
JOSEP M^a BALDAQUÍ & M^a ANTÒNIA CANO

**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 LINGÜÍSTIQUES**

Han passat més de tretze anys des de la publicació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià i disposem, per tant, d'una perspectiva suficient per a analitzar els resultats de l'aplicació d'aquesta llei. Alguns autors (Pitarch 1984) ja destacaven, poc després de l'aprovació, que es tractava d'una llei que renunciava, d'antuvi, a la normalització lingüística plena. Malauradament, no es van equivocar els endevins, i així ens va.

Només en el camp de l'ensenyament sembla que s'han fet avanços. Es tracta, en tot cas, de passos curts, que no ens han impedit de continuar endarrerint-nos, quan el que tenim és una necessitat, cada vegada més gran, de recuperar el temps perdut. L'anàlisi realitzada per Pitarch (1994: 39-51) ens ho mostra. L'èxit assolit en l'escolarització en valencià és realment modest. Així, parlem de xifres al voltant del 16% en Educació Primària, o d'un 25% en Secundària que es redueix a un modestíssim 2% si ens referim únicament a les línies en valencià.

Una de les causes d'aquest semifracàs és, al nostre entendre, el fet que les autoritats educatives valencianes han declinat de dinamitzar el procés i simplement han permès que fos la societat civil, els pares i els mestres, els qui el portaren endavant. D'aquesta manera, la responsabilitat inherent a la tasca política es dilueix. No existia –ni existeix– una política educativa explícita, assumida des de l'administració educativa. Encara que

els estudis realitzats demostren ben a les clares que els programes educatius bilingües, i especialment els programes d'immersió i d'ensenyament en valencià, són els únics que garanteixen el compliment de la LUEV pel que fa al coneixement de les llengües oficials del País Valencià, els responsables de la política educativa valenciana no han fet els esforços necessaris per a traslladar a la població i al sistema educatiu aquesta evidència.

Malgrat la nostra anàlisi pessimista –o realista–, no hi ha cap dubte que l'escola és, i ha de continuar essent, un dels puntals de la normalització lingüística. I dins de l'escola, són els mestres els professionals encarregats de fer aquesta funció. L'anàlisi de Pitarch (1994: 50-51) posa en relleu el paper protagonista que han tingut i tenen els mestres en aquest procés. Fins i tot, lluitant contra corrent en moltes ocasions.

En conseqüència, pensem que la formació dels mestres, i molt especialment la formació inicial, és un dels camps en què cal guanyar la batalla de la normalització lingüística, si més no, de la normalització lingüística escolar. Per tant, creiem que és de gran interès conèixer com són els alumnes de les escoles de magisteri, els mestres d'un futur molt proper, pel que fa al coneixement i l'ús de la llengua, les seues actituds lingüístiques i normes d'ús i, molt especialment, les expectatives que tenen envers l'ús professional de la llengua.

L'estudi que presentem analitza aquestes qüestions des de l'òptica de les comarques alacantines. Reflecteix les enquestes realitzades durant els cursos 1993-94, 1994-95 i 1995-96¹ entre els alumnes de l'Escola Universitària de Formació del Professorat de la Universitat d'Alacant que s'havien matriculat d'assignatures impartides pel Departament de Filologia Catalana.² Avisem, per tant, que la població estudiada no és la totalitat dels futurs mestres, sinó tan sols els que han optat per rebre formació de llengua catalana o de didàctica de la llengua i de la literatura referida al català.³ Encara que aquests alumnes són majoria,⁴ les dades que presentem s'hauran de relativitzar necessàriament.

Una anàlisi completa d'aquestes enquestes supera de molt l'espai de què disposem. És per això que limitarem al màxim els elements descriptius per centrar el nostre article en dos aspectes: l'ús lingüístic individual dels alumnes de Magisteri, és a dir, la seua realitat actual, i les perspectives que tenen respecte de l'ús de la llengua en la seua futura professió de mestres.

ELS ALUMNES DE L'E. U. DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT: PROCEDÈNCIA

Conforme sol ser habitual en els estudis de Magisteri, i en la realitat de les escoles, són les dones les que trien majoritàriament aquesta professió (70'7%).⁵ Pel que fa a l'edat, parlem d'alumnes que es troben, en la immensa majoria (96'2%), per davall dels 26 anys. La procedència social típica la situaríem en un segment mitjà-baix.⁶

(1) Ens basen sobretot en l'enquesta realitzada al curs 1995-96, per ser la més recent de què disposem. Contrastarem les dades amb les enquestes de cursos anteriors quan considerem que és necessari. Sempre que no avisem del contrari, les dades que presentem corresponen, per tant, a l'enquesta del curs 1995-1996. Totes aquestes enquestes tenen un nivell de confiança del 95% i un error d'estimació que fluctua entre el 3% i el 5%.

(2) Donem les gràcies als companys de Secció Departamental en l'E.U. de Formació del Professorat que ens han ajudat passant les enquestes als seus grups d'alumnes. Així mateix, aprofitem per agrair als alumnes d'aquesta Escola la seua participació. Aquest treball s'ha realitzat dins del projecte d'investigació «Variació lingüística generacional i ensenyament del valencià» (GV-2433/94), aprovat dins del Programa de Projectes d'Investigació Científica i Desenvolupament Tecnològic de la Generalitat Valenciana.

(3) Únicament a partir de la reforma dels plans d'estudi de 1996 els alumnes de l'E.U. de Formació del Professorat d'Alacant tenen una assignatura obligatòria d'universitat de *Llengua Catalana*. Per tant, és a partir del curs present que podrem estudiar en les nostres enquestes la totalitat dels alumnes que estudien Magisteri.

(4) En el curs 1995-96 hi havia a l'E.U. de Formació del Professorat 1480 alumnes, 815 dels quals s'havien matriculat d'una o diverses assignatures impartides pel Departament de Filologia Catalana. Cal tenir present, però, que les xifres de matrícula a la Universitat poden ser molt relatives.

(5) A més, les alumnes es concentren molt especialment en algunes especialitats, com ara Educació Infantil, amb un 97'3% d'alumnes de sexe femení.

(6) L'adscripció a una classe social, així com el mateix constructe de *classe social*, són molt problemàtics. Nosaltres hem

construït una escala referida a la classe social amb la suma de les puntuacions referides a les professions i als estudis del pare i de la mare; posteriorment hem normalitzat les puntuacions i les hem transformades a l'escala C (que té uns valors entre 0 i 11, amb 5 de mitjana i 2 de desviació típica). L'anàlisi de la gràfica resultant, amb un índex d'asimetria positiu ($g_1=0'607$), així com el fet que la mediana (4'765) siga inferior a la mitjana, són les dades que ens permeten afirmar l'adscripció majoritària a l'estrat mitjà-baix.

(7) Potser és ara necessari el recordatori que l'univers de l'estudi no inclou la totalitat dels estudiants de l'Escola de Magisteri d'Alacant. De ser així, augmentaria notablement el percentatge d'alumnes procedents de comarques castellanoparlants.

(8) Aquests percentatges són molt estables en totes les enquestes realitzades. Hem de tenir en compte que són els alumnes mateixos els qui declaren quina és la seua primera llengua. En realitat, segurament hauríem de considerar com a bilingües precoços la majoria dels alumnes que es declaren catalanoparlants, ja que, en una situació de llengua minoritzada com la que pateix la llengua catalana al País Valencià, l'aprenentatge ambiental del castellà sol produir-se durant els primers anys de vida.

