica prou completa i tenen una escassa perspectiva temporal.

Per aquest motiu hem confeccionat un qüestionari força detallat, encara que gens feixuc, sobre les competències, els usos, els hàbits i les actituds lingüístiques de la població de Catalunya. Hi hem inclòs algunes preguntes que ja s'han fet en altres ocasions i que ens poden servir per a verificar la validesa de l'enquesta.

L'objectiu de l'estudi és poder apreciar la diversitat lingüística al Principat i, per aquest motiu, no ens hem limitat únicament a realitzar una enquesta a una mostra representativa de la població de Catalunya, sinó que la repetirem a tres poblacions d'índexs socio-lingüístics diversos: Manresa, Sabadell i l'Hospitalet. A hores d'ara, el treball de camp de les enquestes locals encara no s'ha realitzat i només tenim, per tant, els resultats del conjunt de Catalunya.

Aquí presentarem, doncs, únicament una primera mostra dels resultats de l'enquesta sobre coneixements, usos, hàbits i actituds lingüístiques de la població catalana que es va realitzar entre el 20 de març i el 16 d'abril de l'any 2000.

2. Qüestions metodològiques

Les enquestes que comentem són telefòniques. Darrerament, molts dels treballs de camp que s'efectuen es fan mitjançant entrevistes telefòniques, atès que la majoria de la població disposa d'aquesta possibilitat de comunicació.

Només en el cas que l'estudi es realitzés sobre un determinat grup de la població que no disposés d'una cobertura telefònica prou àmplia seria poc apropiat utilitzar aquest mètode d'enquesta. Tractant-se, com es tracta, d'una enquesta representativa de la totalitat de la població de Catalunya, és plenament vàlid aquest mètode, que finalment hem triat, perquè resultava molt més accessible econòmicament que el d'entrevistes a la llar mitjançant rutes aleatòries.

La mostra s'ha triat d'una manera totalment aleatòria, tot i que hem imposat, alhora, la necessitat de cobrir determinades quotes territorials, per sexe i edat de la població de quinze anys en endavant.

Les quotes territorials han estat les següents:

Quadre 1. Quotes territorials

Àrees territorials	<i>Nombre d'habitants</i>	Enquestes
Barcelona	1 328 303	256
Àrea metropolitana	1 108 611	213

Usos, hàbits i actituds sobre la llengua catalana a Catalunya

Àrees territorials	<i>Nombre d'habitants</i>	Enquestes
Resta de la demarcació		
de Barcelona	1 522 863	293
Demarcació de Girona	447 609	86
Demarcació de Lleida	305 386	59
Demarcació de Tarragona	484 837	93
Totals	5 197 609	1 000

Hem establert, alhora, quotes de sexe i edat, que han estat les següents, també d'acord amb les dades del padró de 1996:

Quadre 2. Quotes de sexe

Homes	483 enquestes
Dones	517 enquestes
Total	1 000 enquestes

Quadre 3. Quotes d'edats

De 15 a 29 anys	279 enquestes
De 30 a 49 anys	335 enquestes
Més de 50 anys	386 enquestes

Per a l'establiment de la mostra no s'ha fet una tria de diversos municipis, sinó que s'ha establert una selecció de telèfons aleatòriament en el conjunt dels municipis de l'àrea territorial considerada.

Tot i que la mida de la mostra dissenyada era de 1000 enquestes el resultat final ha estat de 1002. Conseqüentment, per a un nivell de confiança del 95'5% i $P=Q$ l'error és de $\pm 3'15$ punts per al conjunt de la mostra.

Per tal d'assegurar una bona gestió de la mostra, s'ha elaborat un protocol molt precís, que l'empresa que ha realitzat el treball de camp ha hagut de seguir, tal com especificava el conveni signat.

Cal remarcar, però, que s'ha desenvolupat una política de retrucades molt clara, alhora que un protocol lingüístic fonamentat en la idea que l'enquestadora s'adreça d'entrada en català i canvia al castellà només si l'altra persona li contesta en castellà. Tindrem així una dada, la llengua en què s'ha efectuat l'enquesta, molt interessant per a saber l'ús objectiu del català en aquesta situació.

S'ha efectuat una supervisió personal per part de l'equip investigador durant tot el procés, accedint directament a la realització de l'enquesta per poder comprovar el desenvolupament correcte del protocol. Es va efectuar una prova pilot de cinquanta enquestes que va facilitar la millora de l'ordre de les preguntes del qüestionari.

3. Resultats

A. Identitat lingüística

1. Hi ha dos grups de persones que es decanten clarament per dirquina és la seva llengua: el català i el castellà, grups majoritaris. Hi ha uns altres dos grups, minoritaris, que són els que consideren el català i el castellà com la seva llengua i els que manifesten que n'és una altra (3%). Cal dir que el 8'1% que han respost que són bilingües ho han fet de manera espontània, ja que no se'ls han llegit les possibles respostes.

P. 1 Quina considera que és la seva llengua?

català	515	51'4%
castellà	374	37'3%
ambdues	81	8'1%
altres	30	3'0%
NS/NC	2	0'2%

N: 1002

2. Aquí, com a la pregunta anterior, hi ha dos grups majoritaris, del 85'5% de persones que estan emparellades: els que afirmen que el català és la llengua de la seva parella i els que diuen que és el castellà. Hi ha altres dos grups, poc significatius en aquest cas, l'un que afirma que la llengua de la seva parella és tant el català com el castellà, i l'altre que n'és una altra.

P. 2 Quina és la llengua de la seva parella?

català	424	50'6%
castellà	351	41'8%
ambdues	31	3'7%
altres	31	3'7%
no té parella	163	
NS/NC	2	0'2%

N: 839

B. Competència lingüística

3.1. Tal com es manifesta al cens lingüístic de 1996, la quasi totalitat de la població diu que entén el català. Només hi ha un 4 per cent de la gent que viu a Catalunya que afirma que no l'entén.

P. 3.1 Vostè entén el català?

sí	963	96'1%
no	38	3'8%
NS/NC	10	'1%

N: 1002

3.2 També, igual que al cens lingüístic del 1996, la majoria de la gent manifesta que sap parlar el català. Tot i això hi ha un percentatge important de gent, quasi un 19%, que diu que no el sap parlar.

P. 3.2 Vostè, el sap parlar?

sí	851	81'3%
no	186	18'6%
NS/NC	1	0'1%

N: 1002

C. Llengua familiar

4.1 i 4.2 Aquí comença una sèrie de variables que relacionen l'entrevistat amb la llengua que parla o parlava amb els familiars més immediats. En el primer cas, les diferències percentuals entre la llengua parlada amb el pare i la llengua parlada amb la mare són molt baixes. Es poden observar dos grups lingüístics clars: català i castellà, amb una lleugera preminència del castellà com a llengua més parlada. L'altre grup lingüístic que apareix és el dels que parlen en altres llengües diferents del català i el castellà. Finalment, els entrevistats que utilitzen o han utilitzat tant el català com el castellà per a parlar amb els seus pares, no arriba a l'1%.

P. 4.1 Quina llengua parla/parlava habitualment amb el pare?

castellà	506	50'5%
català	432	43'1%
altres	55	5'5%
ambdues	8	0'8%
NS/NC	1	0'1%

N: 1002

P. 4.2 Quina llengua parla/parlava habitualment amb la mare?

castellà	508	50'7%
català	445	44'4%
altres	39	3'9%
ambdues	9	0'9%
NS/NC	1	0'1%

N: 1002

4.3. Amb la llengua parlada amb els germans es reproduïx la mateixa radiografia percentual que amb la llengua parlada amb els pares. Hi ha dos grups lingüístics clars: català i castellà, amb una lleugera majoria d'aquest segon. El grup

d'altres es manté en els mateixos percentatges. Finalment, hi ha un percentatge més gran d'entrevistats (gairebé del 3%) que manifesten que parlen ambdues llengües amb els germans.

P. 4.3 Quina llengua parla/parlava habitualment amb els germans?

castellà	456	49'0%
català	412	44'3%
altres	36	3'9%
ambdues	26	2,8%
no en té	72	

NS/NC

N: 930

4.4. On comença a haver-hi un canvi remarcable en els percentatges és amb la llengua que es parla amb la parella. Aquí els dos grups lingüístics s'igualen i augmenta lleugerament els que manifesten que parlen ambdues llengües amb la parella. Finalment continua havent-hi el grup d'altres que és important des d'un punt de vista qualitatiu.

P. 4.4 Quina llengua parla/parlava habitualment amb la parella?

castellà	399	47'1%
català	385	45'5%
ambdues	35	4'1%
altres	25	3'0%
no en té	155	

NS/NC 3 0'3%

N: 847

Usos, hàbits i actituds sobre la llengua catalana a Catalunya

4.5. Però on trobem el canvi més important en els percentatges és en la llengua parlada amb els fills. Aquí hi ha dos grups lingüístics importants, català, i castellà, però els entrevistats que manifesten que els parlen en català són clarament majoritaris (el 51'5%). També hi ha un augment important (fins al 9'3%) de les persones que manifesten que els parlen en ambdues llengües.

P. 4.5 Quina llengua parla/parlava habitualment amb els fills?

català	331	51'1%
castellà	235	36'3%
ambdues	60	9'3%
altres	19	2'9%
no en té	354	
NS/NC	3	0'4%

N: 648

D. Ús subjectiu

5. En aquesta pregunta trobem que una gran majoria de persones (el 69%, aproximadament) manifesta que parla en català bastant sovint. Tot i amb això cal destacar, també, que quasi un 31% de la població manifesta que parla poc o mai el català, un 12% més dels que diuen que no el saben parlar (v. pregunta 3.2): hi ha un 18%, doncs, que si no el parla és per motius diferents al de la falta de competència oral. A la pregunta següent es pot veure quins són els motius més comuns que porten a no parlar en català a alguns sectors de la població.

P. 5 En l'actualitat, vostè parla en català...

molt	458	45'7%
bastant	235	23'4%
poc	182	18'2%
mai	126	12'6%
NS/NC	1	0'1%

N: 1002

6. Quan s'entra en els motius pels quals no es parla català, trobem que hi ha tres grans motius: el primer (amb gairebé un 40% de les respostes) és el dels que manifesten que en el seu àmbit quasi ningú el parla, el segon (amb un 23%) fa referència a l'autoexigència en la correcció amb què s'ha de parlar la llengua, i el tercer (amb un 21% de les respostes), al fet de no saber-ne.

P. 6 Si vostè no parla habitualment en català, per què és?

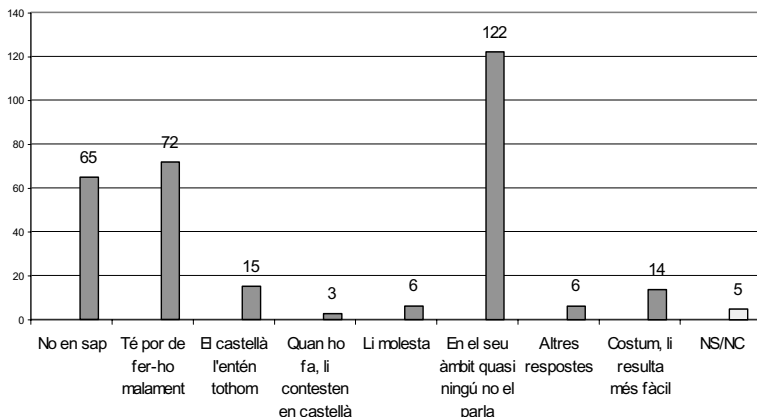
en el seu àmbit quasi ningú el parla	122	39'6%
té por de fer-ho malament	72	23'4%
no en sap	65	21'1%
el castellà l'entén tothom	15	4'9%
per costum, li resulta més fàcil	14	4'5%
li molesta	6	1'9%
altres respostes	6	1'9%
quan ho fa, li contesten en castellà	3	1'0%

NS/NC 5 1'7%

N: 308

Usos, hàbits i actituds sobre la llengua catalana a Catalunya

P. 6 Per què no parla català habitualment?



E. Catalanolingües i no-catalanolingües

7. Aquestes preguntes, que només han respost els catalanolingües, és a dir, les persones que consideren que la seva llengua és el català, fan referència als usos de les persones en diverses situacions que es donen diàriament. La primera és la de dues persones parlant en diferents llengües. Aquí es manifesta una tendència habitual entre els catalanolingües: el canvi lingüístic. Gairebé el 70% canvien a la llengua de l'interlocutor quan aquest els respon en castellà.

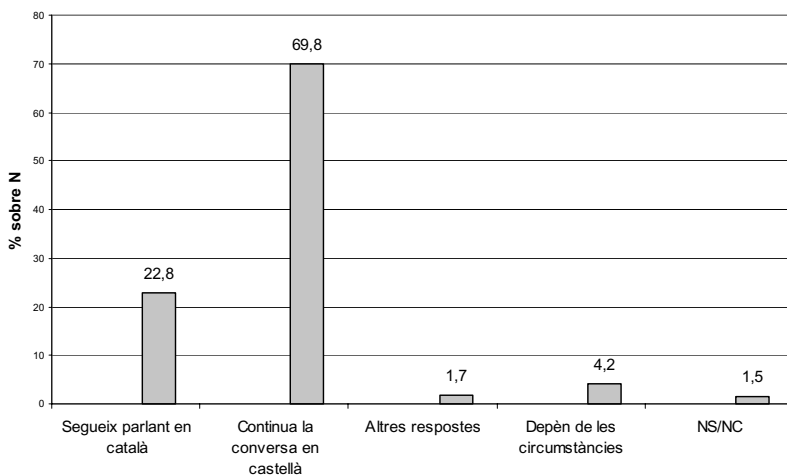
P. 7 Si s'adreça a algú en català i aquesta persona li respon en castellà, generalment què fa?

continua la conversa en castellà 416 69'8%

segueix parlant en català	136	22'8%
depèn de les circumstàncies	25	4'2%
altres respostes	10	1'7%
NS/NC	9	1'5%

N: 596

P. 7 Què fa si parla en català i li responen en castellà



8. En aquesta pregunta, la qual fa referència a opinions sobrehàbits, es destaquen dues respostes molt clares. La primera (gairebé amb un 60% de les respostes), que cadascú parli amb la llengua que domina més. En canvi, la segona (amb un 30%) reflecteix l'opinió que hi ha un sector de la població que no té interès a aprendre el català pels motius que siguin.

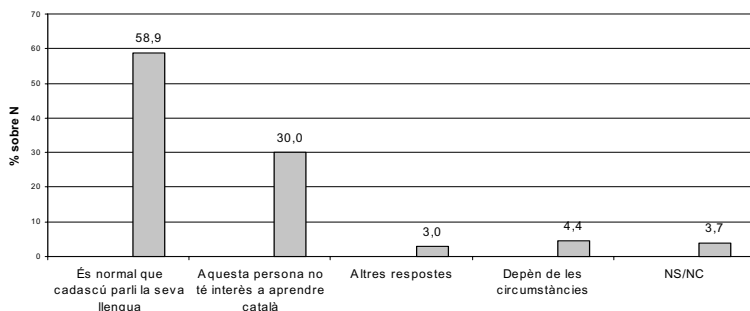
Usos, hàbits i actituds sobre la llengua catalana a Catalunya

P. 8 Si s'adreça a algú en català i aquesta persona li respon en castellà, vostè pensa que...

és normal que cadascú parli la seva llengua	351	58'9%
aquesta persona no té interès a aprendre català	179	30'0%
depèn de les circumstàncies	26	4'4%
altres respostes	18	3'0%
NS/NC	22	3'7%

N: 596

P. 8 Què pensa si parla en català i li responen en castellà



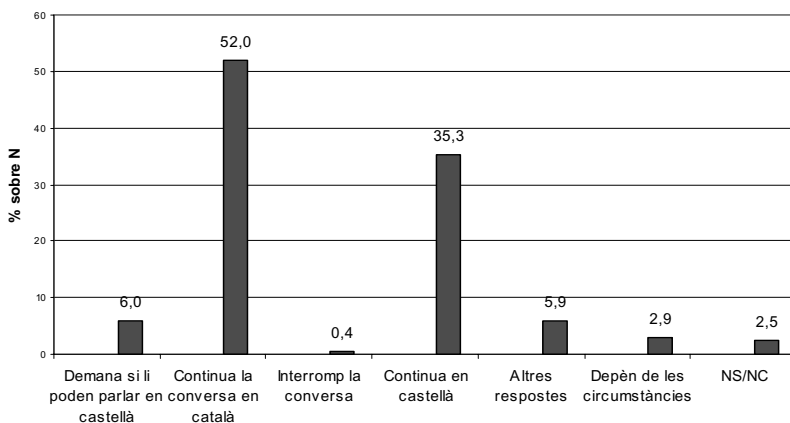
9. Les dues preguntes següents només les han contestades els no-catalanolingües. En la primera es destaquen dos grans grups de respostes. El primer, canviar de llengua, i el segon, continuar parlant en la llengua amb què s'ha començat la conversa. Tot i que el percentatge d'adaptació lingüística és inferior en els no-catalanolingües (aproximadament de 18 punts percentuals menys), cal tenir en compte que els catalanolingües són totalment bilingües, mentre que una part important dels primers no saben parlar el català.

P. 9 Si s'adreça a algú en castellà i aquesta persona li respon en català, generalment què fa?

continua la conversa en català	252	52'0%
continua en castellà	171	35'4%
demana si li poden parlar en castellà	29	6'0%
depèn de les circumstàncies	14	2'8%
altres respostes	5	0'9%
interromp la conversa	2	0'4%
NS/NC	12	2'5%

N: 485

P. 9 Què fa si parla en castellà i li responen en català



10. Quant al pensament davant d'aquestes reaccions, hi ha dues opinions importants. La primera, i majoritària (amb un 75% de les respostes), és la dels que perceben com un fet normal continuar parlant en català; però hi ha un segon grup

Usos, hàbits i actituds sobre la llengua catalana a Catalunya

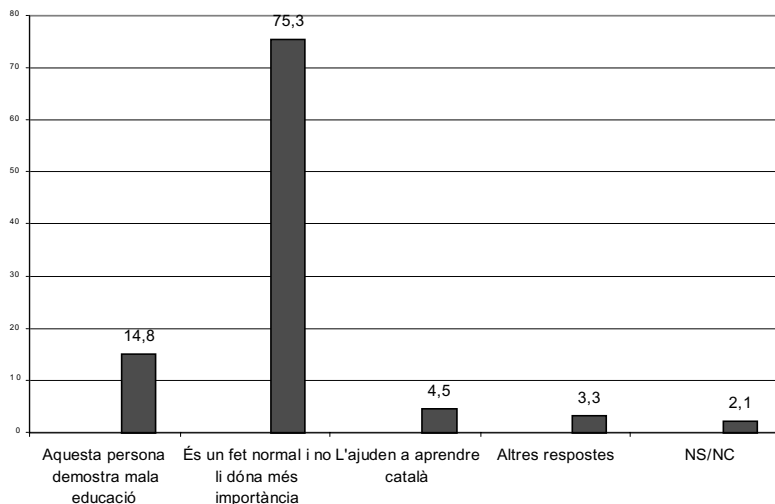
de persones (el 15%) que ho perceben com una demostració de mala educació.

P. 10 Si s'adreça a algú en castellà i aquesta persona li respon en català, vostè pensa que...

és un fet normal i no li dóna més importància	365	75'3%
aquesta persona demostra mala educació	72	14'8%
l'ajuden a aprendre català	22	4'5%
altres respostes	16	3'3%
NS/NC	10	2'1%

N: 485

P. 10 Què pensa si parla en castellà i li responen en català



F. Ús del català

11.1. Ara entrem en un grup de preguntes que fan especial incidència en l'ús de la llengua en diferents situacions quotidianes. En el primer cas, la llengua parlada quan es demana informació, es destaquen dos grups lingüístics: els que ho fan en català, majoritari (gairebé el 52% de la població), i els que ho fan en castellà (el 40%). També hi ha un percentatge important de persones (el 7'8%) que ho fan en ambdues llengües.

P. 11.1 Quina llengua utilitza majoritàriament quan ha de demanar informació a una persona desconeguda?

català	518	51'7%
castellà	402	40'2%
tant castellà com català	78	7'8%
altres	2	0'2%
no pertinent	1	
NS/NC	1	0'1%

N: 1001

11.2. En aquest segon cas, llengua parlada amb els veïns, mantéla mateixa estructura anterior, però hi ha un augment de les persones que ho fan en ambdues llengües. Serà interessant veure els creuaments d'aquests percentatges amb la zona de residència.

P. 11. 2 Quina llengua utilitza majoritàriament quan parla amb els seus veïns?

Usos, hàbits i actituds sobre la llengua catalana a Catalunya

català	462	46'1%
castellà	377	37'7%
tant castellà com català	156	15'6%
no pertinent	1	
NS/NC	6	0'6%
N: 1001		

11.3. En les respostes de la llengua usada quan es va a comprar, es reproduïxen els mateixos percentatges que en les preguntes anteriors, amb lleugeres variacions, cap amunt o cap avall, d'algun percentatge.

P. 11.3 Quina llengua utilitza majoritàriament quan va a comprar?

català	528	52'9%
castellà	337	33'8%
tant castellà com català	123	12'3%
no pertinent	4	
NS/NC	10	1'0%
N: 998		

11.4. En aquesta resposta, llengua usada amb els amics, no més cal destacar que el percentatge de gent que manifesta que usa ambdues llengües per a relacionar-se amb els amics és del 20%.

P. 11. 4 Quina llengua utilitza majoritàriament amb els amics?

català	443	44'3%
castellà	350	35'0%

tant castellà com català	196	19'6%
altres	4	0'4%
no pertinent	2	
NS/NC	7	0'7%

N: 1000

11.5. La llengua utilitzada quan es parla amb el cambrer d'un bar continua amb els mateixos percentatges que la 11.1 i la 11.2, tot i que aquí el percentatge dels que manifesten parlar ambdues llengües se situa entorn al 12%.

P. 11.5 Quina llengua utilitza majoritàriament amb el cambrer d'un bar?

català	483	48'7%
castellà	378	38'1%
tant castellà com català	117	11'8%
no pertinent	11	
NS/NC	13	1'4%

N: 991

11.6. En la llengua utilitzada a la feina, es torna a repetir l'esquema de la pregunta 11.4: augmenta el nombre de persones que diuen que usen ambdues llengües. El català continua sent el grup majoritari.

P. 11.6 Quina llengua utilitza majoritàriament a la feina?

català	377	50'4%
castellà	224	30'0%
tant castellà com català	135	18'1%

Usos, hàbits i actituds sobre la llengua catalana a Catalunya

altres	6	0'8%
no pertinent	255	
NS/NC	5	0'7%

N: 747

11.7. En aquesta pregunta, es tornen a polaritzar els dos grups lingüístics: català, lleugerament majoritari, i el castellà.

P. 11.7 Quina llengua utilitza majoritàriament quan parla amb un policia municipal?

català	492	50'8%
castellà	416	42'9%
tant castellà com català	53	5'5%
no pertinent	33	
NS/NC	8	0'8%

N: 969

11.8. En aquesta pregunta, llengua amb què s'escriu una nota, escapgiren els percentatges, ja que el grup que manifesta que usa el castellà com a llengua, és clarament majoritari: un 54% fa anotacions en castellà, enfront d'un 38% que ho fa en català. Cal esmentar que la dada és coherent amb les dades del cens lingüístic on escriure és l'habilitat amb els percentatges de competència més baixos.

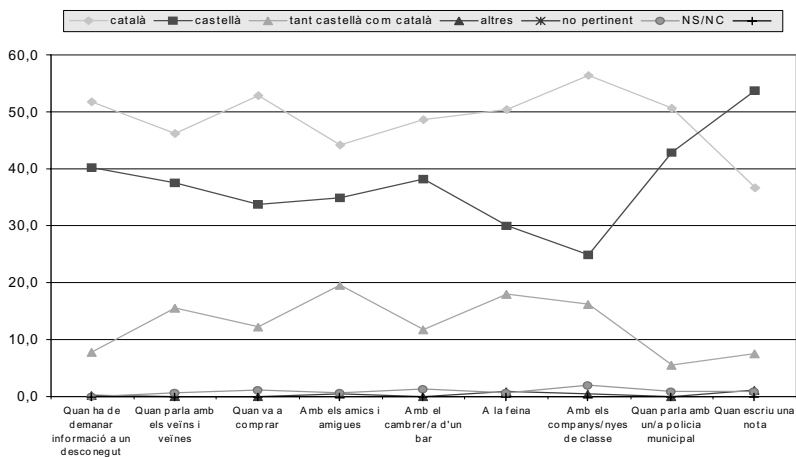
P. 11.8 Quina llengua utilitza majoritàriament quan escriu una nota?

castellà	566	53'8%
català	336	36'7%

tant castellà com català	76	7'6%
altres	10	1'0%
no pertinent	5	
NS/NC	9	0'9%
N: 997		

Vegeu el gràfic 7 que compara les diverses situacions: el català és la llengua més utilitzada en les situacions d'intercanvi oral, amb pics màxims en el cas de la sol·licitud d'informació a una persona desconeguda, a un policia municipal i en l'intercanvi comercial.

Gràfic 7: Llengua parlada en diverses situacions



Usos, hàbits i actituds sobre la llengua catalana a Catalunya

12. A la pregunta sobre la llengua amb la qual veu la televisió, hi ha tres grups clarament diferenciats: els que la veuen en català, els que la veuen amb les dues llengües (amb un 36% cadascun), i els que la veuen en castellà, més minoritari (un 25'7%).

P. 12 En quina llengua veu majoritàriament la televisió?

català	362	36'1%
castellà	257	25'7%
tant castellà com català	362	36'1%
altres	11	1'1%
NS/NC	10	1'0%

N: 1002

13. En aquesta pregunta sobre l'ús de la llengua en una reunió on hi ha persones que tenen dificultats a parlar en català, la resposta és polaritzada. Hi ha pràcticament un empat entre les dues opcions: continuar parlant en català i canviar al castellà, amb un percentatge lleugerament inferior, però, dels que pensen que cal mantenir la llengua catalana.

P. 13 En una reunió de persones en la qual n'hi ha alguna que té dificultats per a parlar en català, vostè pensa que...

Tothom hauria de parlar en castellà	471	47'0%
Les altres persones haurien de parlar en català	439	43'8%
Depèn de les circumstàncies	48	4'8%
Altres respostes	21	2'1%
NS/NC	23	2'3%

N: 1002

14. La llengua que es prefereix per a l'escola dels fills és claramentel català per a una majoria important de les persones enquestades (prop del 61%). Tot i amb això, cal destacar un segon grup de respostes que s'inclinen per ambdues llengües: català i castellà (gairebé el 18% dels enquestats).

P. 14 Quina llengua prefereix, principalment, per a l'escola dels seus fills?

català	607	60'7%
ambdues: castellà i català	178	17'8%
indifirent	88	8'8%
castellà	80	8'0%
altres respostes	41	4'1%
NS/NC	8	0'6%

N: 1002

15. La llengua en què s'ha mantingut la darrera conversa manifesta clarament un empat entre ambdós grups lingüístics: català i castellà, amb una lleugera majoria pel català.

P. 15 Recordi l'última conversa que hagi tingut amb algú que no sigui-família seva. En quina llengua ha parlat?

en català	496	49'5%
en castellà	470	46'9%
altres	14	1'4%
no ho recorda	14	1'4%
ambdues: castellà i català	8	0'8%

N: 1002

Usos, hàbits i actituds sobre la llengua catalana a Catalunya

16. La llengua que ha utilitzat l'altra persona manté pràcticament invariables aquests dos grups lingüístics, català i castellà, amb un lleuger avantatge per al primer grup.

P. 16 En quina llengua ha parlat l'altra persona?

en català	502	50'1%
en castellà	459	45'8%
altres	14	1'4%
no ho recorda	18	1'8%
ambdues: castellà i català	9	0'9%

N: 1002

G. Actituds lingüístiques

17.1 Aquestes preguntes manifesten tota una sèrie d'opinions sobre diferents afirmacions sobre la llengua. El primer posicionament fa referència a la major facilitat de trobar feina sabent català. Una mica més de les tres quartes parts de les persones enquestades consideren que sí. Tot i amb això, cal destacar el percentatge dels que no hi estan d'acord (gairebé el 17%).

P. 17.1 Està d'acord que si se sap català és més fàcil trobar feina?

hi està d'acord	773	77'1%
no hi està d'acord	169	16'9%
NS/NC	60	6'0%

N: 1002

17.2 La majoria de les persones enquestades (el 65% del total) està d'acord que hi ha d'haver un percentatge obligatori de català al cinema i a la ràdio, però també hauríem de destacar que hi ha una minoria significativa (el 28% del total) que creu que no ha de ser així.

P. 17.2 Està d'acord que hi ha d'haver un % obligatori de català al cinema, a la ràdio, etc.?

hi està d'acord	650	64'9%
no hi està d'acord	282	28'1%
NS/NC	70	7'0%

N: 1002

17.3. Sobre el fet d'exigir català per a un treball de cara al públic, continuem amb la mateixa tendència d'una majoria de gent que hi està d'acord, però cal esmentar el percentatge significatiu que no està d'acord amb el concepte de la disponibilitat lingüística.

P. 17.3 Està d'acord que s'ha d'exigir el català per poder treballar de cara al públic

hi està d'acord	672	67'1%
no hi està d'acord	304	30'3%
NS/NC	26	2'6%

N: 1002

17.4. En les preguntes relacionades amb l'ensenyament és on les persones estan més en desacord amb l'afirmació que

Usos, hàbits i actituds sobre la llengua catalana a Catalunya

hi ha massa català. Quasi les tres quartes parts dels entrevistats pensen que no és així. Tot i això, hi continua havent un grup gens menyspreable de persones que hi estan d'acord, inferior, però, al nombre total de persones que responen a la pregunta 14 que prefereixen/preferirien castellà o ambdues llengües a l'escola per als seus fills (un 25' 8% en total).

P. 17.4 Està d'acord que hi ha massa català a l'ensenyament?

no hi està d'acord	711	71'0%
hi està d'acord	192	19'1%
NS/NC	99	9'9%

N: 1002

17.5. Sobre la pregunta que fa referència a la discriminació dels castellanoparlants a Catalunya, hi ha una majoria molt gran de persones entrevistades que no hi estan d'acord. Tot i que hi ha quasi un 20% de persones que pensen el contrari.

P. 17.5 Està d'acord que a Catalunya els castellanoparlants estan discriminats per la seva llengua?

no hi està d'acord	784	78'2%
hi està d'acord	192	19'2%
NS/NC	26	2'6%

N: 1002

17.6. Hi ha una àmplia majoria que pensa que tothom que viu a Catalunya hauria de saber parlar català, tot i que el percen-

tatge de persones que hi està en contra també es pot considerar important.

P. 17.6 Està d'acord que a Catalunya tothom hauria de saber parlar el català?

hi està d'acord	713	71'2%
no hi està d'acord	273	27'2%
NS/NC	16	1'6%

N: 1002

17.7. A la pregunta de si el català hauria de ser la llengua predominant a Catalunya, la majoria de persones entrevistades (sobre el 66% del total) hi està d'acord, tot i que el 26% dels entrevistats no pensa el mateix.

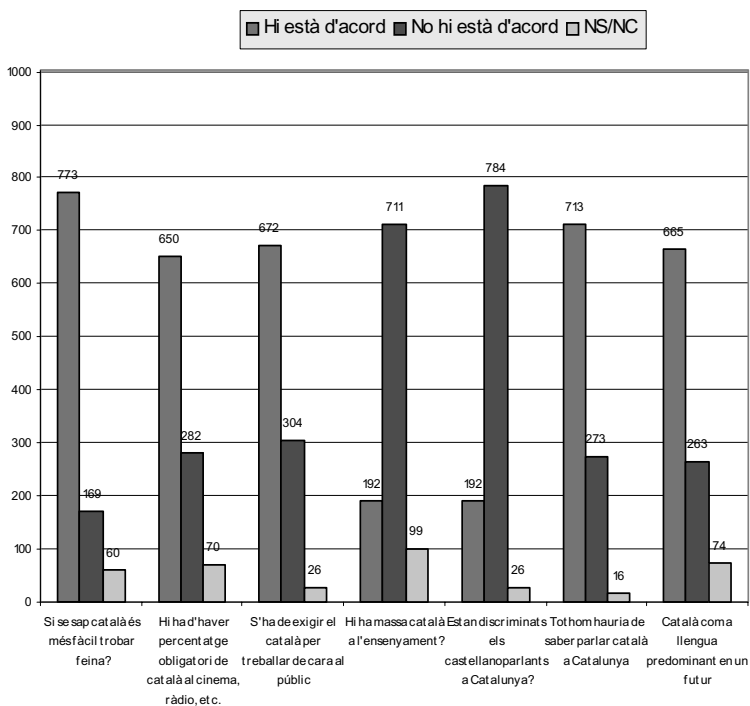
P. 17.7 Està d'acord o no que en un futur el català ha de ser la llengua predominant de Catalunya?

hi està d'acord	665	66'4%
no hi està d'acord	263	26'2%
NS/NC	74	7'4%

N: 1002

Vegeu el gràfic 8 comparatiu de les diverses preguntes on s'evidencia una àmplia majoria de la població favorable a l'ús del català i una minoria, tot i que significativa, que és reticent a l'ús predominant del català.

Gràfic 8: Actituds lingüístiques



H. Llengua de l'entrevista

18. L'enquesta va ser feta majoritàriament en català (el 72% de les entrevistes). Cal remarcar que el protocol era molt clar: calia utilitzar el castellà quan la persona entrevistada mantingués el castellà com a llengua de l'entrevista. És una bona

dada per a conèixer l'ús lingüístic en una situació oral formal.

P. 18 Llengua en què s'ha fet l'entrevista

català	724	72'3%
castellà	218	21'7%
català/castellà	60	6'0%

N: 1002

ALBERT FABÀ

NOEMÍ UBACH

*Centre de Normalització Lingüística
de Santa Coloma de Gramenet*

OLGA GÁLVEZ

Estudiant de Sociologia Universitat de Barcelona

JOAN MANRUBIA

Direcció General de Formació d'Adults

ANNA SIMÓ

Centre de Normalització Lingüística de Barcelona

La traducció en publicitat. Coherència i qualitat lingüístiques

1. Introducció

La nostra realitat quotidiana és plena d'anuncis: en trobem als mitjans de comunicació (televisió, ràdio, revistes, diaris, cinema o internet), però també quan mirem la bústia (fulletons o cartes comercials) o, senzillament, caminant pel carrer (tanques publicitàries, banderoles, o cartells a les cabines telefòniques i als mitjans de transport). Amb l'extensió del fenomen publicitari, han proliferat els estudis sobre les intencions, els missatges subliminars, la manera com incideix sobre les persones, els valors o contravalors que transmet, etc. La qüestió lingüística en els anuncis, tanmateix, no ha portat tanta cua i ha estat relegada a un segon terme o, si més no, ha estat objecte de molta menys anàlisi. No obstant això, i tenint en compte que és un dels factors indispensables per a l'existència de la publicitat (al costat de les imatges en

la majoria de suports), creiem que la llengua és un dels focus de més interès en el món publicitari.

A mesura que els mitjans de comunicació en català han anat creixent, desenvolupant-se i consolidant-se, han aparegut diversos estudis que analitzen la utilització de llengües en els anuncis que no són les pròpies del suport. La polèmica ha anat lligada, especialment, al castellà, llengua base de molts missatges publicitaris en mitjans que utilitzen el català per a informar. **(nota 1)**

L'alt cost d'elaboració d'un anunci és, segurament, la causa principal –no l'única– de l'aparició d'espais destinats a la publicitat en una llengua diferent de la del mitjà en què s'insereixen: els empresaris prefereixen produir un anunci en castellà, amb cobertura a tot l'àmbit estatal, que no fer-ho en català, ja que d'aquesta manera en limiten la difusió a una zona geogràfica molt concreta i, encara més, potser pensen que, dins d'aquesta zona, només arribarà a una part de la població.

De vegades, els motius econòmics no justifiquen l'omissió de determinades llengües als anuncis d'alguns suports que tradueixen els missatges publicitaris al català de franc **(nota 2)**, ni en certes campanyes publicitàries institucionals. Per això, quan Miguel Muñoz Repiso, director de la Direcció General de Trànsit (DGT), va assegurar, l'abril del 2000, que els es-

La traducció en publicitat

pots divulgatius de la DGT no es podrien fer en català perquè la campanya, que tenia un pressupost de 2.200 milions de pessetes, «perdria efectivitat» si es destinaven recursos a la traducció, membres de l'oposició política van acordar portar aquesta qüestió al Congrés dels Diputats. El conseller de Cultura de la Generalitat de Catalunya, Jordi Vilajoana, va denunciar la «inacceptabilitat de la raó pressupostària» en una campanya en què s'havien de gastar 2.200 milions i tenint en compte que la DGT disposava aquell any de 77.000 milions. Vilajoana, irònicament, va proposar a Muñoz Repiso pagar les despeses del doblatge, ridícules en comparació amb la quantitat assignada a l'activitat esmentada (**nota 3**), i, en una carta adreçada al director general de la DGT, va remarcar que, amb l'ús del català, «una llengua que parlen una quarta part dels ciutadans de l'Estat, la campanya de prevenció d'accidents no perdrà sinó que guanyarà eficàcia» (Clapés 2000).

No obstant les queixes dels polítics catalans i la polèmica que ha suscitat en l'opinió pública la qüestió lingüística en els anuncis institucionals comentats, des d'un punt de vista legal, no es pot censurar la utilització del castellà als espots de la DGT. Segons la Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística, el català només s'ha d'emprar, «de manera ge-

neral», «en la publicitat institucional de la Generalitat i de les administracions locals, de llurs empreses públiques o concessionàries i de les altres institucions i corporacions catalanes de dret públic feta en l'àmbit territorial de Catalunya». Pel que fa als anuncis d'altres entitats i institucions diferents de les esmentades, el punt 2 de l'article 35 (*La publicitat*) del capítol V estableix que «El Govern de la Generalitat i els ens locals han d'afavorir, estimular i fomentar amb mesures adequades l'ús del català en la publicitat, especialment la de la via pública, amb l'objectiu que sigui la llengua d'ús normal del sector.» D'altra banda, des d'una perspectiva econòmica, cal assenyalar que el màrqueting que es practica a Espanya no preveu en el concepte de *mercat* una variable lingüística (Sabaté 1999: 54).

Deixant de costat els motius de la intrusió lingüística en publicitat i les conseqüències que genera, el cert és que fàcilment es troben anuncis en castellà en mitjans de comunicació totalment vehiculats en català i, sovint, quan apareixen en català s'intueix que són traduccions fetes d'una manera precipitada. En aquest article s'han volgut sintetitzar les conclusions més rellevants d'un estudi centrat en la presència i l'ús de diferents llengües a la publicitat, bàsicament dues, el català i el castellà, però també d'altres (especialment l'anglès), associ-

ades a determinats productes i marques comercials, que han deixat la seva petja en parts concretes d'alguns anuncis.

2. Objectiu

En l'estudi esmentat ens hem proposat analitzar alguns aspectes lingüístics dels anuncis que apareixen en l'edició en català d'*El Periódico de Catalunya* (un mitjà de comunicació escrit que té una freqüència d'aparició diària), a partir de la comparació amb la versió castellana d'aquest mateix mitjà. Cal tenir present que tant l'estructura com el contingut de les dues edicions, en principi, iguals, i que el cos del diari en català s'obté a partir de l'edició en castellà mitjançant un programa de traducció automàtica i, segons declaracions explícites, seguint les normes que dicta l'Institut d'Estudis Catalans.

En la promoció de la versió catalana d'*El Periódico de Catalunya* durant l'octubre del 1997, va aparèixer un anunci en què es presentaven dues pàgines idèntiques de la publicació, una en català i l'altra en castellà. Tanmateix, ambdues imatges, però, reproduïen el títol del diari i la publicitat d'una empresa immobiliària en castellà. Ha semblat interessant esbrinar quina dinàmica s'ha seguit en els espais reservats a la publicitat de l'edició del diari en català, això és, si s'ha mantingut la tendència que s'apuntava en aquella promoció de conservar els anuncis en castellà o si, al contrari, els missatges

publicitaris han adoptat la llengua del mitjà que els acull i, en aquest darrer cas, si constitueixen el producte d'una traducció literal o d'una adaptació.

Per tant, l'estudi es planteja en dues vessants: una, quantitativa, per determinar el percentatge d'anuncis que adopten la llengua del suport; l'altra, qualitativa, per valorar la presència de diferents llengües a l'interior d'un anunci i analitzar la qualitat lingüística dels missatges publicitaris en català.

3. Corpus i metodologia

S'han tingut en compte els anuncis apareguts en les dues versions d'aquest mitjà durant quinze dies, el període de l'1 al 15 de febrer del 2000. Per tant, s'ha treballat amb trenta diaris: quinze en català i quinze en castellà.

Una vegada establert el perfil del material que ha de constituir la base de l'anàlisi (s'ha descartat l'estudi dels anuncis curts de dues o tres línies i de la publicitat que s'inclou en els suplementes que es distribueixen en una única llengua), s'ha aplegat un corpus de 2.304 anuncis (1.152 anuncis de cada edició). El buidatge i la descripció dels missatges publicitaris s'ha dut a terme mitjançant una sèrie de fitxes en les quals es recollia informació de la llengua principal de cada anunci, d'altres llengües que hi apareixien i la part de l'anunci en què

es trobaven i, en els anuncis que coneixien dues versions pel que fa a la llengua, de les característiques de la traducció (traduccions literals o adaptacions, modificacions de contingut, traces interlingüístiques, etc.).

L'estructura de les dues versions del diari és la mateixa, i tant l'espai destinat a la publicitat com la localització dels anuncis en el diari i en la pàgina es corresponen en les dues edicions de cada dia. A més a més, s'ha constatat que l'anunci que ocupa una regió d'una edició del diari és igual –a vegades en varia la llengua– que el que omple la mateixa situació en la versió en l'altra llengua (només en un cas el mateix espai és ocupat per anuncis diferents: tots dos corresponen a ONG i, suposadament, són d'inserció gratuïta). Això ha permès tractar els anuncis de les dues versions de manera paral·lela, fet que n'ha afavorit la comparació, indispensable per a l'etapa d'estudi de la traducció.

4. Coherència lingüística

La presència de diferents llengües a la publicitat conforma l'eix d'una primera fase de l'anàlisi. En particular, es vol deixar constància de la relació que s'estableix entre el codi principal del suport i el dominant als anuncis. La coexistència de llengües a l'interior d'un mateix missatge publicitari és objecte d'un apartat especial. Aquesta segona línia d'investigació

deixa pas a unes breus reflexions sobre les possibles causes d'alguns comportaments lingüístics observats.

4.1. Coherència lingüística entre publicitat i suport

Sembla que els publicistes assumeixen una relació directa entre la llengua de la publicitat i la del mitjà en què s'inse-reix, de manera que tendeixen a fer coincidir la llengua dels anuncis amb la del suport. Albert, Moret i Tomàs (1991: 109-110) en parlen en termes de llei, «gairebé sagrada», segons la qual «tota publicitat s'ha de fer en la llengua del mitjà on apareix». Sabaté (1999: 109-111) també recull l'opinió favorable a la coherència lingüística entre publicitat i suport de diversos professionals del sector. La pràctica quotidiana, tan-mateix, no reflecteix el comportament lingüístic pressuposat, i dóna lloc a allò que Sabaté (1999: 109-112) denomina *creuament lingüístic*, o a la *intrusió lingüística*, segons terminologia de Martínez (1996). La versió en català d'*El Periódico de Catalunya* constitueix una bona mostra d'aquest fenomen.

Com pot observar-se en els gràfics següents, en cap de les dues versions d'*El Periódico* no s'estableix una correspon-dència exacta entre la llengua del suport i la dels anuncis. Aquesta manca de coherència adquireix proporcions varia-bles segons la versió: mentre a *El Periódico* en castellà pre-domina la publicitat en la llengua del mitjà, i els anuncis en

La traducció en publicitat

català representen només un 16%, a la versió en català la proporció d'anuncis en la llengua vehicular del suport és gairebé la mateixa que la de missatges publicitaris en castellà.

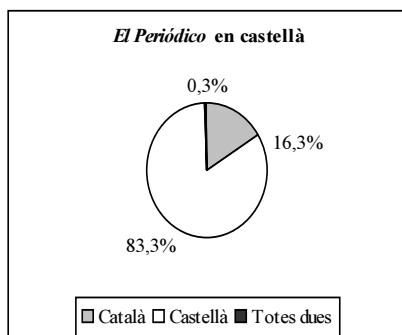
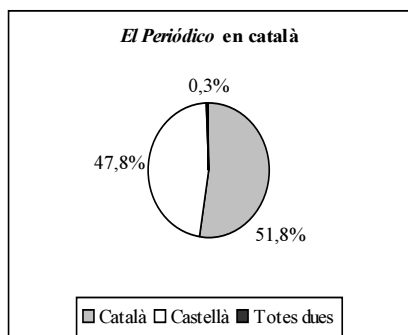
El Periódico en català

Total d'anuncis	En català	En castellà	En totes dues (nota 4)
1.152	597	551	4

El Periódico en castellà

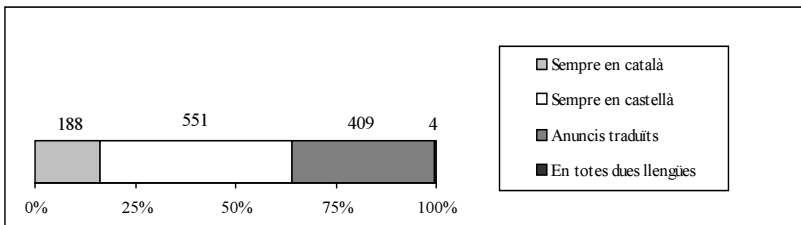
Total d'anuncis	En català	En castellà	En totes dues
1.152	188	960	4

Gràfics 1 i 2. Llengua base dels anuncis a *El Periódico*



Si es comparen les dues versions, s'observa que la tònica dominant és mantenir els anuncis en castellà o traduirlos, però no publicarlos sempre en català.

Total d'anuncis comparats	Sempre en català	Sempre en castellà	Anuncis traduïts	En totes dues llengües
1.152	188	551	409	4



Gràfic 3. La traducció d'anuncis a *El Periódico*

Aquests gràfics són indicadors de la situació lingüística de la publicitat en el diari analitzat durant les dues setmanes en què s'ha confeccionat el corpus. Creiem que els resultats obtinguts poden ser representatius de la situació general de la publicitat en aquest suport concret, però no s'han de considerar dades absolutes –la realitat pot variar en relació amb els períodes (vacances d'estiu, època de Nadal, promocions de rebaixes, etc.) o amb els esdeveniments socials (campanyes electorals, per exemple)– ni extrapolables a la resta de

suports la llengua vehicular dels quals és el català –principalment, perquè els mitjans de comunicació es regeixen per un ampli ventall de polítiques lingüístiques i estratègies comercials. Els percentatges indiquen tendències, no realitats inqüestionables.

4.2 Coherència lingüística dins dels anuncis

Cal assenyalar que les xifres anteriors s'han determinat a partir de la llengua base dels anuncis (el codi en què estan redactats majoritàriament), no d'acord amb una llengua única: la majoria de missatges publicitaris contenen mots o fragments en llengües que no són la principal. Les parts més freqüents dels anuncis amb mostres d'intrusió lingüística són l'eslògan, el nom de la casa comercial i del producte, les imatges i les etiquetes superposades, i l'especificació de vies públiques. A continuació, se sintetitzen algunes constants observades.

(a) *L'eslògan*. Generalment, si un anunci que conté un eslògan –una frase breu adoptada com a divisa d'una activitat amb fins propagandístics– es tradueix i arriba al públic en dues versions, la llengua de l'eslògan s'adapta a la de l'anunci (*Primer l'home, després la màquina / Primero el hombre, después la máquina; El número 1 en mobles/El número 1 en muebles; Cada dia més a prop, més a prop teu / Cada*

día más cerca, más cerca de ti; en cos i ànima / en cuerpo y alma; així de fàcil/ así de fácil).

Tanmateix, també es recullen força exemples d'eslògans que es mantenen en la llengua originària del missatge publicitari. Així doncs, es constata la presència de lemes que apareixen invariablement en català (*Soluciones per a empreses; Pensat per a tu*), altres que sempre es publiquen en castellà (*Más de 30 años a su servicio*), i un darrer grup del qual només es coneix la versió anglesa (*by Honda; Volvo for life*). La tendència dominant en el corpus aplegat no és incloure eslògans catalans en anuncis escrits en castellà, sinó trobarlos en castellà independentment de la llengua base del missatge publicitari. Per això, qualifiquem d'insòlit el cas d'un anunci que es publica freqüentment en el suport analitzat i durant la quinzena estudiada, el cos del qual és en castellà en les dues edicions, però l'eslògan sempre apareix en català (*Después de la cibertería, la vajilla y la cristalería del Barça, ahora ¡completa tu juego de mesa con la mantelería! SPORTsempre amb el Barça*).

(b) *El nom de l'empresa, del fabricant o de l'entitat.* La majoria de cases comercials escullen mantenir el terme que les identifica en la llengua original de creació. Aquesta és l'opció per la

La traducció en publicitat

qual es decanten *Bazar el Regalo*, *Zeta Multimedia*, *Fábrica Nacional de Moneda y Timbreo* *Viatges Plus*, per exemple.

No obstant això, determinades entitats amb un abast nacional s'inclinen per la traducció del nom propi, potser per adaptar-se a la realitat lingüística de diferents regions. Així, el *Grup Uni2/Grupo Uni2*, *Mobles La Fàbrica/ Muebles La Fábrica* i *Viatges Marsans/ Viajes Marsans* coneixen dues versions del terme que les designa segons la llengua vehicular del missatge publicitari que emeten. Altres empreses més petites, com ara *Bufet Carulla/Bufete Carulla*, també tradueixen la part genèrica del nom que les representa, segurament per acostar-se a les suposades característiques lingüístiques del públic potencial de les dues edicions del diari a Catalunya.

Una empresa present en molts àmbits de la vida quotidiana, *Telefonica*, acostuma a reproduir el nom amb una forma que no s'identifica ni amb el català ni amb el castellà (normativament, escriure'l en català comportaria marcar la o amb accent obert, i fer-ho en castellà implicaria col·locar un accent agut a la mateixa lletra). Suposar que aquesta tria respon a la voluntat de no identificar-se amb cap dels dos codis sembla poc encertat, especialment si es té present que, almenys al suport analitzat, aquesta entitat emet la majoria de la publicitat en castellà.

(c) *El model o el nom del producte*. La designació del producte promocionat és la que té menys tradició de traducció en publicitat. Per tant, quan un anunci coneix diferents versions en relació amb les llengües que el vehiculen, sol mantenir el nom d'allò que ofereix en una sola llengua, ja sigui en català (*espetec*), en castellà (*Serviberia*), en anglès (*Telèfon mòbil Alcatel Easy Dual Band/ Teléfono móvil Alcatel Easy Dual Band*) o combinant més d'un d'aquests codis (*Páginas Blancas on line; Ski Jove*).

De fet, la traducció del nom del producte pot donar lloc a confusions i malentesos, especialment en els casos en què la llengua fa un paper important. Així, per exemple, de la promoció d'un programa de ràdio en la qual es tradueix el nom de l'espai, no pot deduir-se la llengua que s'hi utilitzarà (*Molt més que preguntes i respostes. Xavier Trías a "Dia a la vista". Demà a les 9:15 h./Mucho más que preguntas y respuestas. Xavier Trías en "Buenos días". Mañana a las 9:15 h.*). Semblantment ocorre a l'anunci d'un llibre que ha sortit a la venda en dues llengües (*Jugueu amb els Teletubbies / Juega con los Teletubbies*), la promoció del qual es fa íntegrament en una sola llengua en cada una de les edicions (la fotografia del llibre que apareix a *El Periódico* redactat en català és l'edició en català del volum, la imatge d'*El Periódico* vehiculat en cas-

tellà reproduïx la portada de la versió castellana). Com que no s'hi inclou cap etiqueta superposada que informi de l'aparició del mateix llibre en l'altra llengua, el públic que llegeix una edició del diari no s'assabenta de l'existència d'aquesta publicació en dos codis diferents.

(d) *Etiquetes superposades*. Les etiquetes que apareixen en molts anuncis per proporcionar una informació suplementària es tradueixen o no segons si depenen de l'empresa que emet l'anunci o de la que fabrica els productes. Aquesta dependència s'exemplifica perfectament amb la publicitat d'una cadena d'establiments en els quals es venen aparells de telefonia mòbil. Els rètols que contenen informació del producte i que, probablement, són subministrats per l'empresa fabricant a la comercialitzadora no es tradueixen, segurament per la impossibilitat de modificar un original del qual no es disposa (és el cas de la frase *Teléfono adaptado a la red Movistar Dual*, organitzada en forma de cercle); en canvi, els creats per l'entitat emissora de la publicitat –que, d'altra banda, pot coincidir amb el fabricant– es tradueixen (ocorre a l'enunciat *disponible en 4 colors/ disponible en 4 colores*, emmarcat dins d'un requadre).

