

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

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

Alicia MARTÍ CLIMENT i Pilar GARCIA VIDAL  
Universitat de València

Data de recepció: 20 de desembre de 2018

Data d'acceptació: 4 de juny de 2019

### **RESUM**

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

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

### **ABSTRACT**

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

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

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

## 1. INTRODUCCIÓ

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

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

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

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

### 1.1. *Marc teòric*

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

### 1.1.1. L'ensenyament en valencià

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

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

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

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

En 2018 s'ha publicat la Llei 4/2018, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià, que ha començat a aplicar-se en el curs 2018/2019, però que no arribarà a l'ESO fins al 2020/2021. L'únic model que recull és l'anomenat PEPLI, que pretén l'assoliment d'una competència plurilingüe<sup>2</sup> amb un domini elevat i equivalent de les dues llengües, valencià i castellà, el domini fun-

---

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

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

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

TAULA 1  
*Evolució dels programes lingüístics en el sistema educatiu valencià*

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

FONT: Elaboració pròpia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 1.1.3. Investigació sobre les autobiografies lingüístiques

Per a realitzar l'estudi contrastiu, prenem com a referent l'anàlisi de les dades<sup>3</sup> que es van arregar en un institut del centre de la ciutat de València, situat en un barri amb una majoria d'alumnat immigrant, durant el curs 2007/2008. L'alumnat participant cursava quart d'ESO, la seua llengua materna era el castellà majoritàriament. Molts presentaven dificultats, sobretot lingüístiques, i estaven repetint curs. La prova es va realitzar en tres grups:

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2. MÈTODES

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

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

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

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

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

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

FONT: Elaboració pròpia.

### 3. RESULTATS

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

L'estudi realitzat durant el curs 2017/2018<sup>4</sup> ha estat centrat en l'alumnat de primer curs de l'educació secundària d'un institut d'un barri de la ciutat de València caracteritzat per tenir una de les rendes *per capita* més baixes de la ciutat i en què al voltant del 19% de la població de la zona és immigrant. La llengua materna dels alumnes és majoritàriament el castellà i el seu rendiment acadèmic és molt baix. L'estudi s'ha realitzat en quatre grups:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2. Resultats de l'anàlisi contrastiva

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FONT: Elaboració pròpia.

#### 4. CONCLUSIÓ

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

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

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

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

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

## BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

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

- RUIZ BIKANDI, U. (2006). «La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües». *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 38, p. 51-66.
- STEPV (Sindicat de Treballadors i Treballadores de l'Ensenyament del País Valencià) (2016). *El valencià en l'ensenyament. Informe 2016* [en línia]. València: STEPV. <[http://intersindical.org/stepv/docs/informe\\_ensenyament\\_en\\_valencia\\_2016.pdf](http://intersindical.org/stepv/docs/informe_ensenyament_en_valencia_2016.pdf)> [Consulta: 23 abril 2018].
- TUSON, J. (1988). *Mal de llengües: A l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Empúries.
- UEM (Unitat per a l'Educació Multilingüe) (2017). *Un nou model lingüístic educatiu per a l'educació plurilingüe i intercultural del sistema educatiu valencià* [en línia]. <[http://www.ceice.gva.es/documentos/163756489/163764604/INFORME\\_UEM.pdf/e878ef9f-ad97-407a-9c30-ea131e77f6db](http://www.ceice.gva.es/documentos/163756489/163764604/INFORME_UEM.pdf/e878ef9f-ad97-407a-9c30-ea131e77f6db)> [Consulta: 22 febrer 2018].
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. 1a ed. Madrid: Cambridge University Press.
- WOODS, D. (2003). «The social construction of beliefs in the language classroom». A: KALAJA, P.; FERREIRA BARCELOS, A. M. (ed.). *Beliefs about SLA: Educational Linguistics*. Vol. 2. Dordrecht: Springer.