(9) La pregunta de l'enquesta és: «Tu, com et consideres a tu mateix?», i les possibilitats de resposta són: a) Principalment valencianoparlant; b) Principalment castellanoparlant; c) Igualment valencianoparlant que castellanoparlant. Pel que fa a aquest ítem, sí que hem trobat diferències substancials amb l'enquesta del curs anterior. Així, al curs 1994-95, el 26'4% s'adscribia al grup catalanoparlant, el 14'5% al grup bilingüe, i el 59'1% al castellanoparlant. En l'enquesta del curs 1993-94, en canvi, trobem dades més semblants a les que

Més interès té la procedència geogràfica d'aquests alumnes, que va molt lligada a la competència lingüística. La podem veure resumida en el quadre següent:⁷

Població petita castellanoparlant	Població gran o mitjana castellanoparlant	Alacant, Elx o València	Població gran o mitjana catalanoparlant	Població petita catalanoparlant
1'5%	11'7%	40'6%	38'3%	7'9%

Hi podem comprovar que el gros del nostre alumnat (40'6%) viu a les grans ciutats de predomini lingüístic valencià, en el nostre cas, a Alacant o a Elx. Si tenim present la substitució lingüística patida per aquestes poblacions i molt especialment per la ciutat d'Alacant (Montoya 1996), on l'ús públic del català pot ser qualificat de marginal, comprendrem l'abast de la situació.

CARACTERITZACIÓ LINGÜÍSTICA DELS ALUMNES DE MAGISTERI

Adscripció lingüística

El 69'5% dels nostres alumnes tenen com a primera llengua el castellà. Només un 21'1% declara tenir com a primera llengua el català i el 8'6% es declara com a bilingüe precoç.⁸ Si comparem aquestes dades amb l'adscripció lingüística actual d'aquests alumnes,⁹ trobem que un 64'7% continua considerant-se com a castellanoparlant, un 20'7% es considera encara valencianoparlant, però el grup dels que es consideren bilingües (igual valencianoparlant que castellanoparlant) puja al 14'7%. A primera vista podríem pensar que hi ha un petit transvasament del grup de castellanoparlants al grup bilingüe. Això és globalment cert. Ara bé, si l'analitzem més a fons, el fenomen és més complex. De fet, entre els alumnes originàriament castellanoparlants (185), n'hi ha 17 (9'2%) que s'autoconsideren igualment valencianoparlants que castellanoparlants, i 7 (3'8%) que es consideren sobretot valencianoparlants. Igualment, entre els alumnes originàriament bilingües (23), hi ha un transvasament de 8 alumnes (34'8%) cap al grup d'adscripció castellana, i de 4 (17'4%) cap al grup d'adscripció catalana. La mobilitat del grup que té el català com a primera llengua és menor, i es dona bàsicament cap al grup bilingüe: només 1 alumne de primera llengua catalana (1'8%) s'autoconsidera en l'actualitat castellanoparlant, però hi ha 11 alumnes (19'6%) que passen a engrossar les files del grup bilingüe.

D'entre tots aquests canvis, ens n'interessen sobretot tres per la seua magnitud: el pas d'alumnes originàriament castellanoparlants als grups bilingüe o catalanoparlant; el canvi d'alumnes originàriament bilingües que passen a autoconsiderar-se castellanoparlants; i el pas d'alumnes de primera llengua catalana al grup bilingüe.

El transvasament del grup castellanoparlant cap als altres grups es produeix sobretot entre alumnes que viuen en poblacions mitjanes i petites catalanoparlants, quan el català és una llengua ambiental en el seu entorn¹⁰ i, especialment, quan està present com a llengua familiar ($p < 0'0001$). Aquests alumnes manifesten haver-se ensenyat català sobretot amb els amics (45'8%). Només un 20'8% afirma haver-lo après en l'àmbit familiar i un altre 20'8% afirma haver-lo après a les classes. Per tant, podríem concloure que el canvi d'adscripció d'alumnes originàriament castellanoparlants als altres grups lingüístics està determinat sobretot per la presència ambiental del català que permet l'adquisició en àmbits no escolars. Pel que fa als altres transvasaments (del grup bilingüe al castellanoparlant i del grup valencià al bilingüe), no hem estat capaços de demostrar cap associació amb altres variables que fos estadísticament significativa, possiblement per tractar-se de grups reduïts. Tindrem una perspectiva més completa si tenim en compte també la transmissió lingüística familiar.

Transmissió familiar de la llengua

En la mostra que treballem hi ha 89 famílies (el 33'5%) on els dos progenitors, pare i mare, parlen valencià bé o molt bé. D'aquestes 89 famílies, n'hi ha 78 (el 87'6%) en què els pares continuen utilitzant el català entre ells, però n'hi ha 6 (el 6'7%) on l'ús del català passa a ser parcial, i 5 (el 5'6%) en què la parella es comunica en castellà. Només 54 alumnes que procedeixen d'aquestes famílies (el 60'7%) afirmen tenir el català com a primera llengua i 11 (el 12'4%) que afirmen que es van ensenyar a parlar simultàniament en català i en castellà. Els altres 24 alumnes fills d'aquestes famílies (el 27%) declaren tenir com a primera llengua el castellà.

Aquestes dades es confirmen si observem les relacions lingüístiques actuals entre pares i fills. A l'hora d'ara, en 57 d'aquestes 89 famílies (el 64'8%) la llengua de relació única dels pares als fills és el català i en 11 famílies (el 12'5%) l'ús del català en la relació pares-fills ha passat a ser parcial. Només en 20 famílies (el 22'7%) aquesta relació continua vehiculant-se únicament en castellà. Si ens fixem ara en la llengua que els fills declaren utilitzar en la comunicació actual amb els seus pares, hi ha 55 (el 61'8%) alumnes que únicament utilitzen el català, mentre que són 6 (el 6'7%) els que utilitzen parcialment el català i 28 (el 31'5%) que únicament parlen castellà amb els pares. Si considerem l'autoadscripció a un grup lingüístic dels alumnes fills d'aquestes 89 famílies, n'hi ha 46 (el 51'7%) que es consideren valencianoparlants i 24 (el 27%) que s'autoconsideren bilingües. En total són un 78'7%, front als 19 alumnes (el 21'3%) en què s'ha completat el trencament de la transmissió lingüística. Per tant, observem que en les famílies valencianes es produeix un important trencament de la transmissió lingüística familiar que, a més, va lligat a un procés de bilingüització que afecta tant les relacions interpersonals familiars com, sobretot, l'autoconsideració dels parlants.

Per tal d'estudiar més a fons el fenomen, hem aïllat els 24 alumnes fills de pares catalanoparlants que afirmen tenir com a primera llengua el castellà i hem comprovat

comentem: un 21% que es considera bàsicament catalanoparlant, un 12'3% que es considera igualment catalanoparlant que castellanoparlant i, finalment, un 66'8% que s'autoconsidera castellanoparlant.

(10) Hem aïllat els alumnes originàriament castellanoparlants i hem contrastat la seua adscripció lingüística actual amb el lloc de residència. Ens hem trobat que el canvi d'adscripció lingüística en el sentit d'una major catalanització augmenta significativament quan els alumnes viuen en poblacions més valencianitzades ($p < 0'0001$). Si considerem els contrastos entre grups, trobem que hi ha diferències estadísticament significatives entre els alumnes que viuen a poblacions petites catalanoparlants i els alumnes que viuen a les grans ciutats ($p < 0'0001$) i a les poblacions grans o mitjanes castellanoparlants ($p < 0'0001$). També hi ha diferències significatives entre els alumnes que viuen a les poblacions grans o mitjanes catalanoparlants i els que viuen a les grans ciutats ($p = 0'0039$). Posteriorment hem contrastat també l'adscripció lingüística actual amb l'ús del català que senten en el seu entorn, i hem tornat a comprovar que com més catalanitzat es troba l'ambient en què viuen, major és la probabilitat del canvi d'adscripció lingüística en el sentit d'una major catalanització ($p = 0'0002$). Com que la major part de les dades amb què treballem es troben mesurades en una escala ordinal, hem emprat proves d'estadística no paramètrica. En concret, per als contrastos de més de dues mostres independents, empram la prova de Kruskal-Wallis, i quan el contrast es realitza entre dues mostres, la prova emprada és la U de Mann-Whitney. Aquestes proves són les que utilitzarem al llarg del nostre treball sempre que no avisem en sentit contrari.