L'anunci de les últimes novetats en llibres d'una prestigiosa editorial constitueix, també, una bona mostra del fenomen

observat. En aquest cas, el text de les etiquetes, dissenyades pel responsable de la promoció, està escrit en la llengua que vehicula el missatge publicitari (una estrella organitza el fragment: *Els títols més esperats ¡No te'ls perdis! / Los títulos más esperados ¡No te los pierdas!*; l'adjectiu *Nou / Nuevo* s'introdueix dins d'una rodona, i una el·lipsi delimita les proposicions següents: *Inclou cd-rom Pinball de la Ciència. Producte valorat en 4.900 ptes/ Incluye cd-rom Pinball de la Ciencia. Producto valorado en 4.900 ptas*). Aquest mateix anunci recull un fet poc habitual. Una sèrie de rètols, que informen de l'existència del producte en una llengua que no coincideix amb la de la imatge, apareixen sempre en català: l'anunci vehiculat en català conté, dins d'una etiqueta, el text *També en castellà*; en la versió en castellà, el fragment equivalent s'hi inclou en una llengua que no és la del cos del missatge, sinó l'altra en què es comercialitza el mateix producte (*També en català*).

(e) *La imatge*. Les parts dels anuncis en què apareixen més elements d'altres llengües són les fotografies i els dibuixos. Sovint, s'intueix l'original d'anuncis que coneixen dues versions pel que fa a la llengua a partir de mots que no s'han traduït i que s'introdueixen en els elements gràfics no literals. Així, per exemple, s'endevina que la publicitat d'una conegu-

La traducció en publicitat

da marca de cotxes ha estat creada inicialment en castellà a partir del text que conté una fotografia (un cartell amb el mot *colegio*), i, en un altre anunci, un paquet embolicat amb un paper de regal en el qual es llegeix, diverses vegades, l'expressió *San Valentín* es percep com una mostra de la llengua en què, en principi, va ser creat el missatge publicitari.

En altres, la llengua dels mots inserits en les imatges depèn de la realitat del producte que es promociona: per exemple, si unes cigarretes es comercialitzen en una capsa el text de la qual és en castellà, la barreja de llengües en un anunci que té com a base el català i que inclou el dibuix de la capsa esdevé inevitable. La impossibilitat de defugir l'alternança es fa encara més palesa en els productes en què la llengua adquireix un protagonisme especial, com ara en les revistes, els llibres o els cd-rom enciclopèdics o educatius, la reproducció dels quals ho posa de manifest: encara que, per fer publicitat d'una publicació periòdica o d'un cd-rom, un mateix eslògan es redacti en dues llengües, irremeiablement, el text inserit en la fotografia d'aquests anuncis apareix escrit en una única llengua.

En ocasions, la barreja de llengües provocada per la inserció d'imatges és perfectament intencionada: es constata en un parell d'anuncis en els quals, en un segon terme, es visualitza

la imatge d'un llibre obert escrit en anglès –la societat percep com a positiu el coneixement d'aquesta llengua. La publicitat d'organismes d'ajuda humanitària participa, també, d'aquest fenomen: sovint, el missatge que emeten se superposa a un entramat d'enunciats en anglès, xinès, àrab, suahili i altres llengües exòtiques.

(f) *Els genèrics i els noms propis de les vies públiques.* L'adreça de l'establiment, l'entitat o l'empresa constitueix, generalment, un d'aquests elements inamovibles que no es tradueixen, de manera que és usual trobar els genèrics i els noms propis de les vies tant en català en la publicitat vehiculada en castellà, com en castellà en anuncis que tenen el català com a llengua base. Els anuncis que redacten les adreces d'acord amb la llengua principal del missatge publicitari en què s'inserereixen són residuals: la transformació de *l'Avda. Meridiana, el Paseo Maragall* i la *Ctra. de Santa Cruz de Calafell* en *l'Av. Meridiana, el Pg. Maragall* i la *Ctra. de Santa Creu de Calafell*, respectivament, recollida en la publicitat dels concessionaris d'una marca de cotxes, és poc freqüent.

Les vacil·lacions pel que fa a la llengua en què s'han d'escriure els genèrics i els noms dels carrers són evidents. Només cal fixar-se en els anuncis que una botiga d'aparells de precisió publica diàriament a *El Periódico*. En la versió en

La traducció en publicitat

català del missatge l'adreça s'indica sempre en català (*Pelai 62 cant. Rambles*); en canvi, en l'edició en castellà, la forma castellana alterna amb la catalana (tant hi apareix *Pelai 62 esq. Rambles*, com *Pelayo 62 esq. Rambles*).

Al marge de la tendència de determinades parts dels missatges publicitaris a incloure elements en altres llengües, el cert és que, en ocasions, esdevé difícil determinar la llengua principal d'alguns anuncis. En un sector del corpus que es caracteritza per aquest tret d'indefinició, és factible fer referència a l'aprofitament de materials en el procés de confecció del missatge: al costat del logotip i l'adreça de l'empresa (en català, per exemple), s'hi situa la llista dels serveis que s'ofereixen (hipotèticament, en castellà i anglès), extrets d'algun catàleg o publicació prèvia. En un altre grup d'anuncis que participen d'aquest fenomen, l'alternança de llengües obeeix a la voluntat d'evitar, intencionadament, la prioritat d'una llengua sobre l'altra, per donar a entendre que el producte s'adreça als parlants de totes dues (en aquest sentit, és simptomàtic el text que anuncia una fira de mostres: *Món submarí. Primer salón de la inmersión. 18-19 y 20 de febrero del 2000. Fira de Cornellà [...] Av. de la Fama / Cornellà de Llobregat*).

De vegades, la barreja conscient i quasi equilibrada de llengües, amb finalitats retòriques, només afecta una zona del

missatge publicitari: de la visió global de l'anunci emergeix un codi que predomina. La tria d'una determinada llengua per vehicular una part del missatge publicitari pot dependre de l'estratègia retòrica que se segueix perquè un anunci sigui eficaç. Un exemple de la utilització d'un codi concret (o més d'un) per les associacions que s'hi estableixen es troba a l'anunci de l'obra de teatre *La jaula de las locas*, representada per Paco Moran i Joan Pera. En aquest anunci, la barreja de llengües forma part del producte que es promociona: un dels atractius d'aquesta peça teatral, com l'anterior posada en escena per la mateixa parella d'actors, es fonamenta en l'alternança de codi. A més a més, es tracta d'un anunci protagonitzat per personatges coneguts als quals el lector associa una llengua que els és pròpia, tant en el món real com en el fictici. En l'anunci d'una immobiliària, el fet de no traduir-ne una part, l'adaptació de la lletra d'una cançó popular espanyola (*¿Dónde están las llaves? matarile, rilerón, ¿dónde están las llaves? matarile, rilerón, ¡Chim-pom![...]*), és intencionat i, alhora, forçat per la necessitat de mantenir el referent de la cançó que tothom coneix.

4.3 Algunes causes de la manca de coherència lingüística

En els darrers paràgrafs de l'apartat anterior s'han començat a apuntar alguns motius de la manca de coherència lingüísti-

La traducció en publicitat

ca dins dels anuncis: un disseny poc elaborat (en què s'atorga primacia al contingut en detriment de la presentació final), la voluntat d'arribar a un públic ampli (que persegueix evitar la identificació d'un producte exclusivament amb una llengua) i la intertextualitat, generalment amb finalitats retòriques (a partir de la qual determinats fragments d'anuncis s'articulen entorn la llengua pròpia dels seus protagonistes o en relació amb referents concrets de la realitat).

N'hi ha d'altres, com ara les connotacions associades a codis específics (el prestigi creixent de l'anglès comporta una presència progressiva d'aquesta llengua a la publicitat), el vincle que tradicionalment s'ha establert entre algunes llengües i productes concrets (l'italià s'ha lligat a les marques de pasta i de cafè, el francès als perfums, i el xinès a l'arròs, per exemple), la percepció que tant el públic com els publicistes tenen de determinats codis (algunes llengües venen més que altres i són més impactants), etc. Tots aquests factors, que poden ser la causa del creuament lingüístic intern (dins dels anuncis), en ocasions també connecten amb la manca de coherència lingüística externa (entre el suport i el missatge publicitari).

Malgrat tot, l'elecció d'un idioma com a base d'un anunci, almenys en el corpus que constitueix el punt de partida de la

nostra anàlisi, la majoria de vegades, no depèn dels aspectes esmentats. Així doncs, per donar raó de les diferències advertides entre la llengua principal del suport i les dominants als anuncis, potser caldria fer referència a una variable com és ara la realitat lingüística en què circulen els missatges publicitaris: en un àmbit més concret, a la llengua principal del suport; en un terreny més ampli, a la identitat lingüística dels lectors potencials. L'estudi del context refuta la hipòtesi apuntada: els emissors dels anuncis estudiats (i, en darrera instància, les agències de publicitat) no tenen presents aquests darrers aspectes, ja que, des del punt de vista de l'edició en català, els trets lingüístics del suport en què apareix l'anunci i l'idioma del comprador potencial no es corresponen amb els que semblen deduir-se dels anuncis.

S'afirma que la realitat lingüística del diari no respon a les expectatives generades perquè l'equilibri entre el nombre d'anuncis en castellà i la quantitat de missatges publicitaris en català prediu, en principi, una presència igualitària de les dues llengües en el cos de l'edició analitzada (la catalana). La totalitat del diari, però, es redacta exclusivament en català. De la mateixa manera, sembla obvi que la persona que adquireix una publicació escrita en una llengua determinada demani poderla llegir íntegrament en el codi pel qual s'ha de-

cantat en un primer moment. El lector de la versió catalana d'*El Periódico*, tanmateix, troba que una part del diari, la meitat de la publicitat, apareix en un codi diferent del que, suposadament, preveia.

Per tant, la proporció observada en les llengües que vehiculen la publicitat d'*El Periódico* no pot explicar-se ni per les connotacions associades a determinats codis, ni per finalitats retòriques, ni per les característiques lingüístiques del suport o del destinatari. Cal apel·lar, en aquest punt, a altres causes, possiblement, a la situació sociolingüística de Catalunya. La versió en català d'aquest diari es comercialitza en una regió amb forta presència de dues llengües: català i castellà. Avui dia, es pot assegurar, amb força contundència, que tots els catalanoparlants són competents, si més no passivament, en castellà, però no tots els castellanoparlants saben el català. A més, augmenten progressivament els efectius d'un nou grup bilingüe, amb un coneixement semblant en ambdues llengües, un sector de la població fruit dels matrimonis lingüísticament mixtos i de la realitat lingüística que l'envolta. El panorama esbossat, marc en què es desenvolupa el fenomen publicitari a Catalunya, s'erigeix com a principal motiu de la manca de coherència lingüística entre suport i anuncis.

Cal afegir, encara, com a possibles motius de la intrusió lingüística, els costos extrems que comporten els processos de traducció (nota 5). i la indefinició des del punt de vista legal i del màrqueting, elements analitzats a la introducció. I potser també el fet que la llengua es considera una variable poc rellevant en publicitat, fins al punt de no tenir-la present en els factors que s'empren per a establir el perfil del consumidor de molts productes. J. Sabaté (1999) també assenyala, en una aproximació a les causes de la inferioritat d'anuncis en català, l'actitud dels subjectes que participen en la comunicació publicitària: la incompetència lingüística de les agències de publicitat i l'escassa sensibilitat dels anunciants i empresaris davant d'una realitat sociolingüística concreta. En el pròleg del llibre de Sabaté (1999), J. Bravo il·lustra amb una frase el que l'autor qualifica d'*escassa sensibilitat dels anunciants i empresaris*: «El joc és de negocis globals, i les llengües minoritàries no formen part de les preocupacions dels homes de negocis ni les grans corporacions.»

En resum, tot indica que els anuncis dels mitjans de comunicació vehiculats en català haurien d'aparèixer en aquesta llengua, ja que és el codi pel qual han optat els lectors i el principal de la publicació. A més, amb la inserció dels missatges publicitaris en la llengua dominant del suport, els anunciants

oferirien una imatge d'integració a la realitat lingüística de la publicació i demostrarien una certa sensibilitat per la identitat de la comunitat destinatària, fet vist com a positiu pels receptors catalanoparlants. Tanmateix, a efectes pràctics, la inserció d'anuncis en català no és necessària perquè la totalitat dels ciutadans de Catalunya són competents, almenys passivament, en castellà. I no tan sols no és necessària sinó que, a més a més, pot anar en detriment dels interessos de l'anunciant, ja que la traducció de certs jocs de paraules –que no funcionen en català– o d'eslògans consolidats poden restar eficaçia a l'anunci.

5. La qualitat lingüística

La majoria de missatges publicitaris que coneixen dues versions, una en castellà i l'altra en català, mostren diferències tant de contingut com de criteris d'adaptació de determinats mots. Moltes d'aquestes divergències, a més de traces interlingüístiques que evidencien la supremacia d'una llengua damunt l'altra, proporcionen indicis per a descobrir quina versió ha estat creada i quina és fruit d'una adaptació o d'una traducció.

5.1 Traduccions rudimentàries

Ja s'ha apuntat que, sovint, es pot esbrinar el codi en què s'ha dissenyat l'original d'un anunci a partir del text que apa-

reix en els elements gràfics no literals. La llengua base de creació també s'endeuina en casos de traduccions barroeres. Així, per exemple, en un dels anuncis que aplega el corpus, el sistema de traducció de les abreviacions de les vies públiques utilitzat –un llapis corrector– fa evident que la versió en català s'ha elaborat a partir de la castellana. Els elements que no formen part de l'abreviatura catalana s'han esborrat manualment: es veu un buit a l'espai que ocupaven (en ocasions, fins i tot es visualitzen restes de les grafies eliminades) i el punt que caracteritza les abreviatures és força lluny de l'última lletra de l'abreviació (*Telf.esdevé Tel .*, i *Avda.deriva* en *Av.*, amb els mateixos blancs reproduïts aquí). El canvi de grafies es resol retallant lletres d'altres parts del text i enganxant-les (*Pº* es transforma en *Pg*; el contorn del tros aprofitat es distingeix perfectament), i els accents s'introdueixen amb bolígraf.

La poca cura també evidencia la llengua d'elaboració d'un altre anunci: en la versió en català es deixa una frase inacabada, potser per raons d'espai, potser per descuit del traductor ([...] *a través de la Xarxa de Concessionaris Oficials Honda al [...] a través de la Red de Concesionarios Oficiales Honda en España.*). En un altre cas, l'intent de traducció genera faltes d'ortografia bàsica, principalment problemes d'accentuació

(*móbil/ móvil, són/ sono mes/ más*), però també de guionets (*celebrarlo/celebrarlo*).

Les presses excessives que, generalment, caracteritzen qual-sevol procés de traducció poden fer que una lectura ràpida de la versió original provoqui un canvi de sentit del text. Així, el verb del fragment *Siéntase tranquilo con sus 4 airbags*, d'un dels anuncis seleccionats per formar part del corpus, segurament s'ha percebut com a *Siéntese* (el traductor s'ha pensat que era una forma conjugada del verb *sentarse*, en comptes de provenir del verb *sentirse*), i la frase s'ha traduït per *Assegui's tranquil amb els 4 coixins de seguretat*.

5.2 Presència d'un corrector als anuncis en català

Tanmateix, tot i les mostres presentades de traduccions poc acurades, cal destacar que en els anuncis en català s'observa la presència d'un corrector que no s'adverteix en les versions castellanes dels mateixos missatges publicitaris.

Aquesta consciència correctora es fa palesa a l'hora de traduir mots d'altres llengües: en el cos de l'anunci en castellà es mantenen els anglicismes; en canvi, en la versió en català de l'anunci es tradueixen. S'ha constatat especialment en dos mots (*airbag* i *New York*), però també en terminologia del món de la informàtica (el *moused* d'un anunci en castellà deriva

en *ratolí*) i en altres camps semàntics (el gal·licisme *buffet* de la versió castellana es transforma en *bufet* a la catalana). Cal assenyalar, d'altra banda, que molts altres termes (representats al corpus objecte d'estudi *per liner, kito pack*) no es tradueixen en el pas d'una versió a l'altra.

Als missatges vehiculats en castellà sempre apareix el terme *airbag*: en cap ocasió s'hi ha recollit *cojín de seguridad* o *almohada de seguridad*; en canvi, a la publicitat en català, aquesta paraula presenta dues variants que alternen, tot i que no equilibradament: *airbag* i la traducció *coixí de seguretat*. Així, encara que no és inusual trobar mostres d'*airbag* als anuncis escrits en català (*climatitzador automàtic, 4 airbags, ABS amb EBD [...] / climatizador automático, 4 airbags, ABS con EBD[...]*), és molt més freqüent llegir exemples com els següents: *Assegui's tranquil amb els 4 coixins de seguretat / Siéntase tranquilo con sus 4 airbags; coixins de seguretat "full size" per a conductor i acompanyant / airbags "full size" para conductor y acompañante; coixins de seguretat per al conductor i l'acompanyant / airbags conductor y pasajero*. Semblantment ocorre a Nova York: mentre que a les versions en castellà *New York* i *Nueva York* alternen (*M. Bolsa New York Fim; Nueva York 40.000 ptas.*), a les traduccions cata-

lanes només apareix *Nova York (M. Borsa Nova York Fim; Nova York 40.000 ptes.)*.

La tasca del corrector també s'evidencia amb una consciència de millora del text. Els anuncis en castellà solen ser més esquemàtics i breus, s'hi reproduïxen les paraules clau del contingut i poques vegades s'hi inclouen partícules de connexió. En canvi, en la traducció al català, enmig de les paraules semànticament rellevants, s'hi introdueixen les preposicions i els articles necessaris per aconseguir que el text quedi perfectament lligat. El que en castellà és *airbags conductor y pasajero*, en català es converteix en *coixins de seguretat per al conductor i l'acompanyant*, i les proposicions *Vehículos Ocasión i [...] y kilometraje limitado* es transformen en *Vehicles d'Ocasió i [...] i amb un quilometratge limitat*.

La voluntat de perfeccionar el missatge dóna lloc a versions lliures de determinats fragments i a adaptacions al gust del traductor. Així, encara que en un anunci en castellà s'escriu *la efigie de S.M. el Rey Don Juan Carlos I*, a la versió en català apareix *la figura del Rei Joan Carles I*.

Altres vegades, el significat del missatge publicitari d'una versió és completament diferent del de l'altra, ja sigui com a resultat de la voluntat de millora del traductor, ja sigui com a conseqüència d'una traducció ràpida. En aquest sentit és

significativa la frase que encapçala un anunci d'automòbils: *No creus que ja és hora de divertirte?*, que es correspon amb *¿No es hora de que vuelvas a divertirte?* El matís que el verb *creus* i l'adverbi *ja* introdueixen a l'edició en català desapareix a la castellana, i la precisió que proporciona el verb *volver* s'esvaeix a l'anunci redactat en català. Així doncs, mentre que l'enunciat elaborat en català pressuposa que l'individu a qui va adreçada la pregunta no s'ha divertit fins al moment i interpel·la el públic d'una manera molt més directa i personalitzada –efecte que s'aconsegueix amb la presència del verb *creure*–, la versió en castellà preveu que el públic ja ha gaudit en el passat. El producte final són dos missatges amb una connexió feble.

5.3 Algunes traces interlingüístiques freqüents

Determinats fenòmens de contacte de llengües són presents –i força habituals– en molts àmbits de la realitat catalana. En el món de la publicitat, però, conflueixen una sèrie de factors que esperonen encara més l'aparició de les traces interlingüístiques. D'entrada, cal tenir en compte que, generalment, els anuncis vehiculats en català constitueixen el resultat d'un procés de traducció a partir d'un original castellà. Tampoc no s'ha d'oblidar que certs trets intrínsecs a l'estil publicitari propicien la innovació i el llenguatge impactant, encara que

La traducció en publicitat

comporti la utilització d'estructures lingüístiques alienes al català. A més a més, en publicitat s'afavoreix la versemblança i l'acostament a l'ús real de la llengua, en detriment d'un model de llengua de qualitat, i s'obra a favor de les traduccions mimètiques, per tal que les versions difereixin mínimament i arribin al públic mitjançant dues llengües diferents però amb l'eficàcia de la reiteració.

Com molt bé assenyala Pons (1997), cal parlar de dos tipus de traces interlingüístiques: d'una banda, de formes incorrectes en català –Torrent (1993) recull les interferències sintàctiques i lèxiques d'aquest tipus més freqüents a la publicitat–, que són el resultat d'una traducció defectuosa o bé ja s'han incorporat a la creació originàriament en català de l'anunci (Torrent tendeix a considerar-les totes fruit de la traducció); d'altra banda, de formes catalanes correctes però poc genuïnes, que no s'haurien utilitzat si l'anunci s'hagués confeccionat inicialment en català, o que s'han introduït dins la llengua habitual i, d'aquí, a l'elaboració del missatge publicitari en català. Lluny de pretendre fer una descripció de totes les traces interlingüístiques observades, en aquest apartat ens limitem a exemplificar les que apareixen amb més freqüència en el llenguatge publicitari.

Pel que fa al primer tipus de marques transcòdiques esmentat, cal assenyalar que un dels problemes més generals, tant de la llengua de la publicitat com de la realitat lingüística habitual, és l'omissió dels pronoms febles. En publicitat, la pèrdua d'aquests elements no és fruit només de les traduccions mimètiques, sinó que també apareix en els anuncis confeccionats en català com un reflex de la parla quotidiana. Determinades estructures recurrents als missatges publicitaris participen d'aquest fenomen concret amb assiduitat. Així, a la part inferior de molts anuncis, s'hi inclou una adreça, un telèfon o una pàgina d'internet als quals es pot acudir per ampliar la informació d'un producte o servei. El verb que els hauria d'encapçalar fóra *informate'n* o *informise'n*, però sovint s'hi introdueix la forma *informa't* o *informi's*, sense la pronominalització del complement preposicional que el català exigeix per a aquest verb: *Informi's sense compromís/ Infórmese sin compromiso; Visiti les nostres oficines oinformi's al [...] / Visite nuestras oficinas o infórmese en el [...]; Informa't a qualsevol dels nostres establiments/ Infórmate en cualquiera de nuestros establecimientos.*

L'expressió assenyaldada va seguida, generalment, d'una preposició que introdueix un complement de lloc: en alguns casos ésa, en altresen. Tot i que la utilització d'aquestes dues

La traducció en publicitat

preposicions és un dels punts en què la normativa presenta més d'una alternativa, sembla que, davant de mots (sols o acompanyats d'articles definits) que assenyalen una localització, hi ha d'anar a. Però, potser per mimetisme en la traducció, a vegades s'hi troba en: *De venda en:/ De venta en: Els interessats poden sol·licitar informació en qualsevol oficina del Grup Banc Sabadell, en Internet o trucant al [...]* /*Los interesados pueden solicitar información en cualquier oficina del Grupo Banco Sabadell, en Internet o llamando al [...]*. La vacil·lació és evident, fins al punt que en un mateix fragment es recullen ambdues preposicions en contextos paral·lels: *Accés gratuït al seus clients en www.airtel.net i als que encara no ho són, a www.navegalia.com.* /*Acceso gratis a sus clientes en www.airtel.net y a los que todavía no lo son, en www.navegalia.com.*

A primera vista sembla que a la preposició en del castellà hi correspon a en català. Tanmateix, aquesta correspondència pot donar lloc a confusions, sobretot si no es té en compte que per assenyalar direcció les preposicions no es comporten de la mateixa manera que per indicar situació, i, fins i tot, pot conduir a la introducció d'elements catalans en textos redactats en castellà, com en el cas de l'eslògan següent, que funciona i és normatiu en català (*corre... a delhi*) però esde-

vé incorrecte en castellà (*corre... en delhi*). El lema d'aquest anunci es pot considerar un exemple de traducció del català al castellà.

Constatem també, en la publicitat en català, la generalització del verb donar, en comptes de fer, en determinats contextos i expressions en què fer fóra la forma correcta, en uns casos, o molt més genuïna, en d'altres. Per això, la intuïció que tot parlant d'una llengua posseeix fa adonar que en la pregunta *Qui ha dit que els diners no donen la felicitat?*, com a traducció de *¿Quién ha dicho que el dinero no da la felicidad?*, el verb no s'hi ha utilitzat correctament.

Quant al segon tipus de traces interlingüístiques esmentat, és evident que el procés de traducció deriva en l'ús de formes acostades al castellà en els casos en què, per a un mateix significat, el català coneix dos significants, dels quals un és perfectament admissible en català i l'altre molt més genuí. Una parella de mots d'aquestes característiques és la formada per *gratis* i *de franco gratuïtament* (*gratuït, -a*). Tot i que no es pot afirmar que la paraula pròxima al castellà *gratishagi* substituït la construcció tradicional *de franc* o l'adverbi *gratuïtament* (perquè en la mostra analitzada apareixen totes dues expressions en nombroses ocasions), cal assenyalar la forta presència de la forma *gratis* a la publicitat en català del

corpus. En un reduït grup d'exemples, a l'adverbi *gratis* hi correspon l'adjectiu *gratuït*: *Accés gratuït al seus clients[...]* / *Acceso gratis a sus clientes[...]*; en un conjunt més extens de casos es transforma en *de franc*: *Infórmese gratis en el 1050/ Informi-se'n de franc al 1050*, i en un darrer bloc s'utilitza el mot acostat al castellà: *Y también... un juego de maletas gratis/ I també... un joc de maletes gratis*.

5.4 Traducció o adaptació?

Fins ara s'ha fet un repàs a alguns problemes que poden sorgir en el procés de traducció. Arribats a aquest punt, cal aturar-se en un altre tipus d'entrebanc amb què topa el traductor, lligat a la naturalesa del material amb què treballa: els jocs de paraules. En efecte, molts publicistes cerquen captar l'atenció del públic mitjançant una sèrie de procediments que combinen la forma i el significat de les paraules per tal d'emetre missatges que provoquen la sorpresa del públic i són fàcils de recordar. Quan el traductor s'enfronta a missatges que contenen aquest tipus de recursos no només ha de traduir, també ha d'adaptar.

L'adaptació no és, tanmateix, ni l'opció més freqüent ni la més fàcil, especialment per als professionals de la llengua que no tenen formació en el terreny publicitari. L'eslògan de la versió castellana d'un anunci, *El seguro, seguro*, deriva en

L'assegurança, segura, en l'edició en català. El joc de paraules de l'anunci en castellà, provocat per l'homonímia entre el substantiu *seguro* (contracte) i l'adjectiu *seguro* (lliure de perill) no pot mantenir-se en l'anunci en català, perquè aquests dos significats no es representen amb mots formalment iguals en la llengua catalana. Potser fora més efectiu, des d'un punt de vista retòric, transformar la divisa en *L'assegurança, assegurada*, per mantenir un mínim de semblança entre les dues paraules, malgrat que no tindria el mateix sentit de la versió en castellà (la manca de correspondència exacta en el significat és un dels inconvenients que sorgeixen de l'adaptació) i perdria l'agilitat que, a la versió en castellà, atorga a l'eslògan la utilització de mots curts i corrents en la parla habitual.

La preferència per mots planers en comptes del manteniment de determinats jocs de paraules es constata en altres anuncis: la relació que s'estableix visualment entre *ford**focus*** i *algomás* (dues paraules unides, la primera de les quals és en cursiva i la segona en cursiva negreta) no apareix a la versió en català, ja que *algomás* es tradueix per *alguna cosa més*. Si s'hagués volgut mantenir la semblança amb *ford**focus*** s'hauria pogut emprar *quelcommés*; d'aquesta manera s'hauria aconseguit una forma semblant, però s'hauria provocat un canvi de registre.

6. Cloenda

Un corpus format per més de dos mil anuncis ha permès portar a terme l'estudi d'alguns fenòmens lingüístics freqüents en publicitat. A continuació, s'ofereix una síntesi de les constants observades en els dos eixos al voltant dels quals s'ha articulats l'exposició: l'òptica de la coherència lingüística, i la perspectiva de la qualitat lingüística. Malgrat certs aspectes apuntats, com ara la labor portada a terme pels correctors que tenen cura del resultat final, tot condueix a parlar de subordinació del català, tant quantitativament com qualitativa.

Pel que fa referència a la primera línia de recerca esmentada, s'ha constatat una manca de coherència entre la llengua del suport i la de la publicitat. El creuament lingüístic és molt més acusat a l'edició en català d'*El Periódico de Catalunya*, en què hi ha una presència quasi equilibrada d'anuncis en català i en castellà, que no pas a la versió en castellà, amb una proporció molt més alta de missatges publicitaris en la llengua vehicular del suport. Les causes de la intrusió lingüística a l'edició del diari objecte d'anàlisi poden ser diverses i variades: des de la realitat sociolingüística de Catalunya, comunitat amb una forta presència i vitalitat d'ambdues llengües, fins a la indefinició des d'un punt de vista legal i del màrqueting,

passant per les despeses econòmiques addicionals que comporta un procés de traducció.

La coherència lingüística dins dels anuncis tampoc és una constant: determinades parts són propenses a incloure elements d'altres llengües. Els noms que designen la casa comercial i el producte conformen un conjunt d'elements inmovibles pel que fa a la llengua, i constitueixen les parts dels anuncis amb menys tradició de traducció. Els elements gràfics literals que apareixen en les imatges i en les etiquetes superposades també conserven, generalment, la llengua en què inicialment es van elaborar, sovint, com a conseqüència de la impossibilitat de manipular l'original d'un dibuix o el format d'un text prèviament organitzat, dels quals no es disposa. La manca d'atenció que rep la lletra petita determina que les especificacions de les vies públiques, situades en zones marginals dels anuncis, no es revisin i, per tant, no es tradueixin. L'eslògan es manté, tan sols en ocasions, en la llengua de creació del missatge publicitari. La combinació de llengües diferents a l'interior d'un anunci obeeix a diversos factors. D'entre els motius que condueixen, per voluntat expressa del publicista o l'anunciant, a l'alternança de codis, cal destacar els que enllacen amb estratègies comercials, que esperonen l'ús de fragments en codis que divergeixen del principal amb

La traducció en publicitat

finalitats retòriques (a causa de vincles tradicionalment reconeguts entre productes concrets i certes llengües, per l'associació d'un codi determinat a un personatge conegut, etc.). Cal incloure, dins d'aquest bloc, la voluntat, que s'amaga sota algunes barreges de llengües, de no identificar el producte amb cap grup lingüístic concret. La poca cura en el disseny d'alguns anuncis, confeccionats a partir de retalls de catàlegs, també deriva en la manca de coherència lingüística.

En relació amb el segon gran nucli estudiat, això és, la qualitat lingüística dels missatges publicitaris vehiculats en català, s'observen dos fenòmens que, en certa mesura, s'erigeixen com a antagònics. D'una banda, el fet que els anuncis en català parteixin, generalment, d'una versió elaborada en castellà afavoreix l'aparició de traces interlingüístiques procedents del castellà. Les presses en els processos de traducció, a més d'evidenciar la llengua en què ha estat creat originàriament un anunci, propicien, també, canvis de sentit del missatge i versions poc acurades del text publicitari. D'altra banda, i malgrat el que s'acaba d'esmentar, en les versions en català dels anuncis s'adverteix la presència d'un corrector que no s'endevina en la publicitat en castellà. La tasca d'una persona que vetlla per l'ús de la llengua es manifesta en la traducció de certs anglicismes, que es mantenen com a tal en les versi-

ons en castellà, en la inclusió de determinades preposicions i articles que doten el text d'una aparença final coherent i completa, i en certs girs i canvis de sentit que responen a la voluntat de millora del missatge.

Finalment, voldríem assenyalar que els anuncis en català no constitueixen un fenomen recent: les manifestacions publicitàries en aquesta llengua han estat presents al llarg de la història del català. Ara bé, des de la professionalització d'aquest àmbit, mai s'ha elaborat publicitat exclusivament en català a les terres de parla catalana. I aquest és un factor que cal tenir en compte si constatem que els mitjans de comunicació de masses i, per extensió, la publicitat, han esdevingut reflex i pauta de comportaments lingüístics: les conclusions que es desprenen del cos de l'article reafirmen la visió dels anuncis com a mirall de la realitat; la manera com la publicitat repercuteix en les compres de molts individus mena a considerar-la el model pel qual es regeix un ampli sector de la població.

Aquest darrer aspecte, això és, la influència que la publicitat exerceix en les tries de cada dia, permet fer referència al paper crucial i decisiu que la publicitat adopta en l'expansió o la limitació de les llengües, afavorint-ne o perjudicant-ne l'ús. Al capdavant, la llengua no és determinant per aconseguir l'èxit d'un missatge publicitari: «El consumidor no acostuma a com-

prar utilitzant com a element discriminador la llengua usada en la publicitat si no és pel valor simbòlic que li atorga. Compra pel preu, per la qualitat del producte, per la novetat que representa o fins i tot pel valor simbòlic del producte o la marca. Actuar d'una altra manera es pot considerar un comportament de consum poc habitual.» (Sabaté 1999: 99). Però la publicitat és important per a assegurar el futur d'una llengua, perquè, com diu Pons (1997), «els publicistes són un índex econòmic de la presència de les llengües i uns indicadors creatius de les possibilitats de persuadir a través d'una llengua».

MIREIA GALINDO
Universitat de Barcelona

Referències bibliogràfiques

- ALBERT, V., MORET, H. & TOMÀS, N. (1991), «L'ús del català en els anuncis publicitaris. La nostredat» dins *Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana III, Àrea 2 Sociologia de la Llengua*, Girona, pp. 107-113.
- CLAPÉS, T. (2000), «El PP va demanar que els anuncis de trànsit es fessin en català», *Avui*, 13 d'abril.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1998), Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- MARTÍNEZ, Q. (1996), *Aprenquem a llegir la publicitat. Anàlisi de la tècnica i el llenguatge publicitaris*, Vic, Eumo.

- MORANT, R. & PEÑARROYA, M. (1995), *Llenguatge i cultura: per a una ecologia lingüística*, València, Universitat de València, pp. 169-193.
- PONS I GRIERA, L. (1997), «Alternancia de lenguas en la publicidad en catalán», Comunicació presentada al *I Simposio Internacional sobre o Bilinguismo: Comunidades e Individuos Bilingües*, Vigo, Universitat de Vigo.
- SABATÉ, J. (1999), *La publicitat en català*, Barcelona, Pòrtic.
- TORRENT, A. M. (1993), «Notes sobre la presència de la llengua castellana en els anuncis catalans» dins Alemany, R., Ferrando, A., i Meseguer, L. B., eds., *Actes del Novè Col·loqui Internacional de la Llengua i la Literatura Catalanes*, III, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat / Universitat d'Alacant / Universitat de València / Universitat Jaume I, pp. 347-368.
- (1999), *La llengua de la publicitat*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

La traducció en publicitat

1. Cal tenir en compte que la inserció d'anuncis als diaris, revistes o televisió en una altrallengua que no és la principal del mitjà de comunicació que els acull (però que els seus lectors i espectadors entenen perfectament) pot posar-se en relació amb la publicitat que s'enganxa a les parets, arriba a les bústies de les llars o es reparteix pel carrer, també sovint escrita en una llengua que no és la pròpia de la comunitat lingüística en la qual es distribueix o a les vies públiques de la qual s'exposa (però que les persones que en formen part entenen, parlen i, fins i tot, utilitzen en les seves interaccions de manera habitual i potser exclusiva).
2. És el cas, per exemple, de la televisió autonòmica de Catalunya (TV3 i Canal 33), del diari *Avui* i d'*El Periódico* de Catalunya.
3. Un periodista del diari *Avui* calculava que el cost de la versió catalana no arriba a les 200.000 pessetes, «ja que una hora d'estudi costa 30.000 pessetes i un locutor cobra 80.000 pessetes» (Clapés 2000).
4. Aquesta etiqueta engloba els anuncis la llengua base dels quals no es pot determinar, ja sigui perquè inclouen un nombre semblant d'elements en un i altre codi, ja sigui perquè contenen un missatge polivalent, amb una forma gràfica possible en les dues llengües.
5. Si bé el Departament de Publicitat d'*El Periódico de Catalunya* es fa càrrec de la traducció del text d'un anunci sense que això suposi cap cost econòmic per a l'anunciant, és aquest darrer qui ha d'introduir el text traduït en el format original, amb la consegüent despesa de temps i diners.

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

(Aplicació pràctica en grups de 4t)

Aquesta comunicació pretén explicar el treball que, a l'entorn del text literari, vaig desenvolupar a l'IES Maria Ibars de Dénia durant el curs 1998-1999, tot i que incorporarà reflexions i propostes de treballs anteriors i posteriors, de manera que la comunicació, a més de referir-se a una experiència concreta, siga també la meua contribució al debat sobre l'adquisició de la competència literària dels alumnes.

L'experiència es programava en el marc de l'àrea de valencià per a grups de 4t d'ESO en un centre que s'avançava en dos cursos escolars a la incorporació ordinària al nou sistema educatiu. Era, doncs, el segon curs que s'impartia el 2n cicle de l'ESO i el departament de valencià concretà de manera més o menys definitiva la programació per a aquest tram educatiu.

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

Sense oblidar la conveniència d'interrelacionar els continguts de llengua i literatura, es decideix centrar la programació de 3r en el treball dels textos no literaris i fer del text literari l'eix de la programació de 4t.

L'alumnat dels grups de 4t d'aquell curs era divers quant a capacitats, preparació i, sobretot, quant a expectatives acadèmiques (des d'alumnes que esperaven arribar a l'edat reglamentària per ingressar en el món laboral fins a potencials universitaris, passant per altres que seguirien estudis professionals). Així i tot, en general (dels quatre grups, tres seguien el programa d'ensenyament en valencià i un, el d'incorporació progressiva), l'alumnat disposava d'un domini bàsic de les habilitats comunicatives i, alhora, es mostrava receptiu al coneixement dels referents culturals propis, entre els quals hi havia els literaris. Respecte a la seua formació literària, caldria situar-la en el context de les experiències diferents com a lectors de literatura juvenil i dels coneixements literaris intuïtius que aquest contacte amb la literatura per a joves pugua proporcionar (Colomer 1998: 104114). Fet i fet, es tractava d'alumnes amb competència i amb hàbits lectors diversos; però seria aquesta la primera vegada que abordarien el fet literari de manera sistemàtica.

Pressupòsits

En la concreció del pla de treball que després descriuré conflueixen un conjunt de decisions sobre objectius, continguts, metodologia i avaluació que són fruit de la reflexió sobre alguns aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge, en general, i sobre la didàctica de la literatura, en particular.

(a) La imbricació dels continguts conceptuals i procedimentals o de l'ús i de la reflexió de la llengua

Entenc per educació literària el desenvolupament de la capacitat per a analitzar i interpretar i, en segon terme, per a produir textos literaris. Entenc també que, per tal d'assolir aquestes capacitats, l'alumne ha de disposar d'uns instruments d'anàlisi eficaços, és a dir, ha de conèixer les especificitats del llenguatge literari, el funcionament dels gèneres i les característiques del context històric, social i cultural en què es produeixen els textos. Tinc molt present, doncs, aquesta reflexió de Nabokov: «La bellesa d'un llibre és més assequible si comprenem la seua maquinària i som capaços de desmuntar-la.»

En la pràctica didàctica, aquest propòsit apareix carregat d'obstacles, perquè és realment fàcil convertir les classes de literatura en el coneixement teòric dels instruments d'interpre-

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

tació i oblidar que la capacitat real a desenvolupar és la lectura i l'escriptura de textos literaris, i que aquests instruments són un mitjà per a arribar-hi i no una finalitat. D'altra banda, és també fàcil que, a l'alumne, no li arriben les nostres intencions didàctiques i que assimile mecànicament els continguts conceptuals sense relacionar-los amb l'ús de la llengua. Per exemple, en ensenyar figures retòriques, l'alumne pot entendre que comentar un poema és la tasca detectivesca de trobar metàfores, hipèrboles o personificacions i referir-les en un llistat. O per exemple, ¿serem capaços de comunicar a l'alumne que el coneixement del marc polític, social i literari del segle xv i anteriors té sentit fonamentalment per a interpretar la poesia d'Ausiàs March i, en conseqüència, gaudirne més?

És, doncs, un repte de la didàctica de la literatura cercar solucions metodològiques que, sense perdre de vista l'objectiu axial de l'educació literària, sàpiguen incorporar mecanismes de reflexió que permeten l'alumne fer interpretacions cada vegada més complexes, i evitar que aquests mecanismes esdevinguin aprenentatges autònoms, sense relació amb allò que els dona sentit. I evitar també que l'alumne assimile que la literatura és una matèria que cal estudiar i la lectura n'és una activitat aliena.

(b) Els llistats dels llibres de lectura i el treball posterior

Forma part de les discussions habituals entre els ensenyants de literatura en començar cada curs escolar el tipus de llibres que els alumnes han de llegir i, sobretot, el treball que han de fer després de llegir-los. ¿Cal exigir la lectura de llibres, amb la qual cosa llegir es converteix en una imposició que potser impedirà a l'alumne aficionar-s'hi? Recorde ací la ja cèlebre frase de Daniel Pennac: «El verb llegir no admet l'imperatiu» (Pennac 1993: 11). ¿O cal utilitzar només procediments persuasius, i acceptar que l'alumne llegesca o no segons l'impacte que sobre ell produeixen aquestos procediments? ¿Triarem lectures de temes actuals que connecten amb els interessos de l'alumne i amb un nivell elemental d'elaboració lingüística per tal de fer lectors? ¿O elaborem llistats de lectures que recullen obres consagrades per la tradició literària? D'altra banda, és també Daniel Pennac (1993: 166) qui reclama per al lector el dret de no ésser interrogat després d'una lectura: «el dret de callar», diu. Ara bé, com a responsables de l'educació literària dels alumnes, ¿hem de desaprofitar les possibilitats que ofereix l'anàlisi crítica dels llibres llegits de millorar la seua capacitat interpretativa? En resum, com farem més avant en parlar de metodologia, només delimitant de manera diàfana els objectius didàctics que perseguim amb

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

les lectures, serem capaços d'eixir de l'atzucac a què pareix que ens condueixen els interrogants anteriors.

(c) *El comentari de text*

Des de la seua aparició, ha demostrat la validesa com a mètode didàctic d'interpretació del text literari, encara que ha sofert canvis en funció de la teoria literària en què recolza, canvis que en la pràctica s'han concretat en una gran diversitat de tipus de comentari i de fases de realització. Tot i que hom considera que la qüestió menys important és el seguiment d'unes etapes determinades d'elaboració i que el que realment compta és la potencialitat del comentari per a explicar en profunditat un text, els ensenyants ens movem en la disjuntiva de facilitar a l'alumnat un guió detallat per a acostar-se al text o proposar-li la consigna oberta «explica el text». Cadascuna d'aquestes opcions comporta riscos que cal avaluar: si la primera pot arribar a esdevenir la resposta mecànica als enunciats de les fases de realització i, en conseqüència, el fracàs del comentari com a mètode d'interpretació, la segona significa deixar l'alumnat a la intempèrie, abocar-lo a la impotència i, en últim extrem, a la realització d'anàlisis superficials i vagues.

(d) Habilitats receptives i habilitats productives

Els models tradicionals d'ensenyament de la literatura es limitaven al foment de les habilitats receptives i obviaven el paper creador de l'alumne. Actualment, però, els enfocaments didàctics innovadors incorporen de manera més o menys intensa les habilitats productives; els tallers literaris representarien el model més aconseguit d'interrelació entre recepció i producció, en tant que parteixen de l'anàlisi aprofundida d'un determinat tipus de text per a acabar en tasques de creació. Compartesc, en aquest sentit, les objeccions que s'han fet a aquest mètode d'acostament al fet literari (Bordons 1994: 30), sobretot pel que fa a la prioritització de l'expressió escrita per sobre de la comprensió. Des del meu punt de vista, en el marc de l'ESO, cal considerar les habilitats interpretatives com a objectiu preferent de l'educació literària de l'alumnat per sobre de la formació d'escriptors literaris, ja que aquesta formació exigeix unes condicions que difícilment es poden generalitzar en l'alumnat d'aquest tram educatiu.

(e) El nou marc legal

Com que aquesta experiència es produïa en un període de transició entre l'anterior sistema educatiu de tall selectiu (FP/BUP) i l'actual, que allarga l'escolaritat obligatòria fins als setze anys i que aposta per la comprensivitat, calia reflexionar

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

fins a quin punt aquesta nova situació repercutia en la didàctica de la literatura. En certa manera, aquest condicionament extern (la reforma educativa) no fa més que abonar els nous corrents metodològics. Centrar l'objectiu final de l'educació literària en el desenvolupament del gust estètic i de la capacitat de fruit amb la literatura resulta més escaient encara quan l'alumnat que l'ha d'assolir és tan divers quant a capacitat, motivació i expectatives acadèmiques. La consecució d'aquest objectiu és important per a l'alumnat que s'incorporarà al batxillerat i que continuarà la seua formació literària de manera reglada, però és decisiva per a aquell que abandonarà l'ensenyament o que s'adreçarà a la formació professional, ja que, a partir d'ara, ha de trobar-se preparat per a continuar autònomament la seua educació literària.

(f) Les noves propostes didàctiques

Des que, a la dècada dels setanta, la pràctica historicista de l'ensenyament de la literatura entrà en crisi, la investigació educativa no ha deixat d'aportar *nous mètodes* per a acostar el fet literari a l'alumnat. En l'actualitat, però, l'acceleració dels canvis socioculturals (el desenvolupament tecnològic, el paper cada vegada més rellevant dels mitjans de comunicació com a formadors), i la reforma educativa (amb la incorporació d'un nou alumnat, però sobretot amb una nova concepció

de l'ensenyament), entre altres raons, han propiciat l'aparició d'un gran ventall de propostes metodològiques.

Disposem ara d'enfocaments didàctics ben fonamentats teòricament que, a més, despleguen materials curriculars d'aplicació a l'aula: els tallers literaris, l'organització per tòpics, l'estudi dels gèneres, la literatura comparada, la visió diacrònica, el comentari de text, les pràctiques d'animació a la lectura. Posats a triar entre el seguiment d'un d'aquests enfocaments i l'adopció d'un punt de vista plural, jo opte per aquesta darrera opció. Així doncs, aprofite el potencial motivador que tenen per a l'alumnat certs tòpics literaris, l'eficàcia per a la interpretació del text del coneixement dels recursos propis dels diversos gèneres, la visió de conjunt que aporta la història de la literatura, la validesa dels instruments d'anàlisi que facilita el comentari de text, la seqüència de treball dels tallers literaris per a la creació de textos. Aquest eclecticisme, si es vol considerar així, com a enfocament didàctic ha estat ja ponderat per diversos autors (Ballester 1999: 95) i hi ha també materials curriculars que es fonamenten en la pluralitat metodològica (Díaz i altres 1994). Sóc conscient, tanmateix, que, en adoptar aquesta via, l'amenaça de dispersió hi és present. Caldrà, doncs, evitar aquest perill amb el disseny d'una seqüència d'activitats coherent.

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

(g) El paper de l'ensenyant

Ve a tomb acabar aquest enfilall de cabòries jugant fort precisament a favor de l'autonomia de l'ensenyant, entesa com a l'exercici de la presa de decisions. És a dir, en el context i en les circumstàncies en què em trobe i amb la meua formació i tarannà professional, què, quan i com ensenye i què, quan i com avalue, sabent que cada decisió que nosaltres no prenem, algú la pren per nosaltres. Pense sobretot en el llibre de text, tan útil si es concep com a un material al servei de la nostra programació, però tan inhibidor de la pràctica docent responsable si esdevé, ell mateix, la programació.

Objectius i continguts

Aquesta programació didàctica ateny com a objectiu primordial la formació literària de l'alumne, i desenvolupar alhora la seua capacitat de gaudir amb la literatura i d'estimular el gust estètic propi. Més en concret els objectius proposats són aquests:

- (a) Llegir i interpretar textos literaris de diferents èpoques, moviments i gèneres, preferentment de la nostra literatura.
- (b) Estudiar conceptes literaris (elements dels diferents gèneres-literaris), per tal d'interpretar millor els textos.

(c) Conèixer autors de la nostra literatura, situar-los en el temps i relacionar-los amb escriptors d'altres literatures. Aprofitar aquests coneixements per a entendre millor els textos.

(d) Realitzar projectes d'expressió adequats, coherents i correctes.

(e) Aprofundir en l'estudi de la normativa (ortografia, morfologia, sintaxi), per tal de millorar la correcció dels textos.

Aquests objectius es desenrotllen en els continguts següents:

1. Anàlisi i interpretació de textos literaris de diferents èpoques i moviments, preferentment de la nostra literatura. Aquests textos es presentaran agrupats sota els següents tèmics literaris: l'amor, l'heroi/l'antiheroi, el bé i el mal, el viatge i l'estima a la terra i la identitat.

Criteris d'avaluació:

(a) Reconeixement dels elements estructurals bàsics dels diferents gèneres literaris i els procediments retòrics més usuals.

(b) Establiment de relacions entre obres, autors i moviments literaris.

(c) Aprofitament d'aquests coneixements per a interpretar millor els textos.

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

2. Producció dels textos següents:

2.1 Textos literaris: Conte, elaboració d'un guió teatral a partir d'una narració i recitació de poemes.

2.2 Textos acadèmics: Antologia de textos literaris, comentari oral i escrit i fitxes d'història de la literatura.

Criteris d'avaluació:

(a) Adequació a la situació comunicativa.

(b) Utilització de les estructures habituals dels gèneres literaris acadèmics.

(c) Ús del llenguatge adient:

En l'expressió escrita: varietat lèxica, connectors, correcció ortogràfica.

En l'expressió oral: varietat lèxica, fluïdesa i correcció.

3. Reflexió lingüística:

3.1 En la comunicació: marques d'adequació.

3.2 En el text: estructures i procediments retòrics bàsics.

3.3 En la morfosintaxi i el lèxic:

Pronoms relatius.

Expressió de la causa, la conseqüència, la condició, el temps, el lloc, la probabilitat, la possibilitat, la finalitat, l'obligació.

Preposicions i adverbis.

Algunes dificultats de lèxic.

3.4 En l'ortogràfic: Repàs del nivells mínims que es treballen encursos anteriors.

Criteris d'avaluació: Aplicar aquests coneixements en la recepció i la producció de textos.

Metodologia

Més amunt, he apuntat diverses possibilitats metodològiques. Caldrà, doncs, concretar ací l'ús que se'n farà.

1. La programació gravita al voltant de la lectura, tant de textos breus (fragmentats o no), com d'obres completes. El propòsit és immersir l'alumne en la literatura mitjançant la freqüentació de textos literaris i desenvolupar el seu gust estètic amb l'elaboració d'una antologia personal d'aquells fragments que hagen suscitat el seu interès, bé per connectar amb el contingut, bé per valorar els recursos expressius, bé per ambdues coses. En definitiva, l'alumne ha de llegir molt i de tot, i ha de saber triar el que li agrada.

El repertori de textos breus se selecciona en funció bé d'un tema, bé d'un gènere literari. Crec que la lectura intensiva d'aquesta mena de textos presenta unes potencialitats que cal aprofitar. En primer lloc, és motivadora i facilitadora de la lectura de l'obra completa i és, en aquest sentit, una tècnica per a animar a llegir. D'altra banda, permet treballar amb pro-

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

funditat aspectes concrets (diferents tractaments dels tòpics literaris o elements dels gèneres) amb la intenció que l'alumne sàpiga trasferir el que hi aprén a la seua lectura autònoma. Finalment, possibilita que l'alumne conega, tot i que superficialment, un ventall ampli i variat d'obres i autors de diferents contextos històrics i tendències literàries. En acabant, i en el nivell en què ens trobem, propose un model de comentari no formalitzat, oral en uns casos i escrit en altres, dirigit d'acord amb un qüestionari que seleccione els elements del text que es volen destacar i que, per tant, defuja l'exhaustivitat.

Sens dubte, la lectura d'obres completes ofereix unes possibilitats que complementen el treball sobre textos breus. D'una banda, són motivadores *per se*, ja que permeten conèixer el contingut complet (pensem sobretot en la narrativa i el teatre) i, per altre costat, afavoreixen el coneixement d'aspectes relacionats amb l'organització global del text (estructura, evolució dels personatges), impossible en l'anàlisi de textos breus. En la meua programació, l'alumne ha de triar lectures d'unes llistes confeccionades per gèneres literaris: en el primer trimestre llegirà una obra narrativa; en el segon, una peça teatral i, en el tercer, un llibre de poesia. A més, es compensarà l'alumne que faça altres lectures amb augment de la qualificació de l'avaluació, prèvia entrevista

amb el professor. Els llistats de lectures s'elaboren preveient la diversitat de l'alumnat, de manera que inclouen obres consagrades de la literatura catalana i d'altres literatures i literatura juvenil d'autors catalans o estrangers. A més, cada llibre apareix classificat en la llista segons el grau de dificultat que presenta i es facilita a l'alumne informació sobre l'autor, l'argument, el tema, el llenguatge, etc., perquè faci una tria reflexiva. Després, l'alumne ha de comunicar la seua experiència de lectura amb un comentari escrit, en aquest cas, de la narració, i oral, pel que fa a la l'obra de teatre i al llibre de poesia. Per portar a terme aquest comentari, es treballa conjuntament amb l'alumnat un guió orientatiu (cf. annex 1), que potencia l'explicació de l'obra llegida, enfront d'esquemes de realització més elaborats.

Vull entendre que l'elecció de la lectura com a eix vertebrador i el tipus de comentari proposat evidencien el predomini que atorgue als procediments per sobre de la reflexió.

2. Tot i que en aquesta programació es privilegien les tasques de recepció per sobre de les de creació (recepció i expressió oral i escrita), es proposa als alumnes tres projectes d'expressió, relacionats amb la lectura de textos: un conte de temàtica amorosa, l'elaboració d'un guió teatral a partir d'una narració breu i la recitació d'un poema. En tots tres projectes l'alumne

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

se servirà del coneixement dels elements dels gèneres literaris per a presentar produccions més reflexives i acurades. Aquestes produccions permeten, a més, projectar la classe de literatura fora de l'aula amb la participació en concursos literaris i l'organització de recitals poètics.