la seua adscripció lingüística actual. N'hi ha 15 (el 62'5%) que continuen adscriuint-se al grup castellanoparlant, però 6 (el 25%) s'autoconsideren igualment valencianoparlants que castellanoparlants i 3 (el 12'5%) s'adscriuen al grup valencianoparlant. Posteriorment, hem creuat la variable de l'adscripció al grup lingüístic amb l'àmbit d'aprenentatge de la llengua, i hem constatat que hi ha una diferència estadísticament significativa ($p=0'0002$) en el sentit que els alumnes que no recuperen la llengua familiar, s'han ensenyat català bàsicament a l'escola, mentre que els alumnes que sí l'han recuperada, se l'han ensenyada en els àmbits familiar i, sobretot, de les amistats. També hem pogut constatar la relació existent entre aquesta recuperació lingüística i l'ús del català en el barri o localitat on viuen els alumnes ($p=0'0366$). Aquests fenòmens segueixen la mateixa direcció que els que hem estudiat abans, quan parlàvem de l'adscripció lingüística general dels nostres alumnes. Sembla, per tant, que la recuperació del català quan es tracta de la llengua dels pares està condicionada pels mateixos factors que en general expliquen el canvi d'adscripció lingüística del castellà cap al català.

En conseqüència, pensem que són bàsicament els factors de presència ambiental del català –en l'entorn i en la família– els que potencien aquest canvi d'adscripció lingüística, que es produeix quan l'adquisició del català es fa en àmbits no escolars. Si tenim en compte tot el que acabem de dir, no seria del tot agosarat deduir que les persones que s'ensenyen a parlar català seguint un procés d'adquisició tendeixen a autoconsiderar-se catalanoparlants o, si més no, bilingües català-castellà, mentre que les persones que se l'ensenyen a l'escola –i segueixen, per tant, un procés d'aprenentatge– continuen, per regla general, considerant-se castellanoparlants.⁽¹¹⁾

Competència i ús lingüístic

Un altre element interessant a tenir en compte són els contrastos que es produeixen entre els nostres alumnes i els seus pares i mares pel que fa a la competència lingüística i a l'ús de la llengua. En la taula següent, podem veure resumida la informació proporcionada pels alumnes sobre la competència en l'expressió oral dels seus pares i la pròpia:

	No en sap	Molt poc	Regular	Bé	Molt bé
Pares	23,5%	12,7%	14,6%	33,8%	15,4%
Mares	32,5%	14%	9,8%	28,7%	15,1%
Alumnes	1,5%	6,4%	40,4%	38,9%	12,8%

(11) Recordem aquí breument les teories de S. Krashen (1977), que diferencia entre el procés d'adquisició i el procés d'aprenentatge lingüístics. L'adquisició es produeix inconscientment, com un procés natural en què les habilitats lingüístiques s'interioritzen sense parar una atenció conscient en les formes lingüístiques. L'aprenentatge, en canvi, és un procés conscient d'aprenentatge de regles, que es dona sobretot en situacions escolars.

Si traslladem aquests percentatges a un gràfic (Figura 1), podem veure molt millor el procés que s'ha donat pel que fa a la competència lingüística familiar.

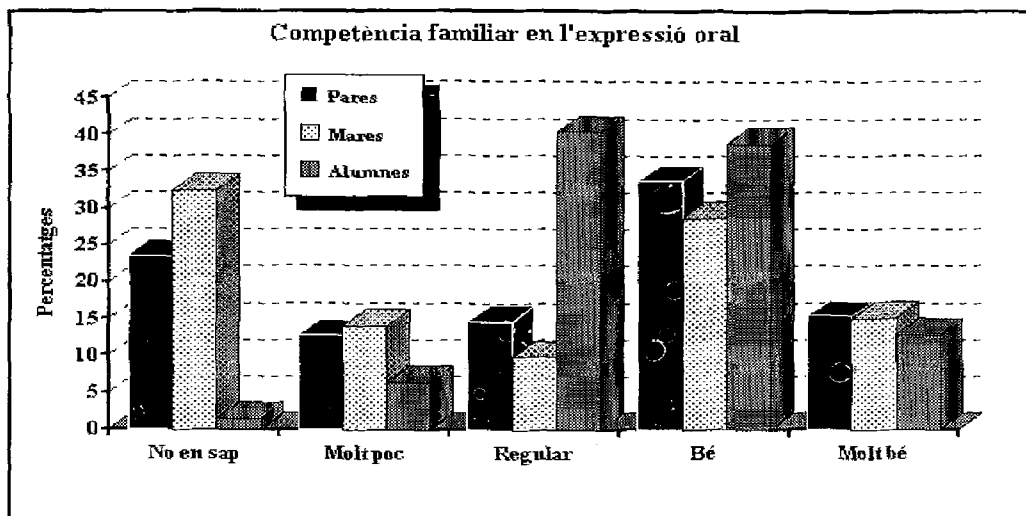


Figura 1

Com podem observar al gràfic, els alumnes presenten una petita davallada en la competència oral molt bona (Molt bé) respecte dels seus progenitors. Aquesta davallada, però, es compensa amb la competència oral bona (Bé). El canvi substancial s'hi observa en l'espectacular augment de la competència oral mitjana (Regular), que es dona a costa de la competència oral baixa o nul·la i és l'efecte de l'estudi escolar de la llengua que, evidentment, no ha pogut modificar la competència dels pares.

Si ens hi fixem millor, observem que hi ha diferències entre la competència oral dels pares i de les mares, sempre a favor dels primers. De fet, si sumem la competència oral bona o molt bona dels pares, obtenim un 49'2%, que s'allunya del 43'8% de les mares.¹² La competència oral bona o molt bona dels enquestats se situa en un 51'7%, que supera la dels seus progenitors. Si, a l'igual que hem fet amb els pares, separem els resultats dels nostres alumnes per sexes, ens trobem que la competència oral bona o molt bona dels homes puja al 62'8%, mentre que la de les dones suma un 47%. Aquestes diferències no són degudes a l'atzar, sinó que es confirmen estadísticament ($p=0'02137$). A més, coincideixen també amb diferències semblants que hem trobat en les enquestes de cursos anteriors.¹³

Posats a buscar una explicació a aquest fenomen, hem de descartar que siga simplement un grau major de seguretat o d'autoconfiança dels homes en si mateixos el que els duu a qualificar-se més positivament, ja que seria incoherent amb el fet que en l'apartat de competència molt bona, les dones superen àmpliament els homes. Pensem, més aïna, que es tracta d'un fenomen més general. Així, les dades del Padró Municipal d'Habitants de 1986 (Conselleria 1989: 168) permeten veure un major grau d'expressió en valencià per als homes (50'6%) que per a les dones (48'4%).¹⁴ Brauli

(12) Aquesta diferència l'observem tots els anys. Així, a l'enquesta del curs 1994-95, la competència oral bona o molt bona dels pares sumava un 53'8% front al 47'6% de les mares.

(13) Si aprofundim més, veiem que en realitat la competència molt bona de les dones és del 14'4%, superior al 9% dels homes. La competència bona és, respectivament del 32'6% i del 53'8%. En la competència regular, les dones presenten un 43'9%, i els homes un 32'1%. La competència baixa és, respectivament, del 7% i del 5'1%, i la competència nul·la es reparteix en un 2'1% i un 0% respectivament.

(14) Aquests percentatges es refereixen a la població total del País Valencià de 3 anys o més i, evidentment, no són dades estadístiques, sinó censals.

Montoya, en la seua anàlisi del Cens de Població de la ciutat d'Alacant de 1991, assenyalava també que del total de catalanoparlants "naturals"¹⁵ de la ciutat d'Alacant, que ell xifra en 20.586, el 52% són hòmens, i el 48, dones. A més, posa en relleu el fet que les dones, encara que tinguen un bon domini actiu del català, l'utilitzen menys, tant en l'àmbit familiar com en el públic (Montoya 1996: 79-80). De fet, els estudis sociolingüístics assenyalen quasi unànimament el fet que les dones presenten un comportament més sensible que els hòmens a les formes prestigioses del llenguatge (López 1989: 118-128), i solen anar per davant dels hòmens en els canvis lingüístics. Aquesta tendència al canvi tot buscant el prestigi seria aplicable al fenomen de la substitució lingüística, encara que aquí no es tracte de triar entre variables lingüístiques diferents, sinó entre llengües diferents (Aracil 1983: 207-217).

Fins ara, ens hem fixat en la competència oral dels alumnes en relació a la dels pares. Ara bé, pel que fa a la futura actuació dels nostres alumnes com a docents, té més interès la competència que declaren en les quatre habilitats lingüístiques bàsiques. L'evolució d'aquestes dades en els tres darrers cursos l'hem resumida en el gràfic següent (Figura 2):

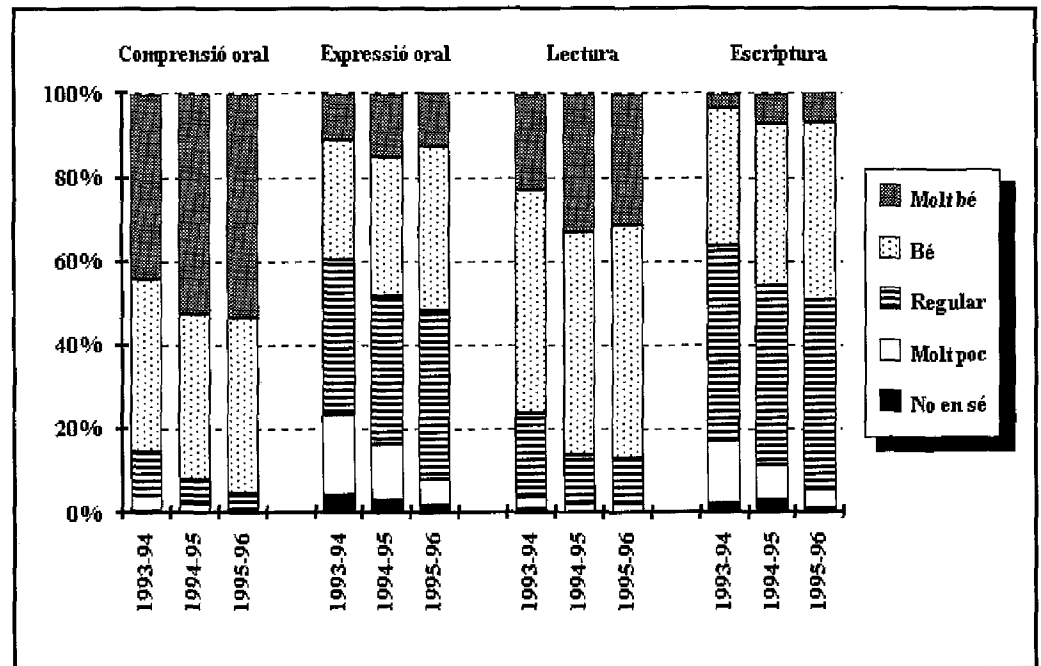


Figura 2

(15) Els catalanoparlants naturals serien aquells que han adquirit la llengua per transmissió familiar o per haver-la escoltat en l'ambient (familiar, amics, faena, etc.) en què s'han mogut.

Si observem l'evolució de la competència lingüística en els últims anys, és evident que aquesta millora d'una manera constant. L'àrea ocupada per la competència

lingüística bona o molt bona s'eixampla any rere any en totes les habilitats lingüístiques. I aquest fet, si bé és una petita satisfacció per a nosaltres, com a formadors, no és un mèrit que ens atribuïm en exclusiva: ans al contrari, pensem que és el fruit del progrés de la valencianització del sistema educatiu.

De tota manera aquestes dades encara són inquietants. Podem observar en el gràfic com la competència en les habilitats lingüístiques productives, és a dir, en l'expressió oral i en l'expressió escrita, és encara molt distant de la que podríem considerar com a òptima. En el total del curs 1995-96, l'expressió oral bona o molt bona es queda en un 51'7%, i l'expressió escrita bona o molt bona en el 49'4%. Hi ha, evidentment, unes mancances importants que encara s'han de superar.

Si analitzem aquesta competència en relació a altres variables de la nostra enquesta, veiem que, com sembla lògic, la competència lingüística és millor quan els alumnes viuen en poblacions amb una major presència social de la llengua catalana, tenen el català com a primera llengua o s'autoconsideren prioritàriament com a catalanoparlants. Aquestes variables estan predeterminades i difícilment hi podem influir des del sistema educatiu. Més interès tenen per a nosaltres les variables que sí estan relacionades amb la formació escolar. Així, trobem que hi ha una relació molt directa entre la competència lingüística en les quatre habilitats bàsiques i la quantitat de cursos en què han estudiat la matèria de llengua catalana.¹⁶ També hi ha una relació directa entre la competència en les habilitats lingüístiques productives (expressió oral i expressió escrita) i els cursos que han tingut català com a llengua vehicular.¹⁷ Pel que fa a la formació que reben a l'Escola de Magisteri, trobem que, en general, hi ha una millor competència lingüística en els cursos més elevats, com sembla lògic ja que es tracta d'alumnes que han rebut més formació en llengua catalana.¹⁸ També hi ha una relació molt directa de la competència lingüística en català amb les expectatives professionals dels nostres alumnes. Aquells alumnes que opten per una formació lingüística més completa, i especialment els que s'han matriculat dels crèdits docents necessaris per a obtenir el Certificat de Capacitació per a la Docència en València o el Diploma de Mestre/a de València, són els que declaren tenir una millor competència en les quatre habilitats lingüístiques.¹⁹

Les dades referides a la competència lingüística s'acaben d'explicar si tenim també en compte l'ús de la llengua. Si prenem una altra vegada com a punt de comparació l'ús lingüístic que fan les famílies dels nostres alumnes, podem elaborar el gràfic següent (Figura 3):

(16) Aquestes diferències són estadísticament significatives en totes les habilitats lingüístiques: comprensió oral ($p=0'0001$); expressió oral ($p=0'0002$); lectura ($p<0'0001$); escriptura ($p<0'0001$).

(17) Les diferències són estadísticament significatives en el cas de l'expressió oral ($p=0'0011$) i de l'escriptura ($p=0'0024$).

(18) Trobem diferències estadísticament significatives en el cas de la comprensió oral ($p=0'0028$), de la lectura ($p=0'0057$) i de l'escriptura ($p=0'0038$).

(19) Aquestes diferències són estadísticament significatives per a les quatre habilitats lingüístiques: comprensió oral ($p=0'0001$); expressió oral ($p<0'0001$); lectura ($p<0'0001$); escriptura ($p=0'0011$). També tenen una millor competència lingüística els alumnes que opten per un model escolar més valencianitzat, en el qual la llengua catalana té més presència com a llengua vehicular dels aprenentatges.