3. Potser la situació més angoixant, ara mateix, per al professorde secundària és atendre la diversitat de l'alumnat que s'agrupa en una mateixa aula. Tot i que les mesures que propose resulten de ben segur insuficients, s'aborda aquesta qüestió essencialment amb dos recursos: les llistes de lectures extenses, diverses i classificades segons la dificultat temàtica i lingüística, i dues possibilitats d'elaboració dels comentaris de text. És a dir, l'alumne pot explicar els textos responnent les preguntes d'un qüestionari, cosa que implica un grau menor de dificultat, o aprofitar aquest qüestionari com a guia d'anàlisi que desemboque en un comentari redactat més complet; aquesta segona opció exigeix òbviament una maduresa expressiva superior i enllaça amb el tipus de comentari de caire més formalitzat que l'alumne haurà de realitzar en el batxillerat.

4. Considere que el paper de l'ensenyant, i el meu en concret, enaquesta programació, es desenvolupa, sobretot, en dos terrenys: l'organitzatiu i l'interaccional (Ballester 1999:

4347). Fet i fet, l'ensenyant ha d'observar, primer, i avaluar, després, el context en què s'ha de produir el procés d'ensenyament-aprenentatge (nombre d'alumnes per aula, recursos materials de què disposa, programa bilingüe que ha seguit l'alumnat) per a dissenyar una organització de la matèria que funcione com una hipòtesi de treball susceptible de canvis. Ha de decidir quin serà l'objectiu últim, ha de seleccionar els continguts, les activitats, els recursos i el tipus d'avaluació. Encara en el terreny organitzatiu, el professor ha de gestionar aqueix pla de treball de la manera més eficaç possible, atenent l'escassa disponibilitat de temps amb què compta.

Tot i ser la tasca organitzativagestora imprescindible, la faena més delicada se situa en el camp de les interaccions en el context de l'aula. En la meua proposta, el grup-classe –la forma d'agrupament que s'utilitzarà de forma preferent– treballa en la lectura i anàlisi oral dels textos en interacció amb l'ensenyant i aquest ha d'esperonar l'alumne perquè s'arrisque a fer interpretacions, i ha d'endegar subtilment aquestes interpretacions per tal de millorar-les. En definitiva, ha d'ajudar-lo a eixamplar la seua capacitat de lectura crítica. Considerem el grup-classe l'agrupament idoni per a assolir aquest objectiu. Tanmateix, resulta operatiu si prèviament hi ha hagut un

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

treball personal de l'alumnat, bé individualment, bé en petit grup.

Avaluació

Ja he esmentat que considere la programació una hipòtesi de treball que es reajusta en el dia a dia de la seua aplicació pràctica. Respecte a l'avaluació de l'alumnat, comence amb una prova inicial per a conèixer la seua capacitat expressiva i les seues idees prèvies al voltant del fet literari (cf. annex 2). Un resum dels resultats d'aquesta prova es retorna per comentar reflexions vàlides, prejudicis, contradiccions, etc. S'opta per un sistema d'avaluació formativa que comporta que els primers lliuraments dels treballs es consideren sempre objecte de correcció i no d'avaluació. Això vol dir que, com que s'ha de qualificar trimestralment, algunes activitats (antologia i quadres d'història de la literatura) només s'avaluaran com a producte definitiu en la segona i, sobretot, en la tercera avaluació. En aquesta última avaluació, es passa una prova final, que consisteix en la redacció d'un comentari d'un text literari per a comprovar el grau de millora de la capacitat de lectura crítica dels alumnes respecte al començament del procés.

A més, en la qualificació global es valoren els continguts conceptuals (35%), procedimentals (35%) i actitudinals (30%).

En aquesta programació, considere continguts conceptuals el coneixement dels elements i recursos retòrics del gènere literaris i del marc cultural i literari; procedimentals, la capacitat per a fer interpretacions complexes dels textos; i actitudinals, l'hàbit lector, la participació ajustada en les sessions de gran grup i l'entrega acurada, i dins dels terminis, dels treballs proposats.

Descripció de la seqüència d'activitats

Establesc una seqüència trimestral, precedida d'unes activitats prèvies que organitzen el treball de l'alumne al llarg del curs. Com que aquestes activitats són essencials per al desenvolupament de l'experiència, les comentaré amb detall.

Activitats inicials. És fonamental que l'alumne conega de bell començament el pla de treball que haurà de seguir. Per aquest motiu, se li lliura un full (cf. annex 3) on s'expliquen els objectius que ha d'aconseguir, el material de què ha de disposar, tant a classe com per al seu treball personal a casa (material de consulta), i sobretot, els criteris d'avaluació. L'alumne ha de saber en què consisteixen les dues activitats-eix que vehicularan el seu treball al llarg del curs: l'antologia de textos literaris i uns quadres o fitxes d'història de la literatura.

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

Pel que fa a l'*antologia*, es comença amb una activitat de petit grup, en la qual els alumnes han de revisar diverses antologies per tal d'aïllar les característiques bàsiques d'aquesta mena de text. Usaran un material que els servirà de guia de l'anàlisi (cf. annex 4). En la posada en comú, els alumnes comproven què és una antologia i com es presenta aquesta habitualment. A partir d'aleshores, s'explica el que es pretén amb aquesta activitat (conformar un gust estètic personal), el criteri de selecció dels textos que inclouran (aquells que els han interessat) i les diverses possibilitats de presentació i ordenació del material antologat; a més a més, les decisions, ara provisionals, que prenguen formaran part de la introducció que hauran de redactar a final de curs. Arribat aquest moment, es llegiran i s'analitzaran amb detall, a manera d'exemple, dues introduccions a antologies per tal que servisquen de model a les seues pròpies. Els alumnes comprovaran les informacions bàsiques que hi han d'aparèixer: explicació del criteri de selecció (per què he triat aquestos textos? quina mena de literatura comprove que m'agrada?) i del procediment elegit per a presentar i ordenar els materials antologats (segons el moment de lectura, per gèneres, temes, cronològicament...).

Després d'unes referències sumàries als grans períodes de la història de la cultura i a les relacions entre context sociocultural i producció literària, s'explica a l'alumne que haurà d'ela-

borar una història de la literatura personal amb els autors dels textos que, fragmentats o sencers, es treballaran al llarg del curs. Es pretén, sobretot, que l'alumne acabe l'ensenyament obligatori amb un cabal bàsic d'informacions d'història de la literatura que li permeta reconèixer els grans escriptors, si més no alguns, i situar-los en el temps. Aquest material es pot presentar de manera diversa (fitxes, quadres), però en tot cas haurà de tenir una estructura cronològica i haurà de ser coherent en la presentació.

Acabem aquestes activitats inicials amb la unificació d'unes normes elementals de presentació de treballs –els alumnes ja en coneixen d'altres cursos i d'altres matèries. En concret, fem pràctiques d'elaboració de bibliografies (de llibres i d'articles) i de citacions breus i extenses. L'alumne cercarà la informació sobre els autors en històries de la literatura o enciclopèdies.

Es pretén organitzar una seqüència de treball, en la qual unes activitats se sustenten en les anteriors i en les simultànies per tal d'aconseguir una major eficàcia d'aprenentatge: s'escriu un conte de tema amorós alhora que s'analitzen els recursos de la narració i es lliguen críticament textos d'amor de diferents èpoques; s'escriu un guió teatral a partir d'un conte breu per a fixar els elements del text dramàtic i, al mateix temps, recuperar el llenguatge de la narració.

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

Seqüència d'activitats

Primer trimestre

- Recepció:

- Anàlisi i interpretació de textos breus del tòpic de l'amor.
- Lectura de textos breus per a analitzar els elements de la narració.

- Lectura d'un text narratiu complet.

- Producció:

- Comentaris parcials orals i escrits dels textos breus de tema amorós.

- Escripció d'un conte d'amor.

- Comentari escrit de l'obra narrativa llegida.

- Avaluació: l'alumne ha de lliurar els treballs següents: antologia de textos, quadres d'història de la literatura, comentari del text narratiu i conte. Els dos primers treballs es corregeixen més que s'avaluen. En els dos últims, l'alumne ha de demostrar que ha integrat els coneixements al voltant del text narratiu.

Segon trimestre

- Recepció:

- Anàlisi i interpretació de textos breus dels tòpics: l'heroi i el bé i el mal.

- Lectura de textos breus per a analitzar elements del text dramàtic.

– Lectura d'una peça teatral.

• Producció:

– Comentaris orals i escrits dels textos breus sobre els tòpics de l'heroi i el bé i el mal.

– Escripció d'un guió teatral a partir d'una narració breu.

– Comentari oral de la peça teatral llegida.

• Avaluació: l'alumne ha de lliurar els treballs següents: antologia de textos, quadres d'història de la literatura, comentari de text i guió de teatre. Els dos primers treballs han d'incorporar les correccions efectuades en l'anterior avaluació. En els dos últims, l'alumne ha de demostrar que ha integrat els coneixements sobre el text dramàtic.

Tercer trimestre

• Recepció:

– Anàlisi i interpretació de textos breus dels tòpics: l'estima de la terra/la identitat i el viatge.

– Lectura de poemes o fragments per a analitzar elements del text poètic.

– Lectura d'un llibre de poemes.

• Producció:

– Comentaris orals i escrits breus sobre els tòpics de l'estima de la terra/la identitat i el viatge.

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

- Recitació d'un poema.
- Comentari oral del llibre de poesia llegit i més intensivament d'un poema del mateix llibre.
- **Avaluació:** l'alumne ha de lliurar l'antologia de textos amb la introducció, els quadres d'història de la literatura, el comentari de text i la recitació. Els dos primers treballs incorporaran qualsevol correcció anterior i es valorarà especialment la introducció de l'antologia. En els dos últims l'alumne ha de demostrar que ha integrat els coneixements sobre el text poètic.

Valoració de l'experiència

Em propose recapitular, i valorar l'experiència en tres nivells: la programació pròpiament dita, el desenvolupament pràctic i els resultats aconseguits. Incorporaré, quan calga, les reflexions que vaig recollir de l'alumnat en el seu moment.

Respecte a la programació, considere que ha estat bastida des de la reflexió sobre la pràctica docent, que delimita clarament l'objecte d'aprenentatge (desenvolupar la capacitat de lectura crítica de textos literaris), que explicita de manera inequívoca un eix vertebrador (la lectura) i que cerca de disposar, a l'entorn d'aquest objectiu i d'aquest eix, la resta d'elements curriculars (continguts i, sobretot, metodologia i avaluació) de

manera coherent. D'altra banda, es tracta d'una proposta de treball ambiciosa, ja que pretén treure profit de les potencialitats de les diverses vies conegudes d'acostament al text literari. Aquesta pluralitat metodològica, però, era procliu a la dispersió i s'evità amb la solidesa de la seqüència de treball.

De l'aplicació pràctica, destaque, d'entrada, la dificultat per a fer arribar als alumnes l'abast de les activitats vertebradores, és a dir, l'antologia de textos i els quadres d'història de la literatura. En segon lloc, la interacció alumnesprofessor en grup-classe al voltant de l'anàlisi de textos resulta ser, des del meu punt de vista, d'una enorme rendibilitat didàctica. Això no obstant, si no es planeja la discussió convenientment (assegurar el treball previ de l'alumne, individual o en petit grup), el comentari pot derivar en un monòleg del professor o, com a molt, en la participació d'un grup reduït d'alumnes, i deixar fora la majoria del grup. L'alumnat, per la seua banda, referia l'excessiva càrrega de treball que el desenvolupament de la programació comportava. Tanmateix, l'ambient de treball va ser positiu, en conjunt, durant tot el procés.

Valorar els resultats aconseguits en una experiència, que es programa de forma bastant aïllada, durant un curs escolar, resulta difícil. De qualsevol manera, com a ensenyant, hauria de ser capaç d'avaluar el grau d'assoliment dels objectius

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

programats després del procés d'ensenyamentaprenentatge portat a cap. Fet i fet, el resultat de la prova final que vaig passar als alumnes per comprovar la seua capacitat d'anàlisi va revelar canvis substancials en alguns alumnes, situacions d'estancament en d'altres i nul·la millora en la resta. El mateix puc dir respecte a l'afició a la lectura, i també sobre el grau de qualitat dels treballs elaborats. Cap novetat, doncs! Tampoc descobriré res nou si dic que els alumnes dels programes d'ensenyament en valencià obtingueren millors resultats que els que seguien programes d'incorporació progressiva.

Una vegada vaig sentir a algú una imatge (ell es referia, crec, a un altre assumpte) que em va colpir i que em sembla que descriu bé el que vull dir per acabar. Els ensenyants de llengua i literatura, en planificar el nostre treball, actuem com aquell que llança lluny una pedra i no sap quina serà la seua destinació: un suggeriment de lectura apropiat, una capacitat d'entusiasme notable cap al que ensenyem, unes paraules afalagadores a una interpretació suggeridora, una activitat extraacadèmica, etc. poden ser decisives en la percepció que l'alumne rep de la literatura i de la lectura. Perquè faig meues les paraules de Teresa Colomer (1994: 47):

són ben lluny de tenir una descripció prou fidedigna de quin ventall de competències conformen el que anomenem «competència literària», de quins coneixements requereixen i de quines activitats educatives ajuden a desenvoluparles.

Entretant, anem reflexionant i investigant per tal de millorar l'educació literària de l'alumne, que és la manera que els professors de llengua i literatura tenim de formar humanament.

PILAR GARCÍA APARICIO
IES Maria Ibars de Dénia

Referències bibliogràfiques

BALLESTER, J. (1999), *L'educació literària*, València, Universitat de València.

BORDONS DE PORRATA DÒRIA, G. (1994), «Visió sincrònica sobre didàctica de la literatura», *Articles*, 1, pp. 2736.

COLOMER, T. (1994), «L'adquisició de la competència literària», *Articles*, 1, pp. 3749.

— (1998), *La formació del lector literari*, Barcelona, Barcanova.

DIAZ, A., DOMÉNECH, C. & NAVARRO A. (1994), *Itineraris de literatura*, València, Tàndem.

PENNAC, D. (1993), *Com una novel·la*, Barcelona, Empúries.

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

ANNEX 1

GUIÓ ORIENTATIU PER A COMENTAR UN POEMA

1. Recitació.
2. Contextualització: obra i autor.
3. Explicació del significat:
 - 3.1. Tema o temes
 - 3.2. Desenvolupament del tema al llarg del poema: explicació del significat de les estrofes o parts.
 - 3.3. Recursos poètics que contribueixen a crear un determinat significat.
4. Valoració: recuperació sintètica de l'anàlisi anterior; connexió amb l'experiència pròpia.

ANNEX 2

IES MARIA IBARS
DÉNIA VALENCIÀ. 4t ESO
CURS 9899

AVALUACIÓ INICIAL

1. Quina és la teua experiència com a estudiant de literatura?
2. Quina importància té la lectura en la teua vida?

ANNEX 3

IES MARIA IBARS. DÉNIA
VALENCIÀ. 4t ESO
PLA DE TREBALL PER AL CURS 98-99

Durant aquest curs hauràs de:

- Analitzar textos literaris de diferents èpoques i moviments, preferentment de la nostra literatura. Aquests textos se't presentaran agrupats sota els grans tòpics literaris: l'amor, l'heroi, el pas del temps...
- Estudiar conceptes literaris (elements dels diferents gèneres literaris), que t'ajudaran a interpretar millor els textos.
- Conèixer autors de la nostra literatura, situarlos en el temps i relacionarlos amb escriptors d'altres literatures.
- Realitzar projectes d'expressió (preferentment escrita) adequats, coherents i correctes.
- Aprofundir en l'estudi de la normativa (ortografia, morfologia, sintaxi), per tal de millorar la correcció dels teus escrits.

L'ensenyament de la literatura a l'ESO amb una metodologia plural

Necessitaràs aquest material:

- Llibre de text *A debat 4* (ed. Marfil).
- Llibres de lectura (a determinar).
- Quaderns de normativa (a determinar).
- A classe portaràs fulls solts i arxivador.
- A casa disposaràs de material de consulta per a estudiar i fer treballs: diccionari general, diccionari bilingüe, diccionari de sinònims i antònims, manual d'ús de verbs.

S'avaluarà de la manera següent:

- Cada trimestre llegiràs llibres dels quals hauràs de fer un treball (fitxade lectura o semblant). Durant el primer trimestre un llibre de narrativa; en el segon, un de teatre i, en el tercer, un llibre de poesia. La lectura d'altres obres et pujarà la nota de l'avaluació, prèvia entrevista amb la professora.
- Al llarg del curs realitzaràs una antologia de fragments de textos que t'hagen interessat, seguint l'estructura d'aquest tipus de text. Cada trimestre entregaràs l'antologia en l'estat en què es trobe.

- Al llarg del curs elaboraràs una taula cronològica dels autorstreballats. Cada trimestre lliuraràs eixa taula en l'estat en què es trobe.
- Realitzaràs projectes d'expressió: en el primer trimestre, un contede tema amorós; en el segon, un guió teatral i, en el tercer, recitació de poemes. En els projectes d'expressió escrita, lliuraràs un esborrany en la data que es determine abans d'entregar el text definitiu.
- Entregaràs els exercicis de normativa que hages realitzat cadatrimestre.
- Faràs algunes proves d'avaluació escrites.

Recorda que la nota global de l'assignatura es calcula de la manera següent:

Conceptes (35%): Coneixement dels elements i recursos retòrics dels gèneres literaris.

Procediments (35%): Anàlisi crític dels textos breus i complets/ Elaboració de l'antologia i dels quadres d'història de la literatura.

Actituds (30%): Hàbit lector/Participació en les sessions del grup-classe/Presentació acurada i en el termini dels treballs demanats.

**L'ensenyament de la literatura a l'ESO
amb una metodologia plural**

ANNEX 4

IES MARIA IBARS. DÉNIA
VALENCIÀ. 4t ESO
CURS 98-99

GUIA PER A L'ANÀLISI D'UNA ANTOLOGIA

Títol

Autor

Parts que hi apareixen	Contingut	Formes de presentació

- Fes una lectura ràpida de la introducció i digues quines són les informacions bàsiques que hi apareixen.

- Què diries que és una antologia?

La escritura de textos explicativos en la ESO

0. Introducción*

El objetivo será analizar algunas de las capacidades escritas que se ponen de manifiesto en la producción textual de los alumnos en la escuela, pero fuera del marco de la asignatura de lengua. Para ello nos basaremos en un corpus de veintidós textos explicativos escritos en euskara por alumnos de 1º de ESO en la clase de ciencias naturales.

Son muchos los elementos de análisis que se pueden tener en cuenta al tomar como referencia la actividad discursiva, pero aquí nos limitaremos a algunas características generales y a algunos elementos que tienen que ver con la configuración verbal de los textos y, más en particular, con los mecanismos de cohesión nominal, tan importantes en los textos explicativos de cualquier materia y especialmente en ciencias.

La escritura de textos explicativos en la ESO

La hipótesis de partida será que fuera del contexto de las clases de lengua los niños redactarán textos lingüísticamente poco elaborados, y una de las causas será el empleo de recursos muy sencillos y poco variados a la hora de poner en marcha los mecanismos de cohesión nominal necesarios para garantizar el mantenimiento de la información, bien sea para presentar temas nuevos a lo largo del texto, bien sea a la hora de retomar los ya mencionados. Además, pensamos que esa retoma se realizará principalmente por medio de mecanismos de repetición.

Primeramente haremos una reflexión sobre la importancia que debe otorgarse a la lengua como medio de comunicación y de expresar ideas tanto en la asignatura de lengua como en todas las demás, pues una de las conclusiones a las que nos llevará el trabajo es precisamente que los alumnos no parecen mostrar especial interés por confeccionar un buen texto, lo que nos hace pensar que quizás no se conceda a la lengua la atención que se merece en todos sus contextos de producción.

Seguidamente, tras una breve descripción del corpus, nos fijaremos en las características generales de los textos. A continuación, trataremos de explicar qué entendemos por cohesión nominal, para presentar luego los datos obtenidos

en el análisis de las expresiones anafóricas de los textos del corpus. Finalizaremos con las conclusiones que podemos extraer de la reflexión realizada a lo largo de este trabajo.

1. La actividad lingüística y la escuela

Tal y como nos lo recuerdan Calsamiglia y Tusón (1999), las distintas opciones lingüísticas que realiza un hablante van siempre ligadas a un contexto cuyos parámetros, que no tienen por qué ser siempre estables, condicionan el uso que se hace de la lengua. Las diferentes situaciones comunicativas y las diferentes finalidades con las que se usa la lengua nos dan como resultado una práctica discursiva compleja y heterogénea, pero no obstante coherente y comprensible para quien recibe el mensaje y que está regulada por unas normas de carácter textual y sociocultural.

Debido a la dimensión contextual del discurso, su análisis debe estar basado en datos empíricos, o sea, en producciones reales de los hablantes en distintas situaciones, y para ello la unidad básica a tener en cuenta será la de enunciado, unidad mínima de comunicación que no siempre coincide con la oración y cuya interpretación dependerá del contexto. A su vez los enunciados serán los constituyentes de los textos, unidades comunicativas con sentido pleno, que pueden ser orales o escritas, breves o largas. Surgen así infinidad de

La escritura de textos explicativos en la ESO

textos que se pueden agrupar en géneros que participan de unas características comunes debido a unas convenciones que los hablantes y la sociedad van implantando según sus necesidades comunicativas. Uno de esos géneros es precisamente el explicativo, objeto de nuestro análisis.

La escuela trata, entre otras cosas, de transmitir conocimientos a sus alumnos y para ello recurre con frecuencia al texto explicativo, texto que por otra parte, también los alumnos se ven en la necesidad de producir tanto a la hora de hacer sus ejercicios escolares como a la hora de enfrentarse a exámenes u otros trabajos. Esta actividad lingüística se desarrolla tanto de forma oral como de forma escrita, pero dado el papel relevante que a la enseñanza de la escritura se le otorga dentro de la escuela, será la modalidad escrita la que constituirá el eje de nuestro trabajo. Por otra parte, recordemos que la lengua escrita exige un mayor nivel de abstracción y una mayor elaboración del mensaje. Tampoco podemos olvidar que es el modo de representación del conocimiento y va ligado al avance del saber. Además, por su capacidad de difundir información con carácter estable tiene repercusiones en la vida social, lo que a su vez le otorga un mayor prestigio que a la lengua oral.

En lo que se refiere al lugar que la lengua ocupa dentro de las actividades de enseñanza aprendizaje de la escuela, ésta se ha tratado tradicionalmente de forma separada e independiente del resto de las áreas curriculares, pero la práctica diaria nos muestra que las cosas no deberían ser así. Los nuevos puntos de vista en la didáctica de las lenguas reconocen la influencia que el adecuado uso de la lengua tiene en el aprendizaje de todas las materias de enseñanza, y subrayan la necesidad de su diversificación a fin de preparar a los alumnos para el dominio de diferentes textos. Pero dada la cantidad de géneros que podemos encontrar, ¿qué textos trabajar en la escuela? Ante esta pregunta Idiazabal (1998: 99) plantea que habrá que elegir aquellos que la escuela considere más necesarios, tanto por su importancia en la misma como fuera de ella.

Por otro lado, hay que insistir en la importancia de la producción de textos completos, ya que en las materias no de lengua, habitualmente sólo se controla la comprensión. Los aspectos relativos a la producción, en general, se limitan a responder a preguntas concretas, orales o escritas, en situación de control de conocimientos.

Pero además, en la enseñanza bilingüe, y especialmente cuando se utiliza la L₂ para los aprendizajes, como es el caso

La escritura de textos explicativos en la ESO

de muchos de nuestros alumnos, hay que prestar especial atención a la producción del lenguaje, porque es un indicador no sólo de los conocimientos adquiridos de la materia de que se trate sino también de los progresos que se realizan en la propia L_2 .

La reflexión sobre la lengua en la escuela a menudo viene en el sentido de qué lengua ofrece la escuela a los alumnos. Esto sucede a menudo cuando se trata de materias científicas, como podemos ver en las reflexiones que algunos autores hacen sobre el tema. En este sentido, podemos mencionar trabajos como los de Sutton (1997), que considera que el lenguaje utilizado en el aula es a veces un lenguaje etiquetado, o Borsese (1997), quien opina que para que el aprendizaje sea eficaz la lengua se ha de adaptar al nivel del receptor.

Otros autores se centran más en una reflexión sobre los textos que producen los alumnos. Como hemos dicho al comienzo, el uso de la lengua está muy relacionado con las tareas cotidianas de la escuela y es el instrumento principal a la hora de estudiar cualquier tema. Partiendo de esta misma idea Serra y Caballer (1997) subrayan la necesidad de enseñar diferentes tipos de textos.

Sanmartí (1997) distingue entre los textos científicos aquellos que tienen una función descriptiva y aquellos otros que tienen

una función argumentativa. En su opinión, los principales problemas que se le plantean al alumno a la hora de hacer una descripción científica son: la adecuación entre el objeto y la descripción, por un lado, y la dificultad para diferenciar lo que ven y lo que piensan, por otro lado.

Calvet (1997), en su artículo, analiza los informes de laboratorio de los alumnos, reflexiona sobre la necesidad de enseñar a escribir ese género de textos, y hace una propuesta para mejorarlos mediante actividades de enseñanza-aprendizaje. Para elaborar un informe el alumno debe comprender la dinámica de una experiencia de laboratorio y aprender a estructurar sus ideas. Para ayudarlo, el autor propone un esquema que sirve de orientación para la elaboración y evaluación del informe de laboratorio, sin olvidar que para mejorar la redacción del texto y conseguir que haya continuidad entre las ideas elementales, se debe evaluar el uso correcto de conexiones lingüísticas, puntuación y ortografía correctas, etc.

En un reciente trabajo, Sainz (2000) nos propone una secuencia didáctica para mejorar la producción textual de los alumnos a la hora de redactar textos enciclopédicos. Tras su aplicación, observa mejores resultados en el grupo experimental que en el grupo de control. Los alumnos que han experimentado esa secuencia didáctica han desarrollado una

La escritura de textos explicativos en la ESO

mayor capacidad para adaptarse a la consigna y a la situación de producción, así como más capacidades discursivas y lingüístico-discursivas.

Por otro lado, también desde el terreno de la psicología hay interés por conocer los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, entre ellos la estructura de los textos, los factores inferenciales que afectan al aprendizaje de los textos, las técnicas de estudio, etc. En lo que al texto se refiere, el interés de la psicología por el mismo en ocasiones está ligado al estudio del desarrollo de los aspectos discursivos. Con el afán de proponer formas que faciliten su aprendizaje, algunos investigadores trabajan para conocer cuáles son las operaciones mentales que se ponen en marcha a la hora de producir los textos. Es precisamente aquí donde podemos situar la aportación de Balluerka (1995). Esta investigadora analiza textos científicos escritos por alumnos de enseñanza superior. Para su estudio, diferencia los textos explicativos, entre los que incluye textos correspondientes a disciplinas de ciencias experimentales como Física, Química, Ingeniería o Biología, y los textos expositivos que abarcarían los textos de disciplinas relacionadas con las ciencias sociales como Historia, Filosofía, etc. Su objetivo es ver si las ayudas que se ofrecen a los alumnos tienen el mismo efecto en los dos

tipos de textos antes mencionados, y si esos efectos sufren cambios dependiendo de los tipos de unión que aparezcan entre las diferentes partes del texto.

2. El corpus

Los que aquí utilizaremos configuran un corpus de veintidós textos escritos en euskara por alumnos bilingües del primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, recogidos en Kurtzebarri Eskola de Aretxabaleta gracias a la colaboración de sus profesoras. Los veintidós textos pertenecen a alumnos del mismo grupo, con una edad comprendida entre los doce y los trece años, que han cursado sus estudios totalmente en euskara desde el primer curso de Educación Primaria.

Como ya hemos mencionado anteriormente, se trata de textos producidos dentro del marco de la asignatura de Ciencias Naturales.

Respecto a la situación de producción de los textos, se solicita a los alumnos que escriban en un folio lo que han aprendido sobre el tema del agua, que acaban de ver en clase.

3. Características generales de los textos analizados

Uno de los criterios que se han tenido en cuenta a la hora de analizar las producciones escritas de los alumnos es el de la

La escritura de textos explicativos en la ESO

longitud de los textos. El resultado medio es de 147 palabras por texto, oscilando entre las 78 palabras del texto más breve y las 261 del más largo.

Entre las características del texto escrito está la presencia de los títulos, pues ellos nos adelantan el contenido del texto; los subtítulos por su parte, contribuirán a organizar ese contenido. En nuestro corpus, no obstante, no encontramos subtítulos. Únicamente nos aparecerá un título, el mismo en todos los textos, que fue proporcionado por la profesora a la hora de pedir a sus alumnos la realización de la tarea, y que coincidía con el título de la unidad estudiada.

El tema del agua se desarrolla a través de breves secuencias que nos dan cuenta de algunos de los aspectos fundamentales del mismo. Así, la información se organiza en torno a seis bloques bien diferenciados:

- (a) Breve introducción al tema.
- (b) Diferentes usos del agua.
- (c) Problemas que se derivan de su mal uso.
- (d) Consejos para su mejor utilización.
- (e) Tipos de agua y sus características.
- (f) Ciclo del agua.

En la mayoría de los textos el tema se desarrolla manteniendo el orden citado arriba, pasando consecutivamente de un bloque informativo a otro, aunque hay alumnos en los que esos bloques aparecen ordenados de distinta manera. También hay diferencias individuales en cuanto a la extensión de cada uno de ellos. Todos los alumnos tratan como mínimo cuatro aspectos temáticos, salvo en el caso de un estudiante que sólo aborda dos aspectos del tema.

A pesar de las dificultades que entraña el establecer una tipología textual, es generalmente aceptado que dentro de un mismo texto podemos encontrar secuencias prototípicas diferentes que corresponderían a tipos relativamente estables de enunciados, de forma que como propone Adam (1992) dentro de un mismo texto podríamos encontrar secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas, expositivas o dialogales. Pero por lo que respecta a las producciones del corpus analizado, podemos decir que, en general, no hay mucha variedad ni alternancia de secuencias discursivas diferentes. Normalmente, los textos se construyen mediante enunciados en los que se van exponiendo las particularidades del agua. En consecuencia, los textos se limitan a transmitir una información, pero sin explicar los fenómenos ni plantear los problemas como hubiéramos esperado de un texto explicativo

La escritura de textos explicativos en la ESO

característico de un área científica. Rara vez encontramos alguna secuencia argumentativa en la que se dan razones o se explica el por qué de los datos que se exponen. Cuando ocasionalmente aparece alguna, generalmente se dan las razones a modo de justificación, pero sin una verdadera voluntad de convencer o persuadir al receptor del mensaje; como se puede apreciar en el ejemplo (1), no se trata de una argumentación consciente y elaborada:

(1) EL AGUA NUESTRO TESORO (nota 1)

El agua para nosotros es un tesoro. Porque si no hubiera agua, nosotros los humanos nos moriríamos con deshidratación. También los animales se morirían y todo sería un desierto.

Nosotros necesitamos el agua y los animales también la necesitan, nosotros la necesitamos para limpiarnos los dientes, lavarnos, etc. Hay dos tipos de agua dulce y salada. La salada es la del mar y la otra la del pantano, la que hay en el monte. En la salada podemos encontrar delfines, ballenas, etc... y en la dulce en cambio ranas, peces, etc... la mayoría del agua es salada. El ciclo del agua es este: Del hielo → al líquido, y de líquido → al gas.

En el primer párrafo el alumno da una razón de por qué el agua es importante, pero no desarrolla argumentos para convencer al receptor.

Incluso en las redacciones más elaboradas, la presencia de una argumentación con intención persuasiva es bastante rara:

(2) EL AGUA NUESTRO TESORO

El Agua es nuestro tesoro más importante o uno de los más importantes. Todos sabemos que sería imposible vivir sin agua.

El agua está dividida en dos tipos diferentes el agua dulce y el agua salada, nosotros utilizamos el agua dulce solamente. El agua salada suele estar en el mar y esta agua solamente la beben o la utilizan los animales del mar. Además es sabido que la hidrosfera (el agua) ocupa ella sola las tres cuartas partes del mundo mientras que la tierra sólo ocupa una cuarta parte. Además de eso hay mucha más agua salada que agua dulce.

Nosotros utilizamos el agua para cosas diferentes: Para nuestro consumo, para crear energía, para la industria y para la agricultura. Dentro del consumo humano nosotros utilizamos el agua para consumir, para el ocio, para la higiene y para la limpieza. Tenemos que saber que nosotros con frecuencia utilizamos el agua en balde o más de lo que es necesario, por ejemplo: para limpiarnos los dientes durante el año desperdiciamos 20 litros de agua unos 50 en el afeitado unos 100 haciendo el fregado, etc. Así pues, conviene tener el grifo cerrado mientras nos aseamos, ducharnos en vez de bañarnos, y cuando hay alguna gotera llamar al fontanero cuanto antes para que la arregle.

La escritura de textos explicativos en la ESO

El agua sí, la utilizamos para muchas cosas, pero muchas veces la contaminamos. Hay tres tipos de contaminación: la contaminación de los suelos la de la industria y la de las ciudades. Los que contaminan los suelos sobre todo son los pesticidas que echamos a las plantas y los restos de los animales muertos. La contaminación de la industria surge por el humo y el agua sucia que echan las industrias. La de la ciudad en cambio se produce por las cosas contaminantes que echamos por el fregadero y por el water.

Finalmente viene el ciclo del agua normalmente está en estado líquido pero cuando llega a una temperatura dada se convierte en gas yendo a las nubes y cuando las nubes están muy llenas llueve otra vez y está en estado líquido.

La excepción viene dada por el siguiente ejemplo, donde se aprecia una intención más persuasiva que en los anteriores, marcada por el uso del condicional y por la aserción final:

(3) EL AGUA NUESTRO TESORO

El agua para nosotros es un “tesoro” importante, pues, sin agua nos moriríamos de sed.

El agua ocupa la mayor parte de la tierra pues la tierra es $\frac{1}{4}$ del planeta y el agua en cambio $\frac{3}{4}$. Esa agua se divide en dos grupos agua salada y agua dulce. La mayoría del agua es salada pues el agua salada es un 94% y el agua dulce un 6%. El agua también tiene su ciclo: cuando se calientan las aguas de los mares, los ríos, los lagos, los montes, etc. Sale vapor y esos vapores van formando las nubes.

Este tesoro a pesar de ser muy importante para nosotros, nos podemos contaminar por medio de él. Este elemento tiene formas fáciles de de contaminarse: por medio de las fábricas, por medio de los detergentes y jabones, y también cuando los coches echan el vapor del petróleo cuando se forman las nubes y esas nubes después de vaciarse echan lluvia ácida y ésta produce grandes daños en la tierra (y, sobre todo, en el agua).

El agua, nosotros, la utilizamos para muchas cosas pero casi más que usar la desperdiciamos por ejemplo: si en lugar de bañarnos nos ducháramos gastaríamos mucha menos agua, si arregláramos los escapes de agua ahorraríamos mucho agua, si en la fregadera y en el lavabo mantenemos el grifo cerrado también y si no utilizamos el retrete como basurero también. Si en un futuro queremos agua tenemos que cuidarla lo mejor posible.

En lo que se refiere a la progresión temática de estos textos, como se puede apreciar en los ejemplos precedentes, la mayoría de las veces es manifiesta la preferencia que los alumnos muestran por un desarrollo de la información basado en una progresión de tema constante, de forma que el mismo tema se mantiene a lo largo de una secuencia de frases.

Es un tema único, pues, el que se desarrolla a lo largo de todo el texto, y en ello influye el que entre los elementos lingüísticos que el alumno escoge para retomar el tema y mantener la cohesión nominal a lo largo del texto esté la repetición del

mismo lexema (*el agua*), especialmente al comienzo de cada bloque informativo.

En este caso la excepción la encontramos en el ejemplo (2), de donde extraemos este fragmento en el que se observa un desarrollo lineal del tema. En este texto, una vez introducida una información nueva, se tematiza en la frase siguiente, por ejemplo:

(4) El agua sí, la utilizamos para muchas cosas, pero muchas veces la *contaminamos*. Hay *tres tipos de contaminación*: la contaminación de los suelos la de la industria y la de las ciudades. *Los que contaminan los suelos* sobre todo son los pesticidas que echamos a las plantas y los restos de los animales muertos. *La contaminación de la industria* surge por el humo y el agua sucia que echan las industrias. *La de la ciudad* en cambio se produce por las cosas contaminantes que echamos por el fregadero y por el water.

En este apartado no abordaremos las características léxicas ni morfosintácticas que presentan los escritos del corpus, pues pensamos que, como dice Bronckart (1999: 6), la enseñanza de las lenguas debería tender a la enseñanza de los géneros textuales como instrumentos de adaptación y participación en la vida social/ comunicativa, siendo la sintaxis o el léxico instrumentos técnicos de apoyo para esa finalidad global. Así pues, sólo nos hemos fijado en aspectos que es-

tán directamente relacionados con las habilidades textuales o discursivas de los alumnos.

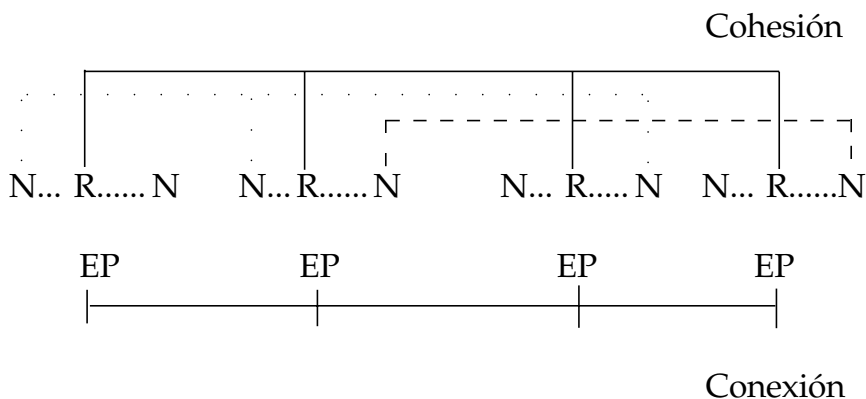
Una vez abordadas las características generales de los textos, pasaremos al análisis de la cohesión nominal pero no sin antes aclarar qué entendemos con ese término.

4. Un aspecto de la configuración verbal de los textos: la cohesión nominal

Entre los autores y corrientes que se han ocupado de realizar una reflexión sistemática sobre el texto, son habituales los conceptos de conexión y cohesión, interpretados a veces como una única cosa y entendidos como términos diferentes en otras ocasiones. Muchos autores incluyen dentro de la cohesión a los marcadores discursivos y a los conectores que relacionan de forma explícita segmentos textuales. Sin embargo, en este trabajo, y al hilo de la diferenciación propuesta por Hatakeyama, Petöfi, Sözer (1984), Bronckart (1985, 1997) o Schneuwly, Rosat y Dolz (1989), entenderemos la cohesión como un mecanismo textual que contribuye al desarrollo del tema y a la articulación de los subtemas. La finalidad de la cohesión sería, pues, la de encadenar los componentes de las estructuras proposicionales, mientras que la conexión se referirá al encadenamiento de las estructuras proposicionales.

La escritura de textos explicativos en la ESO

Para nosotros conexión y cohesión serán dos conceptos diferenciados, como podemos apreciar más claramente en el siguiente esquema:



Conexión N = noción; R = relación; EP = estructura proposicional
Schneuwly, Rosat y Dolz (1989:43)

Al hilo de la propuesta de Bronckart (1997), si queremos conocer mejor los mecanismos y recursos verbales que configuran la producción textual, incluso dentro de la cohesión se podrían hacer dos subgrupos que nos permitirían hacer una mejor descripción lingüística de este mecanismo de textualización. Así, ese autor nos hablará de dos tipos de cohesión, la cohesión nominal y la cohesión verbal.

En este trabajo abordaremos los aspectos relativos a la cohesión nominal, que resultan buenos indicadores de las destrezas lingüísticas, pues, como ya hemos dicho, tiene una doble función; de ella depende por un lado la manera en que se introducen en el texto las unidades de información nuevas y, por otro, los procesos de retoma de esas unidades en los segmentos posteriores. Entre los recursos lingüísticos empleados para ese cometido, las anáforas ocupan uno de los lugares más importantes.

5. Las expresiones anafóricas en los textos del corpus

Como hemos adelantado en el apartado anterior, las anáforas son las expresiones lingüísticas más relevantes en la construcción de la cohesión nominal de un texto, y entre ellas podemos distinguir las anáforas pronominales y las anáforas nominales. Estos elementos expresan una relación que surge entre dos elementos, de forma que para la interpretación de un elemento anaforizante necesitamos recurrir al elemento anaforizado. De esta manera entre los dos elementos existiría una dependencia interpretativa y para la interpretación de muchas de las relaciones anafóricas necesitaremos recurrir además a la noción de memoria discursiva o conocimiento compartido del mundo; a veces surge un proceso de inferencia, con lo que para identificar el referente es necesario

La escritura de textos explicativos en la ESO

recurrir al contexto de enunciación y al conocimiento que los hablantes tienen en común sobre ciertas materias o sobre ciertos temas. Dependiendo de la dirección de la relación anafórica, algunos autores distinguen entre anáfora y catáfora, pero nosotros utilizaremos el término anáfora en sentido general.

A continuación, partiendo de una clasificación utilizada por De Weck (1991), y basada en la forma lingüística de las expresiones anafóricas, veremos cuál es la distribución de las diferentes categorías de anáforas en el corpus; distinguiremos dos grupos, el de las anáforas pronominales y el de las anáforas nominales. No obstante, en la siguiente tabla sólo se reflejan las categorías que tienen presencia en los textos del corpus analizado.

CATEGORÍA DE ANÁFORA	Nº total de expresiones anafóricas en el corpus	% sobre total expresiones anafóricas	Expresiones anafóricas por cada 100 palabras
ANÁFORAS PRONOMINALES	21	6,52	0,63
Pron. pers. 3 persona	2	0,62	0,06
Demostrativo	19	5,90	0,57

ANÁFORAS NOMINALES	283	87,88	8,45
Repetición del mismo lexema	188	58,38	5,64
Repetición del mismo lexema con cambio de determinante o declinación (salvo ergativo)	78	24,22	2,34
Referenciación deíctica intratextual	11	3,41	0,33
Sustitución lexical	6	1,86	0,18
OTRAS ANÁFORAS	18	5,59	0,54
TOTAL	322	100	9,59

Tabla 1: Distribución y frecuencia de las distintas categorías de anáforas

El empleo de las anáforas pronominales, tal como podemos observar en la tabla 1, es muy inferior al de las anáforas nominales. 262

Hay que destacar además la elevada presencia del demostrativo en ese primer grupo. Entre las categorías de anáforas nominales, el uso más elevado corresponde al de la repeti-

La escritura de textos explicativos en la ESO

ción del mismo lexema, seguida de la repetición del mismo lexema con diferente declinación o cambio de determinante.

La referenciación deíctica intratextual, es decir, la retoma del mismo lexema acompañado por un demostrativo, aparece muy pocas veces; pero menor aún es el uso de la sustitución lexical, que sólo representa un 1'86% de las expresiones anafóricas frente al 58'38% de las repeticiones del mismo lexema.

En el grupo que corresponde a otras anáforas se han incluido elementos como la elipsis, el artículo determinado o algunos organizadores textuales, pero no se detallan en la tabla por representar una cifra muy pequeña.

Si tenemos en cuenta la relación que hay entre el elemento anaforizante y el anaforizado, veremos que la relación de identidad es la que predomina. Eso obliga a seguir necesariamente con el mismo tema. Es lo que sucede en el caso de las anáforas pronominales:

(5) Gureztat ura oso garrantzitsua da, *bera* gabe ezingo ginateke bizi. (*Para nosotros el agua es muy importante, sin ella no podríamos vivir.*)

O también en aquellas categorías de anáforas nominales en las que se produce la repetición de un lexema mencionado con anterioridad, o cuando se recurre a la repetición del

mismo lexema con igual o diferente marca de declinación, o cuando se emplea la elipsis, aunque este último procedimiento es mucho menos utilizado que los anteriores:

(6) Ura gureztat altxor bat da. Zergatik *ura* ez bazegoen guk gizakiak hil egingo ginen desidratuas. Animaliak ere hil egingo ziren eta dena basamortu bat izango zen. Guk *ura* bearrezko dugu animaliak ere bearrezko dute (Ø), guk (Ø) behar dugu aginak garbitzeko, guk garbitzeko etabar. bi motako *ur* daude gazia eta gaza... *(El agua para nosotros es un tesoro. Porque si no hubiera agua, nosotros los humanos nos moriríamos con deshidratación. También los animales se morirían y todo sería un desierto. Nosotros necesitamos el agua y los animales también (la) necesitan, nosotros (la) necesitamos para limpiarnos los dientes, lavarnos, etc. hay dos tipos de agua dulce y salada[...])*

El texto del ejemplo refleja bastante bien las preferencias de los alumnos. Como vemos predomina el uso de la repetición como el recurso que mejor garantiza el mantenimiento del tema.

Respecto a la elipsis, que también aparece en ese ejemplo, en euskara, en la medida en que está cerca del antecedente, no afecta a la comprensión del enunciado ni a la adecuada progresión de la información; sin embargo, en el caso del ejemplo citado, en castellano no podemos utilizar ese mismo

La escritura de textos explicativos en la ESO

recurso, y en su lugar se hace necesaria la utilización del pronombre «la».

Volviendo a las anáforas pronominales, el uso del demostrativo facilita varias funciones, pues puede servir para anaforizar un único sintagma:

(7) [...] *lainoak eratzen direnean eta laino horiek uztu ondoren euri azidoak botatzen direnean eta honek lurrari (eta batez ere urari) kalte izugarriaz eragiten dizkio. ([...]cuando se forman las nubes y cuando después de vaciarse esas nubes se echan las lluvias ácidas y ésta produce grandes daños a la tierra (y sobre todo al agua)).*

O también para anaforizar un segmento o enunciado más largo:

(8) *Ura guk altxor bat bezala zaindu behar dugu, hori egiteko... (Nosotros tenemos que cuidar el agua como un tesoro, para hacer eso...)*

En el ejemplo (7) la expresión anafórica *honek* (ésta) se refiere al sintagma *euri azidoa* (lluvia ácida), mientras que en el ejemplo (8) el anaforizante *hori* (eso) anaforiza a toda la expresión anterior.

Sin embargo, en el caso de la referenciación deíctica intratextual, la retoma del antecedente queda mejor delimitada que en los dos ejemplos anteriores, pues como podemos ver a

continuación, la expresión *ur hori* (ese agua) sólo puede referirse al antecedente *ura* (el agua):

(9) [...] *ibai, laku eta itsasoetatik odeiek berriz ura lurrintzen dute, gero berriz ur hori solido eta likidoan botatzen dute...* ([...] *las nubes vuelven a evaporar el agua de los ríos, lagos y mares, luego echan ese agua como sólido y como líquido*[...])

Pero el demostrativo como determinante también puede ir acompañando a un lexema diferente, en cuyo caso deja de existir una relación de identidad entre el antecedente y la expresión anafórica y puede producirse una reorientación o un cambio de tema, por lo que lo hemos incluido en el grupo de la sustitución lexical:

(10) *Elurra urtzen denean likido bihurtzen da. Ur hori errekak, urtegi eta beste hainbat lekuetara zabaltzen da. (Cuando la nieve se derrite se convierte en líquido. Ese agua se extiende por los ríos, embalses y otros lugares.)*

(11) *Urak ere badu bere zikloa... altxor hau guretzat oso baliogarria izan arren... (También el agua tiene su ciclo[...] este tesoro, a pesar de ser muy valioso para nosotros [...])*

Tanto cuando el demostrativo se utiliza para retomar un único sintagma, como cuando se utiliza para retomar todo un enunciado, el procedimiento resulta simple y neutro. En esos casos para Descombes-Dénervaud y Jespersen (1992) el

La escritura de textos explicativos en la ESO

demostrativo podría ser considerado como un hiperónimo. En cambio, cuando el demostrativo va acompañando a un lexema diferente del antecedente, la retoma resulta más compleja, ya que puede referirse a elementos referenciales que no están presentes en el texto pero que podemos inferir gracias a la memoria discursiva y al conocimiento compartido del mundo. Entonces la retoma resulta enriquecedora por su capacidad de resumir, conceptualizar o ampliar información sobre el tema precedente como en los ejemplos (10) y (11). En (10), por ejemplo, el sintagma *ur hori (ese agua)* nos amplía la información sobre una de las características de la nieve, la cual, convertida en líquido, es agua. En el caso del ejemplo (11), la retoma conlleva una valoración; entre *al-txorra (tesoro)* y *ura (agua)* no hay una relación de correferencia: ambos tienen distinto referente en el mundo real, sin embargo, el lector asocia «tesoro» con algo valioso y, a su vez, todos sabemos el valor que tiene el «agua», así pues, la interpretación de «tesoro» está en función del conocimiento común que tenemos del mundo. Este recurso es, sin duda, más complejo que los anteriores y, en nuestro caso, menos utilizado por los alumnos.

6. Conclusiones

Por un lado, hemos visto que, en general, salvo alguna excepción, los alumnos construyen textos explicativos en los que no hay un verdadero planteamiento del problema o una explicación de los fenómenos como cabría esperar en un texto explicativo.

Por otra parte, el análisis de las expresiones anafóricas utilizadas para dotar al texto de cohesión nominal nos muestra que los alumnos optan por aquellos elementos que les permiten mantener la relación de identidad entre antecedente y expresión anafórica, preferiblemente, la repetición del mismo lexema. Eso influye en el desarrollo de los textos, basado en un tema constante, y en el aspecto homogéneo de los escritos, que son una mera exposición de lo que los alumnos han oído o memorizado sobre el tema.

No utilizan procedimientos de cohesión nominal que sirvan para hacer una valoración de lo que dicen o para reorientar el tema. Suponemos que podría ser debido a la mayor dificultad que entraña el empleo de las expresiones anafóricas basadas en las relaciones de asociación con el antecedente. Pero también parece evidente que el principal esfuerzo que realizan los alumnos es el memorístico, mostrando más interés por mencionar todos los contenidos aprendidos que por la

La escritura de textos explicativos en la ESO

forma de expresarlos. Una de las causas puede ser el hecho de que los textos fueran producidos sin unas instrucciones previas que orientaran a los alumnos en la elaboración de los mismos, como pueden ser entre otras: dar las razones de lo que se expone, argumentar las ideas que se expresan, o utilizar expresiones anáforicas variadas, tal y como se hace en las clases de lengua.

Todo esto nos lleva a subrayar una vez más la importancia que tiene el cuidar la forma de la lengua en todas las materias que se estudian en clase. Por otro lado, si en las clases de lengua se enseñan diversos géneros existentes en la intertextualidad, la enseñanza sería más útil, más ligada a las necesidades lingüísticas reales de los sujetos, lo cual ayudaría al alumno a desarrollar las habilidades comunicativas que necesitará tanto dentro como fuera de la escuela, resultando por consiguiente unas producciones lingüísticas más adecuadas en cualquier asignatura.

INÉS M. GARCÍA

*Escuela Universitaria de Profesorado
Universidad del País Vasco*

Referencias bibliográficas

ADAM, J. M. (1992), *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.

- BALLUERKA LASA, N. (1995), *Cómo mejorar el estudio y aprendizaje de textos de carácter científico*, Bilbo, UPV-EHU.
- BORSESE, A. (1997), «El lenguaje de la química y la enseñanza de las ciencias», *Alambique, Didáctica de las ciencias experimentales*, nº 12, Barcelona, Graó, pp. 33-41.
- BRONCKART, J. P. *et alii* (1985), *Le fonctionnement des discours*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.P. (1997), *Activité langagière, textes et discours*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- (1999), «L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle», comunicación presentada en el VIII ICSCS, Donostia.
- CALSAMIGLIA, H. & TUSON, A. (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- CALVET, M. (1997), «La comunicación escrita en el trabajo experimental», *Alambique, Didáctica de las ciencias experimentales*, nº 12, Barcelona, Graó, pp. 63-73.
- DE WECK, G. (1991), *La cohésion dans les textes d'enfants*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- DESCOMBES-DÉNERVAUD & JESPERSEN (1992), «L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite», *Pratiques*, nº 73, pp. 79-95.

La escritura de textos explicativos en la ESO

- HATAKEYAMA, K., PETÖFI, J. S. & SÖZER, E. (1984), «Text, connectivity, cohesion, coherence», en SÖZER, E., ed., *Trad. Fr. Centro International di Semiotica e di Lingüística. Documents de travail*.
- IDIAZABAL, I. (1998), «Metodologiaz ohar batzuk», en IDIAZABAL & LARRINGAN, eds., *Koherentzia, Kohesioa eta Konexioa: Testuratzte baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, Gasteiz, Euskal Herriko Unibertsitatea & Arabako Foru Aldundia, pp. 95-104.
- SAINZ, M. (2000), «Azalpenezko testu enziklopedikoaren azterketa eta didaktika», tesis de doctorado, Gasteiz, Universidad del País Vasco (inérita).
- SANMARTÍ, N. (1997), «Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias», *Alambique, Didáctica de las ciencias experimentales*, nº 12, Barcelona, Graó, pp. 51-61.
- SERRA, R. & CABALLER, M. J. (1997), «El profesor de ciencias también es profesor de lengua», *Alambique, Didáctica de las ciencias experimentales*, nº 12, Barcelona, Graó, pp. 43-49.
- SCHNEUWLY, B., ROSAT, M. C. & DOLZ, J. (1989), «Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Études chez des élèves de dix, douze et quatorze ans», *Langue Française*, 81, pp. 48-50.
- SUTTON, C. (1997), «Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje», *Alambique, Didáctica de las ciencias experimentales*, nº 12, Barcelona, Graó, pp. 8-32.