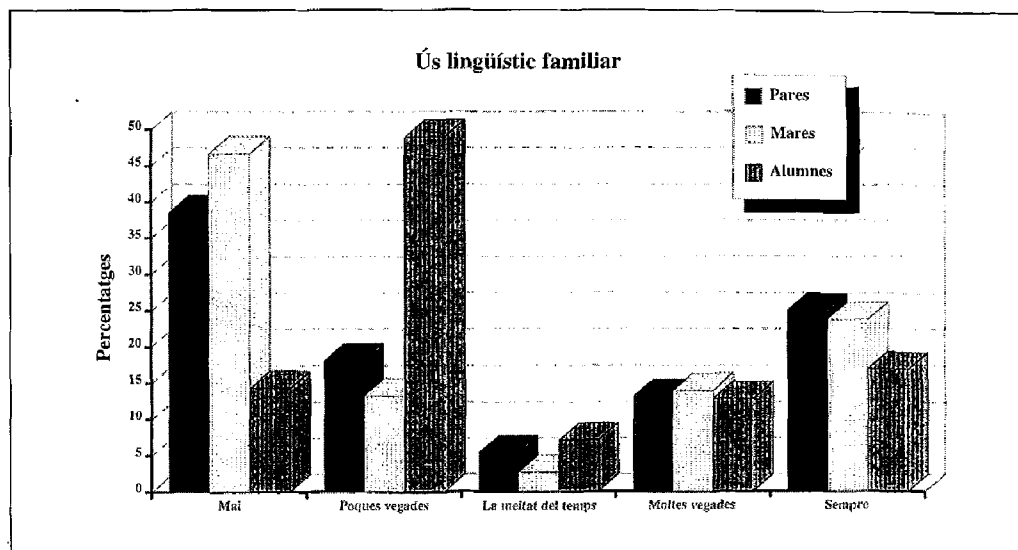


Figura 3. Ús lingüístic familiar

La forma del gràfic ens recorda el que hem comentat anteriorment en la figura 1, cosa lògica si tenim en compte que la competència i l'ús lingüístics es troben íntimament relacionats. Els aspectes més interessants a destacar en aquesta anàlisi comparada de l'ús del català entre els nostres alumnes i els seus pares i mares és l'augment important de l'ús ocasional de la llengua, augment que explica el descens dels que no la utilitzen mai, juntament amb un descens important del grup que utilitza sempre el català. L'anàlisi estadística ens demostra que els alumnes que no utilitzen mai la llengua són els fills d'aquelles famílies que no saben parlar-la i que, a més, viuen en ambients lingüísticament castellans. S'autoadscriuen bàsicament com a castellanoparlants i, malgrat tenir un cert domini oral del català degut a l'aprenentatge escolar, no han canviat les normes d'ús lingüístic dels seus majors.

En resum, veiem que existeix una relació evident entre l'ús del català i tota una altra sèrie de factors: la primera llengua, l'adscripció a grup lingüístic, el lloc de residència, la llengua ambiental, la competència oral i l'ús dels pares i l'àmbit d'aprenentatge de la llengua.²⁰ En general, podem afirmar que els nostres alumnes utilitzen més el català en la mesura que el tenen com a primera llengua, que s'autoconsideren valencianoparlants, que viuen a poblacions catalanoparlants i senten el català com a llengua de l'entorn, que els pares sàpiguen parlar-lo i l'utilitzen, i que l'hagen adquirit en la família o amb els amics. Sembla, doncs, que l'escola, si bé augmenta la competència lingüística dels nostres alumnes, no és capaç en canvi d'augmentar-ne l'ús. Farem ara una ullada a les normes d'ús lingüístic dels nostres alumnes per a completar la perspectiva d'aquest apartat.

(20) Hem contrastat l'ús de la llengua amb totes les variables que enumerem. En tots els casos ens trobem que $p < 0'0001$.

Les normes d'ús lingüístic

Per estudiar les normes d'ús lingüístic actuals dels futurs mestres, diferenciarem bàsicament dos àmbits: l'entorn immediat dels alumnes, és a dir, el barri o la localitat on viuen, i l'entorn acadèmic, la Universitat, en què es troben a l'hora d'ara.

En el seu entorn immediat, els alumnes manifesten utilitzar bàsicament el castellà (75'9%) per a dirigir-se a interlocutors desconeguts. Només un 10'5% utilitza sempre el català en aquest tipus de relació. La resta, o bé utilitza el català quan intueix que l'interlocutor és catalanoparlant (10'5%), o bé manifesta utilitzar una o altra llengua indistintament (3%). Ens trobem, doncs, amb la utilització bàsica del castellà com a llengua de relació amb desconeguts.

Si la relació la comença l'altra persona, la llengua emprada variarà en funció de la que utilitzi en primer lloc l'interlocutor desconegut. Si el desconegut parla en valencià, s'hi adaptarà el 61'5% dels alumnes, mentre que un 29'4% mantindrà l'ús del castellà.²¹ En canvi, si el desconegut se li adreça en castellà, el 93'2% utilitzarà el castellà, i només un simbòlic 1'9% mantindria en tot cas l'ús del català. Alguns (el 4'1%) manifesten que utilitzarien el català només si algun indici els fes sospitar de la identitat catalanoparlant de l'interlocutor.

Quan la relació s'estableix amb un interlocutor conegut, els resultats són diferents. Un 47'7% dels alumnes manifesten adaptar-se lingüísticament a l'altra persona: si parla català li parlaran en català, i si no, en castellà. Un 42'8% mantindrà en tots els casos l'ús del castellà. De la resta, un 6'4% manifesten adaptar-se només en algunes ocasions i tan sols un 3% manté indefectiblement l'ús del català.

En estudiar les dades, veiem que la norma general és l'adaptació lingüística a l'interlocutor. Aquesta adaptació és gairebé total quan l'interlocutor parla castellà, i només parcial si parla en català. A més, pot semblar estrany que l'adaptació al català siga major amb persones desconegudes (61'5%) que amb persones conegudes (47'7%). Aquesta diferència intuïm que pot deure's al fet que en el segon cas es tracta de relacions anteriors, que ja funcionen i que, a més, funcionen en la llengua en què es va establir la relació en un primer moment, independentment de quina és la llengua habitual dels interlocutors. I ja hem vist que la norma existent mena cap a la utilització del castellà com a primera llengua de relació.

L'anàlisi ens demostra que els alumnes que s'adapten als interlocutors catalanoparlants són els que tenen un millor domini de l'expressió oral, mentre que els que no s'hi adapten es caracteritzen per tot el contrari. I això s'esdevé tant si l'interlocutor és conegut com si és desconegut. Territorialment, l'adaptació al català es produeix sobretot en els entorns més valencianitzats, especialment en les poblacions petites i mitjanes de comarques catalanoparlants i, molt més escadusserament, a les ciutats d'Alacant o Elx, o a les poblacions de comarques castellanoparlants.²²

En la nostra enquesta també hem demanat als alumnes que expressassen el seu acord o desacord amb algunes frases que feien referència a normes d'ús lingüístic. Així, davant d'un enunciat com ara: «No és de bona educació contestar en valencià a una persona que parla castellà», el 55'1% dels alumnes expressaven estar bastant d'acord

(21) La resta (el 9'1%) manifesta utilitzar indistintament una o altra llengua.

(22) En tots els casos $p < 0'0001$.

o totalment d'acord, i només el 35'8% dels enquestats expressaven estar bastant o totalment en desacord. Òbviament, ens trobem aquí davant d'una expressió que es refereix a la coneguda norma d'ús que demana l'adaptació lingüística al castellanoparlant, que ja hem vist que segueixen el 93'2% dels enquestats. Però en aquest cas l'enunciat es formula de manera que va més enllà de la mera norma d'ús lingüístic per entrar en el camp de les actituds. Per tant, aquí no expressem únicament formes de comportament, sinó que, juntament amb els aspectes cognitius de l'expressió, entrem a valorar també altres aspectes de tipus ideològic i emocional. No hem d'oblidar, però, que són les actituds les que ens predisposen cap a l'acció. De fet, si comparem els resultats de l'adaptació lingüística a l'interlocutor castellà amb els de l'acord amb l'expressió que comentem, ens trobem que podem demostrar una relació estadísticament significativa ($p=0'001$) en el sentit que els alumnes que expressen major desacord són també els que menys convergeixen lingüísticament amb l'interlocutor que parla castellà.

Pel que fa a l'ús del català a la Universitat, ens trobem que, en termes generals, els alumnes troben diferències entre l'ús de les llengües segons siga el seu lloc de residència habitual. Aproximadament la meitat dels alumnes afirmen escoltar un ús predominant del castellà entre els companys de classe a la Universitat (50'2%), i també al seu barri o localitat (51'3%). Ara bé, quan analitzem les dades ens trobem que entre els alumnes que s'autoconsideren castellanoparlants hi ha una proporció més elevada que sent parlar sobretot en castellà (54'4%) que entre els alumnes que s'autoconsideren catalanoparlants (38'2%). I, recíprocament, entre els alumnes que s'adscriuen al grup lingüístic català, hi ha una proporció més elevada que senten parlar sobretot en català (29'1%) que entre els que s'adscriuen al grup castellà (9'4%).²³ La visió més ponderada és, sens dubte, la dels alumnes que diuen escoltar tant el valencià com el castellà. Curiosament, aquests alumnes tenen unes proporcions molt semblants, independentment de la seua adscripció lingüística.²⁴

L'explicació del fenomen sembla senzilla. Els alumnes tenen tendència a mantenir a la Universitat les relacions interpersonals anteriors, que impliquen també l'ús d'una llengua vehicular. Hem de tenir present que una part important dels alumnes de la Universitat d'Alacant no resideixen en aquesta ciutat, sinó que es desplacen cada dia des del seu lloc de residència a la Universitat. Evidentment, aquest fet consolida i fins i tot eixampla la xarxa de relacions preferents amb les persones que viuen al mateix entorn lingüístic. A més, la norma d'ús que implica l'adaptació lingüística a la llengua dominant fa que, molt fàcilment, un alumne castellanoparlant senta parlar en català molt més ocasionalment que un de catalanoparlant. Si a més tenim en compte que la llengua és, probablement, un dels elements que decanta la tria de les noves relacions i amistats, ens trobem, tot plegat, amb un cúmul de circumstàncies que expliquen aquesta audició selectiva que, en realitat, no ho és tant.

De tota manera, l'ús real del català a la Universitat sembla ser inferior a la percepció que en tenen els alumnes. Així, la majoria d'alumnes (el 64'3%) manifesta que els parlen en castellà sempre o quasi sempre i el 23'7% manifesta que els parlen aproximadament

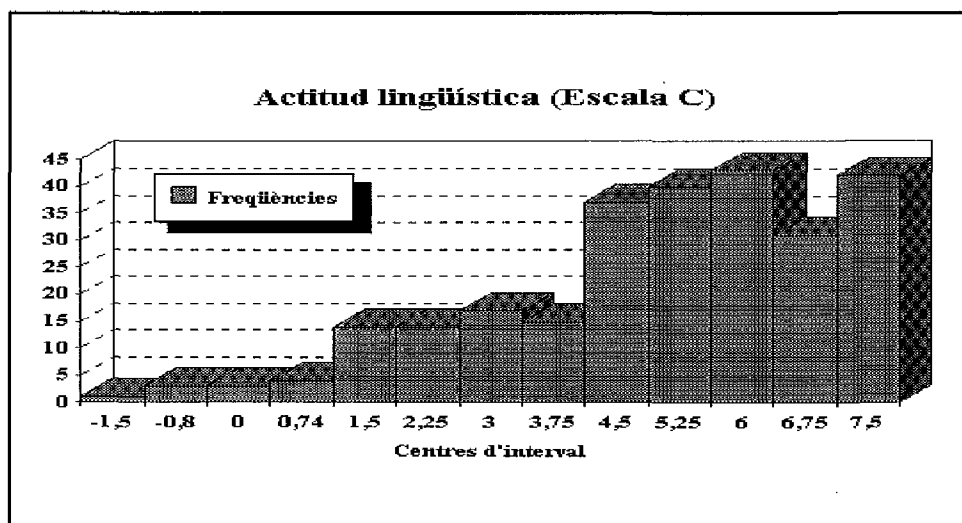
(23) Aquestes dades, òbviament, no són degudes a l'atzar. La probabilitat estadística que haja passat això és molt petita ($p = 0'0141$).

(24) Són el 36'3% dels castellanoparlants, el 38'5% dels bilingües i el 32'7% dels catalanoparlants.

igual en català que en castellà. També n'hi ha un 12% que manifesta que els seus companys sempre els parlen en català. Pel que fa a la llengua que utilitzen els alumnes en dirigir-se als companys, les xifres són molt semblants a les anteriors: el 68% sempre ho fa en castellà, el 18'8% ho fa en ocasions en català i en ocasions en castellà, aproximadament igual, i n'hi ha un 13'2% que afirma que sempre es dirigeix en català als companys de la classe. Sembla, a més, que bàsicament coincideixen la llengua o llengües en què els alumnes es dirigeixen als altres amb la llengua o llengües en què els companys se'ls adrecen.²⁵

L'actitud lingüística

Una part de la nostra enquesta està destinada a valorar l'actitud general dels alumnes cap al català. L'anàlisi dels resultats ens ha permès la construcció d'una escala de subjectes tipus Likert sobre l'actitud global dels enquestats cap a la llengua catalana.²⁶ La forma més clara de presentar els resultats de la construcció d'aquesta escala és per mitjà d'un gràfic. Així, a l'histograma de la figura 4, on hi ha representada la distribució dels alumnes segons l'escala d'actituds que hem construït, observem una evident asimetria negativa ($g_1 = -0'806$), que ens indica que l'actitud que predomina és més aïna positiva.



L'anàlisi estadística dels resultats ens ajuda a determinar quins són els factors lingüístics i socials que es trobem relacionats amb l'actitud. Aquests factors són: a) Les assignatures que cursen a l'E. U. de Formació del Professorat (els alumnes que s'han

(25) Les dues variables presenten un índex de correlació alt, com era d'esperar. En concret, hem emprat el coeficient de correlació per rangs de Spearman per a variables mesurades en una escala ordinal. El valor de la correlació és alt (0'72209), amb una probabilitat que ens fa desestimar la hipòtesi d'independència entre els factors ($p < 0'0001$).

(26) Aquestes escales es construeixen a partir d'una sèrie d'*items* davant dels quals els alumnes han d'expressar el seu grau d'acord. L'enunciat dels *items* l'hem realitzat inicialment d'acord amb els nostres coneixements sobre l'actitud lingüística. El conjunt inicial d'*items* era superior al que finalment hem mantingut. Per fer aquesta selecció, hem fet una anàlisi que consisteix, bàsicament, a calcular el grau d'integració de l'*item* a l'escala, cosa que ens ajuda a establir quins *items* no contribueixen a la mesura de l'actitud o quins hi aporten informació redundant. La tècnica estadística per a fer aquest càlcul és el coeficient de correlació de Pearson (corregit) entre les respostes a un *item* i la suma de les respostes a tots els *items*. L'escala sobre l'actitud dels enquestats cap a la llengua catalana inclou finalment 7 *items* amb una validesa global alta (coeficient *alfa* de Cronbach = 0'8408). Després de construir l'escala hem estandarditzat les puntuacions dels subjectes i les hem transformades a l'escala C per tal de facilitar la interpretació dels resultats. Recordem que el coeficient *alfa* de Cronbach mesura la fiabilitat de l'escala construïda. El valor màxim possible és 1, però depèn de la quantitat d'*items*, ja que a més *items* el valor del coeficient augmenta. En general es considera que un valor superior a 0'75 és alt (Bisquerra 1987: 288-293; Arce 1994: 31-44).

(27) El valor de la probabilitat per a tots els factors que esmentem en aquest apartat és $p < 0'0001$. Malgrat que l'actitud és una variable que es troba mesurada en una escala numèrica, hem continuat utilitzant l'estadística no paramètrica (i en concret la prova de Kruskal-Wallis per a k mostres independents), perquè no compleix el supòsit paramètric de ser una variable distribuïda segons la llei normal.