* Este trabajo ha sido realizado gracias a la ayuda concedida por el Gobierno Vasco para el proyecto HU-1998-128. También he de agradecer a Itziar Idiazabal por las observaciones realizadas durante la confección del mismo.

1. Los ejemplos se han traducido literalmente del euskera.

L'ensenyament de la traducció entre Castellà i Català: característiques específiques

L'ensenyament de la traducció entre Castellà i Català: característiques específiques

L'ensenyament de la traducció entre castellà i català és molt recent. **(nota 1)** Naix unit a l'allau de centres d'ensenyament universitari que comencen a impartir docència de Traducció i Interpretació a l'Estat espanyol en les darreres dècades. Enmig d'un panorama jove i incipient, l'ensenyament d'aquest tipus de traducció no gaudeix de gaires estudis dedicats al tema, com passa, en general, en la didàctica de qualsevol altra combinació lingüística, malgrat la necessitat creixent de suport didàctic en aquest moment d'eclosió dels estudis de traducció. En aquest parell de llengües, a més, a aquesta mancança generalitzada s'uneix la joventut d'una combinació lingüística que s'ha vist determinada en tot moment per les circumstàncies sociopolítiques. La traducció entre català i castellà ha hagut d'esperar l'inici del període democràtic i la recuperació de les institucions auto-

nòmiques per convertir-se en una pràctica de traducció més o menys habitual.

En aquestes pàgines tractaré de presentar quines són les característiques específiques d'aquest tipus de traducció enfront de la resta de combinacions lingüístiques. **(nota 2)** Començarem el recorregut intentant trobar la denominació més adient per a aquesta pràctica i revisarem tot seguit els principals factors contextuals externs i interns a la titulació de Traducció i Interpretació que en condicionen la didàctica i que són conseqüència directa del context actual de convivència de llengües.

La denominació

Quan ens proposem d'acostar-nos a la didàctica de la traducció entre dues llengües com el castellà i el català se'ns planteja d'antuvi la qüestió de la denominació, qüestió que altres combinacions lingüístiques han resolt de diferents maneres a partir de conceptes com *llengua materna*, *primera llengua estrangera*, *llengua A*, *B*, *C*, etc. En el nostre cas ens plantejem quina és la designació més adient per a aquesta pràctica de traducció: traducció entre llengües mater-nes?, traducció entre primeres llengües?, entre llengües A?, entre llengües cooficials?, entre la llengua passiva i la llengua activa?, totes elles possibles però cap d'elles totalment satisfactòria. La

L'ensenyament de la traducció entre Castellà i Català: característiques específiques

denominació *traducció entre llengües cooficials*, que podríem fer servir per a reflectir la situació específica concreta de les llengües de l'Estat espanyol en termes legals, és restrictiva pel fet que no té en compte la resta de territoris no inclosos a l'Estat espanyol on es parla català i on les dues llengües no gaudeixen de cooficialitat. Aquest terme, a més, no pot ésser aplicat a unes altres situacions de traducció entre llengües en contacte que no es troben en la situació de cooficialitat, com és el cas de les llengües de Bèlgica o Luxemburg, com veurem a l'apartat següent.

Les dues denominacions següents, *Traducció entre primeres llengües* i *Traducció entre llengües maternes*, presenten també certs inconvenients. El concepte de *primera llengua*, procedent de l'ensenyament/aprenentatge de llengües, gaudeix de molta tradició però també ha estat motiu de controvèrsia. J. Tió ja advertia l'any 1982, quan parlava de l'aprenentatge de la segona llengua, que es tracta d'una denominació que pot fer pensar en un ordre jeràrquic en l'adquisició de les llengües, més que no cronològic. En la seua opinió (Tió 1982: 17), els termes *primeres* i *segones llengües* expressen un ordre cronològic, cosa que no implica rebutjar necessàriament el component jeràrquic:

La primera és la que s'ha après en primer lloc, i la segona la que s'ha après després. Això no obstant, cal no oblidar que la segona llengua en ordre cronològic pot esdevenir i ha esdevingut per a molts la primera llengua en ordre jeràrquic, és a dir, la llengua de l'experiència, la llengua del pensament, la llengua del cor.

Raó per la qual el terme *llengua materna* sembla nascut per a incloure aquests dos valors, el cronològic i el jeràrquic. En l'àmbit traductològic aquests dos conceptes, tant el de *llengua materna* com el de *primera llengua* gaudeixen de tradició d'acord amb la nomenclatura més estesa que diferencia entre *llengua materna*, *primera llengua estrangera*, *segona llengua estrangera*, etc. (vg. Hurtado 1999), al costat de denominacions com *llengua A*, *llengua B*, *llengua C*, etc. Tanmateix, quan els termes *primera llengua* o *llengua materna* s'apliquen a la traducció entre el parell de llengües que ens ocupa, no acaben d'ésser totalment satisfactoris. Parlar de *traducció entre llengües maternes* pot fer suposar que les dues són llengües maternes d'un mateix parlant, cosa que sembla difícil d'admetre; i parlar de *traducció entre primeres llengües* no és exacte si atenem al component cronològic.

Paral·lelament, i d'acord amb les denominacions anteriors, tenim també la denominació de *traducció entre llengües A*. Es tracta, en aquest cas, de la denominació administrativa, procedent de les directrius ministerials, vigent actualment

L'ensenyament de la traducció entre Castellà i Català: característiques específiques

als plans d'estudi de la titulació de Traducció i Interpretació d'universitats com és la Jaume I al nostre territori. Aquesta denominació, però, que sembla la menys objectable, és la que gaudeix de menor tradició, per la qual cosa, i en un intent de fer compatible tradició i adequació, considerem que la denominació de *traducció entre llengües A* es pot emprar en l'ús més oficialista alternativament amb la de traducció entre llengües maternes, referendada per la tradició traductològica. Precisem, però, que per *traducció entre llengües maternes* hem d'entendre la traducció que es practica en territoris en què hi ha dues llengües maternes entre els parlants, però no en el mateix parlant, és a dir, que encara que per a cada parlant només una de les dues llengües gaudeix de l'estatus de llengua materna, en el conjunt del territori hi ha, de fet, dues llengües que en poden rebre el qualificatiu de maternes.

Finalment, els conceptes de *llengua activa* i *llengua passiva*, també procedents de l'ensenyament/aprenentatge de llengües, i la denominació que n'obtindríem en combinar-les (*traducció de la llengua activa a la llengua passiva* o a l'inrevés) s'hauran de descartar perquè no reflecteixen la situació real dels parlants de les comunitats on hi ha dues llengües en contacte, en elles cadascuna de les llengües pot ésser emprada

en diferents situacions d'ús, de manera que cap d'aquestes respon exactament a l'etiqueta de llengua passiva.

Els factors que singularitzen la combinació

Entre els factors contextuals que contribueixen a dibuixar un perfil específic d'aquesta combinació i, en general, de qual-sevol parell de llengües que compartesquen un mateix espai sociogeogràfic, destacaríem, en primer lloc, *el context de cohabitació* de les llengües. Quan ens plantegem l'ensenyament d'aquesta pràctica traductora, observem que es tracta del principal condicionant que dotarà la combinació de les seues característiques definitòries, a més d'ésser l'eix al voltant del qual giren la resta de factors.

En les societats occidentals es pensa sovint que el monolingüisme és el mode normal de vida de totes les persones, a excepció d'unes poques «d'especials». Però si atenem a les dades que ens proporciona D. Crystal (1994: 360), el multilingüisme és la forma natural de vida de centenars de milions de persones a tot el món. De fet, s'estima que en menys de dos-cents països es parlen un total de cinc mil llengües. La impressió que els estats monolingües eren la norma té el seu origen en el concepte nacionalista, encunyat durant el segle XIX, d'«una nació, una llengua», i en la confusió que existeix entre llengua i llengua oficial, confusió que ha estat

L'ensenyament de la traducció entre Castellà i Català: característiques específiques

perpetuada pels mapes geolingüístics. En l'actualitat, la política dels governs afavoreix la impressió que el multilingüisme és un fenomen poc habitual: menys d'una quarta part de les nacions del món reconeixen de forma oficial dues llengües. Tanmateix, la realitat és molt diferent quan observem el que succeeix a cada país mirant de prop els seus habitants, en comptes de fixar-nos en la política estatal. El resultat és que no existeix cap país que siga totalment monolingüe. Fins i tot en aquells que tenen una única llengua oficial (com els Estats Units o el Japó) existeixen grups de dimensions apreciables que empren unes altres llengües –al Japó, per exemple, hi ha grups importants de parlants de xinès i coreà.

També L. Payrató (1998: 88) es manifesta en aquest sentit i ho expressa així: «El multilingüisme ja no es pot continuar concebent com una excepció que afecta algunes comunitats, sinó que cada cop s'ha de prendre com una situació més habitual i generalitzada.»

Fruit d'aquest multilingüisme, les situacions que podem trobar són també ben diverses i seria llarg d'enumerar-les totes –països amb una majoria bilingüe, uns altres amb una minoria bilingüe, parlants bilingües concentrats a les àrees urbanes enfront dels monolingües concentrats a les rurals, i així fins a l'infinit. M. Siguan (1996), centrant-se en la Unió Europea,

dibuixa les diferents situacions i polítiques lingüístiques dels territoris amb dues o més llengües oficials i n'estableix les següents: el monolingüisme de països com Portugal o França, la política de protecció a les minories que practiquen països com Anglaterra respecte del gal·lès o Holanda respecte del frisó; el federalisme lingüístic de països com Bèlgica, on en cada unitat federada hi ha una llengua i totes tenen la consideració de llengües estatals; el plurilingüisme institucional de països com Luxemburg, on no es lliga cadascuna de les llengües a un territori determinat sinó que es reconeixen dues llengües com a estatals dins de tot l'Estat; i l'autonomia lingüística de l'Estat espanyol on, a diferència dels dos anteriors, hi ha una llengua nacional reconeguda però es concedeix autonomia política a territoris amb llengua pròpia, cosa que inclou la cooficialitat de les llengües en l'àmbit del territori i la possibilitat d'establir una política lingüística pròpia.

El que és innegable, enmig de totes aquestes possibilitats, és que la situació que trobem a l'Estat espanyol (al costat de l'anterior, el plurilingüisme institucional) sembla garantir, en principi, un alt nivell de coneixement d'ambdues llengües per part dels parlants, de manera que, *a priori*, podrien desenvolupar la competència traductora més fàcilment que les persones monolingües, com sostenen B. Harris i B. Sherwood (1978).

L'ensenyament de la traducció entre Castellà i Català: característiques específiques

Tanmateix, per als parlants, i especialment, per als traductors d'aquestes llengües, el context de cohabitació els ocasiona també inconvenients, com són fonamentalment les interferències constants –cf. L. Payrató (1985), J. Ruaix (1996), S. Rodríguez-Vida (1997), o el llegat de diccionaris de barbarismes que hi han inclòs aquestes interferències, com els de E. Figueras i R. Poch (1973), A. Cortiella (1981), J. Miravittles (1982), I. Gimeno (1987) o J. Miracle (1994), entre d'altres. La didàctica de la traducció entre català i castellà haurà de tenir en compte necessàriament la premissa següent: per una banda, intentar obtenir el màxim partit de les condicions favorables que propicia la cooficialitat de les llengües (com és l'alt nivell de coneixement de les dues llengües), però, per una altra, intentar pal·liar els inconvenients que aquesta mateixa situació provoca (derivats de les interferències).

El segon dels factors que contribueix a singularitzar aquesta combinació és *la proximitat entre les llengües* per raons històriques i geogràfiques, cosa que explica les interaccions constants i les interferències consegüents.

El fet que ambdues llengües es formaren a partir de la descomposició del llatí, que estigueren sotmeses a diversos períodes històrics d'intents d'unificació i que, a hores d'ara, compartisquen estat, ha provocat que evolucionaren d'una

manera marcadament paral·lela. G. Colon, en el seu treball de 1989, *El español y el catalán, juntos y en contraste*, recorre les diferents etapes que han determinat l'evolució del lèxic català en la seua convivència amb el castellà. Extraïem de la seua anàlisi les conclusions següents. En origen, el percentatge d'afinitats lèxiques entre el castellà i el català és exigü si es comparen amb les afinitats entre el castellà i el portugués, que són, per contra, considerables. El vocabulari del català s'aproxima més al de les Gàl·lies que al castellà; la semblança de les bases etimològiques catalana i occitana és tan estreta que es pot parlar d'un *continuum* d'àrees geogràficolèxiques. A partir del segle XV, però, l'orientació del català canvia i comença a adoptar actituds més afins amb l'àmbit hispanolusità que amb l'occità. En els segles XVI i XVII, els castellanismes comencen a fer-se presents de manera més intensa, i aquesta tendència és la que ha perviscut fins a l'actualitat, malgrat el fre que va suposar la *Renaixença* i l'esforç depurador de l'Institut d'Estudis Catalans. El final de la Guerra Civil, però, va significar un nou i fort allau de castellanismes, a més de l'afluixament de la vigilància acadèmica. Aquest procés d'acostament de les llengües i una convivència tan estreta és el que explica els constants transvasaments, que no es produeixen, de fet, en un procés bidireccional sinó majoritàriament en una única direcció, del castellà al català, i és

L'ensenyament de la traducció entre Castellà i Català: característiques específiques

el que explica que hàgem de considerar els punts de contacte en els seus dos vessants, com a font de contagis i com a font d'automatismes en el procés de traducció. (nota 3)

El tercer factor que determina la singularitat de la traducció entre català i castellà és el *perfil lingüístic dels estudiants* que cursen assignatures de traducció de la combinació català-castellà i que podem etiquetar d'heterogeni. Entre els estudiants s'observen diferents graus de coneixement de les llengües o diferents graus de bilingüisme, d'acord amb la classificació de H. Baetens (1986: 13-73). L'autor establí una gradació entre els diferents tipus de bilingüisme individual que anaven, de més a menys, des del parlant ambilingüe, l'equilingüe o bilingüe equilibrat, el bilingüe dominant en una llengua, el bilingüe poc fluid, el bilingüe receptiu, el bilingüe incipient, fins al monolingüe.

La major part dels estudiants de les assignatures de traducció català-castellà podrien ésser considerats bilingües en els graus més alts que acabem de veure, de manera que no tindrien problemes de direccionalitat a l'hora de traduir perquè la seua competència lingüística pot arribar a ésser simètrica en les dues direccions: del català al castellà i del castellà al català. Ara bé, hem de considerar també que hi haurà estudiants que se situarien en els darrers estadis d'aquesta escala,

i per als quals el grau de competència en les dues llengües és asimètric. Aquests estudiants es trobaran més segurs traduint envers la llengua que per a ells és la seua llengua materna o A1.

J. Tió (1982: 28), en fer referència al coneixement de català per part dels no catalanoparlants, afirmava que la majoria dels estudiants arriben amb un grau molt desigual de domini passiu (i fins i tot actiu) del català, aconseguit en moltes ocasions d'una manera indirecta, a través de les interferències de les dues llengües per la proximitat fonètica, morfosintàctica i, sobretot, semàntica.

El quart factor directament relacionat amb l'anterior serà la *bidireccionalitat de la pràctica professional* i la *bidireccionalitat de les classes*. En el món professional, els que ara són estudiants s'enfrontaran generalment a una pràctica de traducció que s'efectua en les dues direccions, tant del català al castellà com del castellà al català. La cooficialitat possibilita situacions on l'ambivalència es converteix en requisit imprescindible per al traductor, a qui se li suposa un domini equivalent de les dues llengües. Aquesta és una de les raons que expliquen que les classes de traducció en aquestes assignatures no se separen en funció dels criteris que operen en la resta de combinacions (la separació entre traducció directa i

L'ensenyament de la traducció entre Castellà i Català: característiques específiques

traducció inversa), sinó en funció de la direcció de traducció: traducció del castellà al català o a l'inrevés Així, dins de la mateixa classe, per a uns estudiants la traducció castellà-català serà traducció directa, mentre que per a uns altres serà traducció inversa. Per exemple, per a aquells estudiants que no se situen en els estadis més alts de l'escala de H. Baetens i que tinguen el castellà com a llengua materna, quan tradueixen del castellà al català estan fent una pràctica de traducció inversa, si contràriament tradueixen del català al castellà, la pràctica és de traducció directa.

En els altres parells de llengües que no s'insereixen en un context sociolingüístic com el que ara analitzem, la tendència actual en els estudis de traducció és la de separar clarament les pràctiques de traducció directa i les d'inversa. A. Beeby (1996) s'ha ocupat en profunditat d'establir-hi les diferències i sosté que, malgrat l'opinió generalitzada del públic no especialitzat que no hi ha diferències entre elles, en la traducció inversa es tradueix envers una llengua que no és la pròpia, de manera que el procés de reexpressió es pot veure bloquejat per la falta de recursos.

Açò, que sembla difícil de rebatre en altres combinacions lingüístiques, en el cas de la traducció entre castellà i català s'acompleix sols per a una part dels traductors/estudiants. En

el context en què s'emmarca aquesta traducció, com hem dit més amunt, al traductor se li demanarà en la pràctica professional la bidireccionalitat entre les llengües a un nivell major que en la resta de parelles lingüístiques. Si considerem, a més, que enfront d'altres combinacions, aquests traductors pertanyen a les dues comunitats lingüísticoculturals, tant la del text de partida com la del text d'arribada –mentre que en les altres combinacions sols pertanyen a una de les dues–, estem davant d'una pràctica de traducció que podem considerar en un estadi intermedi o híbrid entre la traducció directa i la traducció inversa.

Un altre factor que considerem clau en la determinació de l'especificitat de la traducció català-castellà i la seua didàctica és *l'especificitat temàtica del mercat laboral*, és a dir, els àmbits reals de treball en els quals es realitzen tasques d'aquest tipus de traducció. De nou la convivència de les llengües és el factor determinant en l'establiment de les necessitats de traducció en els diferents àmbits (literari, audiovisual, administratiu, tècnic, científic). Si els mirem d'un a un observem que la traducció literària es practica majoritàriament del català al castellà, i només en casos molt específics, en trobem del castellà al català (decisiones editorials, de l'autor mateix, com a exercici de creativitat, traduccions filològiques, etc.).

L'ensenyament de la traducció entre Castellà i Català: característiques específiques

El cas de la traducció audiovisual és molt similar, es tradueix quasi exclusivament del català al castellà. Per al públic catalanoparlant es deixen en versió original les produccions espanyoles generalment. Respecte de la traducció científica i tècnica, la situació és la contrària, la direcció és cap al català: la demanda de traduccions científiques en diferents camps d'investigació s'ha vist incrementada des que el català ha començat a consolidar-se en el món acadèmic –ponències, treballs d'investigació, obres de divulgació científica... (cf. L. Marquet 1993 i C. Riera 1994). Un cas semblant és el de la traducció administrativa i jurídica –no tant la jurídica, el mercat de la qual evoluciona més lentament. Des de l'inici del període autonòmic la demanda de traducció de documentació administrativa és palesa en la direcció castellà-català majoritàriament (cf. C. Duarte 1984, 1993 i C. Duarte, A. Alsina i S. Sibina 1991), fet que respon a la preocupació d'aconseguir un grau òptim de normalització d'aquest tipus de textos.

En l'elaboració dels objectius d'aprenentatge, i especialment en l'establiment de la progressió didàctica, caldrà tenir en compte totes aquestes peculiaritats que tenen a veure amb la demanda real de traduccions en els diferents àmbits.

Finalment, el darrer dels factors que contribueix a caracteritzar la combinació el constitueixen els *vincles que estableix*

amb altres àmbits bàsics en la formació de traductors. L'ensenyament d'aquest tipus de traducció comparteix característiques amb unes altres matèries. Per una banda, amb la traducció general directa i amb la traducció inversa entre qual-sevol altra parella lingüística. Per una altra, amb la traducció especialitzada, pels camps temàtics comuns que aborden i els principis i estratègies comuns; i finalment, amb les assignatures d'ensenyament de les llengües maternes (espanyol i català), ja que la pràctica traductora entre elles contribuirà a fomentar el desenvolupament de la competència lingüística en les dues llengües, a més de millorar els criteris de separació de les llengües en els casos d'estudiants amb problemes marcats d'interferències.

Conclusions

De la combinació de tots aquests factors obtenim una pràctica de traducció que no es pot analitzar independentment del context en el qual s'emmarca, i el qual haurem de tenir molt present a l'hora d'establir els objectius que es perseguiran en aquest tipus de traducció. Hi són tan decisius els condicionants externs a la mateixa llicenciatura com els interns. Entre els externs, hem vist que la convivència de les llengües era el factor clau i l'eix al voltant del qual en girava la resta; la proximitat entre les llengües ocupava el segon lloc, també

L'ensenyament de la traducció entre Castellà i Català: característiques específiques

potser en importància; i l'especificitat del mercat laboral contribuïa també de manera decisiva a dibuixar el perfil d'aquesta pràctica de traducció. Finalment, l'exigència de traductors ambivalents en el mercat professional (que puguen traduir tant del castellà al català com a l'inrevés), apareixia com a determinant en l'establiment de la direccionalitat de les classes. Entre els factors interns havíem vist que en el disseny d'aquestes assignatures havíem de considerar necessàriament els vincles que estableix amb altres àmbits bàsics en la formació de traductors.

La combinació de tots aquests factors explica l'especificitat d'una pràctica docent que no pot considerar-se independentment de totes aquestes variables. De l'anàlisi de tots aquests factors, el que se'n desprén, en últim terme, és el problema que genera la mateixa situació de convivència: el problema de la interferència lingüística. Així, a les assignatures de traducció entre català i castellà es pretindrà, per una banda, desenvolupar la competència traductora de l'estudiant, com en la resta d'assignatures de traducció, i, per una altra, solucionar els problemes derivats de la situació de contacte i interferència lingüística. Es tractarà d'aconseguir que els estudiants siguin capaços de traduir textos generals i especialitzats en les dues direccions i que adquiresquen, simultàniament, un

domini major de les seues llengües A1 i A2, i també una major capacitat de dissociar les dues llengües.

CRISTINA GARCÍA DE TORO
Universitat Jaume I

Referències bibliogràfiques

- BAETENS BEARDSMORE, H. (1986), *Bilingualism: Basic Principles*, Clevedon, Multilingual Matters. BEEBY, A. (1996), «La traducción inversa», dins Hurtado, A., ed., pp. 57-78.
- BLAS, J. L. (1993), *La interferencia lingüística en Valencia (dirección catalán → español)*, Castelló, Universitat Jaume I.
- (1998), *Las comunidades de habla bilingües. Temas de sociolingüística española*, Zaragoza, Pórtico.
- BLAS, J. L. (1999), *Lenguas en contacto. Consecuencias lingüísticas del bilingüismo social en las comunidades de habla del este peninsular*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert.
- BOIX, E. (1993), *Triar no és trair. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*, Barcelona, Edicions 62.
- BOIX, E. i X. VILA (1998), *Sociolingüística de la llengua catalana*, Barcelona, Ariel.
- CALSAMIGLIA, H. & A. TUSON (1980), «Ús i alternança de llengües en grups de joves d'un barri de Barcelona: Sant Andreu del Palomar», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 3, pp. 11 -82.

L'ensenyament de la traducció entre Castellà i Català: característiques específiques

- COLÓN, G. (1989), *El español y el catalán, juntos y en contraste*, Barcelona, Ariel.
- CORTIELLA, A. (1981), *Vocabulari de barbarismes*, Barcelona, Caixa d'Estalvis de Catalunya.
- CRYSTAL, D. (1994), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, Cambridge University Press. [Trad. al castellà: *Enciclopedia del lenguaje*, Madrid, Taurus, 1987.]
- DUARTE, C. (1984), «Criteris per a la traducció administrativa entre el català i el castellà», *Llengua i administració*, 12.
- (1993), «Introducción a la traducción jurídica y administrativa», *Llengua i administració*, Barcelona, Columna.
- DUARTE, C., ALSINA, A., & S. SIBINA (1993), *Manual de llenguatge administratiu*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Escola d'Administració Pública.
- FIGUERAS, E. & R. POCH (1973), *Nou vocabulari de barbarismes*, Barcelona, Barcino.
- GARCÍA DE TORO, C. & A. HURTADO (1999), «La enseñanza de la traducción entre lenguas *maternas*», dins A. Hurtado, dir., pp. 122-138.
- GIMENO, F. & B. MONTOYA (1989), *Sociolingüística*, València, Universitat de València.
- GIMENO, I. (1987), *Diccionari de barbarismes*, Barcelona, Cap Roig.

- GÓMEZ MOLINA, J. R. (1986), *Estudio sociolingüístico de la comunidad de habla de Sagunto (Valencia)*, València, Institució Alfons el Magnànim.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (1998), *Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multidialectal. Area metropolitana de Valencia*, Annex núm. XXVIII de la *Revista Cuadernos de Filología*, València, Universitat de València.
- HARRIS, B. & B. SHERWOOD (1978), «Translation as an innate skill», dins Gerver, D. i H. W. Sinaiko, eds., *Languages, Interpretation and Communication*, Nova York, Plenum Press.
- HURTADO, A., ed. (1996), *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I. [Col·lecció «Estudis sobre la Traducció», núm. 3.]
- dir. (1999), *Enseñar a traducir*, Madrid, Edelsa.
- MARQUET, L. (1993), *El llenguatge científic i tècnic*, Barcelona, Associació d'Enginyers Industrials de Catalunya.
- MIRACLE, J. (1994), *Diccionari de correspondències en la depuració del català*, Barcelona, Comissió d'Homenatge a Pompeu Fabra.
- MIRAVITLLES, J. (1982), *Diccionari general de barbarismes i altres incorreccions*, Barcelona, Claret.
- NUSSBAUM, L. (1990), «El contacte de llengües a classe de francès: Una aproximació pragmàtica», tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

L'ensenyament de la traducció entre Castellà i Català: característiques específiques

- PAYRATÓ, L. (1985), *La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*, Barcelona, Curial-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- coord. (1998), *Oralment*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- PONS, L. (1992), *Iodització i apitxament al Vallès*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.
- PUJOLAR, J. (1997), «The identities of “La Peña”. Voices and Struggles of Young Working-Class People in Barcelona», tesi doctoral, Lancaster University.
- RIERA, C. (1994), *El llenguatge científic català*. Barcelona, Barcano-va.
- RODRÍGUEZ-VIDA, S. (1997), *Catalán-Castellano frente a frente*, Barcelona, Inforbook's S.L.
- ROS, M. *et alii* (1994), «Ethnolinguistic Vitality and Social Identity: Their Impact on Ingroup Bias and Social Attribution», *International Journal of the Sociology of Language*, 108, pp. 145-166.
- RUAIX, J. (1996), *Diccionari auxiliar*, Barcelona, Moilà.
- SIGUAN, M. (1996), *L'Europa de les llengües*, Barcelona, Edicions 62.
- TÍO, J. (1984), *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Barcelona, Eumo. [1a ed. 1982]

- TURELL, M. T. (1995), *La sociolingüística de la variació*, Barcelona, PPU.
- TUSSON, A. (1985), «El repertori lingüístic de la ciutat de Barcelona», dins AA. DD., *La formazione dell'insegnante di lingue in ambiente di lingue in contatto, Atti del Colloquio Italo-Catalano, 25-27 de maig de 1985*, Roma, Il Bargatto, pp. 63-83.
- VILA, F. X. (1996), «When Classes Are Over. Language Choice and Language Contact in Bilingual Education in Catalonia», tesi doctoral, Vrije Universiteit Brussel.
- VILADOT, M. A. (1993), *Identitat i vitalitat lingüística dels catalans*, Barcelona, Columna.

L'ensenyament de la traducció entre Castellà i Català: característiques específiques

1. Aquest treball ha estat realitzat en el marc del projecte d'investigació GV00-155-09 de la Generalitat Valenciana, i del projecte P11A2000-02 de la Fundació Caixa Castelló-Bancaixa. És una versió actualitzada de l'article «Factores contextuales de la traducción entre lenguas en contacto: Implicaciones didácticas» que apareixerà pròximament al número 1 de la revista *Discursos, Estudos de Tradução*.

2. No es tractaran en aquestes pàgines els objectius, la metodologia o l'avaluació, que ja han estat desenvolupats en una publicació anterior de l'autora en col·laboració amb A. Hurtado (1999), a la qual remetem.

3. Al contacte lingüístic entre català i castellà i els processos d'interferència ha estat dedicat el treball de L. Payrató (1985) a partir dels postulats de la lingüística. Al contacte de llengües des de postulats sociolingüístics, s'hi han dedicat nombrosos treballs, d'acord amb E. Boix i F.X. Vila (1998). En destacarien els d' H. Calsamiglia i A. Tuson (1980), A. Tusson (1985), L. Nussbaum (1990), E. Boix (1993), F. X. Vila (1996) o J. Pujolar (1997), els quals s'emmarquen dins l'etnografia de la comunicació; dins de la psicologia social, treballs sobre les actituds interlingüístiques com els de E. Boix (1993), M. A. Viladot (1993) o M. Ros et alii (1994); i, dins de la sociolingüística de la variació, els de F. Gimeno i B. Montoya (1989), J. R. Gómez Molina (1986 i 1998), L. Pons (1992), M. T. Turell (1995) o J. L. Blas (1993, 1998 i 1999).

Correu electrònic i aprenentatge de llengües

Resum

Les noves tecnologies de la informació i de la comunicació estan canviant la manera com treballem, com convivim, com ens relacionem socialment, com fem ús del lleure i, lògicament, també canviaran la manera com ensenyem i aprenem. L'escola no pot tancar els ulls davant d'uns canvis tan evidents, perquè encara que no vulga s'hi veurà afectada. Els centres educatius tenen amb el correu electrònic un instrument molt potent per a l'aprenentatge de llengües i no només per a L₂, com sembla més lògic per la reducció de l'espai, sinó també per al treball de la L₁ ja que treballarem amb textos reals, molt contextualitzats i altament significatius. Però els textos produïts per mitjà del correu electrònic comparteixen característiques amb el discurs escrit sobre paper i amb el discurs oral, per la qual cosa podem considerar-lo com un híbrid entre l'oral i l'escrit.

Introducció

Les noves tecnologies de la informació i de la comunicació estan tenint un gran impacte sobre les empreses, les persones i les institucions; estan canviant la manera com treballem, com convivim, com ens relacionem socialment, fem ús del lleure i, lògicament, també canviaran, estan canviant, la manera com ensenyem i aprenem. Tots aquest canvis són part d'un conjunt de profundes transformacions que està patint la nostra societat, el pas de la societat industrial, basada en la producció i distribució de béns, a una societat basada en el coneixement i la informació.

L'escola no pot tancar els ulls davant d'uns canvis tan evidents, perquè encara que no vulga s'hi veurà afectada.

Avantatges

L'aprenentatge de llengües assistit per ordinadors (CALL, Computer-Assisted Language Learning) no és un fenomen de l'any passat, sinó que funciona des de fa algunes dècades. En els orígens el CALL depenia de grans sistemes informàtics de les universitats, però amb l'aparició del PC, de l'ordinador personal, a començament dels vuitanta, que va suposar la democratització de la informàtica, van aparèixer programes que podien funcionar en qualsevol màquina per

menuda que fóra. Eren programes sobretot d'autoaprenentatge, amb exercicis de repetició, basats en plantejaments conductistes d'arrel skinneriana amb una visió fragmentada del llenguatge (i base del mètode audiolingual per a segones llengües).

Però si la nostra és una visió creativa de la producció lingüística, volem treballar el llenguatge dins del context en què es produeix, i no posar l'èmfasi en la forma i en la correcció, sinó en el contingut i en la fluïdesa, hem trobat en la comunicació electrònica un gran aliat.

El correu electrònic és un instrument molt potent per a l'aprenentatge de llengües i no només per a L_2 o la L_E , com sembla més lògic per la reducció de l'espai, sinó també per al treball de la L_1 , ja que treballarem amb textos reals, molt contextualitzats i altament significatius.

El correu electrònic ens permetrà posar en contacte escoles de tot el territori que parlem la mateixa llengua, la qual cosa suposa un enriquiment lingüístic, una valoració de la diversitat dialectal i la interiorització de la necessitat de l'ús de l'estàndard.

Característiques lingüístiques del discurs electrònic

Els textos produïts per mitjà del correu electrònic comparteixen característiques amb el discurs escrit sobre paper i amb el discurs oral, per la qual cosa podem considerar-lo com un híbrid entre l'oral i l'escrit.

Comparteix amb l'escrit, entre altres:

- (a) la possibilitat de revisió abans de ser enviat,
- (b) la separació entre els interlocutors,
- (c) llenguatge més elaborat...Però comparteix amb l'oral algunes característiques com són:

- (a) la fragmentació,
- (b) la implicació personal.
- (c) la col·loquialitat,
- (d) la falta de revisió.

Però, a banda, el discurs electrònic té altres característiques pròpies que el distingeixen del discurs escrit i de la interacció oral, perquè inclou convencions textuais noves amb el propòsit de comunicar estats d'ànim, emocions i entonacions:

- (a) les emoticones
- (b) l'ús de les majúscules i signes d'exclamació
- (c) paraules trencades
- (d) repeticions
- (e) té unes regles de cortesia pròpies (netiqueta) i

(f) una silueta textual particular, compartida en part amb la carta o la postal, però no totalment, constituïda per la capçalera (amb el *from, to, subject, bcc i ccc*), el cos del missatge...

Possibilitats

El correu electrònic és asincrònic, però és immediat. Té un abast mundial i permet la comunicació bidireccional d'una persona a una altra o d'una a moltes persones, amb la qual cosa ens permetrà establir correspondència escolar, personal o amb una finalitat, establir fòrums de debat o portar a cap treballs cooperatius i interculturals i intercanviar experiències. Depenent d'aquestes variables la comunicació electrònica pot presentar aquestes possibilitats:

On:

xarxa local

xarxa global

Temps:

sincrònica

asincrònica

Participants:

d'un a un d'un a molts,

de molts a molts

Contingut:

donar i rebre informació

comunicació interpersonal

Correu electrònic i aprenentatge de llengües

Dins d'aquest ventall de possibilitats, la comunicació per escrit és el denominador comú i, en definitiva, el que estem fent és crear contextos autèntics per a la producció escrita.

A l'escola, per a formar usuaris competents del correu electrònic, caldria treballar prèviament o al mateix temps que en fem ús, els aspectes següents:

- (a) l'estructura de les adreces de correu electrònic,
- (b) l'estructura dels missatges,
- (c) els diferents elements que conformen la capçalera
- (d) les convencions textuais noves: emoticones, ús de majúscules...
- (e) l'ús de l'agenda
- (f) la neteja

Com a exemple podríem fer referència a una unitat didàctica que proposa la correspondència escolar per correu electrònic elaborada per Josep Lluís Ribes i Voro Gómez, assessors del Servei d'Ensenyament en Valencià, i Oreto Martínez, assessora de llengües estrangeres del Servei de Formació del Professorat. Aquesta proposta té com a objectiu l'aprofitament del correu electrònic per a treballar les tres llengües (valencià, castellà i anglés) al 2n nivell del 1r Cicle de Primària en un Programa d'Educació Bilingüe Enriquit.

Ara bé, el nivell de llengua de l'alumnat en un nivell tant, primerenc per força ha de ser molt diferent en la L_1 , L_2 i L_E . Per això, aquesta proposta consistirà a establir correspondència escolar mitjançant el correu electrònic entre dues classes del mateix nivell, una d'un centre que aplique un PEV (Programa d'Ensenyament en Valencià) i una altra que aplique un PIP (Programa d'Incorporació Progressiva) i que cada una escriba a l'altra en la llengua base del programa, amb la qual cosa treballarem les habilitats de producció escrita en la L_1 i les habilitats de comprensió escrita en la L_2 . Una volta adquirides les destreses bàsiques del funcionament del correu electrònic, aprofitarem per a enviar una postal electrònica (*Digital Card*) de felicitació a un company o companya des de la web de Disney, seguint les instruccions orals del professorat de llengua estrangera.

El correu electrònic no és un fi, sinó que és un mitjà per a establir estratègies específiques d'aprenentatge basades en l'ús real de la llengua, treballant amb textos funcionals i altament significatius per a l'alumnat. Per això aquesta unitat s'ha d'entendre com una proposta per a iniciar la correspondència escolar electrònica, la qual hauria de tenir continuïtat al llarg del curs i de l'escolarització.

Objectius

- (a) Expressar-se per escrit en la L_1 de manera coherent atinent a la situació de comunicació i al mitjà utilitzat.
- (b) Comprendre discursos escrits en la L_2 .
- (c) Comprendre textos senzills i molt contextualitzats en la L_E .
- (d) Desenvolupar actituds positives afavoridores de les relacions personals i socials.
- (e) Conèixer i valorar la diversitat lingüística de la nostra societat.
- (f) Introduir els alumnes en el món de les xarxes informàtiques mitjançant el correu electrònic.
- (g) Conèixer la terminologia específica del correu electrònic i el seu funcionament.

Continguts

- (a) Procediments:
 - i. Reconeixement i anàlisi de la situació de comunicació.
 - ii. Producció de textos escrits en la L_1
 - iii. Comprensió de textos escrits en la L_2 .
 - iv. Comprensió de textos senzills i contextualitzats en la L_E .
- (b) Conceptes:
 - i. Funcionament del correu electrònic.

- ii. Estructura d'una adreça de correu electrònic.
 - iii. Estructura d'un correu electrònic.
 - iv. Elements no lingüístics de la comunicació electrònica.
- (c) Actituds:
- i. Preocupació per la claredat, l'ordre i la neteja als textos escrits.
 - ii. Interés per participar en situacions col·lectives de comunicació.
 - iii. Respecte per la diversitat lingüística de la nostra societat.

En definitiva, el que proposem és recuperar el plaer de l'escriptura i posar en contacte persones que aprenen en llengües diferents perquè cada una aprenga de les altres.

Dificultats

Les principals dificultats per a l'ús del correu electrònic a les aules seran:

- (a) la falta de formació del professorat i
- (b) la falta de recursos tècnics.

Tant l'una com l'altra haurien de ser problemes menors si l'administració educativa fera el que li pertoca fer. Estem segurs que la primera es resoldrà, en part, gràcies a l'autoformació dels docents. La segona no hauria de ser un impediment per

Correu electrònic i aprenentatge de llengües

a un mínim funcionament, lògicament no en condicions òptimes, si els centres comp-ten almenys amb un ordinador i considerant els accessos i les adreces gratuïtes que estan oferint algunes empreses (Jazzfree, Wanadoo,...).

Per altra banda el professorat interessat a fer ús del correu electrònic a l'aula hauria de conèixer les dificultats que han trobat aquells que ja han portat a cap experiències semblants. Com per exemple:

(a) que alguns estadis dels procés d'escriptura, especialment la revisió, no es desenvolupen d'una manera tan positiva com en paper, o

(b) que l'entusiasme inicial desapareix i que no es suficientsment que els alumnes s'escriuen i que, per tant, cal promoure la utilització per a usos significatius de la vida quotidiana de l'aula: intercanvis d'informació, creació de periòdics, compartir idees acadèmiques, treballs cooperatius...

Experiències

La majoria d'experiències sobre l'ús del correu electrònic per a l'aprenentatge de llengües s'han realitzat en altres països o per a l'aprenentatge de segones llengües. Malgrat tot al nostre país n'hem tingudes algunes i s'han dut a terme projectes

interessants que seria convenient conèixer (PANGEA, PATI, V. Campos, C.P. Mosquera d'Alcanalí,...).

Conclusió

Amb l'ús del correu electrònic a l'aula per a l'aprenentatge de llengües,

(a) l'escriptura esdevé funcional, té una finalitat comunicativa, sempre té un receptor;

(b) treballem sobre textos reals, altament significatius per al'alumnat, que

(c) ens permeten incidir en l'aprenentatge de les habilitats comunicatives, especialment la producció i comprensió escrita, i

(d) estem contribuint a assolir els objectius generals d'integració i interdisciplinarietat.

Per altra banda, pensem que, per a una llengua minoritzada com la nostra, l'ús de les noves tecnologies ha de ser una acció preferent.

I és possible que, amb el correu electrònic, recuperem el gust pel gènere epistolar.

VORO GÓMEZ I ROSSELLÓ

Assessor didàctic del Servei d'Ensenyament en Valencià

L'argot Català en l'ensenyament: avantatges i inconvenients

No hi ha dubte que el procés d'estandardització és una necessitat en qualsevol llengua minoritzada i que no més a través de la creació d'un model lingüístic referencial i digne es pot compensar la minorització d'aquesta llengua. La història de l'estandardització catalana té una vida curta, però les circumstàncies socials en què ens movem li han concedit un grau d'importància que en alguns punts concrets es pot qualificar de perjudicial. Tal volta, l'èxit més notable i més lloable de l'estandardització ha sigut crear uns referents lingüístics paradigmàtics que han cohesionat tot el domini lingüístic (amb petites excepcions que tots coneixem). No obstant això, el procés d'unificació deixa pel camí ferides nombroses que tarden a cicatritzar i que de vegades queden obertes per a tota la vida. Perquè unificació implica, inevitablement, tria i bandejament, sacrificis i concessions, imposicions i conflictes; és a dir, criteris. I el problema del català actual no

és sols un problema de falta d'estandardització, sinó també un problema de descompensació i desencert a l'hora de valorar la dimensió que ha de tenir l'estàndard. Les mancances que provoca la reverència actual vers l'estàndard es poden dividir, a grans trets, en dos vessants: el geogràfic i el social. La meua intervenció se centrarà, fonamentalment, en el vessant social referit, sobretot, a l'aspecte lèxic, el component de la llengua que major identificació causa en els parlants.

El pretés policentrisme de la nostra normativa ha donat pas a un joc de *descrèdit de la realitat*, un descrèdit de la realitat lingüística pròpia de molts parlants de diversos punts geogràfics i socials, aclaparats pel pes de la norma emanada d'un districte unicèntric i absorbent que no presenta la suficient flexibilitat ideològica per a tractar amb deferència i diferència els constituents propis de cada modalitat. El problema no s'origina només per la incapacitat d'assumir els fets diferencials més enllà del parlar considerat pedra angular per motius polítics i culturals, sinó que va molt més lluny.

L'obsessió que durant els darrers anys ens ha fet sobreviure com a llengua d'ensenyament amb la codificació encotillada de qualsevol comportament lingüístic, inevitable fa poc de temps per la coneguda fragmentació de l'idioma accentuada des del segle XV en avant, és ara, segons en quins punts,

una tara. L'estandardització és també, fonamentalment, tria lingüística. I en una societat que observa amb certa indiferència que la llengua s'afebleix dia a dia per l'abandó lingüístic de molts parlants, es tendeix a reflotar el vaixell que s'enfonsa amb el disseny d'un clau roent al qual agafar-se en forma de referència lingüística unívoca. Tot una mica com si tenir una única referència fóra la panacea i ens facilitara redreçar una situació adversa. Però l'única cosa que aconseguim així és que, com deia G. Orwell, cada vegada hi haja menys i menys paraules i el ventall de la consciència sempre siga més reduït en uns moments en què la realitat és més diversa que mai.

Sens dubte, no podem pretendre viure en una llengua sense normes dictaminades com ocorre en el cas de l'anglès, perquè no disposem dels transmissors i uniformadors de l'idioma imprescindibles per a confiar en aquesta opció, com són els mitjans de comunicació. El nostre camí exigeix la presència de normes. Tanmateix, la maduresa d'una llengua com la nostra ha de començar a manifestar-se a través de petits símptomes lingüístics. El monolitisme i l'encotillament han de deixar pas ara a una llengua de matisos i reflexos, d'iridiscències, si es vol, que enriqueixen un model que corre el perill d'esfondrar-se. El procés d'empobriment lingüístic no és únicament una conseqüència erràtica dels processos de normativització de

les llengües que han mancat de norma lingüística durant un llarg període de temps. Aquest empobriment és comú també amb llengües en expansió com el castellà i respon al pes de l'estàndard. Tanmateix, el castellà té mecanismes que compensen i maquillen aquesta uniformització: la transmissió de la llengua en els àmbits col·loquials i la possibilitat d'accedir a textos de qualsevol registre o camp en aquesta llengua. És a dir, que per davall de la llengua dels mitjans de comunicació i de l'escola jau la força, cada vegada més esmortida, això sí, d'una llengua amb plena vitalitat.

El cas del català al País Valencià és, des de l'òptica que vulguem veure'l, molt pitjor. L'absència d'uns mitjans de comunicació mínimament dignes en la nostra llengua obliga que haja de ser l'escola qui transmeta un estàndard vàlid. Així doncs, les classes de llengua catalana esdevenen laboratoris on es tracta una llengua gairebé inerte i s'hi intenta oferir una bona píndola de la doctrina de l'estàndard. Com a reacció a quasi cinc segles de desorientació lingüística, és comprensible que el redreçament normatiu s'hi haja volgut imposar ferrenyament. Però aquest viarany és, inevitablement, un camí cap al penya-segat que desemboca en el buit. La inflexibilitat de la norma, no sols a l'hora d'aplicar-la, sinó també a l'hora de

confegir-la, està produint unes conseqüències que a llarg termini són difícils de jutjar.

L'obsessió per la norma que ens ha acompanyat durant aquests anys té una altra conseqüència que és, si cap, més imprevisible: la inseguretats dels parlants. L'entrenament dels parlants en la rigidesa d'unes propostes comptades fomenta que moltes vegades un es llance a la llengua que menys encotillaments presenta. El català sembla, als ulls dels estudiants, una llengua que sempre parlen malament i que només té un registre. Aquesta és una de les conseqüències d'haver reduït el català en l'ensenyament de l'estàndard. Si un policia lingüístic no salta a cada pas que fem en la parla quotidiana, el parlant adquireix una confiança fonamental per a perpetuar una llengua. Perquè una llengua que presente problemes de confiança s'acaba extingint.

Aquesta inseguretats pot ser motiu d'abandonos formals de la llengua en camps científics a favor del castellà i, sobretot, de l'anglès, ajudats per la productivitat dels mecanismes de creació lèxica de l'anglès, tan dúctils i còmodes per a qui és profà en lingüística. Però aquest abandó de la llengua, que ja s'havia produït tradicionalment en aquests àmbits, s'estén com una metástasi fins a àmbits en què sempre s'havia mantingut el català com a llengua dominant. S'ha escampat

el rumor a plens pulmons que parlem malament el català. Tan malament el parlem que ni tan sols en els àmbits col·loquials i més vulgars, en què la noció de correcció s'ha de relativitzar i s'ha de deixar sovint en segon terme, ens hi sentim sans i estalvis. Així, l'opció més barata i menys pressionant és el pas al castellà.

L'ensenyament actual té una estructura excessivament fixa i repetitiva. La tendència a perpetuar els ensenyaments de laboratori d'una llengua artificial no pot ajudar gens a l'avanç del català. Si ens fixem en els temaris dels llibres d'ensenyament del català ens adonarem que hi ha una mena de mitemes que proliferen pertot. Es treballen fonamentalment els aspectes sintàctics amb referència inexcusable als pronoms febles, la morfologia verbal i l'ortografia. Ningú no dubta que aquestos temes són fonamentals, però l'ensenyament d'una llengua que pretenga normalitzar-se no pot girar al voltant d'unes mires tan limitades. Les perspectives educatives dels llibres de text de batxillerat no responen a les premisses que sovint es marquen a l'inici, ni tan sols arriben a permetre complir la llei educativa. S'ensenyen els alumnes a expressar-se, oralment i per escrit, d'acord amb unes finalitats i situacions comunicatives limitades que responen a l'àmbit de la categoria omnipresent del «políticament correcte». Qualsevol registre lin-

L'argot Català en l'ensenyament: avantatges i inconvenients

güístic que quede fora d'aquest feu es bandeja regularment dels llibres de text, com hem pogut comprovar en els llibres de batxillerat que hem analitzat. El tractament del llenguatge col·loquial, dels intercanvis lingüístics més corrents en una societat com la nostra, s'arraconen incomprendiblement. El fet que aquesta circumstància siga tan habitual en l'ensenyament del català com en l'ensenyament del castellà, l'anglès o el francès en les nostres escoles tampoc no ens ha de servir de consol.

L'assignatura de valencià ha d'erigir-se en un aglutinador de normalitat, perquè, atesa la política discriminatòria del govern valencià, cada vegada és més difícil promocionar un ensenyament a través de la immersió lingüística. Hem de deixar de vendre una imatge de llengua reflatada que ens pot resultar perjudicial i hem de vendre un producte nou. Ja no som una llengua oprimida i «mangonejada», ja tenim la possibilitat relativa de fer-la servir en qualsevol àmbit social. Demostrem-ho, doncs.

El model de llengua que s'ensenyava, però, no respon a aquestes perspectives. Condueix cap a una situació perillosa gràcies a la qual ens convertim en una llengua amputada. La gent hi perd el lligam emocional. No és una llengua completa perquè només té un registre estàndard. La situació de què

parteix la llengua catalana al País Valencià és de completa inferioritat. Els parlants només reconeixen en la nostra llengua dos registres: un de col·loquial, que està fortament sancionat per l'ensenyament i un d'estàndard que es transmet únicament i exclusivament a través de l'escola i no té un ús més extens que aquest. A més, la llengua que s'ensenya no és plena de matisos sinó que té una existència ben formulada i, fins a cert punt, estereotipada i mecànica. Què volem dir amb això? No hi ha una gamma mínima de variacionisme lèxic, sintàctic, de registre, etc., que ens puga fer pensar que es tracta d'una llengua viva.

Un dels exemples més flagrants és el de l'argot entés no únicament des del punt de vista lèxic, sinó també morfològic i sintàctic. I per argot no hem d'assumir únicament el registre més críptic i dels grups socials més baixos, sinó també, per exemple, les referències al món escatològic, tan present en la col·loquialitat. Tenim argot en català? Possiblement, sí. O, possiblement, no. Sembla que ningú ho sap. Quins problemes comporta això? N'hi ha de visibles i de menys visibles. Per exemple, el llenguatge col·loquial i d'argot que s'havia utilitzat en català i que havia sigut un dels mecanismes que havia mantingut viva la llengua s'està castellanitzant perillosament. Necessitem, per tant, com a llengua protoartificial que

ja som, una codificació argòtica indispensable que ens salve un àmbit d'ús que possiblement s'ha menystingut perquè no té prou prestigi social. I, curiosament, s'està perdent perquè la creació lèxica col·loquial s'ha anat estroncant a poc a poc. Si hem hagut de reconstruir un nivell estàndard, també és cert que hem de reconstruir un nivell col·loquial i argòtic. Perquè, quanta gent manté una conversa de registre col·loquial a hores d'ara en una llengua genuïna? Hem perdut el que fins ara havia sigut el patrimoni més gran de la llengua i l'hem bandejat dels llibres de text.

El fusterianisme va aconseguir dignificar la llengua, traure-la de l'encotillament de llengua pagesívola, de rudimentarisme lingüístic. Ningú no pot negar aquest fet. Però també és cert que l'èxit a l'hora de recuperar àmbits d'ús estàndards ha comportat un oblit, com a xoc d'aversiò envers el que sempre ens havia llastat, dels àmbits igualment necessaris de la llengua. La literatura que s'ha promocionat en català ha estat sempre de guant blanc, d'una correcció impol·luta, possiblement perquè encara estem condicionats pel noucentisme i la mentalitat burgesa catalana, de la qual moltes coses s'han copiat en la tendència fusteriana de la nostra normalització. Alhora, s'ha bandejat indignament una literatura paral·lela, encara que darrerament ja sembla recuperar-se, una litera-

tura que pot mantenir-se fora dels circuits en llengües plenament normalitzades com ara l'anglès o el castellà, però que en català s'hauria d'encoratjar perquè omplira l'àmbit que no és capaç d'omplir l'ús social.

Si la nostra fóra una situació de llengua normalitzada i tinguérem uns mitjans de comunicació en català, moltes d'aquestes pre-ocupacions no tindrien fonament. El llenguatge col·loquial, quotidià, fins i tot d'argot que necessita una llengua normalitzada és ben difícil de transmetre organitzadament. En teoria, hauria de respondre als impulsos vivencials de la societat. Només les necessitats, les vicissituds i la inèrcia cultural de cada llengua són un mecanisme ideal per a promoure aquesta modalitat lingüística. Tanmateix, si aquests mecanismes culturals, socials i lingüístics han quedat estroncats per una interferència, el camí per a recuperar la genuïnitat ha de prendre uns altres viarany. Una de les millors opcions és la interacció social i cultural que pot provocar un mitjà de comunicació. És, sens dubte, la manera més efectiva. Les pel·lícules i les sèries de televisió que reproduïxen les situacions socials de llengua col·loquial i d'argot són els únics vehicles factibles que poden estendre aquesta modalitat lingüística entre els parlants.

L'argot Català en l'ensenyament: avantatges i inconvenients

Però, atesa la situació en què la nostra televisió autonòmica ens manté, no és possible reproduir aquestos contextos d'ús a través de la televisió, ja que les sèries i les pel·lícules s'emetten en castellà. Qui ha de prendre, doncs, el paper substitutiu de la televisió? Sembla que l'única resposta és l'escola. Tanmateix, aquest nou paper, desconegut en l'ensenyament de llengües no minoritzades com el castellà, obliga a canviar algun dels patrons tradicionals que definien la funció de l'escola. És l'actitud actual una actitud vàlida per a la subsistència de l'idioma? L'ensenyament únic i monolític de l'estàndard no pot aconseguir una llengua normalitzada. Pot aconseguir una llengua normativitzada, però això no és prou.