(28) Com que totes aquestes variables pertanyen a l'escala ordinal, hem emprat per a mesurar la correlació el coeficient de concordança W de Kendall. Aquest coeficient s'utilitza per a determinar la correlació entre k variables. El valor del coeficient W pot oscil·lar entre 0 i 1, però no pot ser negatiu. En la mesura que el coeficient s'aproxime a 1, el valor de la probabilitat (p) tendirà a 0, la qual cosa demostra que la correlació entre les variables no és deguda a l'atzar. En el nostre cas, $W = 0'5283$ i $p < 0'0001$.

(29) El primer, que correspon a 24 crèdits (de 10 hores de classe cadascun) de formació lingüística i didàctica en català dels futurs mestres, atorga la capacitat plena per a fer classes de valencià i en valencià a l'Educació Infantil i Primària. El segon correspon a 40 crèdits de formació lingüística i didàctica, i estava pensat per a obtenir l'especialitat de Valencià que permetia impartir aquesta assignatura en el Cicle Superior de l'EGB. En l'actualitat, com que la implantació de la LOGSE està extingint l'EGB, aquesta titulació ha perdut gran part de la seua funcionalitat, però com que garanteix una formació lingüística i didàctica superior al Certificat de Capacitació, es puntua més favorablement en els concursos públics de treball, per la qual cosa encara es demana entre l'alumnat.

matriculat en la línia en català del centre i els alumnes que en el curs actual s'han matriculat d'altres assignatures del Departament a més de l'opció «bàsica» («Valencià I» o «Valencià II») tenen una actitud més positiva; b) El lloc de naixement i el lloc de residència també hi estan relacionats, en el sentit que quan més catalanòfons són, més altes són les puntuacions en actitud; c) També hi ha diferències significatives pel que fa a la primera llengua, amb actituds més favorables per als individus que tenen com a L1 el català; d) Igualment, trobem diferències estadísticament significatives pel que fa a l'adscripció a grup lingüístic, que indiquen una actitud més positiva dels alumnes que es consideren catalanoparlants en un grau més alt; e) També trobem una actitud més positiva en els alumnes que tenen una major competència en les quatre habilitats lingüístiques; f) Com també és previsible, quan més intens és l'ús del català ens trobem amb unes actituds lingüístiques més positives; g) Pel que fa a l'àmbit d'aprenentatge de la llengua, hi ha una actitud significativament més positiva en els enquestats que han après català en l'àmbit familiar o amb els amics, que en els que l'han après a l'escola.²⁷

A la vista dels resultats que acabem d'esmentar, i dels que hem anat analitzant al llarg de l'article, sembla lògic pensar que totes aquestes variables estan correlacionades i, de fet, així és.²⁸ Els alumnes que tenen una actitud lingüística més positiva són els que han nascut i viuen a poblacions catalanoparlants. Per tant, han après el català ambientalment, tenen una major competència lingüística, utilitzen més el català i... així successivament. Sembla un cercle difícil de trencar, però, en realitat, no estem més que descrivint la realitat, una realitat que, en un grau molt alt, ens ve determinada socialment.

L'ÚS PROFESSIONAL DEL CATALÀ ENTRE ELS FUTURS MESTRES

Fins ara hem descrit com són en el present els mestres en formació. Volem ara preveure com seran en la seua pràctica professional futura. Les dades que disposem ens permeten descriure quines són les expectatives actuals dels nostres alumnes respecte de l'ús del català el dia que arriben a les aules per a treballar en l'Educació Infantil o Primària.

En l'actualitat, per a exercir la professió de mestre al País Valencià, si més no a l'escola pública, cal obtenir, a través d'una formació específica, la certificació que acredita posseir els coneixements suficients de la llengua pròpia del País. Aquesta certificació tracta de corregir les mancances de la formació inicial dels mestres, que ni en el passat ni en el present garanteix la formació lingüística suficient dels ensenyants. Hi ha dos graus de capacitat legal: el «Certificat de Capacitació per a la Docència en Valencià» i el «Diploma de Mestre/a de Valencià».²⁹ Del total dels nostres alumnes, un 27'3% manifesta la intenció d'obtenir el Certificat de Capacitació per a la Docència en Valencià i un 31'4% el Diploma de Mestre. Hi ha un grup important d'alumnes (el

21'6%) que es concentra als primers cursos i encara no han decidit per quin tipus de formació optaran.

Un primer punt a esbrinar serà, per tant, quins són els motius que han conduït els alumnes a matricular-se d'assignatures impartides pel Departament de Filologia Catalana. En principi, hi ha dos grans tipus d'actituds i de motivació per a l'aprenentatge de llengües: la motivació integradora i la motivació instrumental (Gardner i Lambert, 1959).

La motivació integradora és la que ens fa aprendre una llengua amb l'objectiu últim d'integrar-nos en una nova comunitat lingüística. És un procés, per tant, que afecta la personalitat i la identitat de la persona. La motivació instrumental, en canvi, es dona quan aprenem una llengua amb una finalitat bàsicament utilitària, com ara aconseguir un lloc de treball. Les dues motivacions no s'exclouen, sinó que es complementen i poden trobar-se en un mateix individu simultàniament. Gardner i Lambert van arribar a la conclusió que l'orientació integradora és més poderosa per a garantir els aprenentatges, però, en realitat, totes dues poden tenir una gran intensitat.

Els futurs mestres es troben dividits gairebé en dues meitats pel que fa a la motivació última que els ha dut a aprendre català. Un 52'5% manifesta una motivació predominantment integradora mentre que un 47'5% la manifesta instrumental. La motivació integradora es dona sobretot en els alumnes que resideixen a poblacions catalanoparlants, que tenen el català com a primera llengua, que tenen una alta competència lingüística i que a més utilitzen la llengua més habitualment, que s'autoadscriuen com a valencians tant lingüísticament com cultural i ideològica i que expressen una actitud més positiva envers la llengua catalana. A més, són alumnes que expressen una opció lingüística professional més clara a favor de la llengua catalana.³⁰ En qualsevol cas, el 26'6% dels alumnes expressa la preferència per impartir la seua futura docència en català, i el 49'4% utilitzaria professionalment una o l'altra llengua indistintament. Només un 24% dels alumnes indica la seua preferència pel castellà com a única llengua professional. Aquesta opció es concentra molt clarament entre els alumnes del primer curs (65'1%), en el qual, segurament, les expectatives professionals no són tan clares com en els altres cursos.

El percentatge que acaben d'indicar, amb un 76% dels futurs mestres que estaria disposat a impartir la docència en català, és coherent amb l'opinió que tenen sobre quina ha de ser la identitat lingüística de les escoles valencianes. La majoria, el 72'3%, opina que el model escolar valencià ha d'afavorir la recuperació lingüística de la llengua del País. Conseqüentment, una gran majoria dels nostres alumnes s'inclina cap a un model escolar bilingüe (78'2%) o, fins i tot, monolingüe vehiculat en llengua catalana (3'8%),³¹ com podem veure a la figura 5.

(30) Les proves estadístiques assenyalen una probabilitat de $p < 0'0001$ en tots els casos, llevat de la variable primera llengua en què $p = 0'0002$.

(31) Com sabem, els models educatius bilingües (en el cas del País Valencià ens referim sobretot al Programa d'Ensenyament en Valencià i al Programa d'Immersion Lingüística), fan un ús intensiu del català com a llengua vehicular dels ensenyaments, especialment en els primers cursos. Per això, donem aquestes dues respostes com a equivalents, i considerem els programes monolingües en català juntament amb els programes bilingües.