Les estratègies docents, per tant, han de canviar radicalment. S'ha de perdre la por d'incorporar un treball de la llengua en tots els camps més sistematitzat que el que s'aplica actualment. Una part important de la docència s'ha de centrar en el fet d'eradicar els castellanismes més corrents i els no tan corrents de la llengua, sí; però hem d'anar més enllà. Hem de començar a incorporar tractaments de camps semàntics, de variacions sinonímiques més accentuades que les tradicionals oposicions *vesprada/tarda*. Hem d'introduir ja un tercer registre que supere la dicotomia insuficient de registre general i registre literari: el registre col·loquial.

Hem de pensar que l'anglès, com el castellà, poden sobreviure sense la norma explícita, perquè els mitjans de comunicació fan el paper de norma vitalícia externa a l'escola. L'escola esdevé, doncs, un mecanisme de correcció i poliment de les errades que s'hi troben. En català tot és començar de zero, corregir sense el suport d'una matèria primera indispensable. Però els anys de l'ensenyament són molt llargs i hem de començar a creure en una altra mena d'ensenyament. La correcció ha d'ocupar una part important de les classes de llengua, però s'ha d'intentar introduir un nou factor, una nova perspectiva heterogènia que permeta tractar el llenguatge col·loquial, l'argot. Camps semàntics com els insults, el sexe, els esports, la música, la informàtica s'han de dinamitzar a bastament.

Aquesta dinamització nova requereix, evidentment, una formació del professorat per a dur-la a terme. El major inconvenient que hi trobem a hores d'ara és l'absència de llicenciats que puguen respondre a aquestes demandes lingüístiques. La raó té a veure amb l'ensenyament universitari esbiaixat que els plans d'estudis actuals proporcionen als estudiants i amb la falta d'investigació, com a causa primera, en aquest camp. Des de les institucions actuals es perpetua un ensenyament massa políticament correcte que hauria de complementar-se

L'argot Català en l'ensenyament: avantatges i inconvenients

de manera indefectible amb l'acceptació de noves tendències menys elitistes quant al contingut de l'ensenyament reglat. Sembla que encara perdura en una gran part del professorat universitari, que en el fons és el primer pas de la cadena en la tasca de formació de formadors, la idea noucentista de la correcció exquisida. El mal és que aquesta correcció de formes va més enllà de la correcció gramatical i s'acosta a la correcció de pensament. Aquesta línia no seria perjudicial en absolut si no eradica la possibilitat d'incorporar segments de la realitat lingüística tan quotidians i tan menyspreats sense raó. No sembla que hi haja cap explicació per a justificar per què un llicenciat ha d'acabar la carrera amb una capacitat suficient per a comentar un text literari o per a utilitzar un llenguatge adequat a l'hora de redactar un text adreçat a l'Administració i, en canvi, se li impedisca d'acabar la carrera amb la capacitat de saber insultar genuïnament (o correctament, si no espantara, i no deuria, l'adverbi aplicat a aquest àmbit) en el context d'una discussió o de poder redactar un text de registre argòtic. Es confon normalització amb estandardització del nivell formal i això és un error.

L'altra manera de vehicular un català genuí i digne en els camps de l'argot i de la col·loquialitat supera l'àmbit de les aules i toca de ple els escriptors i els traductors. Com a ve-

hicultadors lingüístics, aquests dos grups tenen una part de responsabilitat en la difusió cultural de la llengua. Tanmateix, pecaríem novament d'esperit noucentista si l'ensenyament universitari i el batxillerat delegara funcions que els haurien de ser pròpies en l'espectre literari. Aquesta delegació no és més que una manera de perpetuar el problema i, potser, no és més que una miopia voluntària a l'hora d'analitzar la realitat: la influència de la literatura en la societat moderna és força limitada respecte a altres vehicles lingüístics, sobretot en països com el nostre.

L'altra alternativa viable ha de venir de la utilització de la televisió com a plataforma que irradie els diversos models lingüístics. S'han escrit moltes perspectives optimistes a l'entorn del potencial d'aquest recurs en la societat actual. Això no obstant, al País Valencià, la televisió en la llengua autòctona és gairebé testimonial i dista molt de dibuixar un pla de revifament lingüístic. L'única manera de compensar aquesta absència és la d'optar per la cadena autonòmica catalana TV3. Si parem atenció a les emissions de la TV3, ens adonem que la majoria d'espais que es vehiculen a través del llenguatge d'argot o col·loquial tenen a veure amb pel·lícules normalment de parla anglesa. Ací és on ens apareix indispensable la figura del traductor i, encara més, del bon traductor. Cal

L'argot Català en l'ensenyament: avantatges i inconvenients

oferir solucions de doblatge genuïnes i per a això cal que els traductors disposen de tot un ventall de recursos lexicogràfics de què encara no podem gaudir en català. Sens dubte són grans avanços obres com el *Diccionari de l'argot de la delinqüència* de Vinyoles, o el *Diccionari de renecs i paraulotes* de Pere Verdaguer, *l'Argot barceloní*, de Sánchez o el *Diccionari del català popular i d'argot*, sí, però: són suficients? Encara cal una tasca d'investigació aprofundida que aprofite tot el llenguatge que encara s'utilitza en algunes contrades i que pot permetre una vehiculació genuïna i rica de les situacions més col·loquials. (nota 1)

L'evolució de la col·loquialitat lingüística ha de cuidar-se tant com la creació de l'estàndard. Ens exposem, altrament, a conviure amb un català col·loquial acastellanat com el que es fa servir amb gran èxit en la Cosa Nostra o a acceptar resignadament la proliferació d'expressions angleses com ara «traure el cul d'un lloc» (per «tocar al dos», «picar soleta», «escampar la boira», etc.) o «moure el cul» per «afanyar-se o espavilar-se», l'ús i l'abús de l'insult «bastard», la premodificació de substantius amb l'adjectiu «maleït» (calc de l'anglès «fucking»), etc.

No sembla, doncs, que el futur del registre català més baix tinga una vida gaire lluminosa. La falta de voluntat educativa

en aquest àmbit, condicionada per una incomprendible reverència a tot allò que es considera «políticament correcte», se'ns menjarà pels garrons. La base d'una llengua en l'intercanvi lingüístic entés des del punt de vista de la macroestructura social és l'estàndard de la varietat formal, i certament l'hem d'ensenyar i l'hem de conrear amb decisió. Això, però, no lleva que hàgem de fomentar l'educació lingüística en tots els registres possibles, i molt més en els que són la base de la gran majoria dels intercanvis lingüístics interpersonals. No podem pretendre que els valencianoparlants utilitzem un sol model de llengua per a qualsevol circumstància, com si l'estàndard de varietat formal fóra l'oli «tres-en-u».

La veritable riquesa d'una llengua no és haver aconseguit un estàndard únic, que és molt important, sinó que la riquesa és tenir com a mínim un estàndard amb diferents varietats de registre que es puga utilitzar en totes les situacions comunicatives de la vida quotidiana. I, aquesta ductilitat lingüística, no la fomenten a hores d'ara ni l'àmbit universitari, amb l'entossudiment a rebutjar l'estudi del llenguatge de registre més informal, ni l'ensenyament secundari i de batxillerat, perquè és hereu de les formes universitàries i tampoc no disposa del perfil necessari, ni les editorials amb les traduccions (si encara esperem la traducció catalana de *Trainspotting*, per

L'argot Català en l'ensenyament: avantatges i inconvenients

alguna cosa deu ser, i em sembla que té molt a veure amb la falta de recursos lingüístics per a afrontar-la). Amb penes i treballs ens queden les vehiculacions que d'aquests models lingüístics fan alguns escriptors per iniciativa pròpia i les traduccions cinematogràfiques amb més o menys encert que trobem en la TV3.

El valencianisme fusterià es va equivocar en rebutjar el registre menys intel·lectualitzant de la personalitat valenciana. Aquesta dèria elitista va fomentar l'arrelament del blaverisme en els sectors menyspreats i va posar moltíssims pals a les rodes de la normalització cultural. Ara correm el risc de perdre de vista la realitat si menystenim des dels sectors educatius els registres més informals perquè no són «adequats». Però «adequats» per a què? Tornem a entropessar amb la mateixa pedra i la vida no sol donar dues oportunitats, sobretot a les llengües minoritzades.

HÉCTOR GONZÀLVEZ I ESCOLANO
Universitat d'Alacant

Referències bibliogràfiques

- BALLESTER, Josep i Adolf PIQUER (1993), «L'Argot i el contacte de llengües: la seua vigència literària», dins *Actes del IXè Col·loqui de l'Associació de Llengua i Literatura Catalanes*, vol. 3, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 333-345.
- CARBÓ, Josep M. (1990), «Els Argots del món juvenil aplicats al doblatge», *Cultura*, Núm. 13 (juny), pp. 32-34.
- LAMUELA, Xavier (1982), «La Llengua catalana entre la codificació i l'estandardització», *Els Marges*, núm. 25, pp. 11-22.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, Lluís (1976), *Llengua standard i nivells de llenguatge*, Barcelona, Laia.
- MARCET I SALOM, Pere (1989), «L'Estudi lingüístic de l'argot català, una tasca que roman paralitzada», *Diari de Barcelona*, núm. 85 (14 de novembre), p. VII.
- MIRACLE, Josep (1989), «El llenguatge col·loquial», dins *Seguint la petja de Pompeu Fabra*, Barcelona, El Llamp, pp. 229-231.
- PALOMA, David (1997), «El Català col·loquial a les sèries de producció aliena de Televisió de Catalunya», tesi de llicenciatura inèdita, direcció de Mila Segarra Neira, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Filologia Catalana.
- PAYRATÓ, Lluís (1994), «Límits i trets del català col·loquial», *Escola catalana*, any XXIX, núm. 308, pp. 6-8.
- RENDÉ I MASDÉU, Joan (1998), «Entre Babel i la mort de les llengües», *Revista del Col·legi*, Barcelona, núm. 103, pp. 44-46.

L'argot Català en l'ensenyament: avantatges i inconvenients

SÁNCHEZ, Antoniu, Rafel TAIXÉS & Rafael TISIS (1991), *Argot barceloní*, Barcelona, Parsifal.

VALLVERDÚ, Josep (1990), «El Traductor i la llengua popular», *Els Marges*, núm. 41, pp. 77-78.

VIANA, Amadeu (1986), «Sobre el català col·loquial», *Els Marges*, núm. 35, pp. 86-94.

1. La investigació d'aquestes varietats lingüístiques és escadussera. Tenim ben pocs llibres que tracten l'argot català i un grapat d'articles força breus que en fan una primera anàlisi (Marcet i Salom, 1985, Ballester i Piquer 1993, Carbó 1990 i López del Castillo 1976). Una mica més complets són els estudis sobre el català col·loquial, però bandegen sovint el tractament de l'argot (Rendé 1998, Vallverdú 1990, Lamuela 1982, Viana 1986, Payrató 1994, Miracle 1989 o Paloma 1997).

Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina

Les investigacions sociolingüístiques han remarcat sovint que les actituds i les opinions entorn d'una llengua determinen en bona mesura les normes d'ús social de la comunitat que la parla i esdevenen un element de cohesió important. A més, s'ha demostrat que aquests factors contribueixen de forma decisiva en l'extensió i/o regressió de les llengües minoritzades.

Fent-nos ressò d'aquests treballs, en aquesta comunicació intentarem aproximar-nos a la predisposició que tenen els jóvens de la Marina cap al valencià a partir de les diverses opinions i actituds que manifesten, i que, en definitiva, poden condicionar la vitalitat de la nostra llengua a la zona. És sabut que aquesta comarca, dedicada tradicionalment a l'agricultura i a la pesca, ha experimentat en els últims trenta anys una sèrie de canvis profunds en tots els aspectes, però es-

pecialment en els socioeconòmics i els culturals. Aquestes qüestions són les que, en definitiva, n'han afectat la configuració lingüística actual. Ací podem comprovar que l'arribada constant de població heterolingüe dificulta cada vegada més l'extensió de l'ús social del valencià, malgrat que les actituds dels jóvens siguen cada vegada més positives.

1. Dades generals

Les dades que exposem en aquest treball parteixen dels resultats d'una enquesta sobre competència, ús i actituds sociolingüístiques que vam realitzar el 1997 als alumnes i als professors dels centres comarcals de secundària d'Altea. **(nota 1)** Vam comparar la informació extreta amb la que aporten altres estudis sociolingüístics realitzats en diverses zones del domini lingüístic, com ara els d'Erill *et alii* (1992), Boix (1993), Baldaquí & Cano (1994 i 1997), Melià (1997) i Colom (1998), entre d'altres. En total recollirem les respostes de vora d'un miler de persones que provenien de localitats de tota la comarca i que hem agrupat en cinc zones (veg. mapa 1 al final) atenent a factors socioeconòmics, demogràfics i lingüístics: **(nota 2)**

Zona A (2'8% dels enquestats): valls de Tàrbena (Tàrbena i Bolulla) i de Guadalest (Confrides, Benifato, Beniardà, Benimantell i el Castell de Guadalest). Es caracteritza perquè

Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina

té un nombre d'habitants inferior als mil, una competència en valencià molt alta, poca immigració i perquè la integració lingüística és freqüent. L'ocupació bàsica de la població se centra en l'agricultura.

Zona B (12'5%): Callosa d'en Sarrià i Polop. Es tracta de pobles entre dos mil i set mil habitants amb una competència lingüística alta. Com en el cas anterior, la immigració és escassa i la integració lingüística és possible. L'agricultura, i després la construcció/ indústria/ transports i el comerç són les principals bases econòmiques.

Zona C (27'9%): l'Alfàs del Pi, la Nucia i Calp. Comprén localitats entre set i deu mil habitants. El domini de la llengua és molt baix i el percentatge d'immigració és molt elevat, sobretot d'estrangers: més de la meitat de la població a l'Alfàs i la Nucia, i el 32% a Calp. La integració lingüística és rara. Les fonts d'ingressos principals són la construcció/ indústria/ transports i l'hostaleria/ serveis.

Zona D (50'4%): Altea i Benissa. Tenen entre vuit i tretze mil habitants, amb una competència lingüística en valencià mitjana i amb un percentatge d'immigració elevat. La integració lingüística era efectiva fins fa poc. La població es dedica sobretot al sector de la construcció/ indústria/ transport i a l'hostaleria.

Zona E (5%): Benidorm i la Vila Joiosa. Es tracta de les localitats que presenten el major volum de població de la comarca. La competència lingüística és variada: a Benidorm és molt baixa i a la Vila és mitjana-baixa. L'hostaleria i el comerç són les principals formes de vida.

A banda de la zona de residència, una altra variable decisiva ha estat l'origen familiar dels jòvens. Així, segons la procedència geogràfica dels progenitors, podem establir tres grups: fills de parelles autòctones (37'3%), mixtes (27%) i foranes (35'7%). Els autòctons predominen en les zones A i B; els forans es troben principalment en la E i C; mentre que els mixtos es concentren majoritàriament en la C i la D.

També hi vam considerar la modalitat d'estudis, el sexe i l'edat. Segons la modalitat d'estudis, el 74'8% correspon a BUP i COU i el 25'1% a FP. La variable del sexe (el 60'3% són xiques i el 39'7%, xics) només ha esdevingut significativa en els aspectes relacionats amb les opinions i les actituds. I respecte de l'edat, el 53'6% té entre 14 i 16 anys; el 30'4%, entre 17 i 18; i les majors de 19 anys suposen el 16%.

2. Opinions i actituds sobre el valencià

Sota aquest títol hem considerat qüestions relacionades amb els temes següents:

Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina

1) Expectatives d'ús declarades: *En quina llengua creus que parlaràs tu en el futur?; Quina llengua desitjaries que fóra la predominant al País Valencià en el futur?; Segons el teu parer, quin pot ser el futur del valencià al País Valencià? i la vitalitat que perceben del valencià en el present respecte del passat.*

2) Consideracions sobre la utilitat, la superioritat i l'ús normal del valencià i del castellà: *Creus que el valencià és una llengua útil?; Per quins motius creus que pot ser útil saber el valencià?; Trobes que l'ús del valencià (escrit o oral) pot semblar ridícul en algunes ocasions?; Creus que el castellà és una llengua més important que el valencià, que és superior al valencià?; Creus que el valencià té un ús normal al País Valencià?*

3) Sensació d'obligació d'emprar el valencià o el castellà alguna vegada: *T'has sentit obligat a parlar en valencià alguna vegada?; T'has sentit obligat a parlar en castellà alguna vegada?*

4) Normes d'ús del valencià i del castellà: *Trobes que és correcte que una persona trie parlar a tothom en castellà, suposant que ho pot fer en valencià?; Seria bo que al País Valencià tothom parlara en valencià?; Trobes que és correcte que una persona trie parlar a tothom en valencià?; Creus que els*

valencianoparlants haurien de parlar en castellà als castellanoparlants que ja fa temps que viuen al País Valencià i que entenen el valencià?; Creus que els castellanoparlants que poden expressar-se en valencià haurien de parlar en valencià normalment amb els valencianoparlants?

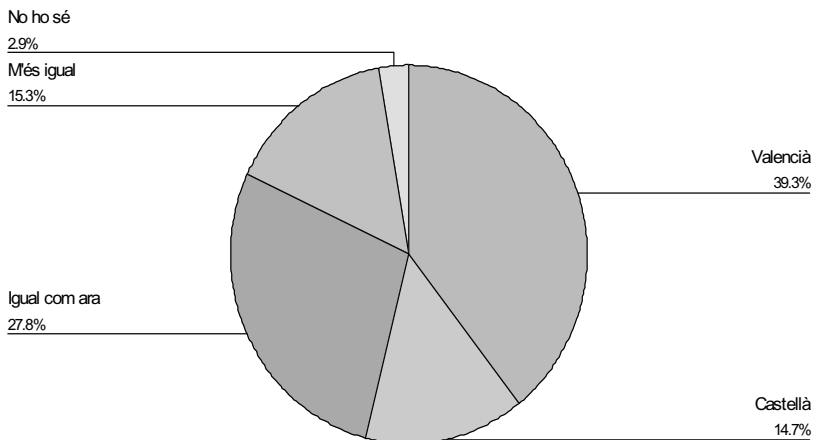
5) Identificació cultural prioritària: *Amb quina cultura et sents més identificat (és a dir, què et consideres principalment)?*

6) Paper de les institucions: *Penses que les institucions – Ajun-tament, Diputació, Generalitat, Govern Central– es preocupen suficientment per la promoció del valencià?; Quina llengua hauria d'emprar la Generalitat en les seues publicacions?*

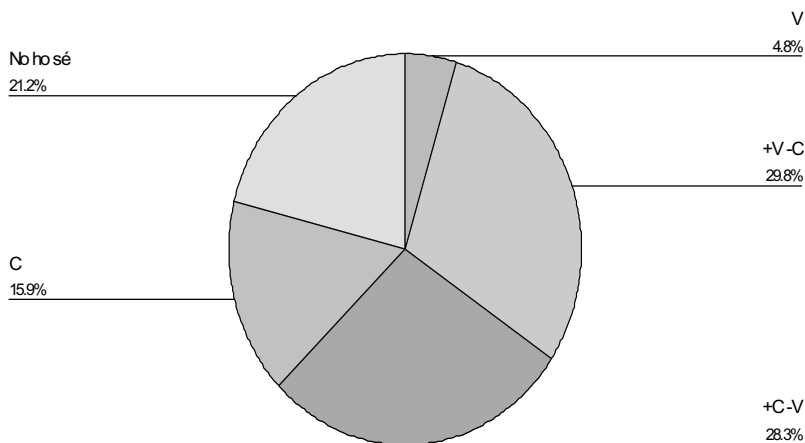
2.1 Expectatives d'ús declarades

Quant a la llengua que aquests jòvens desitgen que es parle al País Valencià en el futur, el 39'3% s'inclina pel valencià, mentre que el castellà obté un percentatge inferior, i més d'un quart de la població vol que la situació continue com fins ara. Però si considerem la llengua que declaren que ells parlaran en el futur, ara la preferència pel valencià és cinc punts inferior (34%) al desig que manifestaven pel valencià com a llengua predominant (39'3%). Amb tot, la majoria dels estudiants pensa que en un futur el valencià s'utilitzarà igual com

Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina



Gràfica 1. Desig de llengua predominant al País Valencià en el futur



Gràfica 2. Quina llengua creus que parlaràs en el futur?

arai que en l'actualitat es parla més i millor que fa uns anys. Cal tenir en compte que en aquestes qüestions els fills de parelles mixtes se separen bastant dels autòctons a l'hora de donar suport al valencià i es manifesten més indecisos.

En general, podem suposar que alguns dels alumnes observen el seu voltant i opinen en funció d'açò mateix, uns altres traslladen al futur els seus desitjos, i també hi ha els més pessimistes: més d'un quart dels autòctons pensa que el valencià anirà a menys.

Aquesta tendència observada en la nostra enquesta corrobora les dades de Ros (1995: 272) en què la gent més jove es decanta per la continuïtat de la situació actual. Podríem pensar que en aquest tram d'edat influeixen factors com la manca de reflexió sobre el tema, el bon domini del castellà, la no percepció del conflicte lingüístic, etc. I també coincidim amb les dades que aporta Colom (1998) sobre l'opinió majoritària que en el futur la situació de la llengua serà semblant a l'actual; però, en canvi, els nostres resultats són més positius quant a la percepció de l'ús actual respecte al del passat, ja que (Colom 1998: 135) en els jòvens de València

es posa de manifest que dos de cada tres joves enquestats considera que l'evolució de l'ús del valencià és regressiva, és a dir, segons la seua experiència i observació (prenent com a referent

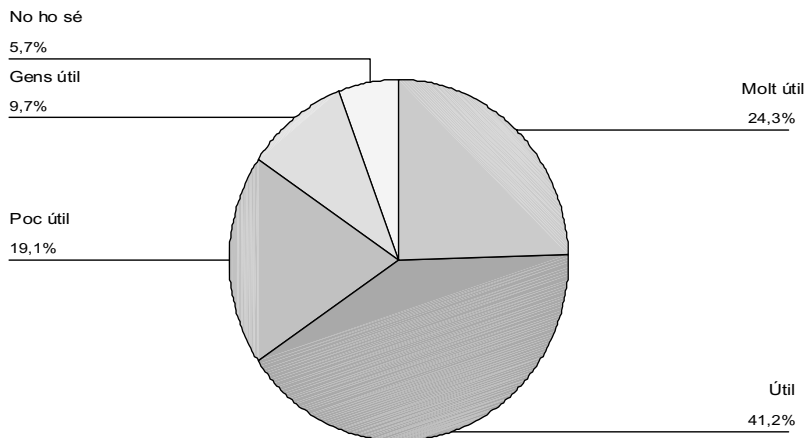
Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina

l'experiència familiar i col·lectiva) es té la clara percepció que l'ús habitual del valencià resulta cada vegada més infreqüent.

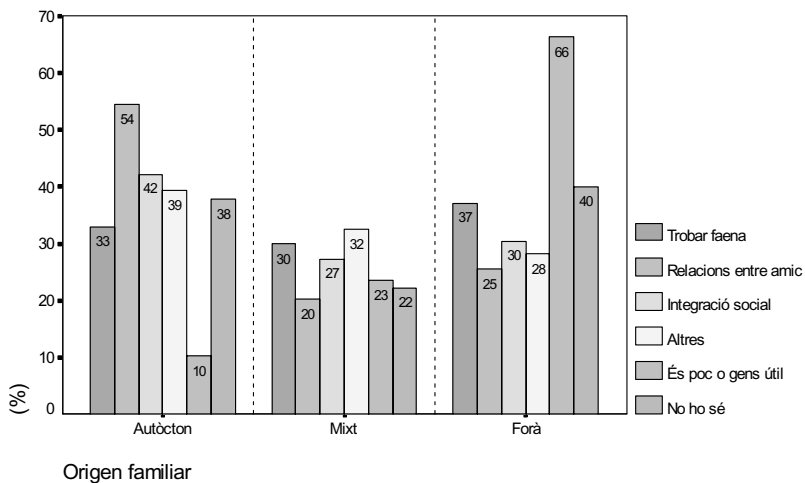
2.2 Consideracions sobre la utilitat, superioritat i ús normal del valencià i del castellà

Aquesta consideració positiva del valencià que hem observat en els jòvens de la Marina es confirma si tenim en compte que la major part d'aquests estudiants la troba una llengua útil (65'5%), (**nota 3**) i no considera que el seu ús resulte ridícul (64'6%). Ara bé, els fills de parelles foranes i els residents a les zones C –de màxima immigració– i D –d'un percentatge semblant d'autòctons, mixtos i forans– són els que consideren que és menys útil i que, a més a més, l'ús n'esdevé ridícul de vegades. També ho pensen bona part dels més jòvens, i sobretot xics.

És destacable que, en general, la principal utilitat del valencià que observen els enquestats és la de facilitar la *integració social*, especialment els fills de parelles autòctones. Cal dir, però, que els mixtos i forans es decanten majoritàriament per l'interés d'aprendre valencià per a *trobar faena*. El percentatge d'aquesta utilitat concreta és semblant a la que mostren els jòvens de Sabadell (Erill *et alii* 1992) i els de Mallorca (Melià 1997: 149), mentre que els de València (Colom 1998: 132) es decanten per altres tipus de respostes relacionades



Gràfica 3. Creus que el valencià és una llengua útil?



Gràfica 4. Per quins motius creus que pot ser útil saber el valencià? segons l'origen familiar

Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina

amb consideracions de tipus cultural, com ara «es tracta de *la nostra llengua, la del nostre poble, suposa un enriquiment cultural*», etc.

A pesar d'aquestes opinions positives, els alumnes troben més important el castellà i el consideren superior al valencià. Els que opinen açò són, sobretot, els més jòvens, els mixtos i forans, els de les zones C,D i E, i més els xics que les xiques. No obstant això, pensem que és positiu que el 54'4% dels autòctons considere més important el valencià.

Potser és per això mateix que bona part dels estudiants ha contestat que la nostra llengua no té un ús normal al País Valencià, fonamentalment els forans, a diferència del que constata Melià (1997: 181) per a Mallorca. Són precisament els al·lòglots els que més s'adonen del comportament lingüístic en certa manera «anormal» dels valencianoparlants, que se'ls adrecen en castellà. Pensem que, a més a més, els pot corroborar aquest fet un context social determinat per una presència escassa de la nostra llengua, tant oral com escrita, als mitjans de comunicació, a l'escola, etc.

D'altra banda, els més jòvens són els que superen els altres en la percepció de normalitat del valencià i arriben a una diferència de vint punts respecte als majors de 19 anys. Possiblement, el fet de cursar COU, on s'estudia la realitat

sociolingüística valenciana i la maduresa de l'edat, els haja condicionat en la seua constatació.

2.3 Sensació d'obligació d'emprar el valencià o el castellà algunavegada

A la pregunta del qüestionari que fa referència a si s'han sentit obligats en contra de la seua voluntat a parlar en castellà alguna vegada, el 39'5% contesta que sí. D'aquests, els que més s'hi han trobat són els fills de parelles autòctones (54'2%), i més els xics que les xiques. En canvi, els que menys s'hi han vist forçats són els més jòvens (61'2%). No obstant això, en totes les zones considerades el percentatge que predomina és mai, llevat de la A, on preval a vegades.

D'altra banda, s'han vist obligats alguna vegada a emprar el valencià el 22'3%, entre els quals destaquen especialment el 29% dels forans, el 23% dels fills de parelles heterolingües i els residents a les zones C i D —on la població d'origen mixt és més abundant.

En conjunt, podem afirmar que a la Marina hi ha menys jòvens (vora un terç) que s'han sentit obligats alguna vegada a usar una llengua diferent de la pròpia que a l'illa de Mallorca (Melià 1997), on el percentatge d'enquestats que s'hi han trobat arriba al 52'6%. Potser es podrien explicar aquestes diferen-

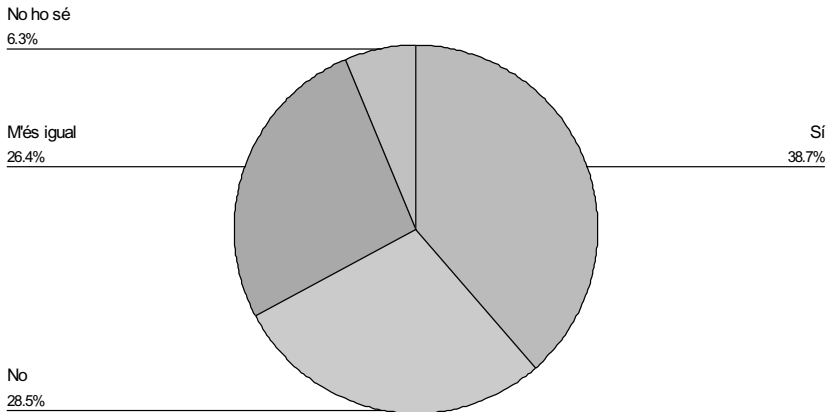
cies pel fet que els valencians estan més bilingüïtzats i que entenen que les dues varietats els són pròpies.

2.4 Opinions sobre les normes d'ús del valencià i del castellà

Pel que fa a les opinions sobre les normes d'ús social, un aspecte que hem observat és que certs hàbits lingüístics tradicionals han variat poc i semblen ben consolidats, com ara la llengua emprada per a adreçar-se a un desconegut o a un no valencianoparlant. Així, un poc més de la meitat dels estudiants considera incorrecte que una persona trie parlar a tothom en valencià, fet constatable tant en tots els grups d'origen, com en les edats considerades, en les zones de residència tret de la A, i en les xiques un poc més que en els xics.

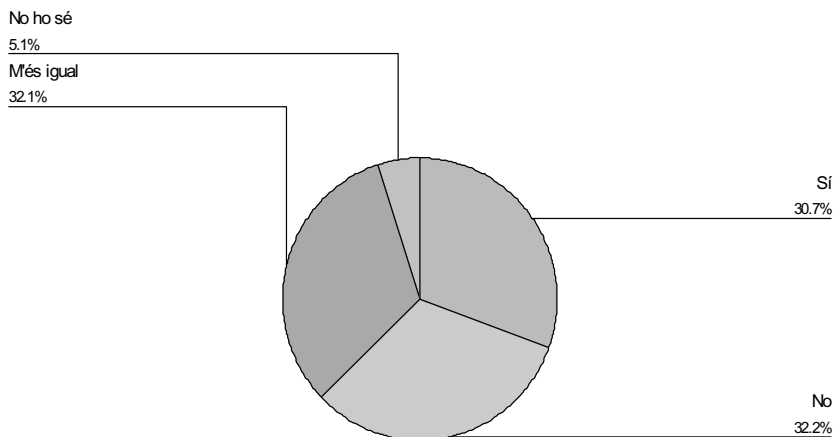
La llengua que usen els enquestats quan s'adrecen a un desconegut és la llengua amb què aquests els parlen, seguida del castellà, que és també la llengua habitual per a demanar informació, com, per exemple, preguntar l'hora o per algun carrer, etc. No és gens menyspreable el fet que un quart de la població opine que sí que és correcte adreçar-se en valencià a qualsevol persona.

En canvi, les xifres són semblants si els preguntem si consideren correcte que algú s'adrece sempre en castellà si pot fer-ho en valencià. Els que creuen que *sí* (30'7%) són sobretot forans i residents a les zones C i D. Mentre que els que opinen que *no* (32'2%) són la meitat dels autòctons, els majors de 19 anys, sobretot xics, i els alumnes de les zones B i E. També hi torna a haver un percentatge destacat de jòvens que responen a aquesta pregunta d'observació i judici de la realitat que els envolta que els *fa igual* (32'1%).



Gràfica 5. Parlar a tothom en valencià, és correcte?

Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina



Gràfica 6. És correcte parlar a tothom en castellà, si es pot fer en valencià?

S'ha de notar que aquesta preferència pel castellà és coherent amb l'ús social públic que declaren i que exposem tot seguit en aquesta taula. Podem observar com l'ús alt o molt alt del valencià va decreixent fonamentalment des de l'àmbit familiar al públic:

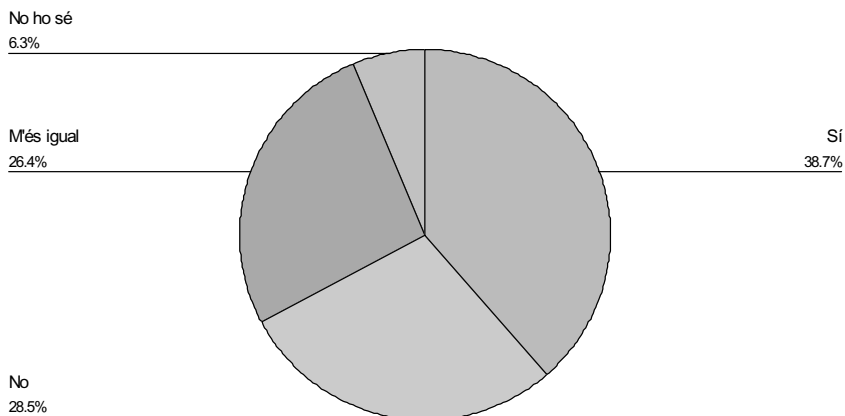
	Ús habitual (nota 4)	Ús familiar (nota 5)	Ús escolar (nota 6)	Ús personal (nota 7)	Ús públic (nota 8)
Alt o molt alt	46%	40'1%	33'8%	29'8%	15'4%
Mitjà	19'3%	18'2%	30'7%	14'5%	32'7%
Baix o molt baix	33'7%	41'7%	35'5%	55'8%	50'9%

Taula 1. Ús general del valencià

A pesar que el 54'4% dels estudiants opina que no és correcte parlar a tothom en valencià, bona part d'ells considera que seria bo que al País Valencià tothom parlara en valencià; sobretot ho pensen els majors de 19 anys, els de les zones B, D i E, i els autòctons, ara seguits dels mixtos. De tota manera, el percentatge que s'hi oposa és deu punts inferior, majoritàriament forans i de les zones C i D. Destaquem, però, la indiferència dels mixtos en aquesta qüestió. Hi ha, per tant, un desajustament entre el que molts consideren correcte (no parlar a tothom en valencià) i el que la majoria creu que seria convenient (que tothom parlara en valencià). A més, opinen que els castellanoparlants que poden expressar-se en valencià ho haurien de fer, en totes les zones de residència, i fins i tot, una quarta part dels fills de parelles foranes. Novament els més jòvens són els més indiferents i negatius en aquesta qüestió, juntament amb els forans.

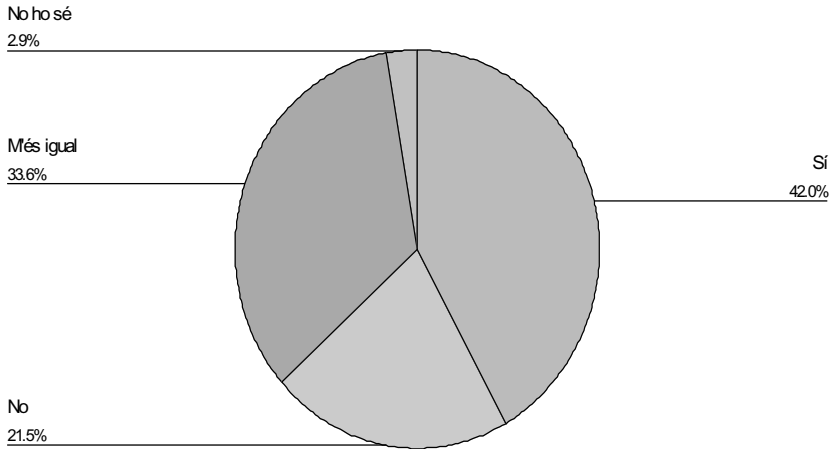
Si observem ara les respostes sobre quina ha de ser la llengua de comunicació entre els valencianoparlants i els castellanoparlants que fa temps que viuen al País Valencià i que entenen el valencià, només una quarta part de l'alumnat creu que els valencianoparlants haurien d'adreçar-se en valencià als castellanoparlants. Hi ha, doncs, una contradicció evident en el fet que la majoria dels entrevistats pensen que els

Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina

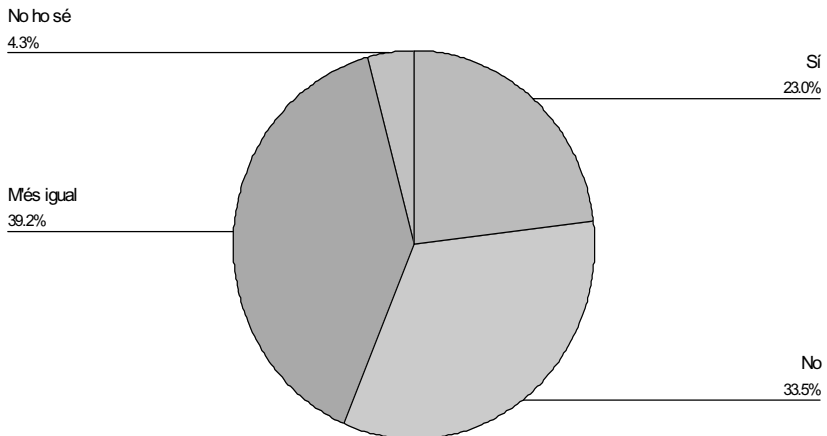


Gràfica 7. Seria bo que al País Valencià tothom parlés en valencià?

castellanoparlants han de parlar en valencià sempre que els siga possible, però, en canvi, els valencianoparlants se'ls han d'adreçar en castellà, com podeu comprovar a les gràfiques que hi ha tot seguit. Remarquem que són els autòctons i els de les zones A i B on és majoritària aquesta darrera opinió. Els altres grups d'origen i zones de residència, que sovint s'han manifestat més reacis cap al valencià, ara declaren que sí que seria adequat que els valencianoparlants parlaren en aquesta llengua als castellanoparlants. En aquest sentit, hem de destacar, com ha fet Boix (1993: 155) pel que fa als jòvens de Barcelona, que els més convergents al castellà no són necessàriament els que més s'identifiquen amb la cultura espanyola.



Gràfica 8. Els castellanoparlants que poden expressar-se en valencià, haurien de fer-ho?



Gràfica 9. Els valencianoparlants haurien d'adreçar-se en valencià als castellanoparlants que fa temps que viuen al País Valencià?

Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina

Aquestes dades contrasten amb les que ens ofereix Colom (1998: 143-146), ja que el 42% dels jòvens enquestats de la ciutat de València responen afirmativament a la pregunta *Creus que els valenciano-parlants haurien de parlar en valencià als castellanoparlants que entenen el valencià perquè ja fa temps que viuen a la Comunitat Valenciana?*, mentre que a la Marina la resposta majoritària és *m'és igual* (39'2%), seguida pel *no* (33'5%) i, després, el *sí* amb un 23%. Coincidim, però, en la variable del sexe, ja que els xics són més favorables que les xiques en l'ús del valencià en aquestes situacions. Ara bé, si comparem les nostres dades amb les de Baldaquí & Cano (1997: 20-21) sobre els estudiants de magisteri de la Universitat d'Alacant, el 35'8% no considera de bona educació contestar en valencià a una persona que parla castellà, mentre que el 55'1% expressa estar-hi bastant d'acord.

2.5 Identificació cultural prioritària

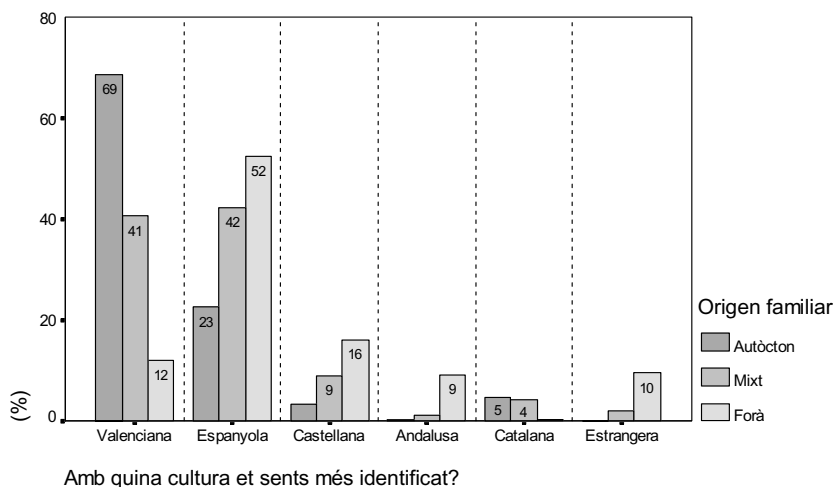
En aquest apartat ens centrem en la cultura amb què s'identifiquen, sense que això vulga dir que els que hagen marcat una determinada resposta no se senten alhora membres d'una altra, però sempre en un segon terme d'adscripció. A més, hem volgut esbrinar quines variables hi influeixen, com ara, el fet de parlar habitualment en valencià. En l'enquesta

vam introduir sis possibilitats que presentem en aquesta taula:

Valenciana	41'2%
Espanyola	38'6%
Castellana	9'5%
Estrangera	4%
Andalusa	3'7%
Catalana	3%

Podem comprovar que l'adscripció cultural prioritària més destacada és la valenciana, seguida a menys de tres punts de l'espanyola. En major proporció se senten més espanyols els que tenen un nivell baix d'ús familiar, personal i públic del valencià. En general, l'alumnat manté la identificació cultural de l'origen geogràfic de la família. Així, observem que els fills de parelles autòctones s'identifiquen més amb la cultura valenciana (68'8%) i després amb l'espanyola (22'7%), mentre que els fills de parelles heterolingües prefereixen l'adscripció espanyola (42'4%) i molt a prop la valenciana (40'7%). Pel que fa als forans, el 52'5% es considera sobretot espanyol i, a bastant distància, castellà (16'2%). En aquest grup, la identificació amb la cultura valenciana només arriba al 12'2%, i l'estrangera al 9'6%. Tanmateix, tornem a destacar que a la zona D, que és la que es considera més espanyola, no és el

Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina



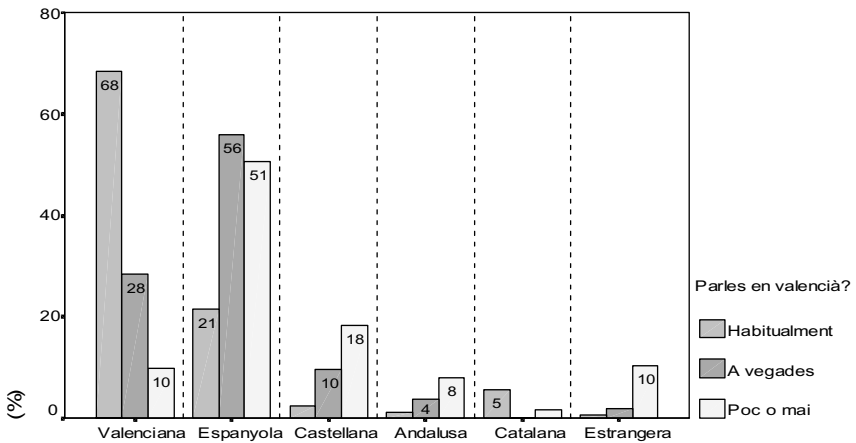
Gràfica 10. Cultura amb la qual t'identifiques prioritàriament, segons l'origen familiar

lloc on més forans hi ha, però sí on els mixtos representen un percentatge important de la població.

A més a més, la modalitat i torn d'estudis són rellevants pel que fa a l'adscripció cultural valenciana. Així, els alumnes de BUP sobrepassen en deu punts els de FP (45'5% enfront de 35'7%, respectivament), quant a la identificació amb la cultura valenciana; i els del torn nocturn superen en nou punts (50%) els del diürn (41%) en aquesta qüestió.

D'altra banda, la identificació cultural valenciana està molt relacionada amb la llengua d'ús habitual i està vinculada amb

un ús familiar, personal i públic *alt* o *molt alt* del valencià. De manera que els que parlen aquesta llengua habitualment són els que es consideren més valencians. Amb tot, un 21% d'aquells que usen normalment el valencià es declara prioritàriament espanyol, davant del 10% dels que el parlen *poquíssim* o *mai* que es consideren més valencians. Els que se senten estrangers són els que menys empren el valencià. Cal notar com aquests, en conjunt, mantenen la seua nacionalitat en l'enquesta.



Amb quina cultura et sents més identificat?

Gràfica 11. Cultura amb la qual t'identifiques prioritàriament, en funció de si parles valencià

Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina

A més a més, l'adscripció cultural està relacionada amb diverses opinions i actituds lingüístiques declarades pels estudiants. Com ara, és important destacar que s'identifiquen com a valencians la totalitat dels jóvens que pensen que la situació del valencià en un futur serà pitjor a l'actual; mentre que la majoria dels que se senten prioritàriament espanyols pensen que l'ús de la llengua anirà millor que ara. D'altra banda, també, s'identifiquen amb la cultura valenciana més de la meitat dels alumnes que reconeixen la unitat lingüística del català i els que han tingut un ús *alt* o *molt alt* del valencià en l'ensenyament.

En general, podem constatar que l'adscripció a la cultura espanyola és semblant en totes les variables de l'edat, sexe i modalitat i torn d'estudis. En canvi, les diferències augmenten pel que fa a l'origen familiar i al lloc de residència. Pensem que el que és decisiu en aquest apartat és la llengua de la família, que ve determinada, sobretot, per l'origen geogràfic. No obstant això, el percentatge bastant elevat de valenciano-parlants que es consideren més espanyols frena la tendència a la identificació cultural en funció de la llengua que parlen. Ja es referia a aquesta qüestió Ferrando (1991: 106) quan afirmava que:

És convicció dominant entre els valencians que la llengua pròpia del país no és una característica important de la seua identitat comunitària. Aquesta actitud és parcialment explicable pel pes actual de la població castellanòfona, però no seria tan àmpliament compartida sense l'enorme influència de la ja vella ideologia bilingüista.

En aquest sentit, si comparem els resultats amb altres que s'han fet sobre aquesta qüestió, detectem que en el nostre cas hi ha més diferència entre la identificació amb la cultura espanyola i l'adscripció a la cultura respectiva que presenten els jòvens de Tarragona (Hernández *et alii* 1992: 127), de Sabadell (Erill *et alii* 1992: 182) o els de l'illa de Mallorca (Melià 1997: 169). Ara bé, com era d'esperar, les nostres dades són més semblants a les que aporta Colom (1998: 154), on el 15'2% es considera més valencià, tan valencians com espanyols el 39'2%, i més espanyols el 38'5%.

2.6 Paper de les institucions

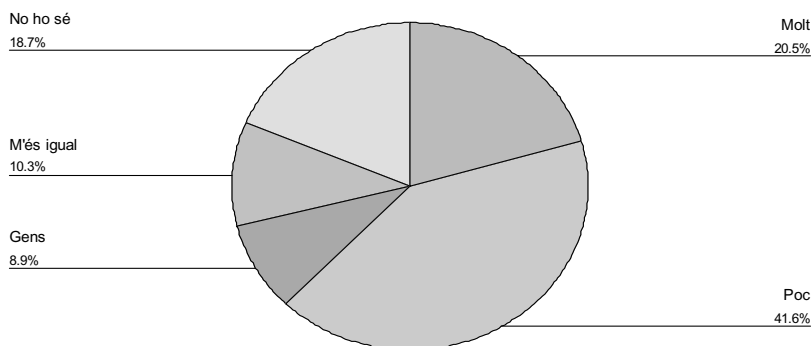
Els enquestats opinen que les institucions es preocupen poc per la nostra llengua (**nota 9**), en tots els grups d'edat, llocs de residència i origen familiar. Especialment ho pensen els autòctons, els majors de 19 anys i els de la zona E.

Si considerem la qüestió de la llengua que hauria d'emprar la Generalitat en les seues publicacions, la majoria tria l'opció

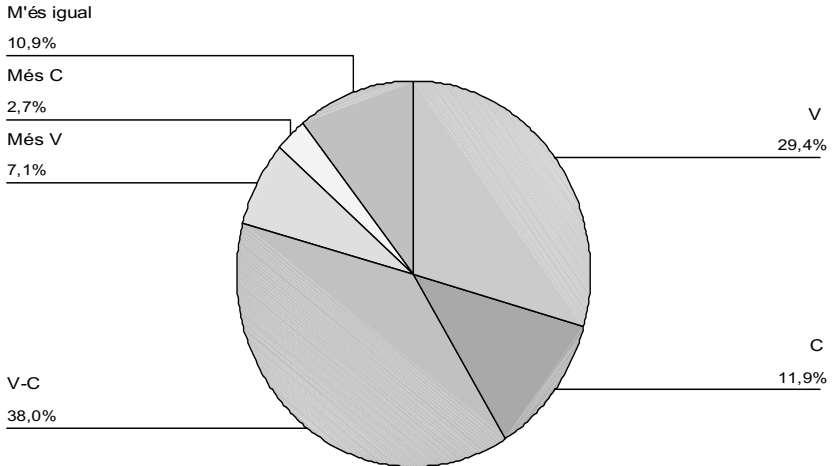
Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina

bilingüe. Les zones A (54'2%) i B (42'6%) es decanten per l'ús exclusiu del valencià, quasi el doble que en els altres llocs. Els fills d'autòctons prefereixen el valencià (44'7%), però també la solució bilingüe (34'5%). Els mixtos s'inclinen també pel bilingüisme (37'9%), però a set punts per davall trobem el valencià (30'2%). En els forans és on més predomina la tria bilingüe (41'8%) i després l'ús del castellà (21'6%).

Segurament els nostres entrevistats han tingut poc contacte amb les publicacions que fa la Generalitat, de manera que l'opinió que puguen manifestar suposem que deu ser una perllongació de la qüestió anterior sobre la preocupació de les institucions per la nostra llengua. Amb tot, pensem que la idea que predomina en el conjunt dels nostres estudiants és



Gràfica 12. Preocupació de les institucions per la llengua



Gràfica13.Llengua que hauria d'emprar la Generalitat en les publicacions

la que deriva de la ideologia bilingüista, molt més important en els mixtos i forans. No obstant això, cal dir que els fills de parelles autòctones desitgen majoritàriament que la llengua vehicular d'aquestes publicacions siga sols el valencià.

3. Conclusions

Per concloure, les qüestions que hem analitzat ens han servit per comprovar que el conjunt de les actituds i opinions dels estudiants envers el valencià és bastant positiu, com ara consideren que es tracta d'una llengua útil, desitgen que es parle

Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina

més en el futur, etc. A més, hi ha diversos factors que estan més relacionats que altres amb aquestes respostes, especialment l'origen familiar i el lloc de residència. Així, els fills de parelles autòctones que han après el valencià en un context familiar i ambiental, i que resideixen en zones on aquest grup és encara majoritari, demostren una inclinació més positiva cap a l'ús i extensió de la llengua. Aquestes circumstàncies van associades sovint a altres factors com ara la identificació amb la cultura valenciana i al fet d'haver rebut el model d'ensenyament en valencià. La transmissió intergeneracional del valencià en aquest grup està pràcticament garantida. Tanmateix, si l'expectativa d'ús lingüístic d'aquest sector afavoreix la nostra llengua, el context demogràfic i algunes normes d'ús tradicionals frenen cada vegada més la presència del valencià a la comarca. Així, la utilització del valencià entre els diferents grups etnolingüístics es veu travada, d'una banda, per l'arribada gairebé massiva i constant de població al·loglota amb bastants dificultats d'integració lingüística, i d'altra, per la convergència al castellà per part de la població autòctona, juntament amb la pervivència d'alguns prejudicis i l'índex alt d'indiferència davant de qüestions com les que hem plantejat aquí.

Confiem, però, que les actituds lingüístiques declarades i els desitjos tan positius per al futur esdevinguen elements més decisius que serveixen per a incrementar, finalment, l'ús del valencià a la comarca.

M. ISABEL GUARDIOLA

M. ÀNGELS DIÉGUEZ

Departament de Filologia Catalana

Universitat d'Alacant

Referències bibliogràfiques

- ARACIL, LL. V. (1979 [1982]), *Papers de sociolingüística*, Barcelona, Edicions La Magrana.
- BOIX, E. (1993), *Triar no és trair. Identitat i llengua en les joves de Barcelona*, Barcelona, Edicions 62.
- CANO, M. A. & J. BALDAQUÍ (1994), «Competència, ús i actituds lingüístiques dels estudiants de l'Escola de Magisteri d'Alacant. Anàlisi d'una enquesta», dins *Comunicacions del I Simposi del professorat d'Educació Infantil i Primària d'Ensenyament en valencià*, València, Generalitat Valenciana, pp. 289-304.
- (1997), «Els futurs mestres i el procés de normalització lingüística. Relacions entre els factors familiars, socials i educatius en la formació de la competència i l'actitud sociolingüístiques», dins *Caplletra*, 21, pp. 11-27.
- COLOM, F. (1998), *El futur de la llengua entre el joves de València*, València, Comercial Denes.

Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina

- DIÉGUEZ, M. A. & M. I. GUARDIOLA (1998), «Competència lingüística dels estudiants de secundària. El cas d'Altea», Sarrià. *Revista d'Investigació i Assaig de la Comarca*, núm. 0, pp. 43-62.
- ERILL, G., J. FARRÀS & F. MARCOS (1992), *Ús del català entre els joves a Sabadell. Coneixement, ús i actituds dels estudiants de secundària*. Sabadell, curs 1985-86, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- FERRANDO, A. (1991), «Les perspectives de normalització lingüística al País Valencià», dins *Actes de les III i IV Jornades de Sociolingüística de la Nucia*, Alcoi, Marfil-Ajuntament de la Nucia, pp. 97-122.
- GUARDIOLA I SAVALL, M. I. & M. À. DIÉGUEZ I SEGUÍ (1999), *Els jòvens de la Marina. Estudi sociolingüístic*, Alacant, Club Universitari.
- HERNÁNDEZ, A., J. MARTÍ & F. MERCADÉ (1992) *La llengua catalana a Tarragona: coneixement i ús*, Barcelona, Columna.
- MELIÀ, J. (1997), *La llengua dels joves. Comportaments i representacions lingüístics dels adolescents mallorquins*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.
- MINGUET, E. (2000), «Els reglaments d'usos lingüístics al País Valencià», comunicació presentada al I Congrés Internacional «Llengua, societat i ensenyament». Alacant, 8, 9 i 10 de novembre de 2000.
- ROS, H., coord. (1995), *Balanç i perspectives de la promoció del valencià. 1983-1993*, València, Generalitat Valenciana.

Expectatives d'ús del valencià a la comarca de la Marina

1. Partim de la investigació *Coneixement, ús i actituds sociolingüístiques en secundària* que va rebre el premi «Maria Ibars 1997 a la renovació pedagògica», inserida en el projecte exhaurit, dirigit per Joan J. Ponsoda, *Variació lingüística generacional i ensenyament del valencià* (GV-2433-94) del departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant. Una versió ampliada de la recerca inicial apareix a Guardiola & Diéguez 1999.
2. Les dades que exposarem a continuació corresponen a l'últim cens poblacional de l'IVE(1991) i a les que apareixen a *Alicante y su provincia. Datos y cifras* (1995).
3. Aquest percentatge coincideix amb els que ofereixen Melià (1997: 148) i Colom (1998: 131) pel que fa als jòvens de Mallorca i de València, respectivament.
4. Correspon als ítems de l'enquesta que fan referència al fet si parlen valencià usualment i a la llengua que els va més bé parlar.
5. Respon a l'ús lingüístic dins de la família: per a parlar amb els pares i amb els germans, per a escriure a casa, etc.
6. Fem referència a l'ús del valencià entre els companys de classe i amb el professorat.
7. Es tracta de la llengua emprada en el marc social immediat: veïns, amics, etc.
8. És l'ús declarat en el marc social ampli: per a demanar informació, en les consultes, lescompres, etc.

9. En aquest mateix Congrés, Empar Minguet ha destacat que els reglaments municipals denormalització lingüística suposen un pas endavant en el camí per a assolir l'esperada normalitat lingüística. No obstant això, aquestes propostes sovint es queden en un calaix i no produeixen els efectes desitjats.

Correlació entre les competències lingüístiques i els nivells formatius assolits per al cas valencià

1. Introducció

L'assumpte d'aquesta comunicació semblaria central en un congrés sobre *Llengua, societat i ensenyament*, ja que es tracta de determinar si hi ha una relació entre les competències lingüístiques, referides a la nostra llengua, i els nivells formatius assolits. Altrament dit, la qüestió és si podem registrar una major capacitat per entendre, parlar, llegir o escriure en valencià en aquelles persones que han cursat nivells d'ensenyament superiors i viceversa. És clar que un tractament adequat de la qüestió exigeix una delimitació de l'espai a analitzar, al nostre cas, la ciutat de València. No cal oblidar que «pel seu pes demogràfic, polític i cultural, aquesta ciutat és una peça clau en la reconstrucció del País, el qual per a bé i per a mal no ha deixat mai de

mirar-se i no deixarà mai de mirar-se, amb vista al futur, en aquesta contradictòria i volguda ciutat» (Lapedra 1990: 19).

Aquesta comunicació tracta més de competències i menys d'ús. Com assenyala Basil Bernstein (1998: 70), el concepte de competència no només ha estat introduït a la Lingüística (Noam Chomsky) i a la Sociolingüística (Dell Hymes), sinó que també és present en altres disciplines, com ara la Psicologia (la competència cognitiva de Jean Piaget), l'Antropologia social (la competència cultural de J. C. Lévi-Strauss), la Sociologia (la competència dels membres d'un grup de Garfinkel) i la Sociologia de l'educació (els estudis sociolingüístics del mateix Bernstein). Caldria afegir la importància que pren el concepte als sistemes de qualificació professional (Torres i Hernández 2000). Des de la seua formulació al camp de la Sociolingüística, l'estudi de la competència ha seguit, per dir-ho així, un camí analític. Es poden registrar diversos intents d'identificar els factors que la constituïrien (Canale i Swain, citat per Boix & Morena 1998: 116; Berruto en 1974, E. Zuanelli Sonino en 1981, D. Hymes en 1987, citats i revisats per Berruto 1998: 79-85). Aquest camí condueix a dificultats «en el pla operatiu» (Berruto 1998: 82). Per superar aquesta aporia, es proposa ací formular una noció de competència dialèctica, epistemològicament basada en la distinció entre nocions

Correlació entre les competències lingüístiques i els nivells formatius assolits per al cas valencià

aritmomòrfiques i dialèctiques elaborada per Georgescu-Roegen (1971: 87-108) i, pel que fa a la seua operativització, equivalent tendencialment a l'autoatribució de competència a les enquestes sociolingüístiques habituals. Aquesta identitat tendencial es fonamenta en dos arguments relacionats, que no es poden desenvolupar ací, i que responen a la imatge lúdica del llenguatge (Wittgenstein 1982³) i les conseqüències que n'ha extret la didàctica de la llengua.

2. Competències escrites i nivells formatius

Les dades del darrer padró municipal d'habitants de la ciutat de València de l'any 1996 (P-96) permeten establir la relació, per una altra banda lògica, entre el nivell formatiu assolit per la població i la seua capacitat per a llegir o escriure en la nostra llengua. En general, si considerem la població major de tres anys, hi ha un 44'72% de persones que declaren poder llegir en valencià i un 18'28% que afirma poder escriure en la nostra llengua. Aquests percentatges pateixen variacions notables si distingim nivells formatius assolits, com es pot comprovar a la taula 1.

En el cas de la capacitat de llegir, el percentatge del nivell III duplica el del nivell I; en el cas de la capacitat d'escriure, el triplica.

Taula 1. Competència escrita passiva (CEP) i competència escrita activa (CEA) de la població de la ciutat de València, segons nivells d'instrucció.

(Ciutat de València, persones majors de 10 anys)

	Total	I	II	III
CEP	46'27%	31'35%	53'18%	62'69%
CEA	18'81%	9'79%	22'79%	29'73%

I: Sense estudis o amb primaris; II: Estudis secundaris;
III: Estudis universitaris. Font: Elaboració pròpia de P-96.

Una altra font de dades és l'«Enquesta Sociològica a la Ciutat de València», dirigida per R. L. Ninyoles i realitzada per la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència l'any 1993 (E-93), alguns resultats de la qual han estat presentats pel seu director (Ninyoles 1996). Aquest treball permet distingir quatre respostes possibles sobre coneixement (1: gens; 2: un poc; 3: bastant bé; 4: perfectament) i permet calcular els resultats generals, considerant els nivells formatius, que hi ha a la taula 2.

Es pot establir una comparació de les dues fonts, P-96 i E-93, simplificant les dades de l'Enquesta, amb les sumes de les files 1+2 (incompetència) i 3+4 (competència). Així, es pot obtenir la taula 3, on es pot apreciar com aquesta darrera font de dades augmenta, encara més, les diferències entre els nivells formatius.

Correlació entre les competències lingüístiques i els nivells formatius assolits per al cas valencià

Taula 2. Competència escrita passiva i competència escrita activa de la població de la ciutat de València, segons nivells d'instrucció.
(Ciutat de València, persones majors de 15 anys)

		Total	I	II	III
CEP	1	12'69%	25'35%	8'18%	3'70%
	2	39'15%	49'29%	40'54%	21'39%
	3	34'65%	19'71%	40'54%	44'03%
	4	13'50%	5'63%	10'72%	30'86%
CEA	1	58'32%	83'09%	50'48%	38'68%
	2	23'67%	12'67%	31'18%	23'86%
	3	12'87%	3'66%	13'84%	24'27%
	4	5'13%	0'56%	4'48%	13'16%

I: Sense estudis o amb primaris; II: Estudis secundaris; III: Estudis universitaris; 1: gens; 2: un poc; 3: bastant bé; 4: perfectament. Font: Elaboració pròpia d'E-93.

Taula 3. Competència escrita passiva i competència escrita activa de la població de la ciutat de València, segons nivells d'instrucció.
(Ciutat de València, persones majors de 10 i de 15 anys)

		Total	I	II	III
CEP	P-96	46'27%	31'35%	53'18%	62'69%
	E-93	48'15%	25'34%	51'26%	74'89%
CEA	P-96	18'81%	9'79%	22'79%	29'73%
	E-93	18'00%	4'22%	18'32%	37'43%

I: Sense estudis o amb primaris; II: Estudis secundaris. III: Estudis universitaris.

Font: Elaboració taules anteriors.

Segons l'Enquesta, que ofereix uns resultats totals ben pròxims als de P-96, en el cas de la capacitat de llegir, el percentatge del nivell III triplica el del nivell I, i resulta nou vegades superior en el cas de la capacitat d'escriure.

3. Analfabetisme en valencià i en castellà

Segons P-96, un 2'47% de la població de la ciutat de València no sap llegir i escriure en castellà, i un 81'11% no sap fer-ho en valencià. Si considerem els valors de la incompetència escrita activa en les dues llengües en cadascun dels 87 barris de la ciutat, podem obtenir una correlació de 0'22; coeficient que puja a 0'46 si considerem els valors dels 17 barris que formen els Pobles del Nord, de l'Oest i del Sud i a 0'49 si el calculem amb les dades de la resta de districtes. La correlació dels valors de l'analfabetisme als barris de la ciutat, llevat del centre històric, els eixamples burgesos i els pobles perifèrics puja al 0'56, i encara més, a 0'61, si ho calculem amb les dades dels barris dels poblats marítims i dels perifèrics.

L'anàlisi de les dades sobre analfabetisme en castellà i en valencià permet enllestir una altra reflexió a propòsit del significat de les respostes a les enquestes sociolingüístiques habituals. Es tracta d'establir, amb les dades publicades (no amb el tractament automàtic), l'interval, en el qual es troba el valor de persones que són alfabetes en castellà, entenen el va-

Correlació entre les competències lingüístiques i els nivells formatius assolits per al cas valencià

lencià parlat, però no entenen el valencià escrit. Cal suposar que les persones analfabetes en castellà també ho seran en valencià (perquè no hi ha ensenyament reglat exclusivament en valencià). L'interval es pot sintetitzar en l'esquema 1:

Esquema 1

CEA (cas)	No 2'47		Sí 97'53
CEP (val)	No 53'73		Sí 46'27
mínim	No 6'88	[46'85]	Sí 93'12
COP (val)			
màxim	Sí 93'12	[51'26]	No 6'88

La primera fila representa la CEA en castellà, és a dir, la proporció de persones analfabetes a l'esquerra (2'47%) i alfabetes a la dreta (97'53%). Com que no hi ha escolarització exclusivament en valencià, entendrem que les persones analfabetes en castellà, tampoc no poden disposar de la capacitat de llegir en valencià, per la qual cosa la segona fila s'ordena de la mateixa manera que la primera, el percentatge de persones sense CEP en valencià a l'esquerra (53'73%) i les persones amb aquesta competència a la dreta (46'27%). A tall d'hipòtesi, la població amb COP en valencià (93'12%, segons P-96) pot estar desplaçada a la dreta o a l'esquerra

de la representació. En el primer cas, el mínim de l'interval, s'obté amb la resta $93'12\% - 46'27\% = 46'85\%$ (ja que $2'47\% > 6'88\%$). En el segon cas, el màxim, s'obté amb la resta de $53'73\% - 2'47\% = 51'26\%$. Per tant, un percentatge entre el 46'85% i el 51'26% de persones declararien que saben llegir i escriure en castellà, entenen el valencià, però no el lligen. Cal plantejar si les diferències en l'escriptura d'ambdues llengües justifiquen aquests percentatges. El valencià incorpora lletres modificades (ç) o geminades (ll), així com un sistema d'apòstrof i guionet diferent que el castellà, junt amb l'ús d'accent obert i la dièresi. No cal dir que aquestes diferències es troben també en altres llengües de l'entorn de la nostra llengua, com ara l'alemany, el francès o l'italià. ¿Són aquestes diferències suficients per a justificar que el grup definit anteriorment arribe al 46% o al 52%? ¿O més bé la resposta col·lectiva té un altre significat, com ara expressar l'absència d'oportunitat per a llegir en la nostra llengua?

4. Competències orals i nivells formatius

Les dades de P-96 també permeten establir la relació, no tan previsible, entre el nivell formatiu assolit per la població i la seua capacitat per a entendre o parlar en la nostra llengua. En general, considerant la població major de tres anys, hi ha un 91'38% de persones que declaren poder entendre el va-

Correlació entre les competències lingüístiques i els nivells formatius assolits per al cas valencià

lencià i un 46'13% que afirma poder parlar la nostra llengua. Si considerem els nivells formatius observem les variacions que es registren en la taula 4.

Taula 4. Competència oral passiva i competència oral activa de la població de la ciutat de València, segons nivells d'instrucció.
(Ciutat de València, persones majors de 10 anys)

	Total	I	II	III
COP	93'12%	88'69%	95'93%	95'83%
COA	47'83%	41'17%	50'37%	56'73%

I: Sense estudis o amb primaris; II: Estudis secundaris; III: Estudis universitaris. Font: Elaboració pròpia de P-96.

Els resultats de la població sense estudis o amb primaris i la població amb estudis universitaris, pel que fa a les competències orals, resulten molt pròxims als que proporciona la mateixa font, P-96, respecte de la població forana i la població nascuda a la ciutat, com es pot apreciar a la taula 5.

E-93, que com ha estat comentat permet distingir quatre respostes possibles sobre coneixement (1: gens; 2: un poc; 3: bastant bé; 4: perfectament), i extraure els resultats arrellegats a la taula 6.

Taula 5. Competència oral passiva i competència oral activa de la població de la ciutat de València, per als nivells d'instrucció I i III, per a la població forana i per a la població nascuda a la ciutat. (Ciutat de València, persones majors de 10 anys i persones majors de 3 anys)

	I	III	forana	nadiua
COP	88'69%	95'83%	87'30%	94'31%
COA	41'17%	56'73%	32'34%	56'02%

I: Sense estudis o amb primaris; III: Estudis universitaris (majors 10anys); forana: població de València forana; nadiua: població nascuda a la ciutat (majors 3 anys). Font: Elaboració pròpia de P-96.

Taula 6. Competència oral passiva i competència oral activa de la població de la ciutat de València, segons nivells d'instrucció. (Ciutat de València, persones majors de 15 anys)

	Total	I	II	III	
COP	1	1'17%	1'69%	0'97%	0'82%
	2	9'18%	14'08%	8'57%	3'29%
	3	34'38%	31'83%	38'79%	28'80%
	4	55'26%	52'39%	51'65%	67'07%
COA	1	15'30%	20'00%	13'45%	12'34%
	2	30'24%	25'63%	34'89%	27'16%
	3	25'56%	20'56%	29'43%	24'69%
	4	28'89%	33'80%	22'22%	35'80%

I: Sense estudis o amb primaris; II: Estudis secundaris; III: Estudis universitaris; 1: gens; 2: un poc; 3: bastant bé; 4: perfectament. Font: Elaboració pròpia d'E-93.

Correlació entre les competències lingüístiques i els nivells formatius assolits per al cas valencià

Com en el cas de les competències escrites, es pot establir una comparació de les dues fonts, P-96 i E-93, simplificant els valors de l'enquesta amb la suma de les files 3 + 4. Els resultats s'arreglen a la taula 7.

Taula 7. Competència escrita passiva i competència escrita activa de la població de la ciutat de València, segons nivells d'instrucció.
(Ciutat de València, persones majors de 10 i de 15 anys)

		Total	I	II	III
COP	P-96	93'12%	88'69%	95'93%	95'83%
	E-93	89'64%	84'22%	90'44%	95'87%
COA	P-96	47'83%	41'17%	50'37%	56'73%
	E-93	54'45%	54'36%	51'65%	60'49%

I: Sense estudis o amb primaris; II: Estudis secundaris; III: Estudis universitaris.

Font: Elaboració de taules anteriors.

Llevat del cas de la COA per al nivell II, en la resta de casos es verifica que un increment del nivell educatiu es relaciona amb un percentatge major de competència.

5. Ús del valencià i nivells formatius

A la introducció d'aquest article han estat apuntats alguns arguments (l'argument lúdic i el didàctic), segons els quals l'autoatribució de competència en una enquesta sociolingüís-

tica habitual podria considerar-se tendencialment equivalent a una mesura d'aquesta, entesa com una noció dialèctica. No es pot ampliar l'argument pel que fa a l'ús de la llengua. A la societat multilingüe, les respostes del qüestionaris sociolingüístics sobre l'ús de la llengua s'haurien de considerar amb moltes precaucions, més encara quan no disposem de sèries estadístiques homogènies ni ha estat publicada cap enquesta sobre ús al conjunt del domini lingüístic.

E-93 proporciona respostes sobre el grau d'ús del valencià als diversos àmbits (a la casa, amb les persones amigues, amb els companys i les companyes de la faena, etc.). La taula 8 ofereix una síntesi de l'elaboració dels resultats de l'Enquesta. S'hi arreplega la suma de les opcions «sempre en valencià» i «generalment en valencià», que corresponen als diversos àmbits (ordenats de major a menor ús total), distingint els percentatges globals i els corresponents a cadascun dels nivells d'instrucció considerats anteriorment.

Les respostes sobre l'ús semblarien que presentaen una tendència inversa a la descrita anteriorment a propòsit de les competències. Ara bé, una consideració més acurada de les dades permet matisar aquest resultat.

És clar que la columna I, que correspon a la porció de la mostra sense estudis o amb estudis primaris, presenta uns

Correlació entre les competències lingüístiques i els nivells formatius assolits per al cas valencià

Taula 8. Ús (sempre o generalment) del valencià, segons àmbits i nivells d'instrucció
(Ciutat de València, persones majors de 15 anys, 1993)

	Total	I	II	III
A la casa	20'43%	25'35%	17'73%	18'93%
A les botigues tradicionals	14'40%	20'84%	10'52%	13'16%
Amb les persones amigues	13'05%	18'59%	9'94%	11'52%
Amb companys/-es de faena	10'54%	15'32%	8'06%	9'91%
Relacions externes de la faena	10'02%	13'81%	7'85%	9'91%
A les grans superfícies	7'47%	7'60%	6'43%	9'46%
Al carrer	7'02%	9'01%	4'87%	8'64%

Font: Elaboració pròpia d'E-93.

percentatges superiors a la columna III, que correspon a les persones amb estudis universitaris. Ara bé, aquesta columna presenta també uns percentatges superiors a la columna II, que arreplega els resultats de les persones amb estudis secundaris, per la qual cosa no podem pas concloure una relació directa entre increment de formació i eventual minva de l'ús. La columna II n'és una excepció.

En segon lloc, cal analitzar com funciona per als diversos grups d'instrucció allò que podríem anomenar la norma d'in-

hibició de la llengua. Com correspon a una llengua subordinada, el percentatge de persones que declaren usar-la als àmbits privats és superior al dels públics. La relació entre els parlants de la llengua a la casa i als diversos àmbits d'ús permetria establir una norma d'inhibició del valencià, referida, en aquest cas, a la ciutat de València, i que, a grans trets, podríem expressar així: àmbit semiprivat (1/3), àmbit semipúblic (1/2), àmbit públic (2/3). Aquestes dades serien el resultat dels percentatges que s'arreglen a l'esquema 2.

Esquema 2. Percentatge de minva de l'ús als diversos àmbits, respecte del percentatge de l'ús de la llengua a la casa.

àmbit semiprivat	àmbit semipúblic	àmbit públic
amb persones amigues (-29'52%)		
	amb companys/es de faena (-50'41%)	
	relacions externes de faena (-50'95%)	
Botigues tradicionals (-36'12%)		Grans superfícies (-63'44%) Al carrer (-65'64%)
Norma (aprox.) -1/3	Norma (aprox.) -1/2	Norma (aprox.) -2/3

Doncs bé, la norma d'inhibició de la llengua presenta diferències en tractar-se de persones amb una formació o una altra.

Correlació entre les competències lingüístiques i els nivells formatius assolits per al cas valencià

El cas de l'ús del valencià en les relacions comercials n'és aclaridor. A la taula 9 es mostra la proporció que representa el percentatge de parlants als àmbits de les relacions comercials respecte del percentatge d'ús a casa.

Taula 9. Proporció de parlants a les relacions comercials respecte del percentatge d'ús a casa, segons els nivells d'instrucció

Total	I	II	III
A les botigues tradicionals	70'48%	82'21%	59'33%
A les grans superfícies	36'56%	29'98%	36'27%

Font: Elaboració pròpia d'E-93.

Hem definit adés la norma d'inhibició de les botigues tradicionals com $1/3$, que correspondria a un àmbit semiprivat (amb percentatges d'ús pràcticament superiors a les relacions amb les persones amigues) i la de les grans superfícies com $2/3$, equivalent un àmbit públic (com l'ús en les relacions amb persones no conegudes al carrer). Observeu a la taula 9 que la norma per al nivell formatiu I estaria al voltant d' $1/5$ en el cas de les botigues tradicionals, però el nivell formatiu III no s'allunya de la norma definida (i el seu percentatge s'acosta molt al total). Per contra, en el cas de les grans superfícies, que es correspondria amb un àmbit públic amb una norma d'inhibició de $2/3$, el percentatge del nivell formatiu I s'acosta a $1/4$, mentre que el nivell III és pràcticament $1/2$.

Taula 10. Índex de sobrecompetència (ciutat de València)

Subgrups	COA	ús privat	ús públic	índex
Univ. mitjans	69'00%	20'00%	8'00%	5'88%
Batx. superior	56'21%	17'83%	3'78%	5'39%
Primaris	54'18%	24'41%	7'35%	5'08%
Nivell educ. I	54'36%	25'35%	9'01%	4'74%
Població	54'45%	20'43%	7'02%	4'56%
Nivell educ. II	51'65%	17'73%	4'87%	4'36%
Nivell educ. III	60'49%	18'93%	8'64%	4'28%
Bat. elemental	48'03%	19'21%	4'80%	4'15%
Univ. superiors	54'54%	18'18%	9'09%	3'31%
Sense estudis	55'35%	30'35%	17'85%	3'13%
Form. profes.	51'51%	14'14%	7'07%	2'64%

Font: Elaboració pròpia d'E-93 i P-96.

Amb una certa relació amb la norma d'inhibició del valencià descrita, podem establir també un índex de sobrecompetència. Partirem de la hipòtesi que una situació de sobrecompetència determinarà que els individus substituesquen, més o menys conscientement, una de les llengües en litigi. Aquesta noció de sobrecompetència presenta dos elements.

- 1) La competència és sensiblement superior a l'ús que se'n fa.
- 2) L'ús privat de la llengua és sensiblement superior a l'ús públic.

Correlació entre les competències lingüístiques i els nivells formatius assolits per al cas valencià

«Sensiblement» es refereix a la percepció dels individus d'aquestes diferències, arreglada per les enquestes socio-lingüístiques. L'índex de sobrecompetència resulta, per tant, una mesura de la pressió rebuda pels diversos subgrups socials per abandonar la llengua minoritzada. La taula 10 presenta una elaboració d'aquest índex de sobrecompetència, a partir del producte d'ambdues diferències (competència-ús privat i ús privat-ús públic).

Malgrat les oscil·lacions, presenten índex majors els nivells inferiors, la qual cosa es podria entendre com que són aquests els que reben una major pressió castellanitzadora.

De com aquests dos factors, l'eventual competència d'una banda i el nivell de coneixement d'una altra, poden afavorir el procés de normalització lingüística, és un testimoni el fragment següent de William Mackey (1986: 25):

[...] He publicat un treball intitulat *l'Irredentisme lingüístic* [...]. Hi havia una relació unívoca entre, en primer lloc, la competència lingüística i la utilització de la llengua. Això vol dir que si la gent és competent i domina la llengua, en fa ús, tot i que naturalment cal mesurar-ne el grau de competència. Ens trobem per força davant de fenòmens que s'han de considerar amb relativitat. Entre dos interlocutors que es troben en un carrer de Dublín i l'un parla molt bé l'irlandès i l'altre també però no tant, la conversa passarà a l'anglès. És una qüestió de comparabilitat de competències. I

forçosament si l'un parla molt bé i l'altre no domina la llengua, bilingües com són tots dos, continuaran en anglès. Per això no hi ha gaires irlandesos que es parlin en llur llengua, perquè molt pocs en tenen un nivell prou alt de competència. De vegades amb un nivell una mica inferior pot anar bé però no gaire estona, ja que en general són incapaços de dir amb propietat el que volen dir-se. També hem observat una relació igualment unívoca, sempre dins la relació competència-utilització, entre la utilització per efecte de la competència i allò que en diem les actituds. Per exemple, els individus que dominaven bé la llengua i la utilitzaven hi eren molt més a favor que els altres. La conclusió de tota aquesta enorme investigació era una cosa tan senzilla com la competència lingüística. Tot podia canviar de sentit, per dir-ho així, només alçant el nivell de competència.

Com a conclusió, doncs, i atés el procés d'extensió de la formació, la relació mostrada entre competències escrites i orals i nivells d'instrucció i els comentaris realitzats a propòsit de les respostes sobre ús, permetrien fonamentar una certa esperança raonable en la continuació i l'enfortiment del procés de redreçament de la nostra llengua.

FRANCESC JESÚS HERNÁNDEZ
Universitat de València

Correlació entre les competències lingüístiques i els nivells formatius assolits per al cas valencià

Referències bibliogràfiques

- Bernstein, B. (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.
- BERRUTO, G. (1998), *Fondamenti di sociolinguistica*, Roma, Bari, Laterza. [1a ed. 1995.]
- BOIX, E. & MORENO, F. X. (1998), *Sociolingüística de la llengua catalana*, Barcelona, Ariel.
- GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas (1971), *The Entropy Law and the Economic Process*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- LAPIEDRA, R. (1990) *Present i avenir del català al País Valencià*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- MACKEY, W. (1986), «Consideracions sobre la sociolingüística catalana», *Treballs de sociolingüística catalana*, 6, pp. 21-31.
- NINYOLES, R. L. (1996), *Sociologia de la ciutat de València*, Alzira, Germania.
- TORRES, Gema & HERNÁNDEZ, F. J. (2000), *Los sistemas de cualificación profesional*, Alzira, Germania.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (19823), *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt a. M., Suhrkamp.

Els xiquets i xiquetes de Tortosa diuen *Nen i Nena*

Als xiquets i xiquetes del CEIP Ferreries A la mestra Anna Roig, que em va ajudar amb l'alumnat de P5

Dic només que l'escola i la gramàtica potser s'haurien de limitar a propagar fets ja totalment consolidats i no haurien d'impulsar la natural tendència cap a la igualació sinó frenar-la; en tot cas, sí que han d'anar amb compte a repartir patents de noblesa i a penjar cartells d'ignomínia. No podem acceptar de cap manera que d'aquesta repressió se'n digui educació. Es tracta, doncs, de trobar l'equilibri entre aquestes forces o aspiracions humanes que semblen contradictòries: entre el desig i la necessitat d'uniformació i el desig, la necessitat i el dret de conservar certes diferències.

Joan Solà: «Els objectius dels professionals de la llengua»
El nord-occidental entre dues llengües?

Elx xiquets i xiquetes de Tortosa diuen *Nen* i *Nena*

La present comunicació té com a objectiu principal analitzar el model lingüístic de l'alumnat d'un centre de Primària –el CEIP Ferreries– ubicat a Tortosa, capital de la comarca del Baix Ebre, al sud del Principat.

Aquesta anàlisi, però, no és sinó un referent i una excusa per a traure a la llum un debat problemàtic, si voleu, però ben real, com és la necessitat, cada vegada més imperiosa i peremptòria, de plantejar-nos quin model de llengua formal s'hauria de vehicular a les aules (Buj 1999: 39).

Anem a pams. La primera qüestió és situar dialectològicament el parlar de l'alumnat, que no és altre que el tortosí. Amb aquest gentilici, però, és batejat tot un subdialecte que abraça, aproximadament i segons les isoglosses, els territoris de l'actual diòcesi de Tortosa (**nota 1**) i la comarca del Matarranya, la qual també formava part d'aquesta diòcesi fins al 1957.

La característica principal de la varietat geogràfica tortosina és que és un parlar de transició on conflueixen trets lingüístics del nord-occidental i del valencià.

Així, doncs, observem que aquest subdialecte s'estén per comarques de tres administracions diferents: l'aragonesa (**nota 2**), la valenciana i la catalana. Aquest fet no l'hem de perdre de

vista en cap moment, ja que condiona el canvi lingüístic i les característiques sociolin-güístiques de l'alumnat dels centres escolars d'aquest territori, de manera que cada centre presentarà uns trets o uns altres en funció de l'adscripció administrativa.

Aquesta zona que estudiem, centre i cruïlla dels països de llengua catalana, hauria de potenciar uns models lingüístics que afavorissen la consciència d'unitat de la llengua i no l'accentuació de les diferències, cosa que no fa res més que donar arguments a favor dels secessionismes lingüístics. I precisament és això últim el que està passant: un xiquet d'Alcanar, al Montsià, comarca veïna al Baix Maestrat, aprèn a l'escola un model lingüístic basat en el català central i un altre xiquet de Vinaròs, capital del Baix Maestrat, n'aprèn un altre basat en el valencià apitxat. Aquest fet contribueix a l'allunyament de trets lingüístics que comparteixen comarques germanes geogràficament i històricament, enmig de les quals, el riu Sénia, per a qui ho vol veure així, actua de frontera. **(nota 3)** D'aquí naix una altra problemàtica que no només es dona en l'ensenyament, sinó en la vitalitat de la llengua: la pèrdua progressiva de la zona de Tortosa com a nexa entre Catalunya i el País Valencià. Per tant, la distància entre el model de l'ensenyament-mitjans de comunicació i la varietat geogràfica

Elx xiquets i xiquetes de Tortosa diuen *Nen* i *Nena*

provoca problemes d'identificació. Seguint l'exemple anterior, del xiquet de Vinaròs i el d'Alcanar, el primer aprèn un estàndard oral fonològicament allunyat, mentre que el segon aprèn una morfologia nominal i verbal –la del català central– que li resulta aliena.

La problemàtica, a nivell escolar, en la zona del tortosí està servida: als diferents models lingüístics cal afegir-hi els llibres de text de dos administracions, la catalana i la valenciana i el desconeixement, quan no és la falta de sensibilitat dels ensenyants de la zona. Si a això li sumem la infravaloració per part dels alumnes de la pròpia varietat dialectal, ens trobem davant d'un quadro tan desolador –per a uns– com encisador –per a altres– per les especials característiques que s'hi donen.

L'altra cara de la moneda és la regressió que pateix l'estudi del dialecte (Plaza 1992: 37) dins de l'ensenyament a la nostra comunitat lingüística, a favor de les formes de l'estàndard, que són les considerades com a més prestigioses. L'escolarització ha afavorit l'estandardització dels dialectes catalans. Això no fa res més que constatar que l'escola és el context on es du a terme la normalització lingüística, però si això va acompanyat de la pèrdua de les variants dialectals, no resulta del tot positiu. Sovint oblidem que l'estàndard és una variant

més del diasistema lingüístic (Solé 1990: 6). Aquest greu oblit repercuteix en els alumnes ja que confonen i (mal)identifiquen llengua amb estàndard, que és el model lingüístic que reben a l'escola. Referim ací l'estudi *Proposta de model de llengua per a l'escola de les Illes Balears* d'Antoni I. Alomar i Joan Melià, un llibre que reflexiona sobre el model de llengua que s'hauria de vehicular a l'escola. Tal com assenyala Isidor Marí (1999: 13) en la presentació:

Es tracta de mostrar quins són els arguments científics, de tradició i d'ús que avalen cada una de les variants fonètiques, morfològiques, sintàctiques o lèxiques per poder fer una reco-manació documentada sobre quina és la preferible en les aules de les nostres illes, si és que n'hi una de preferible, o per mostrar el camp de sinonímia o de pluriopcionalitat de què hom disposa en cada cas. Els autors parteixen del principi de respecte absolut a les variants històriques, autòctones i alhora opten per la seva integració en un marc de llengua estàndard, que, amb la variabilitat necessària, sigui una llengua útil i àgil en la comunicació pública moderna.

Faig un salt i em permeto viatjar al passat i fer dos comentaris: el lingüista nord-americà William Labov, pare de la sociolingüística de la variació, va observar que els xiquets amb fracàs escolar, a causa d'unes mancances en anglès estàndard, desplegaven moltes vegades una considerable capacitat de raonament verbal quan conversaven entre ells en el

Elx xiquets i xiquetes de Tortosa diuen *Nen i Nena*

seu anglès no estàndard (Stubbs 1976: 6). I segon: el pedagog Alexandre Galí (**nota 4**) (1978: 13) en la introducció a les seues *Lliçons de llenguatge* assenyalava que «els fets de llengua es produeixen únicament, exclusivament i inevitablement en el camp de la llengua parlada».

Potser la presència avui en dia de la llengua a l'escola no contempla aquests fets, massa ocupada a promoure l'assimilació ideològica, mentre s'oblida que l'accés al món es fa a través de la col·loquialitat i que quan els xiquets i xiquetes s'incorporen a l'escola ja han iniciat el seu procés de socialització (**nota 5**).

I ara, sí, ens endinsem en la mostra de xiquets i xiquetes tortosins que ens han servit d'informants per a aquest treball. La mostra de població enquestada comprèn alumnes que van des dels cinc fins als onze anys, això és, des de P5 –dins de l'Educació Infantil– fins a 2n de Cicle Superior, últim curs abans d'accedir a l'Educació Secundària Obligatòria.

S'han enquestat un total de 178 alumnes repartits de la manera següent: 9 de P5, 18 de 1r de Cicle Inicial, 59 de 2n de Cicle Inicial, 26 de 1r de Cicle Mitjà, 26 de 2n de Cicle Mitjà, 21 de 1r de Cicle Superior i 19 de 2n de Cicle Superior.

Pel que fa al procediment de la recollida de dades, cal dir que es va dissenyar prèviament una enquesta uniforme per a tots

els nivells d'acord amb els nostres interessos, encara que en els alumnes de P5 i 1r de Cicle Inicial no es va poder completar a causa de l'edat dels informants.

S'ha de comentar també que en aquests dos nivells l'enquetradora va anotar les respostes, mentre que en la resta de cursos, se'ls va demanar les respostes per escrit i remarcant que havien d'escriure tal com ho fan a les classes de català. Aquest fet ha comportat que hi haja diferències a mesura que els alumnes van incorporant el codi escrit.

Després de buidar les enquestes respectant els diferents nivells de l'estructura lingüística, hem observat el següent:

Nivell foneticofonològic

Els alumnes mantenen, en la parla, la pronúncia pròpia d'una medial oberta [a] en els segments inicials àtons *am-*, *an-*, *as-*, però, a mesura que l'alumnat va adquirint el model lingüístic escolar i llig, observem que és fidel a la grafia, o siga, una *e*. Hem trobat casos, però, per exemple el d'una xiqueta de 2n de Cicle Mitjà, que ha escrit amb *a*: *antendre*, *ansenyar*, *astimar*, *amportar-se*, *andur-se* i *ascarabat*. Recordem que ara fa deu anys l'Institut d'Estudis Catalans va admetre les pronúncies *am-*, *an-*, *as-*, així-occidentals però sempre dins d'un registre informal. Subscriu aquí les paraules de Colomina (1995: 26):

Elx xiquets i xiquetes de Tortosa diuen *Nen* i *Nena*

«Com pot ser només “informal” una pronúncia generalitzada en tot el català occidental –d’Andorra a Alacant– i documentada des de fa més de set-cents anys?» Tot s’ha de dir també; dos xiquets, un de 1r de Cicle Superior i un de 2n de Cicle Superior, tots dos del grup ràpid de català, van endevinar el motiu amagat d’escriure aquestes paraules ja que un em va dir que això s’escriu ambe, però ho pronunciem amb [a], i l’altre, en la seua enquesta ha escrit les formes amb aentre cometes i al costat amb e.

Un cas paregut és el tractament de la paraulaelefant: els alumnes d’Educació Infantil i 1r de Cicle Inicial mantenen, en la pràctica totalitat dels enquestats, la pronúncia d’una medial oberta [a] en posició inicial àtona, és a dir, [a]/*efant*. Aquesta pronúncia es va perdent a mesura que l’alumnat va consolidant el codi escrit.

Quant a la caiguda o manteniment de la pretònica interna a, cal dir que els xiquets i xiquetes de P5 i 1r de Cicle Inicial la mantenen tant en la paraula *caragol*, com en la paraula *escarabat*. Si ens fixem en les enquestes escrites, observem una majoria de la formacargol, mentre que, encara que hi ha ocurrencies de la forma *escarbat*, es manté moltes vegades la pretònica interna, això és, *escarabat*.

Morfologia nominal

Hi ha un bandejament sistemàtic de les formes ordinals llatinitzants pròpies: *quint*, *sext*, *sèptim*, *octau* (i formes flexionades). Ens hem entretingut a comptar les 178 enquestes per tal d'observar quantes mostren les formes pròpies en alguna de les seues formes. Els resultats són: una xiqueta de P5, *quint*, un xiquet de 1r de Cicle Inicial, *quint i sext*, tres xiquetes de 2n de Cicle Inicial presenten hibridesa: *quint*, *sext*, *setèi vuitè*, *una*; *quint*, *sisè*, *setè* i *vuitè*, les altres dos; una alumna de 2n de Cicle Superior, *quint*, *sext*, *setè* i *vuitè*, i una altra del mateix curs, única en l'espècie, *quint*, *sext*, *sèptim* i *octau*.

Els adjectius i pronoms possessius apareixen amb les formes orientals: *La camisa de Toni és la seva camisa*, *les sabates que porto són meves*, *la nina que m'has deixat és teva*.

Quant al manteniment de la nasal dels antics proparoxítons llatins, *hòmens*, *jóvens*, hem observat, que, si bé la solució general és escriure *homes* i *joves*, trobem casos en què apareixen *dos homes* al costat de *xics jóvens*, cosa que ens fa pensar que el canvi lingüístic en curs que s'està donant afecta més ràpidament el plural de la paraula *home*.

Morfologia verbal

Destaquem el bandejament sistemàtic dels radicals amb adels verbs que presenten dos formes, una amb *ai* l'altra amb *e*. Així tenim: *nedar, néixer, treure, xerrar*.

Ús exclusiu, en el present de subjuntiu, dels morfemes del català oriental en les dos conjugacions enquestades: *Vull que Cinta jugui amb mig, vull que Maria vingui a sopar*.

Abans d'entrar a l'apartat del lèxic, voldríem aturar-nos i fer una reflexió; ¿tant costa veure que ens estem *carregant* les formes verbals pròpies per pur desconeixement de les formes occidentals que formen part de l'estàndard? Per què escrivim unaien els diferents morfemes verbals quan les formes normatives tradicionalment valencianes ens resoldrien la qüestió? (**nota 6**)

Lèxic

El model de llengua formal dels xiquets i xiquetes reflecteix que les formes exclusives són les orientals, en detriment de les occidentals o genuïnes. Així, són generals les solucions *sorra, cartró, mirall, petit, escombra, mitjons, ocell, poma* (encara que comencen a aparèixer maçanes ben escrit), *llimona, tomàquet* (i algunes tomates), *guineu, joguines, rodona o cua*.

I aquí m'aturo i faig algunes remarques:

(a) Primera, que el títol d'aquesta comunicació naix del fenomen nen, sí, perquè els xiquets i xiquetes tortosins veuen als llibres *nens* i *nenes* que naixen, juguen i riuen.

(b) Segona: si alguna paraula pròpia ja ha estat substituïda deltot, aquesta és la *paloma* o *palometa*, ja que no n'hi ha cap, totes són papallones.

(c) Tercera: la *temor* tortosina també s'està perdent, per infravaloració de les formes pròpies: un xiquet de 2n de Cicle Mitjà –i no és un exemple aïllat– va comentar-me que la variant *por* és més catalana i que, per tant, és millor.

Reflexionem-hi: la variació lingüística, filla natural de tota llengua, la trobem arreu: al Baix Ebre és viva la variant *temor*, coexistent amb la *po[r]* (amb sensibilització de la líquida) i *port* (amb epítesi) i les *tomates* tortosines són *tomaques* a Paüls, poble situat a l'extrem nord-oest d'aquesta comarca. Enriquim, doncs, els nostres alumnes ja de ben menuts amb les formes sinònimes regionals no pròpies, (nota 7) posant-les totes al mateix sac d'allò que a les aules es coneix amb al nom de «classe de català».

Creem, doncs, que una bona metodologia dins de l'ensenyament seria la que parteix del fet que en els primers cursos

Elx xiquets i xiquetes de Tortosa diuen *Nen* i *Nena*

(sobretot en l'Educació Infantil), es vehiculesen les classes amb la varietat ligüística local. Després, progressivament, s'introduiria l'estàndard. Així, doncs, la concepció de l'estàndard no seria excloent, això és, coexistiria al costat de les altres variants. En tot cas –i tal com apunta Solé (1994: 86-87)– inicialment l'estàndard s'usaria com a matèria d'estudi especial, mentre que aquesta funció correspondria a la llengua col·loquial en els últims cursos. Aquesta idea també la recull Aracil (1979). Tal com assenyala Corbera (1996: 197):

(nota 8)

[...] la coexistència de l'estàndard amb els dialectes pot ser problemàtica quan, de fet, l'estàndard s'identifica clarament amb un dialecte en concret, que s'ha imposat [...] i ha esdevengut «la llengua» de referència [...] En canvi, la coexistència pot ser fàcil, és a dir, sense crear tensions interdialectals, quan l'estàndard no s'identifica amb cap dialecte concret, sinó només amb unes situacions i uns registres [...] La llengua catalana estàndard està també a un terme mig entre els dos models exposats.

La conclusió general que traem del que hem dit fins ara és que els parlants del català occidental principatins coneixem una situació d'endodiglossia **(nota 9)** o interferència endodiglòtica, és a dir, el fet que dins d'una mateixa llengua s'establisca una situació diglòssica: unes formes A, normatives, aptes per a contextos formals, es veuen substituïdes per uns

formes B de la mateixa llengua, a causa de la infravaloració i el desconeixement de les formes pròpies normatives. Això no fa res més que accentuar, en el nostre cas, un procés d'orientalització. **(nota 10)**

I per acabar –i des de la sociolingüística i la dialectologia– caldria prendre consciència d'algunes actuacions:

(a) La planificació del corpus ha de potenciar una planificació ecolingüística (Junyent 1998). Aquesta, que parteix de la comunitat, té com a objectiu la preservació de la diversitat lingüística. Això es traduiria en l'establiment d'un model de llengua formal del tot polimòrfic a on la jerarquització no hi tindria cabuda. S'ha d'assumir, doncs –i seguint Corbera (1996: 199)– l'existència d'un estàndard polifònic, polimorf i polilèxic com la millor opció.

(b) La zona que abraça el subdialecte tortosí hauria de treballar per un model escolar que respectés i partís de les formes pròpies. **(nota 11)** Potser així la inseguretat i l'autoodi **(nota 12)** s'anirien eliminant, al mateix temps que es reivindicaria el dret a conservar certes diferències. Tal com apunta Buj (1997):

Segurament, els motius que porten l'alumnat a una opció o altra, de substitució o manteniment de certes formes lèxiques, verbals o fonètiques, respondrà als plantejaments lingüístics que des que comencen l'escolarització hagen rebut. Per això, ens pertoca als

Elx xiquets i xiquetes de Tortosa diuen *Nen* i *Nena*

ensenyants –i mitjans de comunicació– integrar i desculpabilitzar aquelles formes regionals que han trascendit a l'estàndard, conèixer la definició i abast dels registres lingüístics i, sobretot, difondre un plantejament lingüístic de la normativa: monocèntric, composicional i polimòrfic, tal com P. Fabra el va concebre i no escapçat i exclusivista, com, de vegades ens han fet creure.

(c) S'ha de tindre sempre present el caràcter de transició que, perdefinició, presenta el tortosí. Tal com assenyala Albert Aragonés (1996: 124):

qui vulga donar recomanacions als parlants d'un dialecte de transició com és el tortosí, sobretot haurà de conèixer bé el parlar de tots els racons del dialecte per a no caure en el parany de fer generalitzacions que marginen alguna població.

(d) La planificació de l'ensenyament (**nota 13**) hauria i ha d'intervindre en els models lingüístics. Les comarques del sud del Principat i les del nord del País Valencià, agermanades dialectològicament amb el nom de tortosí, haurien de fomentar unes mateixes solucions fonètiques, morfològiques i lèxiques. Això contribuiria a la no-marginació de les solucions pròpies i normatives d'aquest territori. Seria la millor arma en el camp de batalla del secessionisme valencià. Amb això no pretenem deixar de costat les altres formes catalanes normatives, ans al contrari, la transdialectalització (**nota 14**) ens ha d'ajudar a ser més conscients de la nostra realitat lingüísti-

ca. D'aquesta forma s'aniria eliminant, tal com diu Ferrando (1992: 66), aquesta frontera mental o lingüística o *isoglossa sociolingüística* allà a on hi ha fragmentació política però continuïtat diasistemàtica.

(e) Qualsevol projecte on confluisquen *llenguai ensenyament*, tal com diu Joan (1998: 56): «ha de cercar una situació d'equilibri en què no es donin ni el xovinisme ni l'autoodi».

Acabo amb unes paraules que el mestre Sanchis Guarnier va publicar en una revista tortosina, *La Zuda*, l'any 1961:

Tortosa, en la transició del País Valencià al Principat, es troba també cara a les Illes. Els tortosins tenen consciència –i n'estan orgullosos– de llur situació central, de llur missió de lligam. No és que no siguin catalans ni valencians perquè són tortosins. Ben al contrari, per ser tortosins són catalans i valencians ensems. El tortosinisme, tan incompès, té com a base aquelles funcions de vèrtex i de nexa. El patriotisme comença, però no acaba, en la comarca natal.

TERE IZQUIERDO

Estudianta de 3r cicle de la Universitat Rovira i Virgili

Referències bibliogràfiques

- ALOMAR, A. & J. MELIÀ (1999), *Proposta de model de llengua per a l'escola de les Illes Balears*, Mallorca, Editorial Moll / C.O.F.U.C.
- AGUSTÍ, A. (1995), *El nord-occidental entre dues llengües? Actes de les Jornades d'estudi del català nord-occidental*, Lleida, Institut d'Estudis Ilerdencs.
- ARACIL, LI. (1979), «Educació i sociolingüística», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 2, pp. 33-86. [També dins *Papers de sociolingüística*, Barcelona, La Magrana, 1982.]
- ARAGONÉS, A. (1995), *La llengua del Baix Ebre i del Montsià. Un model de llengua estàndard oral*, Tortosa, Consorci per a la Normalització Lingüística.
- AZEVEDO, M. (1995), *La parla i el text*, Lleida, Pagès.
- BELTRAN, J. (1986), *L'estàndard occidental. Una proposta sobre l'estàndard català a les terres del darrer tram de l'Ebre*, Barcelona, CIRIT.
- (1998), «El procés d'estandardització a les Terres de l'Ebre», *Un món de llengües. Actes de les V-IX Jornades de Sociolingüística de la Nucia*, Alcoi, Marfil, pp. 45-58.
- BIBILONI, G. (1997), *Llengua estàndard i variació lingüística*, València/Barcelona, Contextos 3 i 4.
- BIBILONI, G. (1998), «Variació i estàndard», *Caplletra*, 25, pp. 163-172.

- BOIX, E. & F. X. VILA (1998), *Sociolingüística de la llengua catalana*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- BUJ, À. (1997), «L'ecologisme lingüístic també és ensenyar llengua», *Llaüt*, 4, *17a Escola d'Estiu de les Terres de l'Ebre*, Amposta, Moviment de Renovació Pedagògica.
- (1998), «Els verbs més verds», *Recapte*, 16, Tortosa, Moviment de Renovació Pedagògica, pp. 27-28.
- (1999), «Llenguatge discriminatori i canvi lingüístic», *Ús de llenguatges no discriminatoris. Eines d'Innovació Educativa*, 3, Castelló, L'Ullal Edicions, pp. 37-46.
- (2000), «La diversitat lingüística a l'aula: els llibres de lectura», *Recapte*, 17, Tortosa, Moviment de Renovació Pedagògica, pp. 12-13.
- (2002), «Extensió, límits i terminologia del tortosí segons diverses fonts bibliogràfiques», *II Curs de Filologia Valenciana. IV Simposi de Filologia Valenciana. En honor de Joan Veny*, València, Denes, Universitat de València, pp. 19-32.
- CARRERA, J. (1995), «Canvi lingüístic i escolarització en català a Lleida», *Jornades sobre llengua i ensenyament*, Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 21-24.
- COLOMINA, J. (1995), *Els valencians i la llengua normativa*, Alacant, Conselleria d'Educació i Ciència / Diputació d'Alacant.
- DD. AA. (1997), *Llengua nacional*, 19, pp. 24-36.

Elx xiquets i xiquetes de Tortosa diuen *Nen i Nena*

- FERRANDO, A. (1992), «El català nord-occidental en la proposta d'estàndard oral de l'IEC», *Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Lleida*, Barcelona / Lleida, Institut d'Estudis Catalans / Institut d'Estudis Ilerdencs / Universitat de Lleida, pp. 63-70.
- GALÍ, A. (1978), *Lliçons de llenguatge*, Barcelona, El Tremp / Quaderns d'Escola. [1a ed. 1931.]
- HUGUET, À. (1995), *El coneixement lingüístic dels escolars de la Franja: conclusions de la seva avaluació*, Institut d'Estudis del Baix Cinca / Universitat de Lleida.
- HUGUET, À. & J. SUÏLS (1998), *Llengües en contacte i actituds lingüístiques. El cas de la frontera catalano-aragonesa*, Barcelona, Horsori.
- JANER MANILA, G. (1989), *Escola i cultura. El territori com a projecte*, Barcelona, Estudis Rosa Sensat / Edicions 62.
- JOAN, B. (1993), *Llengua estàndard en l'ensenyament*, Barcelona, Oikostau.
- (1998), *Un espai per a una llengua*, València/Barcelona, Contextos 3 i 4.
- (1999), «Sobre actituds lingüístiques entre els joves dels Països-Catalans», *Escola Catalana*, 364, pp. 10-12.
- JUNYENT, Carme (1998), *Contra la planificació*, Barcelona, Empúries.

LÓPEZ DEL CASTILLO, LI. (1976a), *Llengua standard i nivells del llenguatge*, Barcelona, Laia.

– (1976b), «Primeres i segones llengües (principis didàctics generals), i problemàtica de la llengua standard», *Bilingüisme i educació*, Barcelona, Teide.

– (1988), *Quina llengua i quina escola*, Barcelona, Aliorna.

MASSIP, À. (1986), «Consideracions sobre el lèxic tortosí», *VII CICL*, pp. 633-645.

– (1996), «La variació lèxica: un assaig d'estudi en el dialecte tortosí», *Estudis de lingüística i filologia oferts a A. M. Badia i Margari*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 133-173.

– (1996), «Actituds interdialectals: importància en l'esdevenidor de les varietats lingüístiques. L'actitud dels parlants del dialecte català tortosí enfront del dialecte i dels parlants de Barcelona», *Estudis de llengua i literatura catalanes*, 6, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 365-377.

MUNAR, F. (1997), «Actituds lingüístiques, valors i normes d'ús», *Escola Catalana*, 343, pp. 18-20.

NAVARRO, P. (1995), «Interrelació entre varietat geogràfica i varietat estàndard a la comarca de la Terra Alta», *Jornades sobre llengua i ensenyament*, Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 153-163.

— (1996), *Els parlars de la Terra Alta*, Tarragona, Diputació de Tarragona.

Elx xiquets i xiquetes de Tortosa diuen *Nen* i *Nena*

PLAZA, C. (1992), «Dialecte, estàndard i escola», *Escola Catalana*, 293, pp. 36-37.

PRADILLA, M. À. (1995), «Varietat estàndard i varietat geogràfica: actituds lingüístiques i ensenyament en el tortosí de les dues bandes de la frontera político-administrativa entre el País Valencià i el Principat de Catalunya», *Jornades sobre llengua i ensenyament*, Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 175-184.

– (1996), «Variació lingüística i actituds interdialectals en el català de transició nord-occidental/valencià», *Passadís. Quadern de Lletres*, 17, pp. 47-75.

– (1997), «El paper de les comarques del nord del País Valencià en el procés d'estandardització», *Revista de Catalunya*, 115, pp. 49-63.

– (2002), «La planificació del corpus i l'establiment de límits dialectals: el continuum tortosí-valencià», *II Curs de Filologia Valenciana. IV Simposi de Filologia Valenciana. En honor de Joan Veny*, València, Denes, Universitat de València, pp. 497-507.

SANCHIS GUARNER, M. (1961), «El tortosí com a enllaç dels parlars valencians i els del Principat», *La Zuda*, 2a època, Tortosa, pp. 850-852.

SISTAC, R. (1992), «El factor d'intensitat en català nord-occidental», *Escola Catalana*, 293, pp. 8-9.

SOLÉ, J. (1989), *Sociolingüística per a joves*, Barcelona, La llar del llibre.

- SOLÉ, J. (1990), «La llengua culta, la normativa i l'ensenyament», *Escola Catalana*, 270-271-272, pp. 5-6.
- STUBBS, M. (1982), *El llenguatge i l'escola. Cap a una anàlisi socio-lingüística del llenguatge en l'educació*, Barcelona, Edicions 62 / Col. Rosa Sensat, 18. [1a ed. 1976]
- VENY, J. (1994), «Esperit i esdevenidor de la llengua catalana. Vitalitat de la parla. Els dialectes», *Llenguatge i identitat*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 247-266.

Elx xiquets i xiquetes de Tortosa diuen *Nen* i *Nena*

1. És a dir, les comarques del Baix Ebre, Montsià, Terra Alta, Ribera d'Ebre (aquesta, segons les isoglosses), Baix Maestrat, Alt Maestrat i Ports. La inclusió de la comarca de l'Alcalatén també obeeix a la tria de les isoglosses que es tenen en compte.
2. Vegeu, per a un bon coneixement de la situació dels escolars de l'Aragó, Àngel Huguet 1995 i el treball d'aquest autor i Jordi Suïls 1998.
3. Bibiloni (1998: 171): «Les situacions de subordinació generen el que podem anomenar la cultura lingüística de la fragmentació, un conjunt de percepcions i mentalitats que retroalimenten el mateix estat de subordinació».
4. Un altre exemple ens el proporciona Plaza (1992: 37) quan refereix una experiència escolar a Sicília (Mosca 1977): «En aquestes experiències escolars s'emprava el dialecte en els primers moments de l'aprenentatge, principalment en els registres informals; més tard, quan s'havia d'utilitzar un registre més formal, [...] els mateixos alumnes sentien dificultat a utilitzar exclusivament el dialecte i necessitaven l'estàndard. D'aquesta manera adoptaven paral·lelament els codis italià i sicilià. L'objectiu en aquest procés d'aprenentatge no era només d'acceptar el dialecte com a punt de partida per després passar a l'estàndard, sinó fer que les dues varietats coexistissin de manera diferenciada en la competència lingüística de l'alumne».
5. Janer (1989: 34): «L'estructuració del pensament i l'adquisició de la llengua es configuren sobre la base de les relacions de l'infant amb la paraula viva, a través del llenguatge que li arriba amb els primers contactes amb les persones».

6. Buj (1998: 28) afirma: «És evident que dins dels tres models generals –balear, central ivalencià–, en ser una zona de transició, no coincidim amb totes les formes verbals del paradigma al qual més ens pareixem que és el valencià; però, de retruc, el que sembla paradoxal és que per dos terminacions en -a (1a i 3a del singular del present de subjuntiu), que moltes generacions el tortosí ja no usen –però no totes, feu atenció a les generacions més grans– se sacrifique tot el paradigma globalment i es decante cap a les formes en -i, -is, -i, -in/-essis, -éssim, -essiu, -essin) de les quals sí que és evident que no utilitzem espontàniament. Al capdavall, sorprenent!»

7. López del Castillo (1976b: 86) comenta que «a nivell lèxic, la didàctica de la llengua pot ferun plantejament més radical: ensenyar les formes sinònimes regionals no pròpies com a enriquiment del lèxic sense dir-ne tan sols la procedència».

8. Corbera, Jaume (1996): «Català estàndard i dialectes a l'ensenyament», *El nord-occidental entre dues llengües?*

9. Buj (1999: 37-38): «Aquest prejudici lingüístic és prou estès en molts catalanoparlantspertanyents al dialecte occidental. Aquest fet, del tot injustificat lingüísticament, en les persones que no han rebut cap educació lingüística es podria entendre. Aquestes persones en no sentir ni llegir, en els mitjans formals, formes lingüístiques de la pròpia variant poden caure en aquest error. Ara bé, en professionals que es dediquen a la llengua, com els que fan els llibres de text o els docents, aquesta actitud hauria de ser del tot inexistent.» Pont, dins de *Llengua Nacional* (1997: 28), també tracta el concepte d'endodiglossia.

Elx xiquets i xiquetes de Tortosa diuen *Nen* i *Nena*

10. Pradilla (1997: 53-54) assenyala, en tractar l'especificitat del tortosí, que «a les comarques del sud del Principat de Catalunya es fa evident un procés d'*orientalització*, que ara per ara afecta fonamentalment l'àmbit formal de la llengua, sobretot en els nivells lèxic i morfosintàctic». Aquest procés es contraposa a un altre, de signe diferent, el de la *valencianització* que l'autor situa a les comarques del nord del País Valencià. El mateix Pradilla (2000) afegeix que aquest doble procés, amb el temps, modificarà el registre col·loquial de la varietat. També Pont (1997: 27) reflexiona sobre aquest fet: «El trencament de la consciència de la unitat de la llengua que no va aconseguir el franquisme per la via de la repressió, el pot aconseguir la demagògia actual i la tendència a accentuar les diferències en els models lingüístics que s'usen al Principat i al País Valencià».

11. Pont (1997: 28) assenyala que: «Ningú no dubta de la importància de l'àrea del tortosí coma nexa d'unió amb el valencià. Pensem, per tant, que com més presència donem a allò que ens és propi, més contribuïrem a la percepció generalitzada de la unitat de la llengua catalana, per sobre de les divisions purament administratives».

12. Joan, B. (1998: 34) assenyala que les actituds individuals tenen el seu origen en undeterminat engranatge políticossal, en els mecanismes de poder que hi són operants.

13. Cooper (Boix & Vila 1998: 280) afegeix un tercer aspecte de la planificació, juntament amb la planificació del corpus i la planificació de l'estatus: és la planificació de l'ensenyament, això és, el conjunt d'intervencions que es donen en el disseny dels models lingüístics en l'ensenyament.

14. Aquest terme defineix el fet que les opcions adoptades per a l'estàndard, si són pròpies d'una part de la comunitat lingüística, siguin difoses i emprades a la resta de la comunitat. Buj (2000a): «Les formes complementàries i alternatives pròpies del català occidental, que no recullen els llibres de text, és tasca del professorat –i per què no de l'Administració educativa?– difondre-les. Tanmateix, estem convençuts que tant ho hauria de fer el professorat pertanyent al català oriental com a l'occidental. Els primers, entre altres raons, per afavorir un equilibri que reste importància a la inèrcia que fa que una determinada varietat es mostre com a únic estàndard vàlid per a certes funcions i per estimular una actitud de respecte cap a altres maneres de parlar la llengua; en els segons, per fomentar actituds de lleialtat lingüística, de respecte i interès cap a la pròpia varietat i la dels altres parlants».

Les xarxes de coordinació per la normalització lingüística al País Valencià

Amb aquesta comunicació pretenem constatar un fet que pot semblar obvi: la necessitat d'actuacions coordinades de política lingüística general entre les diverses administracions públiques valencianes i entre les organitzacions sectorials –associacions, sindicats, centres universitaris, organitzacions cíviques, empreses, etc.–, uns àmbits que tenen una repercussió ben important en el procés de normalització lingüística al si de la nostra societat. En aquest sentit, hi llancem una proposta de futur, una sèrie de línies de treball i la creació o potenciació del que haurien de ser les xarxes de coordinació per la normalització lingüística, les quals serien les encarregades d'aplicar i concretar les accions de política i planificació lingüístiques.

A partir de l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia valencià (1982) i de la Llei d'ús i ensenyament del valencià (1983) en

molts àmbits s'han dut a terme diverses accions i iniciatives encaminades a la recuperació, la promoció i l'ús de la nostra llengua. Des de la Generalitat Valenciana s'han aprovat tot un seguit d'objectius i actuacions bàsiques i, paral·lelament, s'han anat creant –i substituint– tota una sèrie d'òrgans encarregats de dissenyar i executar la política lingüística. Alhora, les administracions públiques valencianes (conselleries, universitats, ajuntaments, mancomunitats, diputacions, organitzacions sindicals, etc.) han anat dotant-se de tècnics lingüístics –assessors lingüístics, traductors, dinamitzadors lingüístics, tècnics de promoció lingüística– encarregats de promoure l'ús de la llengua en l'àmbit d'actuació corresponent.

Per executar aquests objectius i actuacions, en nombrosos àmbits de l'administració s'han posat en marxa serveis lingüístics –oficines de promoció de l'ús del valencià, gabinets de normalització lingüística, serveis de normalització lingüística– i s'hi han aprovat plans d'actuació i reglaments de normalització lingüística. Hi ha serveis lingüístics en l'administració local –municipis, diputacions, mancomunitats–, en l'àmbit universitari, en l'àmbit sindical i en associacions cíviques i culturals.

Les xarxes de coordinació per la normalització lingüística al País Valencià

Actualment són molts els serveis lingüístics que funcionen arreu del País Valencià. Aquests serveis tenen una responsabilitat ben important i complexa: coordinar i gestionar la planificació lingüística de l'organisme, oferir l'ajut tècnic al procés de recuperació i normalització de l'ús oficial i social del català, en les actuacions públiques i administratives, i potenciar i possibilitar l'exercici dels drets lingüístics dels usuaris de la llengua. Tanmateix, és clar que l'objectiu de fer avançar la normalització és una tasca que no pot recaure únicament sobre aquests professionals de la llengua. En efecte, estem convençuts que en l'actualitat la promoció o l'expansió de l'ús de la llengua no depenen tant de les actituds aïllades o voluntàries dels individus, sinó de les actuacions polítiques i de l'esforç de les organitzacions i dels serveis lingüístics.

D'altra banda, cal tenir en compte que al País Valencià tenim també un munt d'entitats cíviques i d'associacions que despleguen una feina ben important per la normalització i l'ensenyament en català, com ara les dinou associacions, d'àmbit municipal i comarcal, que formen part de la Federació Escola Valenciana, o també Acció Cultural del País Valencià, el Bloc de Progrés Jaume I, els casals Jaume I, per citar-ne alguns exemples.

La coordinació, una necessitat

No ens sembla sobrer recordar que els Països Catalans formem una comunitat lingüística indiscutible, innegociable, i estem plenament convençuts que és indispensable i prioritària la coordinació entre les diverses administracions autonòmiques i estatals en l'àmbit de l'extensió de l'ús oficial i social de la llengua comuna. La coordinació de la planificació lingüística, de les polítiques lingüístiques, és una necessitat vital, un pas endavant per a posar fre a la substitució lingüística de la nostra llengua.

En aquest sentit, creiem que una actuació coordinada de tots els territoris de parla catalana en els àmbits que més influència tenen en la normalització lingüística –usos públics, ensenyament, cultura, mitjans de comunicació, etc.– faria que superàrem els nombrosos inconvenients de la divisió administrativa per a la supervivència i recuperació lingüístiques. El procés de redreçament i normalització del català es veuria ràpidament accelerat, desapareixerien molts prejudicis i malentesos, enfrontaments estèrils i incomprendiments, augmentaria la consciència sobre la unitat de la llengua, en milloraria molt el coneixement, es consolidarien els usos estàndards i, al capdavall, les lleis i accions de normalització lingüística i

Les xarxes de coordinació per la normalització lingüística al País Valencià

els plans generals de normalització lingüística tindrien molta més eficàcia i repercussió positiva.

També és important destacar que l'any 1986 en el Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana, en l'àrea de «Plantejaments i processos de normalització lingüística», ja es va constatar que «la problemàtica comuna en tots els territoris que tenen el català com a llengua pròpia exigeixen un plantejament comú també, i que cal considerar el conjunt de la comunitat [lingüística] com un àmbit global tant per a l'estudi i l'anàlisi científica, com per a la coordinació d'accions i planificació conjunta». **(nota 1)** D'acord amb aquesta conclusió, s'hi proposava la creació d'un organisme amb representants de les administracions dels diferents territoris de parla catalana (Marí 1997), a fi de coordinar i impulsar les tasques destinades a accelerar el procés de normalització del coneixement i ús de la llengua catalana, seguint l'exemple del tractat signat entre Bèlgica i Holanda per al neerlandès, **(nota 2)** un bon model de coordinació entre institucions i territoris diversos.

Uns anys més tard, el 1990, l'Institut d'Estudis Catalans publicava un document Sobre l'estat actual de la normalització lingüística en el qual, després de fer una sèrie de constatacions ben interessants sobre la situació de la llengua, tornava a insistir sobre aquest tema i, doncs, suggeria a les autoritats

competents que adoptassen les mesures oportunes a fi de donar resposta a unes necessitats vitals per a la llengua, entre les quals destacava la de «coordinar les polítiques lingüístiques dels diversos governs autonòmics i establir una cooperació sòlida i duradora en aquest camp, a fi d'assolir una unitat d'acció a què mai no hauria d'haver-se renunciat, únic camí veritable cap a un procés de normalització coherent que garanteixi no solament la unitat lingüística irrenunciable, sinó també la cohesió i integritat de la comunitat lingüística».

Així mateix, la Fundació Gaetà Huguet de Castelló de la Plana va publicar el conegut informe «Bases de política lingüística per al País Valencià dels 90», redactat per Toni Mollà i Vicent Pitarch (1992), en el qual també s'assenyalava, entre altres coses, que «la planificació ha de coordinar-se necessàriament, dins el conjunt de la comunitat lingüística, de tal manera que s'establesquen punts d'acord, a partir de la diversitat social i política, en el camí d'una planificació conjunta. Les fronteres autonòmiques no han de ser cap barrera que s'interpose en la via d'arbitrar els instruments necessaris que garanteixen la col·laboració global [...]. La coordinació d'estratègies entre diverses comunitats autònomes hauria de constituir un front actiu per a exigir polítiques lingüístiques explícites en els nivells estatal i europeu, com també en la promoció internacional de l'idioma comú.»

Les xarxes de coordinació per la normalització lingüística al País Valencià

Cal destacar que aquest document també assenyala una proposta de «desplegar una xarxa organitzativa que involucre tots els estaments oficials, de les administracions local, autonòmica, estatal i europea, sense la menor pretensió de suplantar la imprescindible i complementària xarxa cívica». **(nota 3)** A més, hi afegeix que «correspon bàsicament al Govern –i per tant a la Direcció General de Política Lingüística– de fer efectiva la planificació lingüística i la instrumentalització dels recursos polítics, pressupostaris, tècnics i humans que la facen possible».

Evidentment, aquestes propostes –i d’altres de semblants– continuen essent importants i vàlides, però han estat completament ignorades per les institucions públiques competents i per les organitzacions polítiques majoritàries i, d’uns anys ençà, al País Valencià, no s’ha pres cap iniciativa seriosa en aquest sentit.

Malgrat tot, cal insistir-hi; pensem –reprenent les paraules de L. V. Aracil (1986)– **(nota 4)** que és incoherent que no existisca alguna mena d’organització global que s’ocupe activament i seriosament de la llengua catalana en el seu conjunt, que passe de proclamacions contemplatives a les accions pràctiques. L’absència de coordinació és, potser, la mancança interna més greu de la nostra comunitat lingüística. Tan-

mateix sembla que aquesta necessitat de coordinació global difícilment serà assumida per les institucions de les diferents comunitats autònomes. Dissortadament, pensem que l'actual conjuntura política, les modernes divisions políticoadministratives, les fronteres interestatals que divideixen la nostra comunitat lingüística, el marc legal actual i les diferents lleis de normalització lingüística són factors que sovint entrebanquen, impossibiliten i fan inviables propostes d'aquesta mena.

Actuacions de direcció i coordinació general

Malgrat les inadequacions i les limitacions del marc legal existent, cal reconèixer que la Llei d'ús i ensenyament del valencià (LUEV) ha estat al País Valencià una fita històrica, ha tingut un paper important pel que fa a la despenalització de l'ús de la llengua i, indubtablement, ha suposat un avanç important i destacat sobretot en l'àmbit de l'ensenyament –regulació de la incorporació obligatòria del català, l'extensió de les anomenades *línies en valencià*, la immersió lingüística. Tanmateix, hauria d'haver esdevingut un instrument legal vàlid i bàsic per al procés de recuperació i normalització de la llengua en tots els àmbits. Ara, gairebé disset anys després de la seua aprovació, encara no s'han desenvolupat ni esgotat, ni de bon tros, les possibilitats d'actuacions en matèria lingüística de què parla el text legal.

Les xarxes de coordinació per la normalització lingüística al País Valencià

La Generalitat Valenciana té l'obligació estatutària d'assumir la direcció i la coordinació general del procés de normalització lingüística. Cal tenir en compte que l'article 34 de la LUEV assenyala específicament que «el Govern Valencià assumirà la direcció tècnica i la coordinació del procés d'ús i ensenyament del valencià assessorant totes les administracions públiques i particulars, i prenent les mesures que calguen per fomentar l'ús i extensió del valencià».

Així doncs, resta clar que la Generalitat Valenciana és la responsable d'establir mesures de coordinació, a tots els nivells, entre els diversos serveis lingüístics valencians. Ha d'acomplir una important funció d'impuls i seguiment del procés de normalització lingüística, actualment d'acord amb les indicacions de l'organisme corresponent encarregat de dissenyar i d'executar la política lingüística –la Direcció General d'Ordre i Innovació Educativa i Política Lingüística.

Així mateix, la Generalitat Valenciana ha anat creant i canviant tota una sèrie d'organismes que en teoria tenien per missió assumir les tasques de promoció i dinamització lingüística derivades de les competències reconegudes en l'Estatut d'Autonomia i regulades per la LUEV: el Servei de Normalització Lingüística (1982), el Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià (1983), el Gabinet d'Ús del Valencià (1987), la

Direcció General de Política Lingüística (1991) i la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística (1997).

A més, durant aquests anys el Govern Valencià també ha aprovat tot un seguit de programes i d'actuacions generals bàsiques: el Pla triennal de dinamització lingüística (1988-91); el Pla triennal per a la promoció de l'ús del valencià a la Comunitat Valenciana (1990-93) i el Pla general de promoció de l'ús del valencià (1994-99).

Pel que fa al Pla triennal de dinamització lingüística (1988-91), cal dir que va suposar la primera actuació coordinada amb una certa repercussió, tenint en compte que l'any 1988 el Gabinet d'Ús del Valencià va convocar les proves per contractar dinamitzadors lingüístics, en règim laboral de duració determinada, amb destinació a centres de treball de les diferents conselleries i altres ens públics.

Segons el projecte elaborat pel Gabinet d'Ús del Valencià, s'hi van contractar 26 dinamitzadors lingüístics (6 amb destinació als serveis centrals i territorials de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 10 als serveis centrals de diverses conselleries i 10 a l'administració local) i 11 professors de valencià

Les xarxes de coordinació per la normalització lingüística al País Valencià

(adscrius als serveis territorials de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència: 4 a Alacant, 3 a Castelló i 4 a València)

Els dinamitzadors lingüístics, coordinats pel Gabinet d'Ús del Valencià, havien de desplegar una tasca important: el reciclatge del personal de l'administració, l'assessorament lingüístic i donar suport a les campanyes de l'ús del valencià, tot d'acord amb els objectius dels programes dissenyats pel Gabinet i la política lingüística de la Generalitat Valenciana.

Pel que fa al Pla triennal per a la promoció de l'ús del valencià a la Comunitat Valenciana (1990-93), cal destacar que tenia l'objectiu, quant a l'ús oficial, de potenciar el funcionament de la Comissió Interdepartamental per a l'aplicació de l'ús del valencià i la creació de la Xarxa Tècnica per a la promoció de l'ús del valencià.

Pel que fa al Pla general de promoció de l'ús del valencià (1994-1999), s'ha de dir que preveia, entre d'altres coses, en l'actuació del programa d'ús oficial, l'acció de «definir i crear progressivament la Xarxa d'Oficines de Promoció de l'Ús del Valencià a les diputacions i en municipis de major entitat o en l'àmbit de les mancomunitats, com instruments de dinamització de l'ús oficial i social del valencià».

En general, resulta senzill constatar que els plans esmentats, sobretot aquests dos últims, de l'any 1990 ençà, no han estat una altra cosa que declaracions de bones intencions i una sèrie d'objectius i actuacions, sense un pressupost suficient, que no han arribat ni tan sols a aplicar-se o executar-se mínimament en els àmbits oficial i social que hi assenyalen.

D'altra banda, cal destacar, això sí, que la Generalitat Valenciana creava l'any 1984 la Comissió Interdepartamental per a l'Aplicació de l'Ús del Valencià, amb els objectius de coordinar i impulsar l'acció general de la Generalitat adreçada a la normalització de l'ús del valencià en tots els departaments de l'Administració de la Generalitat i en tota la resta d'administracions públiques depenents o vinculades a la Generalitat Valenciana. Aquesta Comissió, a més, era l'encarregada de proposar les mesures necessàries per a un millor compliment del que disposa la LUEV, pel que fa a l'ús, i fer el seguiment i control de l'aplicació de la llei.

Una de les actuacions més destacades d'aquesta comissió ha estat, l'any 1991, l'intent de creació de la Xarxa d'Unitats de Promoció i Assessorament Lingüístic en l'administració autonòmica valenciana. Aquesta xarxa havia d'estar formada per unitats de promoció i d'assessorament lingüístic que es crearien en totes les conselleries de la Generalitat i, si calia,

Les xarxes de coordinació per la normalització lingüística al País Valencià

en aquells instituts i entitats públiques que en depenien. La coordinació tècnica d'aquesta xarxa s'havia de fer a través de la Direcció General de Política Lingüística.

Però, actualment, si tenim en compte les escasses reunions d'aquesta Comissió i l'incompliment generalitzat de les propostes acordades –en l'administració autonòmica, no es van crear els llocs de treball previstos en la proposta de xarxa tècnica i s'hi van incomplir els criteris d'ús del valencià– podem dir que aquesta iniciativa només s'ha quedat –com altres tantes coses– en paper mullat.

També cal destacar algunes actuacions positives, això és, les ajudes econòmiques a ajuntaments, mancomunitats de municipis, empreses, comerços, indústries, associacions cíviques per a la realització d'activitats de promoció de l'ús de la llengua, així com els convenis de col·laboració en l'àmbit de les universitats, dels sindicats de treballadors, de la Federació Valenciana de Municipis i Províncies, etc., ja que han suposat un impuls important perquè es fessen activitats de promoció i dinamització de la llengua a tot arreu i perquè, en alguns casos, han possibilitat la creació i consolidació de serveis lingüístics, sobretot en l'àmbit municipal.

En aquest sentit, cal assenyalar també que la Generalitat Valenciana té signat un conveni amb la Federació Valenciana

de Municipis i Províncies per a la mútua col·laboració en la promoció de l'ús del valencià, i entre els objectius que s'hi pretenen assolir en destaca el de «promoure la creació de la Xarxa Tècnica per a la Promoció de l'Ús del Valencià en l'Administració local».

Així mateix, els últims anys, l'episodi més negre i escandalós d'aquestes ajudes a la promoció de l'ús del valencià ha estat la signatura de convenis entre la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, d'una banda, i Lo Rat Penat, la Real Academia de Cultura Valenciana i l'Associació d'Escriptors (sic) en Llengua Valenciana, de l'altra, entitats o associacions que s'han destacat darrerament únicament per promoure el secessionisme lingüístic i el conflicte entre els valencians.

En resum, podem afirmar clarament que la política lingüística, és a dir, les poques i irregulars accions generals de política lingüística de la Generalitat Valenciana, lluny de promoure l'ús preeminent i generalitzat del valencià com a llengua pròpia o la normalització lingüística, s'han caracteritzat per fomentar la institucionalització del bilingüisme i l'ambigüïtat que afavoreix la llengua dominant de l'Estat. Així mateix, constatem que l'administració autonòmica no ha estat capaç d'aportar cap projecte seriós de planificació del procés general de normalització de la llengua –tret de l'ensenyament, els primers

Les xarxes de coordinació per la normalització lingüística al País Valencià

anys, si de cas— i la realitat és que avui dia encara no s’ha posat en marxa cap xarxa valenciana de coordinació.

Les trobades de coordinació dels serveis lingüístics

L’any 1993 es va fer la Primera —i única— Trobada de Serveis Lingüístics Valencians, a Sant Joan d’Alacant, convocada per la Direcció General de Política Lingüística en col·laboració amb les universitats valencianes. A banda de les conferències, en aquesta trobada es van fer una sèrie de reunions de treball dels serveis lingüístics per àrees: institucions cíviques, universitats, administració autonòmica i administració local, les quals van resultar força interessants i productives, ja que van possibilitar conèixer altres persones que treballen en la promoció i la dinamització lingüístiques, l’intercanvi d’experiències i per a constatar les problemàtiques, comunes i diferents, que afecten els serveis lingüístics, els tècnics adscrits i cada àmbit específic. Les conclusions de les diferents àrees (**nota 5**) van coincidir a valorar molt positivament aquesta trobada, la necessitat d’institucionalitzar aquesta mena de reunions periòdiques i també plantejaven la necessitat que la Direcció General de Política Lingüística desplegués uns programes generals de coordinació dels serveis lingüístics i la constitució immediata d’organismes de coordinació des de la Generalitat.

A més, l'any 1994 la Direcció General de Política Lingüística convocava un Encontre d'Oficines Municipals de Promoció del Valencià –només per a l'àmbit municipal– per tal de tractar-hi els aspectes més rellevants que afectaven el funcionament, l'organització i la coordinació dels serveis lingüístics municipals. Novament, aquest encontre podia haver estat el marc idoni perquè la Generalitat, mitjançant la Direcció General de Política Lingüística, hi hagués presentat una proposta concreta i real de creació d'una xarxa d'oficines municipals de promoció del valencià. Sorprenentment i malgrat la presumpta pretensió dels organitzadors d'aquest encontre, les sessions no van aportar cap proposta per a la col·laboració i/o la coordinació a favor de la normalització lingüística en l'àmbit municipal.

Darrerament, tenint en compte la necessitat de coordinació i d'intercanvi d'experiències, el 25 d'abril de 1998, el Gabinet de Promoció Lingüística de l'Ajuntament de Sagunt va organitzar les Primeres Jornades Municipals de Promoció Lingüística a què van assistir representants de política lingüística de Galícia, Euskadi, Illes Balears i Catalunya, així com alguns dels tècnics dels diferents serveis lingüístics municipals del País Valencià –l'absència més destacada fou la dels representants de la Generalitat Valenciana. Els responsables de

Les xarxes de coordinació per la normalització lingüística al País Valencià

política lingüística de l'Estat espanyol van participar-hi en la taula rodona «Normalització lingüística i àmbit local» i els tècnics d'alguns serveis lingüístics van presentar-hi les seues experiències.

Una proposta de futur: les xarxes de coordinació

Hi insistim: creiem que amb una bona coordinació, planificació i una adequada dotació dels recursos humans i econòmics necessaris, aquests serveis o organitzacions podrien incidir de manera encara més eficaç i sistemàtica en l'ús oficial i social de la llengua i en els comportaments lingüístics de les institucions i les empreses.

Els serveis lingüístics tenen una responsabilitat ben important respecte al procés de normalització, una tasca àmplia i complexa, que exigeix una adequada planificació lingüística, una sèrie d'accions estratègiques o plans d'actuació que responguen a uns criteris generals i comuns. Però també és cert que les tasques que puguen dur a terme aquests serveis lingüístics poden resultar absolutament insuficients i incompletes sense una coordinació general que permeta una acció rendible i eficaç. Els recursos de què disposa un servei lingüístic són ben limitats i, doncs, s'han d'aprofitar al màxim. La coordinació i l'impuls dels serveis lingüístics és una qüestió indispensable per a garantir la necessària unitat i rendibilitat.

Tenim, però, un camí fet. Com hem dit adés, hi ha un munt de serveis lingüístics creats, altres consolidats –a l’administració local, a l’àmbit sindical i universitari– que despleguen una important i intensa activitat en aspectes molt diversos de la promoció lingüística. Hi comptem amb un bon grapat d’associacions culturals i cíviques que treballen en defensa de la nostra llengua.

Les universitats valencianes, des de fa uns anys, mantenen reunions periòdiques de coordinació i de realització de campanyes i d’actuacions conjuntes. Hi ha creada, des d’octubre de 1994, una xarxa d’universitats, l’Institut Joan Lluís Vives. Actualment, aquest Institut integra 17 universitats de l’àmbit lingüístic català, incloent-hi totes les universitats valencianes, excepte la Miguel Hernández d’Elx, i que, entre d’altres tasques, promou l’ús de la llengua catalana, mitjançant un programa de llengua que desenvolupa tasques de coordinació entre les diferents universitats en matèria lingüística, elabora material per als col·lectius universitaris, organitza trobades de serveis lingüístics universitaris, imparteix cursos per a especialistes lingüístics, realitza estudis sobre temàtica lingüística i porta a terme accions de dinamització conjunta.

En l’àmbit municipal, per iniciativa pròpia, els darrers anys alguns ajuntaments del País Valencià mantenen contactes

Les xarxes de coordinació per la normalització lingüística al País Valencià

periòdics i intercanvien experiències. En alguns casos fins i tot porten a terme accions coordinades. És el cas, per exemple, dels serveis lingüístics dels ajuntaments de Castelló, Benicarló, Borriana, Sagunt, Vila-real i Vinaròs, d'una banda, o també d'Algemesí, Alzira, Carcaixent, Carlet, Gandia, Sueca, d'una altra.

Alguns serveis lingüístics dels sindicats de treballadors també es reuneixen periòdicament, com per exemple CCOO del País Valencià amb les confederacions sindicals de Catalunya i les Illes, fan jornades, trobades, etc. i fins i tot mantenen convenis de col·laboració.

Com hem dit al principi de la comunicació, comptem també amb una eina ben important: les associacions cíviques i culturals que estableixen accions coordinades en defensa i promoció de l'ensenyament i normalització del català, amb una capacitat de convocatòria extraordinària. Un exemple clar el tenim en la Federació Escola Valenciana, amb les trobades d'escoles en valencià o les festes per la llengua, que cada any convoquen més de 150.000 persones per donar suport a la normalització lingüística, cultural i al projecte educatiu d'escola en valencià.

El *Pla General de Normalització Lingüística*, aprovat pel Govern de la Generalitat de Catalunya l'any 1995, podria ser-

vir-nos de pauta i d'exemple, per l'eficàcia que ha demostrat l'aplicació d'una planificació lingüística, perquè resulta un model admirable de pla estratègic per a la promoció i l'ús de la llengua i, sobretot, perquè destaca la importància que, per a qualsevol projecte seriós de normalització lingüística, té el fet de disposar del suport bàsic dels òrgans polítics, tècnics i consultius.

Amb aquest Pla General s'ha realitzat tot un desplegament organitzatiu ben important, a fi de preparar els equips tècnics necessaris per a l'execució d'aquest projecte. Hi ha, en primer lloc, el Govern de la Generalitat, la Comissió per a la Normalització Lingüística i el Consell Social de la Llengua. En segon lloc, la Xarxa Tècnica de Normalització Lingüística. I, en tercer lloc, el Consorci per a la Normalització Lingüística i els Serveis Lingüístics Sectorials. Tota aquesta estructura bàsica d'organismes es tradueix en una sèrie de línies de treball i de xarxes de normalització lingüística encarregades d'aplicar una política lingüística general.

Així, pensem que en l'àmbit valencià –seguint aquest exemple a grans trets– la Generalitat Valenciana hauria de crear o consolidar, sense més dilacions, tota una sèrie de xarxes de serveis lingüístics, convenientment planificades i jerarquitzades, amb suport econòmic i polític suficient:

Les xarxes de coordinació per la normalització lingüística al País Valencià

(a) Quant a l'administració local, s'hauria de crear una mena de *Consorti per a la Normalització Lingüística*. Aquesta institució o organisme, amb personalitat pròpia i reconeguda, hauria d'impulsar al màxim l'acció dels serveis lingüístics, crear-ne de nous, agrupar-los territorialment, per proximitat, per comarques, en funció de les necessitats sociolingüístiques, etc., promoure actuacions conjuntes, fins que la normalització lingüística arribe a tot el territori del País Valencià, perquè, amb una bona coordinació i una adequada dotació dels recursos humans i econòmics necessaris, els serveis lingüístics puguen incidir de manera eficaç i sistemàtica en l'ús oficial i social de la llengua i en els comportaments lingüístics de les institucions i les empreses.

(b) Quant a l'administració autonòmica, s'hauria de potenciar i dinamitzar la xarxa tècnica de les conselleries a través de la *Comissió Interdepartamental per a l'Aplicació de l'Ús Oficial del Valencià*, creada el 1984, amb els objectius de coordinar i impulsar l'acció general de la Generalitat Valenciana dirigida a la normalització de l'ús del valencià en tots els departaments de l'administració de la Generalitat i en tota la resta d'administracions públiques dependents o vinculades.

(c) Quant a les organitzacions cíviques, empreses, associacions, sindicats, centres universitaris, etc., s'hauria de crear

una mena de *Xarxa d'Organitzacions Sectorials*, integrada per representants de totes les organitzacions que podrien actuar en col·laboració amb altres xarxes, donar suport a la política lingüística general i promou-re la normalització al si de la mateixa organització o àrea d'influència.

Aquestes xarxes es podrien completar amb la creació d'una sèrie d'institucions assessores de la política lingüística de la Generalitat Valenciana integrades per experts en sociolingüística aplicada, en promoció i planificació lingüístiques, per representants institucionals encarregats d'aplicar actuacions de política lingüística: una *Comissió de Normalització Lingüística*, que coordinaria les actuacions de la Generalitat o una mena de *Consell Social de la Llengua*, que marcara les línies generals de política lingüística i proposaria els programes de treball a dur a terme per aplicar una política lingüística ferma i decidida.

Així doncs, s'haurien de crear necessàriament una sèrie de xarxes o institucions –el nom que adopten poc importa–, organismes públics que integren els representants de tots els àmbits implicats en el procés de normalització lingüística –administració local i autonòmica, universitats, organitzacions cíviques, etc.– i de la Generalitat, que desenvoluparien una gestió comuna dels recursos econòmics i humans del País

Les xarxes de coordinació per la normalització lingüística al País Valencià

Valencià, una planificació tècnica per al desplegament d'una política lingüística general, una coordinació del treball i les actuacions dels serveis lingüístics tendent a rendibilitzar els esforços, evitar duplicitats i intercanviar experiències.

Finalment, amb tot, també hauriem de deixar ben oberta la possibilitat de coordinació amb la resta de territoris de parla catalana, la possibilitat d'establir convenis de col·laboració seguint l'exemple de l'acord marc de col·laboració entre els governs de les Illes Balears i de la Generalitat de Catalunya en matèria de política lingüística.

ENRIC IZQUIERDO

Servei de Normalització Lingüística Universitat de València

Referències bibliogràfiques:

ALBERTÍ, J. et alii (1997), «Relacions entre les comunitats autònomes de llengua catalana per a la normalització lingüística», *Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana, Àrea 1. Plantejaments i processos de normalització lingüística*, Lleida, Institut d'Estudis Ilerdencs / Diputació de Lleida, pp. 39-51.

ARACIL, L. V. (1986), *Papers de sociolingüística*, Barcelona, La Magrana.

BLANCHADELL, A. (1996), *La normalitat improbable*, Barcelona, Empúries.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1995), *Pla general de normalització lingüística*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.

- (2000), «Acord marc de col·laboració entre els governs de les Illes Balears i de la Generalitat de Catalunya en matèria de política lingüística», *Llengua i Ús*, 18, Barcelona, Generalitat de Catalunya, pp. 3-6.

GENERALITAT VALENCIANA (1988), *Pla triennal de dinamització Lingüística*, València, Generalitat Valenciana. [Multicopiat.]

- (1990), *Pla triennal per a la promoció de l'ús del valencià a la Comunitat Valenciana*, València, Generalitat Valenciana.
- (1991), *Un procés en marxa. Vuitè aniversari de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià*, València, Generalitat Valenciana.
- (1994), *Pla general de promoció de l'ús del valencià*, València, Generalitat Valenciana.
- (1995), *Balanç i perspectives de la promoció del valencià. 1983-1993*, València, Generalitat Valenciana.
- (1995), *Balanç i perspectives de la promoció del valencià. 1994-1995*, València, Generalitat Valenciana.

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (1990), *Sobre l'estat actual de la normalització lingüística*, Barcelona, IEC.

INSTITUT JOAN LLUÍS VIVES (1988), «Reunió de responsables de política lingüística / 5 de març de 1998», Castelló de la Plana, Universitat Jaume I. [Multicopiat.]

Les xarxes de coordinació per la normalització lingüística al País Valencià

- MARÍ, I. (1997), «Un model: el tractat d'unió de la llengua neerlandesa», *Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana, Àrea 1. Plantejaments i processos de normalització lingüística*, Lleida, Institut d'Estudis Ilerdencs / Diputació de Lleida, pp. 53-60.
- MOLLÀ, T. (1997), «Opcions de política lingüística: models i vies», *Política i planificació lingüístiques*, Alzira, Bromera, pp. 105-130.
- MOLLÀ, T. & PITARCH, V. (1992), *Bases de política lingüística per al País Valencià dels 90*, Castelló de la Plana, Fundació Gaetà Huguet.
- PITARCH, V. (1995), «Elements per a un pla general de normalització lingüística», *Saó*, monogràfic 25, València, pp. 6-9.
- (1984), *Reflexió crítica sobre la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià*, València, Tres i Quatre.
- ROS I PARDO, H. (1993), «Programa per a la promoció, dinamització i coordinació dels serveis lingüístics». [Exemplar fotocopiats de la conferència que es va fer en el marc de la Primera Trobada de Serveis Lingüístics Valencians.]
- SEGON CONGRÉS INTERNACIONAL DE LA LLENGUA CATALANA (1997), *Àrea 1. Plantejaments i processos de normalització lingüística*, Lleida, Institut d'Estudis Ilerdencs / Diputació de Lleida.
- SOLÉ I CAMARDONS, J. (1995), «Línies de treball de les xarxes de normalització lingüística per a 1995», *Llengua i Ús*, 2, Barcelona, Generalitat de Catalunya.

1. Ponència de diversos autors titulada «Relacions entre les comunitats autònomes de llenguacatalana per a la normalització lingüística».
2. «Un model: el tractat d'unió de la llengua neerlandesa». Vegeu del mateix autor (1992), «Comunitat lingüística i comunitat nacional», *Un horitzó per a la llengua. Aspectes de la planificació lingüística*.
3. Vegeu també de Toni Mollà (1997), «Opcions de política lingüística: models i vies», *Política i planificació lingüístiques*, Alzira, Bromera.
4. «Projecte per a una institució per a l'ús del català», *Papers de sociolingüística*. Vegeu d'A. Blanchadell (1996) «La coordinació amb els altres territoris de parla catalana», *La normalitat improbable*.
5. Les conclusions per àrees de la Primera Trobada de Serveis Lingüístics Valencians apareixen publicades, en document annex núm. 6, en el llibre de la Generalitat Valenciana (1995) *Balanç i perspectives de la promoció del valencià. 1983-1993*.

«Paraules i coses»: un projecte global de recerca del medi

En aquesta comunicació s'exposa una experiència d'aplicació dels mètodes de treball per projectes i de recerca del medi duta a terme a l'IES de Monòver amb alumnes de 1r de BUP de llengua catalana. Aquest tipus de metodologia pot resultar una alternativa per a l'ensenyament de la llengua catalana en primer i segon cicle d'ESO; una alternativa més motivadora per al professorat i per als alumnes, i que proposa un aprenentatge molt més significatiu de la llengua que altres mètodes tradicionals.

1. Descripció del projecte

Organització del registre, fitxatge i posterior exposició de ferramentes antigues i modernes de Monòver. Es realitzà en dos grups de 1r de BUP de l'IES de Monòver al final del 3r trimestre del curs 1996-1997. L'exposició final es plantejà com una proposta per al dia d'activitats de l'última setmana

del curs. El projecte es prepara durant tres setmanes i mitja aproximadament i parteix d'un tema de la programació de la tercera avaluació, basat en la tipologia textual: la descripció d'objectes. Prèviament s'havia treballat amb el lèxic específic: lèxic relatiu a materials, colors, formes, textures, volums, grandàries, etc.

2. Seqüenciació

(a) Debat en gran grup sobre la manera com es podria desglossar el treball en fases i sobre l'organització dels equips.

(b) Pluja d'idees per a ordenar l'espai de l'exposició i les necessitats de personal.

(c) Recollida de ferramentes a casa i recopilació d'informació sobre la peça: nom de l'estri i de les seues parts, ús, història, refranys, frases fetes i simbologia al voltant de l'objecte.

(d) Registre, etiquetatge i fitxatge de l'eina a l'aula.

(e) Fixació de la forma escrita: de la forma local i de l'estàndard usant material lexicogràfic.

(f) Dibuix de l'estri i de les seues parts fonamentals.

(g) Descripció de l'objecte: material, pes, longitud, estat de conservació, fabricació, ús.

«Paraules i coses»: un projecte global de recerca del medi

(h) Recerca d'informació de símbols, frases fetes, refranys relacionats amb l'objecte utilitzant diferents obres de consulta. Totes les dades dels apartats 5, 6, 7 i 8 es recullen en la fitxa del Museu d'Arts, Indústries i Tradicions Populars de Barcelona.

(i) Classificació dels objectes per seccions.

(j) Realització d'esquemes i dibuixos que completen la informació sobre l'objecte en l'exposició.

(k) Recopilació de fotografies i realització de documentals sobre la peça en qüestió.

(l) Organització final de l'exposició.

3. Repartiment de les tasques

Després d'algunes setmanes avançant-los el projecte i d'un intent frustrat d'organització, els propose la preparació de l'exposició per a les últimes setmanes del trimestre. Al principi costa que conceben el projecte, però al final, després d'una pluja d'idees, comença a prendre forma i se'l fan seu. Un dels alumnes es refereix al problema de la seguretat de les peces en l'exposició i a partir del debat que es promou, es responsabilitzen d'organitzar-la i es reparteixen les tasques. Decideixen:

- (a) Posar un horari de visita.
- (b) Limitar el nombre de visitants.
- (c) Acompanyar els visitants amb guies.
- (d) Posar uns porters i uns vigilants.

A partir d'aquestes idees es proposa formar els grups següents amb aquestes responsabilitats:

Equip d'ordre: Haurà d'organitzar l'entrada, els grups de visita en l'horari previst, vigilar que no es toca, ni es furta cap objecte de l'exposició, marcar les eixides d'emergència, redactar un text instructiu sobre les normes de seguretat que es posarà a la porta. Hauran d'elaborar uns avisos en forma de símbols del tipus: no feu fotografies, no fumeu, que es posaran a la porta i a l'interior. També dissenyaran els cartells que es col·locaran per l'institut indicant el lloc de l'exposició. Es deixa clar que no són uns porters de discoteca i es decideix que no portaran ni «armes», ni uniforme, només un distintiu identificatiu: els porters una escarapella de cartolina i les hostesses i els hostes, un mocador al coll.

Oficina de registre: Les persones que s'ocupen de l'oficina de registre hauran de donar l'entrada a les peces en el llibre d'assentaments, fent-hi constar el número de registre assignat, el nom del col·lector i la data d'entrada. Han de donar als

«Paraules i coses»: un projecte global de recerca del medi

col·lectors una etiqueta adhesiva i una fitxa descriptiva. Hauran de custodiar els llibres de registre i classificar les fitxes per a conformar les seccions.

Guies: Hauran de guiar els visitants, elaboraran un guió de la visita i establiran torns al llarg de l'horari d'obertura.

Departament de relacions públiques: Redacten els saludes per a invitar els professors, la resta de cursos i els pares a la inauguració; decideixen també invitar la regidora d'educació. Redacten el discurs d'obertura, preparen els díptics informatius, cursen les invitacions, organitzen el protocol de la inauguració: qui inaugura l'exposició, com, quan, quan es llig el discurs inaugural, etc. Operadors de vídeo: S'ocupen del vídeo i de la televisió; han de rebobinar, canviar les cintes, posar música, etc.

Equip de manteniment: S'ocupa de portar el que es necessita en cada moment durant el procés de preparació: fotocòpies, paper, cartolina, cel·lo, retoladors. També recullen totes les peces al final de la classe i les guarden en la consergeria. Durant l'exposició s'ocupen de tota la infraestructura.

4. Objectius treballats

4.1 Procediments

(a) Captar la relació entre les paraules i les coses, entre ellenguatge i la realitat.

(b) Captar la relació entre la llengua i el medi en què s'usa: el món del treball fonamentalment, però també els àmbits més quotidians.

(c) Conèixer la cultura material passada i present de Monòver.

(d) Conèixer la cultura del treball antiga i moderna; la cultura dela classe treballadora.

(e) Conèixer la terminologia catalana específica de diversos sectors laborals de Monòver.

(f) Registrar, fitxar, classificar objectes.

(g) Mesurar objectes.

(h) Conèixer els símbols utilitzats per a expressar el diàmetre, les revolucions per minut, l'aliatge de metall, el lloc de fabricació, etc.

(i) Utilitzar els diferents tipus d'obres lexicogràfiques, especialment el diccionari visual, els vocabularis especialitzats, els dialectals, etnogràfics, els generals i els bilingües.

«Paraules i coses»: un projecte global de recerca del medi

(j) Descriure objectes, tant en textos orals, com escrits.

(k) Organitzar actes culturals i les situacions socials convencionals que es produeixen al seu voltant: cursar invitacions, elaborar discursos, preparar el protocol d'una inauguració.

(l) Elaborar i planificar estratègies per a resoldre un problema sent conscients dels mitjans que han utilitzat per a arribar fer-ho.

(m) Expressar-se oralment amb adequació al context comunicatiu.

(n) Expressar-se oralment amb coherència i cohesió.

(o) Redactar textos adequats a diferents situacions protocol·làries: discursos, salutades i guies.

(p) Redactar textos instructius.

4.2 Actituds

(a) Prendre consciència de la interferència de la llengua dominant, especialment en l'àmbit del treball, i de la pèrdua de la continuïtat de l'ús del català per a anomenar la realitat.

(b) Valorar l'aportació de la classe treballadora al bagatge cultural comú.

(c) Apreciar la necessitat d'organitzar el treball en grup i per-tasques per a aconseguir millor uns objectius col·lectius.

(d) Valorar l'estudi i la recerca sobre la realitat.

5. Avaluació

A partir de l'observació del treball a classe s'avalua l'actitud. L'expressió escrita s'avalua a les fitxes: correcció, adequació terminològica, coherència i cohesió del text. A partir de l'enregistrament amb el vídeo s'avalua (per part de l'ensenyant) i s'autoavalua (per part de l'aprenent) l'expressió oral: adequació, coherència, cohesió i correcció.

L'avaluació formativa es fa sobre la marxa, a través de les discussions amb els companys i el professor. També va resultar útil en aquest sentit l'ús del vídeo per a enregistrar a l'aula les diverses fases del procés; d'aquesta manera, a través de les explicacions que els alumnes feien davant la càmera sobre el que feien en cada moment, es realitzava una reflexió sobre el projecte. Aquesta avaluació, realitzada a partir de la verbalització per part dels alumnes, permet recapacitar sobre el perquè del que fan en cada moment, aprofita per a regular la realització correcta de les fases del projecte i la consecució dels objectius finals. En aquest sentit, i ara des del punt de vista de l'ensenyant, a part de l'enregistrament de l'activitat

«Paraules i coses»: un projecte global de recerca del medi

a l'aula, em va resultar útil dur un diari de classe on anava anotant les incidències o les reflexions que la mateixa activitat suscitava.

Respecte de l'avaluació formativa cal que tinga un objectiu final més transcendent que el simple control del procés per part del professor, l'objectiu hauria de ser que el mateix desenvolupament del projecte promoga l'autoreflexió de l'alumne sobre els processos de pensament o cognitius que posa en joc en cada moment, de manera que arribe a una autoregulació d'aquests processos; és el que tècnicament s'anomena «regulacions metacognitives» (Allal 1997: 19) i més prosaïcament «ensenyar a aprendre a aprendre». En resum, s'ha de facilitar que els alumnes siguin capaços d'elaborar i planificar estratègies personals per a resoldre un problema, sent conscients dels mitjans que s'han utilitzat per a arribar al final.

Caldria haver fet també una avaluació final del projecte entre tots els implicats que no va ser possible per manca de temps, i una avaluació posterior per comprovar si eren capaços de transferir les habilitats apreses a altres situacions pràctiques. La redacció del discurs d'obertura de l'exposició, que en les línies bàsiques es va fer de manera col·lectiva, va permetre recapitular sobre el que s'havia treballat; la mateixa funció

autoavaluativa va representar la redacció del fullet explicatiu que s'entregava als visitants.

6. Interdisciplinarietat

Llengua catalana, ciències socials, educació visual i plàstica, tecnologia, ciències de la natura.

7. Material curricular emprat

(a) Càmera de vídeo.

(b) Televisor i vídeo.

(c) Ordinador i impressora.

(d) Fotocòpies en colors variats de la fitxa del Museu d'Arts, Indústries i Tradicions Populars de Barcelona.

(e) Quaderns pautats de registre.

(f) Etiquetes adhesives.

(g) Carpeta classificadora.

(h) Retoladors de colors.

(i) Cartolina de diferents colors i grandàries.

(j) Metre.

(k) Balança.

«Paraules i coses»: un projecte global de recerca del medi

(l) Diccionaris: *Diccionari visual Duden*, *Diccionari Alcover-Moll*, *Larousse català*, *Gran enciclopèdia catalana*, *Diccionari del IEC*, *Diccionari castellà-castalà/català-castellà* de F.B. Moll i el de l'Enciclopèdia Catalana, altres diccionaris especialitzats.

8. Bases metodològiques

El que presente aquí com a «projecte global de recerca en el medi» és el resultat d'una experiència d'investigació dins l'aula. L'enregistrament amb el vídeo i la recollida d'observacions i reflexions en un diari de classe tenien com a objectiu la recollida de dades per a analitzar posteriorment l'experiència. Una vegada conclosa la fase pràctica, vaig continuar indagant en experiències semblants i vaig trobar que el que havíem dut a terme els meus alumnes i jo s'assemblava molt al que es coneix com a treball per projectes. A partir d'aquí em vaig interessar pel tema i vaig elaborar, de manera resumida i sense un afany d'exhaustivitat, aquestes bases metodològiques que poden fonamentar activitats d'aquest tipus i que doten d'un fonaments teòrics el treball que he descrit més amunt.

En els projectes de treball conflueixen una sèrie d'experiències pedagògiques realitzades al llarg d'aquest segle, com ara el mètode de projectes de Kilpatrick; el mètode de la

recerca en el medi propugnat pel «Movimento de Cooperazione Educativa», basat en les teories de Freinet sobre el tempteig experimental dels infants; i, darrerament, les teories constructivistes sobre l'ensenyament-aprenentatge. Els projectes poden ser de dues classes: projectes de l'àrea de llengua i projectes globals, és a dir, projectes en què es treballen continguts de diferents àrees de coneixement. El nostre és un exemple pròxim a aquest darrer tipus. És un mètode de treball utilitzat sobretot en els nivells d'educació infantil i primària. La diferència entre aquest mètode d'ensenyament-aprenentatge i d'altres com l'enfocament interdisciplinar o per centres d'interés, és que en aquests casos és el professor qui estableix les relacions entre les fonts d'informació i els procediments per a comprendre-la i utilitzar-la, mentre que en els projectes globals ho fa l'alumne. En el projecte «Paraules i coses» es treballen una sèrie d'objectius procedimentals i actitudinals a partir d'un projecte global que integra tasques parcials: la recollida, registre, fitxatge i preparació posterior d'una exposició de ferramentes antigues i modernes. Els objectius d'aprenentatge s'interrelacionen per superposició de nivells en una tasca complexa i no per un desglossament artificial que els seqüencia. Hi ha la possibilitat de cooperació entre els alumnes i alhora d'autonomia; el treball en grup el dinamitza, es crea un corrent cooperatiu perquè la responsa-

«Paraules i coses»: un projecte global de recerca del medi

bilitat del procés deriva cap als alumnes. El repartiment de rols facilita les tasques complexes, es fomenta el treball en grup i, a més, es treballa la diversitat perquè cadascú troba en què pot resultar útil i contribueix en el procés fins a arribar a la consecució dels objectius finals. Alguns alumnes que havien tingut al llarg del curs una actitud apàtica es van integrar activament dibuixant els cartells i les icones i formant part del servei d'ordre.

En el mètode de treball per projectes, el tema es negocia amb els alumnes. Cal que ells el facen seu perquè resulte motivador; han de tenir clar l'objectiu final, per què i per a què fan el que fan. Han de participar activament en la planificació, en la realització i en l'avaluació de l'activitat. D'aquesta manera se'n resposabilitzen, li donen sentit i s'hi impliquen. A més a més, cal que l'ensenyant conega el currículum del grup i el seu nivell educatiu i plantege les condicions generals abans de proposar els possibles temes als alumnes. En el nostre cas, i donat el caràcter experimental de l'activitat, el sentit va ser unidireccional: el professor va negociar amb el grup una proposta única de projecte que va ser discutida i acceptada.

La pluja d'idees i el debat assembleari s'integren en la pràctica de l'anomenada «Escola Activa» i són mecanismes que contribueixen a crear una dinàmica de grup que fa que els

alumnes s'apropien de la idea i siguen capaços de generar-ne d'altres. En el procés de discussió es practiquen les quatre habilitats lingüístiques bàsiques: escoltar, parlar, escriure i llegir, a través del gènere discursiu de l'assemblea (Portillo 1997: 114-115), que al seu torn inclou també altres elements discursius com els torns de parla, el rol dels participants, el manteniment del tema i diverses tipologies textuais com ara la narració, la descripció, l'argumentació, l'exposició i la instrucció. Per altra part, la pluja d'idees permet expressar-se de manera més espontània i aprendre a usar la llengua per a vehicular la creativitat i l'enginy i poder resoldre així determinats problemes de forma col·lectiva. A més a més, l'ús de la llengua en el treball per projectes globalitzats és significatiu, ja que s'utilitza en situacions simulades, però idèntiques a les reals, i amb un propòsit igualment comunicatiu (Fons 1996: 98 i ss.). Les habilitats lingüístiques bàsiques es practiquen al llarg de tot el procés, des de les discussions inicials, a la recollida d'informació oral i escrita, les explicacions davant la càmera o els textos pautats que es generen: discurs, catàleg, fitxa descriptiva, rètol, instrucció, saluda.