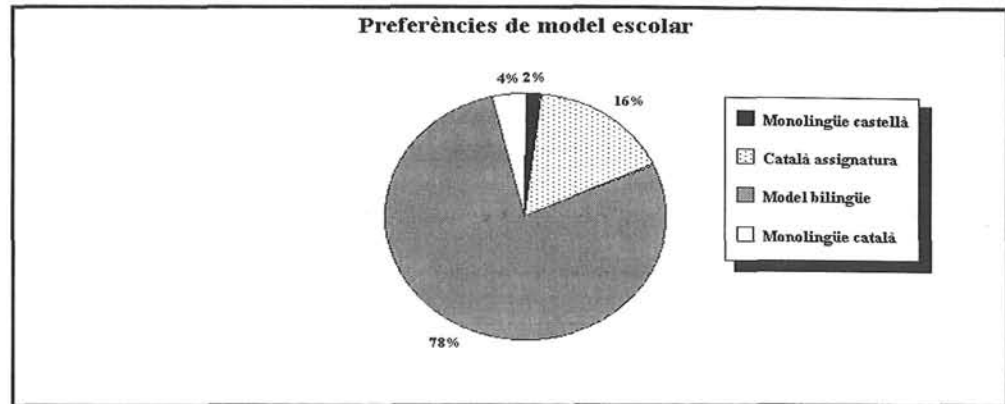


Figura 5

La preferència cap als models escolars monolingües en llengua castellana (que inclouen el model d'assignaturització del català), es concentra en els alumnes que procedeixen de poblacions de parla castellana i, en menor mesura, de les ciutats d'Alacant i d'Elx. Lògicament, hi ha una relació evident entre l'opció lingüística professional i el model escolar, i també entre el tipus de formació que els alumnes escullen a l'Escola de Magisteri i les seues expectatives professionals d'integrar-se a la docència en llengua catalana. En aquest sentit, els futurs mestres són plenament coherents.³²

CLOENDA

Les dades que hem presentat i analitzat són, en gran mesura, preocupants. Encara que tenim present que no es poden generalitzar, semblen indicar que hi ha moltes coses que no acaben de funcionar en el sistema educatiu valencià, i els alumnes que arriben a l'E. U. de Formació del Professorat d'Alacant en són, en certa manera, una prova. Hem vist que continua el trencament de la transmissió lingüística familiar, encara que hi ha, com sempre n'hi ha hagut, una certa recuperació. També hem vist que el domini de la llengua catalana en finalitzar, no ja l'ensenyament obligatori, sinó el secundari i l'universitari, no és equiparable al domini de la llengua majoritària del territori. Hem observat també una tendència a la bilingüització que afecta en gran mesura l'ús lingüístic dels catalanoparlants, però no hem constatat en la mateixa mesura un fenomen paral·lel en l'ús lingüístic dels castellanoparlants. Hem trobat que, malgrat que predominen les actituds lingüístiques positives encara queda un pòsit d'actituds que, com a mínim, són contradictòries. I hem constatat les limitacions que té l'escola, i especialment els models educatius en què la llengua catalana és simplement una

(32) En els dos casos $p < 0'0001$.

assignatura, a l'hora de millorar les actituds i els usos lingüístics. I tot això sense oblidar que aquestes dades es refereixen als mestres, a les persones que en un futur no llunyà hauran de dur endavant la tasca de la normalització lingüística en l'àmbit escolar.

Malgrat tot, hi ha també dades que permeten l'esperança. Hem vist que, encara que lentament, la valencianització del sistema educatiu millora la competència lingüística dels alumnes. També hem comprovat que els futurs mestres presenten, en general, una actitud positiva envers la llengua que es tradueix en una bona disponibilitat cap a l'ús del català en la seua futura docència dins d'un marc escolar que, molt majoritàriament, consideren que ha de servir per a la recuperació de la llengua pròpia del País. També sabem, per la nostra relació amb el món escolar, que no són infreqüents els mestres que, quan s'enfronten amb la realitat de les aules, milloren la seua competència i actitud lingüístiques per donar resposta a unes necessitats de les quals, fins aquell moment, no eren plenament conscients.

Què podem fer? Com a formadors, hem d'actuar sobre aquelles variables que no estan determinades socialment, especialment la competència i les actituds lingüístiques. De la competència lingüística, ja se n'ocupa actualment el sistema educatiu, encara que, com hem vist, amb resultats desiguals. Pensem que caldria intensificar les estratègies destinades a augmentar la competència comunicativa de l'alumnat, especialment en les habilitats lingüístiques productives, és a dir, l'expressió oral i l'expressió escrita. Pel que fa a les actituds, en remarquem la importància del treball escolar. La Reforma dels plans educatius de l'Educació Infantil i Primària incorpora explícitament les actituds com a continguts de l'aprenentatge. Hauria de ser ara una prioritat de tots els responsables del món educatiu, tant a l'escola, com a l'institut o a la universitat, el desenvolupament d'estratègies docents destinades a millorar l'actitud lingüística dels alumnes.

De l'anàlisi que hem fet, i dels estudis semblants que des d'altres àmbits s'han realitzat i es realitzen, sembla deduir-se que el bilingüisme, i especialment el bilingüisme precoç, està directament relacionat amb una competència lingüística alta, amb uns usos lingüístics equilibrats i amb unes actituds lingüístiques positives cap a les llengües, cap a totes les llengües.³³ Deduïm, per tant, que la línia d'actuació de tot el sistema educatiu valencià, des de l'Educació Infantil fins a la Universitària, hauria de fer un esforç molt considerable per a estendre la possibilitat que tots els alumnes estudien en els programes educatius que han demostrat un major grau d'èxit pel que fa al tractament de les llengües.³⁴ El compromís de tots i de totes hauria de ser indefugible, especialment el d'aquells que, per raó de representar la voluntat popular, tenen més responsabilitat en el tema.

JOSEP M. BALDAQUÍ ESCANDELL
MARIA ANTÒNIA CANO I IVORRA
Universitat d'Alacant

(33) Utilitzem l'expressió «sembla deduir-se» perquè en les nostres dades comptem sobretot amb bilingües precoços que han adquirit el català en l'àmbit familiar o de les amistats, però el nombre d'alumnes que han adquirit escolarment el català, especialment en línies d'immersió, és reduït, i els programes educatius que han seguit són lingüísticament heterogenis. Recordem, per exemple, que els primers alumnes que van iniciar en 1r curs d'EGB una línia educativa bilingüe a la comarca de l'Alacantí, més concretament un programa d'immersió iniciat al C. P. Enric Valor d'Alacant, es troben en l'actualitat cursant el 4t curs de l'Educació Secundària Obligatòria.

(34) Ens referim, òbviament, als programes d'immersió i d'ensenyament en valencià pel que fa a l'ensenyament Infantil i Primari, i als programes d'ensenyament en valencià, les anomenades *línies en valencià*, per als ensenyaments Secundari i Universitàri.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ARACIL, LL. (1983) *Dir la realitat*, Barcelona, Ed. Països Catalans.
- ARCE, C. (1994) *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*, Madrid, Síntesis.
- BISQUERRA, R. (1987) *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*, Barcelona, PPU.
- CONSELLERIA DE CULTURA (1989) *Coneixement del valencià. Anàlisi dels resultats del Padró Municipal d'Habitants de 1986*, València, Generalitat Valenciana.
- GARDNER, R. i LAMBERT, W. (1959) «Motivational variables in second language acquisition», *Canadian Journal of Psychology* 13, pàgs. 266-272.
- KRASHEN, S. (1977) «The Monitor model for adult second language performance», dins BURT, M., DULAY, H. i FINOCCHIARO, M., eds. *Viewpoints of English as a second Language*, Nova York, Regents, C., pàgs. 152-161. (Traducció castellana: «El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas», dins MUÑOZ LICERAS, J. ed. (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pàgs. 143-152).
- LÓPEZ MORALES, H. (1989) *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- MONTOYA, B. (1996) *Alacant. La llengua interrompuda*, València, Denes.
- PITARCH, V. (1984) *Reflexió crítica sobre la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià*, València, 3 i 4.
- (1994) *Parlar i (con)viure al País Valencià*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