D'altra banda, la informació es recull aplicant el mètode científic. En el nostre cas s'utilitzen els mètodes del moviment dialectològic de la lingüística alemanya del segle XIX del

«Paraules i coses»: un projecte global de recerca del medi

qual pren el nom el projecte, ja que es coneix com *Wörter und Sachen* (paraules i coses), i dels estudis etnogràfics: recollida d'objectes i entrevista amb l'usuari per saber-ne el nom i l'ús; fixació de la forma escrita; consulta de diferents obres lexicogràfiques per saber els diferents usos (una alumna va arribar a distingir la diferència entre la «falç», el «falçó», la «falcilla» i la «corbella»), les variants geogràfiques, la simbologia (la falç i el martell són símbols del partit comunista), els proverbis, refranys («pel juny, la falç al puny»), locucions i frases fetes relacionats amb l'objecte («ser més tort que una corbella» o «portar-ne una rella» (anar tot brut)), o, fins i tot embarbussaments, com aquest trobat a partir de l'estudi del punxonet del sabater: «Panxo li va dir al Pinxo: 'vols que te punxe en un punxó?' I Pinxo li va dir al Panxo: 'Sí, però en la panxa, no'»; dibuix, fotografia o enregistrament visual dels objectes i de les parts de què consten (la rella es va dibuixar amb les seues parts i col·locada en l'aladre). El fitxatge es va realitzar a partir de la fitxa del Museu d'Arts, Indústries i Tradicions Populars de Barcelona. Cavia també la possibilitat d'usar aparells com la gravadora per a entrevistar els informants i la càmera per a enregistrar visualment l'eina, les seues parts, i l'ús.

En el mètode de treball per projectes les fonts d'informació no es troben únicament en els llibres, sinó que persones ex-

ternes al centre i que formen part de l'entorn de l'alumne són també informants. Així els alumnes es descobreixen responsables del propi aprenentatge, l'escola s'obri a la societat circumdant i pren una dimensió popular perquè les persones de l'entorn familiar o social es converteixen també en fonts d'informació útil. Les dades les poden recollir per escrit o també oralment amb la gravadora, cosa que permet treballar també les relacions entre l'oralitat i l'escriptura a través de possibles transcripcions. Aquesta tasca va quedar reduïda en la pràctica a la confrontació entre la forma oral de la paraula escoltada i la forma escrita o estàndard, que podien trobar en els diccionaris normatius: «aülla de fê passaet» i «agulla de fer passadet». També hi va haver ocasió de confrontar les variants locals i les generals: «trompa» o «trompa reballadora» i «baldufa». O bé la forma castellana amb la forma catalana: «tope» i «topall»; «destornillador» i «tornavís»; «bujía» i «bugia». En altres casos es partia només de l'objecte i se li havia de trobar el nom a partir dels diccionaris visuals; en altres encara, es coneixia la paraula en castellà i s'havia de trobar la corresponent catalana usant el diccionari bilingüe.

Aquesta activitat obri l'escola a l'exterior i adquireix una funció social que encara s'hauria pogut subratllar més si s'hagués traslladat l'exposició fora del centre o s'hagués invitat fami-

«Paraules i coses»: un projecte global de recerca del medi

liars dels alumnes a fer demostracions en viu de l'ús de les eines. En aquest sentit, estava previst que l'avi d'una alumna, que havia treballat en les antigues indústries del moble de vímet i que va assistir finalment a la inauguració, fes una demostració pràctica que al final no va ser possible per manca de matèria primera. A la inauguració, que va consistir en la lectura d'un discurs d'obertura per part d'una alumna, en el tall de la cinta per part del director i en un vi d'honor (a base de refrescos), hi va assistir una representació de l'AMPA del centre.

Des d'una perspectiva constructivista de l'aprenentatge, el treball resulta significatiu: l'objectiu final és pràctic i les tasques en què se subdivideix fan que l'ús de la llengua i de la resta d'habilitats es faça en situacions reals. Es treballen objectius procedimentals i actitudinals que són traslladables a diferents àmbits de la vida real. Com que el projecte té un enfocament globalitzador, inclou objectius de diferents àrees d'una manera interrelacionada, i a més, es treballen per aconseguir una finalitat. Es va així més enllà de la interdisciplinarietat del treball per centres d'interés i ens aproximem a la «transdisciplinarietat», en el sentit apuntat per Javier Onrubia (Coll 1996: 153-152):

El orden va desde una clara diferenciación de las disciplinas sin ningún tipo de contacto entre ellas y a un mayor grado de relación e integración entre sí, hasta posiciones en que las disciplinas y los contenidos disciplinares no son el objeto de estudio explícito, sino un medio para conocer una realidad que es una y global. En los modelos globalizadores, lo que justifica el aprendizaje de los contenidos no es su valor disciplinar, sino su capacidad para valorar, comprender e intervenir ante situaciones y conflictos de la realidad.

Es tracta, doncs, de superar un sentit de la globalització basat, bé en el tractament d'un tema des d'una àreea concreta, però establint relacions amb altres àrees; o bé en el treball d'un mateix tema des de diverses àrees alhora, per a arribar a un plantejament de l'aprenentatge que tinga en compte que el coneixement es construeix, es lliga al que prèviament se sap o es coneix (F. Hernández i M. Ventura, 1997: 43-56). En el nostre cas, abans del començament del projecte s'havia treballat amb els textos descriptius en general i posteriorment amb la descripció d'objectes, amb la qual cosa el treball en el projecte enllaçava amb uns coneixements previs dels alumnes. D'altra banda, la majoria dels alumnes ha visitat alguna vegada una exposició o un museu i té un coneixement indirecte –o, en alguns casos, directe–, del treball dels pares; en el nostre cas destaquen el sector del calçat i de la marro-

quineria i, en menor mesura, l'electricitat, la fusteria, el marbre i l'agricultura.

9. Conclusions

El mètode de treball per projectes s'ha aplicat de manera preferent en Educació Infantil i Primària i en les àrees de Ciències Socials i Naturals, però pot ser una bona manera d'enfocar la programació d'aula també en Educació Secundària Obligatòria. El treball dels objectius recollits a la programació d'àrea podria fer-se d'una manera motivadora, atenent a la diversitat i a la significativitat. Els projectes es podrien adaptar als interessos dels alumnes i a les característiques del centre. Resultaria també una bona alternativa al llibre de text, encara que aquest tema ens faria entrar en la qüestió dels materials curriculars en Secundària Obligatòria, que donaria per a una altra comunicació com aquesta. Tot i així, alguns dels llibres de text destinats al segon cicle de secundària es presenten com a treball per projectes, ara bé, la mateixa concepció estandaritzada del llibre va contra principis metodològics fonamentals dels projectes, com ara: l'adaptació al context educatiu i als interessos i motivacions del grup-classe, la negociació entre l'alumne i el docent, l'autonomia de l'alumne en el desenvolupament del guió inicial, la diversitat de les

fonts d'informació, l'autogestió de la informació per part de l'alumnat o el mètode globalitzador.

Malgrat tot, les condicions de treball en aquesta etapa no sempre afavoreixen aquest tipus de pràctica: l'organització rígida dels horaris; l'excessiu nombre d'alumnes per aula, que fàcilment arriba als trenta; la manera com l'alumnat s'ha acostumat a treballar en totes les etapes anteriors, que fa que no sempre es mostre dúctil davant formes de treball que trenquen el model tradicional de la classe de llengua; les dimensions de les aules, que no permeten fer determinats agrupaments o moure's amb llibertat; i, finalment, la provisio-nalitat dels docents en els centres i la poca comunicació entre els departaments didàctics que tampoc afavoreixen aquesta pràctica. En qualsevol cas, voldria tancar la meua aportació a aquest congrés d'una manera positiva, invitant els meus col·legues a investigar noves formes d'ensenyar, i això a pesar dels entrebancs no desitjats amb què entropessem en la nostra tasca diària.

PAÜL LIMORTI
IES Valle de Elda (Elda)

Bibliografia comentada

El model de fitxa utilitzat per a la recollida de la informació sobre els objectes i les bases etnogràfiques d'aquest projecte els podeu trobar en la ponència de Dolors Llopart, etnògrafa encarregada del Museu d'Arts, Indústries i Tradicions Populars de Barcelona: «Un diàleg amb els objectes» dins Llopart, D., Prat, J. i Prats, Ll. (eds.), *La cultura popular a debat*, Fundació Serveis de Cultura Popular, Ed. Alta Fulla, 1985, pp. 115-127. Un projecte semblant al nostre, plantejat des de l'àrea de llengua, però organitzat amb objectes ficticis, és el que presenten F. Alamon, X. Bademunt i T. Garcia, «El taller dels invents», *Articles*, núm. 9 (juliol, 1996), pp. 99-110. També s'hi descriu el paper de l'enregistrament en vídeo i del dibuix en aquesta mena de projectes. Finalment, una excel·lent introducció –clara i senzilla– sobre els diferents aspectes d'aquesta metodologia, amb informació sobre els seus antecedents, la podeu llegir en el treball d'A. Zabala: «Projectes, projectes de treball, projectes de recerca del medi. Revisió històrica i validesa actual», *Articles*, núm. 3 (gener, 1995), pàgs. 85-98.

Un exemple d'organització del currículum de primària a partir del treball per projectes i una explicació detallada d'aquest mètode d'ensenyament els podeu trobar en el llibre de F.

Hernández i M. Ventura, *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*, Ed. Graó, Barcelona, 1997⁶, on es relata aquesta experiència pionera duta a terme pels mestres del CEIP Pompeu Fabra de Barcelona. En el mateix sentit, vegeu: Clausell, A. i Ganau, T., «El treball per projectes a l'Educació Infantil», *Articles*, núm. 4 (abril, 1995), pp. 85-93.

Sobre l'avaluació formativa en general és interessant el volum col·lectiu Teresa Ribas (coord.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Ed. Graó, Barcelona, 1997. D'aquest volum hem citat a propòsit de les regulacions metacognitives: Allal, L., «Avaluació formativa dels processos d'aprenentatge: el rol de les regulacions metacognitives», pp. 13-25; i també és molt suggerent el treball de Beatriz Caballero sobre els diaris de classe: «El diari de l'alumne i del professor: dues finestres obertes a l'aula», pp. 171-186. L'article de Teresa Ribas i Rosa Fort, «L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura», *Articles*, núm. 4 (abril, 1995), pp. 104-114, s'ocupa de l'avaluació formativa en un projecte de llengua sobre la novel·la negra; s'hi destaca el paper de la verbalització per part de l'alumne com a element autoregulator i la importància de la negociació inicial amb el docent perquè pugui representar-se millor la tasca que s'ha de dur a terme.

«Paraules i coses»: un projecte global de recerca del medi

Un examen de les distintes formes com es practiquen les habilitats lingüístiques bàsiques en el treball per projectes globalitzats el trobareu en M. Fons, «Aprendre a llegir i escriure i els projectes de treball globalitzats», *Articles*, núm. 8 (abril, 1996), pp. 97-107. Sobre l'assemblea i el treball de les habilitats lingüístiques en la fase de discussió, és interessant l'article de M. C. Portillo, «Les assemblees escolars. Un gènere discursiu que cal ensenyar i aprendre», *Articles*, núm. 13 (juliol, 1997), pp. 102-117. Tanmateix, la competència lingüística es pot desenvolupar a partir de projectes de llengua, pensats des de l'àrea de llengua per a practicar determinades habilitats lingüístiques, en aquest sentit és bàsic el monogràfic *Projectes per aprendre llengua*, *Articles*, núm. 2 (octubre, 1994), on es poden llegir aportacions interessants de diversos autors al voltant d'aquest tipus de projectes, des de les bases pedagògiques en què es basa, fins a exemples concrets d'aplicació. Finalment, un exemple de projecte de llengua per a treballar l'expressió escrita és el proposat per Gemma Lluch, «Un projecte d'escriptura a partir dels paratextos: els catàlegs editorials», *Articles*, núm. 21 (abril, 2000), pp. 53-59.

Les condicions d'ensenyament-aprenentatge que propicia el mètode de treball per projectes s'ajusten extraordinàriament

a la pràctica que es deriva de les teories constructivistes, tal i com expliquen Leonor Carbonell i Jordi M. Valero en «El trabajo por proyectos: una tarea de todas y todos», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 90 (març, 2000), pp. 33-35. Una exposició variada i suggestiva dels aspectes teoricopràctics del constructivisme inherents a aquesta metodologia la podeu trobar en el llibre col·lectiu: Coll, C. *et alii*, *El constructivismo en el aula*, Ed. Graó, Barcelona, 19965.

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

1. Introducció (*)

La idea que la llengua escrita és més correcta que l'oral i que aquesta va degradant-se a mesura que s'allunya del model escrit ha vertebrat els estudis lingüístics de la nostra tradició des dels orígens fins fa només unes dècades. Si les investigacions sobre la llengua realitzades pels grans filòsofs grecs dels segles V i IV aC ja se centraven en la «gramàtica», entesa com a «art d'escriure», la profunda admiració que els erudits alexandrins posteriors professaren a les obres literàries clàssiques no va fer sinó consolidar la preeminència de l'escrit sobre l'oral. Aquest prejudici en l'estudi del llenguatge, l'anomenada «fal·làcia clàssica» en termes de Lyons (1968: 9), va perllongarse durant segles i es manifestà també en l'ensenyament, que no va prestar gaire atenció a la llengua parlada fins a l'arribada de l'enfocament comunicatiu,

que comparteix la concepció del llenguatge propugnada per la lingüística textual i la pragmàtica entre els anys seixanta i setanta. D'aleshores ençà, la importància de l'oral, tant en el camp de la investigació com en el vessant pedagògic, ha estat cada vegada més reconeguda, afavorida sens dubte pels avenços tecnològics que la nostra societat ha assolit a l'hora de fixar la llengua parlada en el temps i l'espai. Així, una vegada acceptades les característiques pròpies de l'oral, aquest ha hagut de trobar les eines adequades per a l'anàlisi, terreny en el qual les aportacions de l'etnografia de la comunicació, la filosofia del llenguatge i l'etnometodologia han estat fonamentals.

L'evolució d'aquestes i altres disciplines relacionades amb l'ús de la llengua ha propiciat l'estudi de l'oral a les aules i ha permès l'accés dels alumnes als mecanismes de construcció de texts orals no espontanis ben rellevants en la nostra societat. És el cas de l'exposició oral, la lectura en públic, l'entrevista o el debat (Dolz i Schneuwly 1998). Precisament l'ensenyament del debat constitueix l'objecte d'aquest treball, en el qual no ens centrarem en la producció, com sol fer-se en l'estudi d'aquest gènere i de l'oral en general, sinó en l'anàlisi i la recepció, ja que el subgènere abordat, el debat electoral, així ho aconsella. En efecte, es tracta d'un tipus de debat que

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

es pot definir com a «no cooperatiu», en el sentit que no busca arribar a cap consens entre els participants. Des d'aquesta òptica, sembla més adequat incidir didàcticament en la seua anàlisi que no pas en la producció.

El treball que proposem, basat en la funció dels connectors procedents de verbs de percepció visual i auditiva dins del debat electoral, ajudarà els alumnes a entendre que sovint l'aparença de victòria en aquests enfrontaments dialèctics no té a veure tant amb els arguments i contraarguments adduïts com amb la utilització de certes estratègies discursives, no tan òbvies per als destinataris però molt efectives. Amb aquesta intenció mostrarem, en primer lloc, que la importància d'aquests elements en el debat ve donada per les característiques del gènere, definit com a text argumentatiu pel que fa a la funció però conversacional quant a la forma. Aquesta heterogeneïtat atorga un paper rellevant a aquest tipus de connectors en el debat, ja que són, d'una banda, organitzadors de la interacció i, d'una altra, indicadors de les relacions de cortesia entre els parlants.

Veurem, a continuació, que el comportament discursiu descrit s'explica pel procés de recategorització que han patit aquests elements i que els ha conferit uns trets formals determinats. La lingüística cognitiva i la teoria de la gramaticalització ens

permetran donar compte d'aquest fenomen i seran, juntament amb l'anàlisi del discurs, el marc teòric on situarem el nostre estudi. Clourem els apartats principals amb algunes reflexions didàctiques, presentades només a mode orientatiu, sobre el treball concret del debat electoral en els cursos superiors d'educació secundària. En aquest punt, les nostres propostes estaran guiades per la idea bàsica que l'anàlisi d'aquest tipus de discurs a l'aula pot contribuir a desenvolupar el sentit crític dels alumnes i a mostrar-los la relació entre els estudis lingüístics i la vida quotidiana.

Les formes concretes que analitzarem són els connectors (*anem*) a *veure*, *aviam/viam*, *mira/miri*, procedents dels verbs de percepció visual *veure* i *mirar*, i el connector *escolta/escolti('m)*, que prové del verb de percepció auditiva *escoltar*. El corpus en què s'ha centrat fonamentalment la nostra investigació està constituït per dos debats electorals en català, emesos per la Televisió Autònoma de Catalunya, TV3: *El Debat* (ED), dins de la campanya de les Eleccions Autònòmiques de Catalunya de novembre de 1995, i *El Debat de Catalunya* (EDC), amb motiu de les Eleccions Generals Espanyoles de març de 1996. **(nota 1)**

**2. Entre la conversa i l'argumentació:
el debat «no cooperatiu»**

2.1 Característiques del debat electoral

Des del punt de vista del gènere, com a forma discursiva estereotipada que els parlants reconeixen gràcies a les seues característiques externes i als paràmetres situacionals en què s'origina, el debat resulta fàcilment identificable per als alumnes (Castellà 1996: 25). Tusón (1995: 56-57) en concreta els trets bàsics de la manera següent:

- (a) Es parla d'un tema decidit abans de la interacció.
- (b) Presenta una duració definida.
- (c) Els participants tenen un rol determinat: el moderador dirigeix la trobada i és neutral; els experts tracten el tema.
- (d) Hi ha torns d'intervenció controlats pel moderador, que també presenta els participants, orienta la discussió i tanca la interacció.

A més, pot haver-hi o no un auditori present, que intervindrà o no segons els casos.

Pel que fa al tipus de text (Adam 1985 i 1992), el debat pot considerar-se conversacional i argumentatiu. Constituït per intercanvis comunicatius orals, es presenta com un text con-

versacional, tot i que comparat amb el text conversacional prototípic (la conversa espontània) en què no s'especifica prèviament el tema, el nombre de participants, la distribució de torns de paraula ni la durada (Tusón 1995: 55), el debat esdevé un text conversacional fonamentalment pel que fa a la forma. En efecte, quant a la funció comunicativa, aquest tipus de discurs, basat en la polèmica i l'enfrontament d'opinions divergents (Cortés i Bañón 1997: 15), vol convèncer i és, per tant, un text argumentatiu. **(nota 2)**

Es tracta, en efecte, d'un text argumentatiu amb forma conversacional i aquest caràcter híbrid que el caracteritza ens permet distingir en el debat un doble nivell d'argumentació:

(a) una argumentació explícita o primer nivell d'argumentació, relacionada amb els arguments i contraarguments lògics;

(b) una argumentació implícita, basada en les relacions discursives entre emissor i receptor, que corresponen a un nivell d'argumentació secundari.

Des d'aquesta perspectiva, els connectors lògics específics dels texts argumentatius –contrastius, causals i consecutius, i distributius (Cuenca 1995: 27-29)–, de caràcter proposicional i significat lèxic, serien indicadors lingüístics de l'argumentació explícita. En canvi, els connectors procedents de verbs de

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

percepció que abordem en aquest treball, com a connectors metalingüístics i elements característics de l'oral, formarien part dels mecanismes lingüístics i discursius lligats a l'argumentació implícita. Totalment o parcialment desproveïts del significat lèxic originari, el seu valor discursiu els converteix en gestors de l'intercanvi lingüístic i indicadors de les relacions entre emissor i receptor.

És el tipus d'argumentació menys obvi dut a terme per aquests connectors el que ens interessa destacar en el debat electoral, la finalitat del qual és aconseguir el vot de l'audiència. I no només amb arguments lògics, sovint insuficients per a atènyer l'efecte desitjat, sinó donant als destinataris la impressió d'haver obtingut el triomf sobre els adversaris en la confrontació verbal. D'aquesta manera, el debat es converteix en un camp de batalla on el triomf serà d'aquell que utilitzi amb més destresa les armes discursives. En aquest sentit, parlem del debat electoral com a debat «no cooperatiu». No es tracta, com en els que considerem «cooperatius», d'un debat on els interlocutors tenen com a objectiu contrastar opinions per afirmar o modificar la pròpia o arribar a un consens (Dolz i Schneuwly 1998: 28-29). En realitat, als participants en aquesta trobada no els mou la més mínima intenció de convèncer de res els seus interlocutors o receptors

directes. El seu propòsit és mostrar a l'audiència, receptors indirectes però destinataris reals, que les seues propostes són superiors a la resta i que, en conseqüència, mereixen ser votats. **(nota 3)** Aquesta superioritat s'haurà de demostrar també en l'enfrontament dialèctic, de manera que l'aparença de triomf en la interacció verbal hi és fonamental.

2.2 Aplicacions didàctiques

Totes aquestes característiques fan que, des del punt de vista de l'ensenyament, resulte convenient posar l'èmfasi en la formació dels alumnes com a receptors d'aquest tipus de discurs. Considerem que els nivells superiors de secundària són els més adequats per al tractament a l'aula del tema que ens ocupa. Les activitats que proposem a continuació proporcionen una idea del treball concret a realitzar:

Activitat 1

Objectiu. Es tracta d'aconseguir que, pel que fa a la finalitat, els estudiants identifiquen el debat electoral com a debat no cooperatiu.

Desenvolupament. Per tal de dur a terme aquest objectiu, els alumnes buscaran exemples de texts orals cooperatius (conversa, assemblea de classe, reunió de veïns...) i no cooperatius (discussió, debat parlamentari, debat electoral...). El

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

critèri a seguir per a la realització de l'exercici serà veure si la finalitat dels intercanvis verbals que coneixen és compartir idees o únicament demostrar la pròpia superioritat davant dels interlocutors respecte del tema tractat. D'aquesta manera, remarcarem el vessant no cooperatiu del debat electoral, bàsic a l'hora d'abordar l'anàlisi del gènere.

Activitat 2

Objectiu. Amb aquesta activitat pretenem, d'una banda, fer que els alumnes diferencien l'argumentació explícita de l'argumentació implícita en el debat electoral i, d'altra, que puguin copsar la importància dels connectors procedents de verbs de percepció com a elements d'argumentació implícita en aquest tipus de discurs.

Desenvolupament. A partir d'un fragment de debat electoral, els estudiants hauran de dir quin participant els fa la impressió d'haver vençut, d'haver estat superior als altres en la trobada. Després faran una relació dels arguments lògics adduïts per cada interlocutor i decidiran quins són els de més pes. Finalment, es contrastaran els resultats per a veure si el polític que aporta arguments més contundents és o no el que, abans de l'anàlisi, els havia fet l'efecte d'estar per damunt. Es reflexionarà conjuntament sobre el funcionament de les estratègies d'argumentació implícita. Aquest exercici facilitarà la

comprensió del paper rellevant que els connectors originats en els verbs de percepció tenen en aquest gènere a l'hora de convèncer el destinatari.

3. Els connectors procedents de verbs de percepció: descripció gramatical i funcions discursives

Els elements que analitzem són el resultat de la gramaticalització de verbs de percepció física que, mitjançant un procés de canvi de categoria i de significat, han esdevingut interjeccions impròpies i realitzen funció de connectors (Cuenca 2002). Utilitzats com a tals, constitueixen un grup homogeni dins del camp semàntic de la percepció sensorial i comparteixen una sèrie de característiques formals i funcionals.

3.1 Canvis formals

La diferència entre els usos d'aquests elements com a verbs de percepció (1) i els usos com a connectors (2) pot observar-se en els exemples següents:

(1) a. Pere ha vist/ miratels quadres.

b. Pere escoltava la música.

(2) a. Ri: *Miri*, per nosaltres les prioritats són: ocupació, medi ambient, igualtat en la dona i polítiques per les persones. M'hi referiré...(ED)

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

b. T: *Escolti'm*, vosté en el Congrés de Diputats va haver de fugir del minis... de la vicepresidència del govern, per motiu, doncs quee, eeh, no garanteix la seva responsabilitat política, precisament. [*Miri* vostè, el partit Popular]

S: [Ja entenc que vostès no ho entengueren les ???, no que jo ho entenc].

T: =si guanya el senyor Aznar promourà un pacte autonòmic. (EDC)

c. M: *Viam*, jo crec quee, ja està clar, quee a partir del 4 de març nosaltres a Madrid haurem de plantar cara. (EDC)

d. Md: *A veure*, un moment, li tocava... senyor Trias, sisplau, ha esgotat el seu temps. (EDC)

El canvi afecta diferents nivells d'anàlisi: morfològic, sintàctic i fonètic.

(a) Fixació morfològica

Morfològicament, aquests elements han perdut totalment o parcialment la variabilitat morfològica: han quedat fixats en l'imperatiu. *Mira* i *escolta*(‘m) i les seues variants més freqüents (*miri/mirin*, *escolti/escoltin*), corresponen comunicativament a la segona persona i, de fet, s'adrecen sempre a l'oient. Les variants morfològiques més utilitzades són la segona persona del singular (*tu*) o la tercera per al tractament formal (*vostè*). Encara que poden aparèixer en plural (3), les formes més habituals són les del singular:

(3) S: *Mirin*, quan es fan rebaixes d'impostos que com a màxim poden afectar a 100.000 contribuents d'aquest país, nosaltres diem que preservar l'estat del benestar és fer el que nosaltres volem fer [...]. (EDC)

Si a *veure* no presenta morfema flexiu és perquè es tracta de la forma simplificada d'*anem a veure*. D'altra banda, *aviam*, que conserva el morfema de primera persona de plural ('*m*') de l'imperatiu del qual prové (*veiam/vejam*), ha incorporat la preposició/ prefixa, probablement per interferència amb *veure*. A pesar d'estar molt gramaticalitzades, més encara en el cas d'*aviam/viam*, que ha perdut gairebé completament la idea de flexió i fins i tot d'origen verbal per al parlant, aquestes formes originades en el verb *veure*, pel fet de relacionar-se amb la primera persona del plural, inclouen comunicativament parlant i oient.

(b) Canvi sintàctic

Com podem observar als exemples de (2), el caràcter parentètic, manifestat per la posició inicial i l'autonomia entonativa, indica ja el grau d'independència sintàctica d'aquests elements i marca diferències respecte dels verbs. En efecte, com a verbs, són sintàcticament predicats que necessiten un subjecte i opcionalment un o més objectes, com a connectors, no s'acompanyen de subjecte ni de complements. En

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

aquest punt trobem variants que responen al diferent grau de gramaticalització de cadascun dels elements. Així, donada la forma imperativa que presenten, el subjecte preverbal no és possible i únicament *mira/miri* admet un subjecte postverbal (2b). Poden estar seguits d'un vocatiu que s'identifica amb el subjecte, però que no s'integra en l'estructura predicativa en sentit estricte (4):

(4) S: *Miri*, senyor Trias, l'únic que s'ha de fer si es vol controlar el dèficit és seguir la política que ha fet el [govern socialista aquests... aquests darrers anys]. (EDC)

D'altra banda, només la forma *escolti* admet objecte, com podem veure en *escolti'm*, que incorpora un objecte pronominal (*'m*), forma reduïda de l'acusatiu *em* (2b). El fet que aquesta variant amb pronom siga més habitual en el nostre corpus indica un grau menor de gramaticalització d'aquest connector.

En aquests elements, per tant, es dona una pèrdua progressiva de l'estructura predicativa. La pèrdua comença amb la pronominalització obligatòria i l'omissió de l'objecte, després el subjecte es desvincula de l'estructura predicativa (subjecte postverbal i vocatiu) i, finalment, s'elideix totalment.

Com a connectors, aquestes formes també han perdut un altre tret de verbalitat, ja que la riquesa de la conjugació característica del català ha quedat reduïda, segons hem vist a

l'apartat anterior, a la primera i segona persona de l'imperatiu. Distribucionalment, a més del caràcter parentètic reflectit en la posició inicial i l'autonomia entonativa, el canvi funcional i categorial que acabem d'analitzar es manifesta en el fet que aquests elements poden combinar-se entre si (5) i amb altres connectors més prototípics com ara les conjuncions(6):

(5) V-Q: Sí, *a veure, miri*, jo ho explicaré d'una manera molt senzilla, tan senzilla que fins i tot ho entendre el candidat convergent.
(ED)

(6) R: [...], un desastre en clau d'estat del benestar, un desastre enracionalitat. I *miri*, també un... un desastre en clau de corrupció.
(EDC)

(c) Reducció fonètica

La reducció fonètica que mostren aquests elements està en relació amb el seu grau de gramaticalització: com més gramaticalitzats estan, presenten formes més reduïdes. Així, *avi-am*, és la forma reduïda de *a+veiam/vejam*, que encara es redueix més en la variant *viam*, on ha perdut la *a*. A *veure*, ja ha elidit la peça *anem* i, a més, de vegades monoftonga enavere: **(nota 4)**

(7) Md: [Avere, sisplau deixin acabar, que ja ha d'acabar]. (EDC)

Quant *amira*, no hem trobat casos de reducció en el nostre corpus, encara que es donen les variants *ma* o *mi* segons els

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

dialectes (Alcover i Moll 1926-1968; Coromines 1980-1991). És el cas de (8), molt freqüent en cert tipus de construcció en valencià col·loquial (Sancho Cremades 1999: cap. 9):

- (8) a. Maque tens la cara dura!
- b. Maque n'hi ha, de bullit!

Finalment, *escolti*, el verb menys gramaticalitzat, no presenta reducció.

En síntesi, podem afirmar que les dades obtingudes en els tres nivells d'anàlisi es complementen i coincideixen a mostrar un grau major de gramaticalització en els connectors procedents de verbs de percepció visual, *veure* i *mirar*, que en els procedents del verb de percepció auditiva, *escoltar*. Entre els originats en els verbs de percepció visual, encara apareixen més gramaticalitzats els que vénen de *veure*, de significació passiva, que els que vénen de *mirar*, de significació activa.

3.2 Canvi semàntic

Aquest procés de canvi de categoria s'associa amb el canvi de significat d'aquestes unitats des del significat literal i objectiu de verbs de percepció física cap a un significat metafòric. **(nota 5)** Des d'aquest punt de vista, els verbs de percepció visual estan més gramaticalitzats, ja que en l'ús discursiu han perdut totalment la referència al sentit de la vista. Així, quan

un parlant utilitza *veure* o *mirar* com a connector no pretén que el receptor *veja* o *mire* res amb els ulls (2). De fet, aquestes formes són habituals en les converses telefòniques. D'altra banda, en el verb d'audició *escoltar* el canvi semàntic és menor. En efecte, sempre que parlem amb alguna persona pressuposem que ens està escoltant o, si més no, sentint, de manera que la significació literal de percepció física d'aquest verb mai no queda completament anul·lada. Finalment, la possibilitat de combinació entre connectors de verbs de percepció (5) és una mostra més de la pèrdua de significat literal en favor del significat pragmàtic. **(nota 6)**

Aquest canvi semàntic des de la percepció física cap a l'organització discursiva es troba en relació amb el pas, bastant generalitzat en els verbs de percepció en moltes llengües, del significat perceptiu a significats intel·lectuals i emocionals (Sweetser 1990: cap. 2).

3.3 Aplicacions didàctiques

Les característiques formals i semàntiques que manifesten aquests connectors poden treballar-se a l'aula a partir d'activitats d'aquest tipus:

Activitat 3

Objectiu. Aquesta activitat vol aconseguir que els alumnes arriben a distingir, des del punt de vista semàntic i formal,

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

els verbs de percepció física dels connectors que provenen d'aquests verbs.

Desenvolupament. Per tal d'assolir aquest objectiu demanarem als estudiants que busquen en un text verbs de percepció visual i auditiva. A continuació, hauran de separar les formes que tenen significat literal de les que no. Després poden confeccionar una llista de les característiques morfosintàctiques que presenta el grup que ha perdut en part o totalment el significat de percepció física. Finalment, hauran de reconèixer, en un fragment diferent, els connectors procedents de verbs de percepció. Farem així un primer pas d'identificació d'aquests elements, necessari abans d'observar les funcions discursives que realitzen. També volem remarcar que, tot i ser evident que el conjunt d'objectius proposats en aquest article poden treballar-se a partir d'activitats diverses, la tria dels texts és fonamental per a l'èxit dels exercicis, de manera que, almenys en les activitats introductòries, caldrà evitar casos perifèrics que compliquen la comprensió.

4. Funcions discursives

La funció discursiva d'aquests connectors és doble: d'una part, indiquen canvi en el desenvolupament de la conversa, ja siga en relació al torn o al tema; d'altra part, manifesten les relacions interpersonals que s'estableixen entre els interlo-

cutors (Pons 1999, Cuenca i Marín 2000). Aquestes funcions es relacionen amb el caràcter imperatiu que tenien com a formes verbals i que persisteix en les formes gramaticalitzades. Així doncs, podem considerar aquests connectors com a organitzadors del discurs, d'una banda, i com a indicadors de les relacions entre els parlants, de l'altra.

4.1 Organitzadors discursius

Com a organitzadors del discurs, poden unir bé torns de parla, bé actes dins d'un torn. Aviam/viam i a veure uneixen, pràcticament sempre, torns (9), mentre que *miri* i *escolti('m)* enllacen normalment actes de parla i, menys freqüentment, torns (10):

(9) Mda: Senyor Molins.

M: *Viam*, jo continuo pensant el... el que deia al principi: la realitat social i productiva de Catalunya és diferent de la resta. (EDC)

(10) Sa: Això és així per la política que vostès han fet. *Miri*, quan vostès van entrar al govern, Espanya tenia exactament dos milions cent mil habitants... cent mil persones parades. (EDC)

En tot cas, sempre marquen una pausa en la comunicació i mitjançant el seu valor fàtic, reclamen l'atenció de l'oient, sovint amb intenció argumentativa.

La força conativa i la reorientació del discurs com a funció global es concreta, entre altres, en els valors següents:

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

(a) Distribució del torn: per interrompre un altre parlant, intentar mantenir el torn o recuperar un torn perdut (11):

(11) R: [Però si ja tenim govern de dretes, senyor Serra, si el seu ja era un govern de dretes ???]. (EDC)

Md: [*Avere*, sisplau], estem esgotant el temps del nostre primer bloc, sisplau. Tanca aquest bloc el senyor Saura. És l'última intervenció d'aquest bloc. (EDC)

(b) Oposició a un argument que ha estat defensat per un altre participant (12):

(12) R: [...] i veure el que ens ve de sobre, eh?, en matèria, precisament, de sensibilitat, com li diria?, de «peculiaritat regional».

T: No faci demagògia.

R: *Miri, escolti'm*, de demagògia la... vostès quan no parlen de què volen fer amb la llengua a [Catalunya.] (EDC)

(c) Canvi de tema o introducció d'un tema nou o un subtema (13):

(13) R: [...] Per què no tenim l'administració necessària a Catalunya? Tercer, *escolti'm*, xarxa de corrupció generalitzada. La de diner públic que se n'ha anat per aquí ha estat terrible. (EDC)

En definitiva, el significat originari d'aquestes formes com a verbs de percepció ha passat a ser un significat pragmàtic, vinculat a la gestió de la conversa.

4.2 Indicadors de les relacions entre els parlants

Des del punt de vista de la cortesia discursiva i segons la terminologia de Haverkate (1994), les ordres són actes de parla exhortatius impositius, actes no cortesos. En el cas dels connectors que estem analitzant no es tractaria d'ordres en el sentit estricte de contingut proposicional, ja que aquest s'ha perdut en gran part, quan no totalment, sinó en sentit metalin-güístic, com a elements utilitzats pels parlants en la construcció de les seues relacions dins de la interacció.

Així, tot i que no constitueixen en si mateixos actes de parla no cortesos, aquests connectors conserven un caràcter exhortatiu d'apel·lació al receptor, de crida a fixar l'atenció en allò que el parlant està a punt de dir. Si comparem (14a) i (14b) podrem constatar la força del connector en aquest sentit:

(14) a. R: [...] què feia quan passava tot el que estava passant: el Roldán, el CESID, el GAL? Tocava el piano? Perquè *escolti*, vostè tenia gestió política, llavors. (EDC)

b. [...] què feia quan passava tot el que estava passant: el Roldán, el CESID, el GAL? Tocava el piano? Perquè vostè tenia gestió política, llavors.

Però, a més, aquesta crida al receptor que vehiculen els connectors és utilitzada sovint en el debat electoral per introduir actes de parla potencialment amenaçadors d'imatge (Brown

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

i Levinson 1987, Goffman 1971), que presenten un nivell major o menor de descortesia segons el grau de gramaticalització i la persona verbal en què han quedat fixats els connectors que els precedeixen. Com cal esperar en els debats no cooperatius, aquests actes amenaçadors no s'adrecen a la pròpia imatge sinó a la imatge –positiva o negativa– del receptor. (nota 7)

Concretament, *escolti('m)* és el connector que introdueix més sovint, gairebé en tots els casos, actes obertament descortesos que comporten fortes amenaces per a la imatge positiva del receptor, com ara insults o acusacions (15):

(15) R: [...] caram, sigui... *escolti'm*, vostés estan anys governant, els fa por el PP, el PP resulta pruda... profundament antipàtic com a partit per governar l'estat. [Però *escolti'm*, vostès governant han estat un desastre]. (EDC)

Pel que fa a *miri*, la proporció d'aparició davant d'actes de parla descortesos és molt més baixa i, quan el trobem introduint un d'aquests actes, sol anar acompanyat d'un altre connector (*escolti* o a *veure*, generalment) o seguit de vocatiu (16):

(16) a. R: [...] Jo, més aviat, diria que déuni-do la faena que han fet per desballestar i per desmuntar l'estat del benestar. *Miri, escolti'm*, senyor Serra, vostés tenen un frau absolutament descontrolat, primer punt. (EDC)

Si apareix sol, miri introdueix sovint bé actes neutres des del punt de vista de la cortesia bé actes amenaçadors de la imatge negativa del receptor que, tot i coartar potencialment la seua llibertat d'actuació, no arriben a ser tan descortesos com l'insult o l'ofensa explícita (17):

(17) S: [...] I també vull acabar dient-li com, eeeh, se li ha dit aquí... *Miri*, sense comptar amb el Partit Nacionalista Basc, no acabarem [mai amb el problema del terrorisme basc...]. (EDC)

Així mateix, resulta destacable la utilització de miri davant d'actes reforçadors de la imatge pròpia (18), segons és també habitual en el discurs polític: **(nota 8)**

(18) N: Moltíssimes gràcies. *Miri*, d... el Partit dels Socialistes de Catalunya en aquests tres temes, Catalunya, Espanya, Europa, té les idees molt clares. (ED)

A veure/avere tenen un ús molt concret en el debat electoral, ja que apareixen majoritàriament en boca del moderador, i normalment seguits de «si us plau», per tal de distribuir o redistribuir el torn de paraula de manera adequada, com hem vist a (2d), (7) i (11):

(19) R: [Però si ja tenim un govern de dretes, senyor Serra, si el seu ja era un govern de dretes ???]. (EDC)

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

Mda: [Avere, sisplau]. Estem esgotant el temps del nostre primer bloc, sisplau. Tanca aquest bloc el senyor Saura. És l'última intervenció d'aquest bloc. (EDC)

En poquíssimes ocasions els trobem introduint actes descortesos i quan ho fan és sempre en combinació amb un altre d'aquests connectors, per regla general, *miri* (20):

(20) V-Q: [fantàstic, fantàstic]. *A veure, miri*, eeehm, el senyor Pujol, quan diu que som la quarta comunitat en deute, s'oblida d'un petit detall, primer detall: som la comunitat més endeutada en termes absoluts. (ED)

Finalment, *aviam/viam* són les formes més neutres, les que precedeixen actes menys descortesos. En aquest sentit, focalitzen més sobre el missatge que sobre els protagonistes de la interacció:

(21) M: *Viam*, jo continuo pensant el... el que deia al principi: la realitat social i productiva de Catalunya és diferent a la resta. (EDC)

Així doncs, són els connectors menys gramaticalitzats els que introdueixen actes de parla més descortesos, de manera que la relació entre gramaticalització, descortesia i connectors de verbs de percepció podria representar-se com segueix:

(22) - gramaticalitzat + gramaticalitzat
+ descortès - descortès
escolti('m) miri aveure aviam

D'altra banda, cal destacar que la primera persona del plural amb què es relacionen a veurei aviam, en incloure l'emissor i el receptor, actua com a estratègia mitigadora de l'acte amenaçador de la imatge negativa del receptor que pot aparèixer a continuació. És el que Haverkate (1984: 84-92, i 1994: 137-140) anomena «referència pseudoinclusiva». Això explica que a veuresiga el connector més utilitzat pel moderador per assignar els torns de parla de manera respectuosa (**nota 9**). En l'extrem contrari, escolti('m), el connector que més sovint introdueix actes descortesos, s'adreça directament al receptor mitjançant la desinència de segona persona (-i) i, a més, remarca la distància entre aquest i l'emissor, representat pel pronom personal objecte ('m). Aquesta focalització explícita en l'oposició emissor-receptor pot donar compte, així mateix, del fet que l'aparició d'un vocatiu darrere del connector augmenta la falta de cortesia de l'acte que els segueix.

4.3 Aplicacions didàctiques

Per al treball en l'ensenyament de les principals funcions discursives dels connectors que estem analitzant dins del debat electoral, suggerim les activitats següents:

Activitat 4

Objectiu. L'objectiu d'aquesta activitat és reconèixer els connectors procedents de verbs de percepció com a organitzadors discursius.

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

Desenvolupament. Els estudiants marcaran en el debat les expressions utilitzades pels participants quan volen agafar la paraula, no perdre-la o adjudicar-la, en el cas del moderador. També intentaran determinar quina és la funció que realitzen els connectors quan apareixen dins del torn d'un mateix participant, és a dir, quan uneixen actes de parla. Aquest exercici mostrarà als estudiants el valor d'aquests elements en l'organització del discurs.

Activitat 5

Objectiu. En aquest cas, ens proposem veure que els connectors de verbs de percepció visual i auditiva funcionen com a indicadors de les relacions (de poder) entre els parlants.

Desenvolupament. Presentarem als estudiants un fragment significatiu de debat electoral on abundin els connectors que ens interessin. A continuació, els donarem una versió del text on prèviament haurem tret els connectors i faran una lectura expressiva i en veu alta de les dues versions. Els alumnes hauran d'identificar el valor bàsic d'aquests elements. Finalment, observaran cas per cas i decidiran si la intervenció resulta més respectuosa cap a l'interlocutor amb connector o sense. Amb això estarem incidint en la cortesia i les relacions de poder entre els parlants que aquests elements vehiculen.

5. Conclusions

En aquest treball hem volgut destacar la importància que certs connectors característics del discurs oral tenen a l'hora d'abordar l'estudi del debat i, al mateix temps, mostrar els avantatges que la seua anàlisi pot proporcionar des del punt de vista de l'ensenyament. Amb aquesta intenció, hem analitzat el paper dels connectors procedents de la gramaticalització de verbs de percepció visual i auditiva en el debat electoral en català. En aquest gènere, que identifiquem com a debat no cooperatiu, resulta especialment rellevant la que hem anomenat «argumentació implícita» o manifestació de certes estratègies discursives que tenen com a finalitat mostrar la superioritat dialèctica dels participants. Els connectors analitzats vehiculen aquest tipus d'argumentació, que es concreta en les dues funcions pragmàtiques que realitzen: organitzadors discursius i indicadors de les relacions entre els parlants. Com a organitzadors discursius, indiquen un canvi en el desenvolupament de la conversa, ja siga en relació al torn o al tema. Com a indicadors de les relacions interpersonals, mostren les relacions de poder que s'estableixen entre els participants.

Pel que fa a les qüestions didàctiques, direm, en primer lloc, que l'extensió dedicada en aquest article a les qüestions teò-

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

riques i l'aprofundiment amb què han estat tractades es justifica, en la nostra opinió, pel fet que formen part dels coneixements previs que ha de tenir el professor sobre el tema per tal d'estar en condicions de preparar el treball didàctic. En aquest aspecte, convé recordar que, davant de tota aplicació de continguts teòrics a l'educació, l'ensenyant haurà de diferenciar molt clarament entre els coneixements que constitueixen la seua formació i aquells que ha de transmetre als estudiants perquè l'aprenentatge siga profitós: una base teòrica sòlida per part del professor sobre qualsevol tema a desenvolupar en classe serà condició *sine qua non* però no suficient per a obtenir resultats satisfactoris. Intentar traslladar als alumnes més continguts dels necessaris pot tenir efectes contraris als desitjats.

Per una altra part, volem situar aquest treball sobre els connectors en el debat electoral dins d'un objectiu ampli com és el de fomentar, des d'una base lingüística i discursiva, la reflexió i el sentit crític dels alumnes davant d'esdeveniments socials rellevants. En aquest sentit, abordar el discurs politicoelectoral a l'aula resulta ben interessant, donat el protagonisme que aquest gènere ha adquirit en la societat actual com a estandard del funcionament democràtic, gràcies a la seua difusió a través dels mitjans de comunicació.

Des d'aquesta perspectiva, i a diferència del que comportaria formar els alumnes com a participants en debats cooperatius, hem considerat adequat proporcionar-los els instruments d'anàlisi necessaris per a poder desenvolupar una actitud crítica com a destinataris d'aquests debats en els quals les postures són inamovibles i els interlocutors es defineixen com a adversaris que pretenen demostrar la seua superioritat. Per tant, no es tracta només d'identificar connectors procedents de verbs de percepció en el debat electoral, sinó de saber per què i amb quina finalitat comunicativa s'hi utilitzen. Únicament amb aquesta intenció, i a mode orientatiu, hem presentat alguns dels objectius i les activitats en què pot concretar-se, en els cursos superiors d'educació secundària, l'estudi d'aquests continguts.

MARIA JOSEP MARÍN
Universitat d'Alacant

Referències bibliogràfiques

ADAM, J. M. (1985), «Quel types de textes?», *Le français dans le monde*, 192, pp. 39-43.

– (1992), *Les textes: types et prototypes*, París, Nathan.

ALCOVER, A. M. & F. de B. MOLL (1983), *Diccionari Català-Valencià-Baleàric*, Palma de Mallorca, Moll. [1a ed. 1926-1968.]

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

- BROWN, P. & C. LEVINSON (1987), *Politeness. Some Universals of Language Use*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CALSAMIGLIA, H. & A. TUSÓN (1999), *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.
- CASTELLÀ, J. M. (1996), «Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua», *Textos*, 10, pp. 23-31.
- COROMINES, J. (1980-1991), *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*, Barcelona, Curial.
- CORTÉS, L. & A. M. BAÑÓN (1997), *Comentario lingüístico de textos orales. II El debate y la entrevista*, Madrid, Arco Libros.
- CUENCA, M. J. (1995), «Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 23-40.
- (2002), «Els connectors i les interjeccions», dins Solà, J., coord., *Gramàtica del català contemporani*, Barcelona, Empúries. [Cap. 31.]
- CUENCA, M. J. & M. J. MARÍN (2000), «Verbos de percepción gramaticalizados como conectores. Análisis contrastivo español-catalán», dins Maldonado, R., ed., *Estudios cognoscitivos del español, Monográfico, Revista Española de Lingüística Aplicada*, AESLA i Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 215-237.
- DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.

FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. (1999a), *La lengua en la comunicación política I: El discurso del poder*, Madrid, Arco Libros.

– (1999b), *La lengua en la comunicación política II: La palabra del poder*, Madrid, Arco Libros.

GOFFMAN, E. (1979), *Relaciones en público*, Madrid, Alianza. [1a ed. 1971.]

HAVERKATE, H. (1984), *Speech Acts, Speakers, and Hearers: Reference and Referential Strategies in Spanish*, Amsterdam, John Benjamins.

– (1994), *La cortesía verbal*, Madrid, Gredos.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996), *La conversation*, París, Seuil.

LYONS, J. (1979), *Introducción en la lingüística teórica*, Barcelona, Teide. [1a ed. 1968.]

MONTOLÍO, E. & V. UNAMUNO (2001), «The discourse marker a ver (Catalan, a veure) in teacherstudent interaction», dins *Journal of Pragmatics*, 33, pp. 193-208.

PONS BORDERÍA, S. (1999), «Oyey mirao los límites de la conexión», dins Martín Zorraquino, M. A. i Montolío Durán, E., coords., *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco Libros, pp. 213-228

SANCHO CREMADES, P. (1999), *Introducció a la fraseologia. Aplicació al valencià col·loquial*, València, Denes.

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

SWEETSER, E. (1990), *From etymology to Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.

TRAUGOTT, E. C. (1989), «On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change», *Language*, 65, pp. 31-55.

– (1990), «From less to more situated in language: the unidirectionality of semantic change», dins Adamson, S. *et alii*, eds., *Papers from the Fifth International Conference on English Historical Linguistics*, Amsterdam, J. Benjamins, pp. 496-517.

– (1995), «Subjectification in grammaticalisation», dins Wright, S. i D. Stein, eds., *Subjectivity and Subjectification*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 31-54.

TRAUGOTT, E. C. & E. KÖNIG (1991), «The semantic-pragmatics of grammaticalization revisited», dins Traugott, E. C. i B. Heine, eds., *Approaches to Grammaticalization*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 189-218.

TUSÓN, A. (1995), *Anàlisi de la conversa*, Barcelona, Empúries.

* Aquest treball s'emmarca en el grup de recerca LINK (Generalitat Valenciana, GR2000-202) i en les xarxes temàtiques «Sintaxi» (1998XT 00065) i «Coneixement, llenguatge i discurs especialitzat» (1999XT 00036) de la *CIRIT* (Generalitat de Catalunya). Vull agrair a Maria Josep Cuenca la seua ajuda en la preparació d'aquesta comunicació.

1. Als exemples, la intervenció de cada participant va precedida de les inicials del seu cognom; la dels moderadors, de l'abreviatura Md / Mda.

2. No oblidem que el discurs argumentatiu es troba, des dels orígens, lligat a la llengua parlada. Pensem en el discurs judicial i en el discurs deliberatiu de la retòrica clàssica, ambdós de caràcter oral. En aquest sentit, el debat polític pot considerar-se l'hereu més directe del discurs deliberatiu.

3. En aquest mateix sentit, Fernández Lagunilla (1999a: 31) parla d'un destinatari polític complex: directe o real, d'una banda, i indirecte o suposat, de l'altra. El receptor a qui s'adreça explícitament l'emissor és el destinatari directe. L'indirecte, tot i no aparèixer en la interlocució, està previst per l'emissor i és, de fet, el destinatari real de les seues estratègies discursives.

4. Aviam/viam i a veure/averesón formes molt utilitzades en el català del Principat. Però hi ha d'altres variants dialectals com vam, versió reduïda del menorquí, o mem/meam, del mallorquí, que ha desenvolupat un aminicial.

5. Les diferències evidents entre els exemples (1) i (2) citats al principi de l'apartat 3, tant pel que fa al significat com a l'ús d'aquests verbs,

El paper dels connectors en la construcció i l'anàlisi del debat

mostren el pas d'allò «objectiu» a allò «subjectiu» que motiva tot canvi semàntic segons la teoria de la subjectivació de Traugott (1989, 1990 i 1995; Traugott i König 1991).

6. Per a Sweetser (1990), aquest canvi de significat des del domini del contingut al domini epistèmic s'esdevé gràcies a l'activació de la metàfora 'LA MENT COM A COS'. Però els connectors que estem analitzant van més enllà i es troben en el tercer dels dominis cognitius que distingeix Sweetser, el domini dels actes de parla, de manera que podem considerar que, en aquest cas, és la metàfora 'EL DISCURS COM A OBJECTE' la que facilita el canvi del món sensorial a l'organització discursiva. Així, el discurs es converteix metafòricament en un objecte perceptible que ens permet desplaçar-nos del domini del contingut al domini dels actes de parla (Cuenca i Marín 2000).

7. Segons Brown i Levinson (1987), l'ésser social està constituït per dos factors interdependents i complementaris: la imatge positiva (*positive face*) que l'individu té de si mateix i que desitja que els altres reconeguen i aproven, i la imatge negativa (*negative face*), entesa com la pròpia llibertat d'acció que tot individu vol defensar.

8. Per a Kerbrat-Orecchioni (1996), en l'estudi de les relacions socials cal considerar, juntament amb els actes amenaçadors d'imatge, els actes reforçadors d'imatge, com ara afalacs, agraïments, felicitacions, etc.

9. De fet, el moderador no utilitza cap dels altres connectors analitzats. Certament resultaria estrany i fins i tot una mica agressiu sentir una intervenció del moderador com aquesta:

(i) *Escolti*, senyor Trias, ha acabat el seu torn.

Pensem que, si bé el periodista que realitza funcions de moderador està per damunt dels participants pel que fa a l'administració del temps i dels torns de paraula, també ha de ser extremadament respectuós amb ells en aquest tipus de debat on els participants són dirigents polítics i, com a tals, persones socialment molt rellevants.