

**ACTITUDS I CREENCES
DE L'ALUMNAT I PROFESSORAT
DE LA COMPETÈNCIA ORAL EN CATALÀ
EN UN CICLE FORMATIU DE GRAU SUPERIOR DE TÈCNIQUES D'ACTUACIÓ TEATRAL**

Treball de Final de Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes (especialitat Llengua i Literatura Catalana i Castellana)

Alumna: Núria Deulofeu i Guàrdia

Any acadèmic: 2023

Tutora: Mia Güell Devesa

Vic, 1 de juny del 2023

Índex

Resum de l'article	2
1. Introducció	
1.1. Justificació del projecte	3
1.2. Objectius	4
2. Marc legal: fonètica i dicció als CFGSTATs	4
3. Fonamentació teòrica	
3.1. Actituds en un procés d'aprenentatge lingüístic	6
3.1.1. Actitud lingüística: components i factors d'influència	7
3.1.2. Components motivacionals de l'alumnat per aprendre una llengua	8
3.1.3. El professorat i les seves creences	9
3.2. Identificació i ús del català (una llengua minoritària) entre els joves	11
3.3. La veu, la personalitat i l'actor	12
3.4. La competència oral del català en el futur professional d'actors i actrius	14
4. Metodologia	
4.1. Metodologia general	15
4.2. Participants	16
4.3. Eines de recollida de dades	17
4.3.1. Eines de recollida de dades de l'alumnat	18
4.3.2. Enquesta professorat	18
4.4. Anàlisi de dades: descripció de com es van analitzar les dades	
4.4.1. Enquesta alumnat i professorat	19
4.4.2. Pregunta directa	19
5. Resultats de l'estudi	
5.1. Enquesta alumnat	20
5.2. Enquesta professorat	24
6. Discussió de resultats	
6.1. Enquesta alumnat	25
6.2. Enquesta professorat	27
7. Conclusions	28
8. Bibliografia	31
ANNEXOS	34

Resum de l'article

Aquest treball té com a objectiu esbrinar quines actituds i creences tenen l'alumnat i el professorat de la competència oral en català del Cicle Formatiu de Grau Superior en Tècniques d'Actuació Teatral EAD El Castell (Esparreguera), una formació pública reconeguda des del 2015 per la Generalitat de Catalunya, on els alumnes tenen un baix ús i competència oral en català. També s'ha volgut indagar sobre les opinions vers l'assignatura de dicció del cicle i descobrir la importància del domini del català pel futur professional d'aquests estudiants. La metodologia emprada ha estat mixta, però predomina la quantitativa ja que s'ha fet un qüestionari a l'alumnat i un al professorat que contenen preguntes obertes (i una pregunta directa als estudiants). Els resultats indiquen la creixent llatinització del català i disminució del sentiment de pertànyer a un col·lectiu dels joves, la preocupació i cansament per part del professorat per aquest fenomen, i la falsa percepció que tenen els alumnes del seu nivell de competència oral catalana. Aquest estudi aposta per fomentar la consciència de la importància de l'ús del català en l'àmbit quotidià i professional, fomentar la rigidesa del professorat per crear més climes a les aules per parlar català, i estudiar en aquests centres tan nous PLs per difondre'ls a l'inici de curs del cicle. Si ara són els docents el models lingüístics dels futurs actors, més endavant seran els actors els models lingüístics dels espectadors.

Paraules clau: Actituds lingüístiques; Creences; Llengua; Cicle Formatiu de Grau Superior; Tècniques d'Actuació Teatral; Models sociolingüístics; Competència Oral en Català.

This work aims to find out the attitudes and beliefs of students and teachers regarding oral competence in Catalan in the Cicle Formatiu de Grau Superior en Tècniques d'Actuació Teatral EAD El Castell (Esparreguera). This is a public recognized training program by the Government of Catalonia since 2015, where students have low use and oral competence in Catalan. The study also sought to investigate opinions about the diction subject in the cycle and discover the importance of Catalan proficiency for the future professional careers of these students. The methodology used has been mixed, but quantitative methods predominate. A questionnaire was administered to students and teachers, which included open-ended questions (and one direct question to the students). The results indicate the increasing latinization of Catalan and a decrease in the sense of belonging to a collective among young people. Teachers expressed concern and fatigue regarding this phenomenon, and students have a false perception of their level of oral competence in Catalan. This study advocates for raising awareness among students and teachers about the importance of daily use of Catalan and its use in a professional setting. It also aims to encourage teachers to create more Catalan-speaking environments in classrooms and to study these new PLs to disseminate them at the beginning of the course. While teachers are currently the linguistic models for future actors, actors themselves will become linguistic models for audiences in the future.

Keywords: Linguistic attitudes; Beliefs; Language; Theatrical Acting Techniques; Sociolinguistic models; Oral Competence in Catalan.

1. Introducció

1.1. Justificació del projecte

Aquest article s'ha fet en base a l'estudi d'un Cicle Formatiu de Grau Superior en Tècniques d'Actuació Teatral [CFGSTAT], una formació molt nova que, a continuació, s'explicarà per contextualitzar la persona lectora.

El CFGSTAT és una formació reglada de 2000 hores, dividida en dos anys de durada, que té l'objectiu de formar actors i actrius professionals. Aquest títol, tot i que no té efectes acadèmics, en el territori de Catalunya té efectes professionals, i es va reconèixer pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya l'any 2015 en el Decret 85/2015 de 2 de juny. Enguany hi ha onze cicles d'aquesta especialitat en funcionament en tot el territori català, dels quals només quatre són públics: Escola d'Art Aula Municipal de Teatre (Lleida), Institut Antoni de Martí i Franquès (Tarragona), Institut El Castell (Esparreguera) i l'Institut Eugeni d'Ors (Badalona).

Personalment, m'interessava molt entrar a fer pràctiques en un cicle formatiu d'aquesta especialitat perquè sóc llicenciada en Comunicació Audiovisual a la UAB, actriu, locutora professional i docent d'arts escèniques en una escola privada d'interpretació. La meua motivació per ensenyar llengua catalana sempre va vinculada a les arts escèniques, i de fet el meu *modus vivendi* es basa en viure de la comunicació i l'expressió oral (en llengua catalana i castellana). És per això que em va sobtar molt percebre durant la setmana d'observació de pràctiques del màster al CFGSTAT EAD El Castell (novembre 2022) que la majoria d'alumnes parlen entre ells en castellà, tenen una baixa motivació per la dicció i fonètica catalana, i alguns d'ells fins i tot es dirigeixen directament en castellà al professorat dins i fora l'assignatura de dicció. D'altra banda, els docents també em van compartir les seves inquietuds per aquest fenomen i no sabien ben bé com encarar aquesta situació.

Aquest treball final de màster neix, doncs, de la identificació d'aquesta problemàtica concreta en el CFGSTAT EAD El Castell i del buit de recerca entre l'alumnat major d'edat que està cursant un cicle formatiu de grau superior relacionat amb les arts escèniques.

Com diu Mollà (2001) «sense una anàlisi concreta de les ideologies i de les mentalitats vigents en una determinada societat no podem descriure ni analitzar aquell conflicte lingüístic particular» (p. 7).

1.2. Objectius

La finalitat d'aquesta recerca és construir coneixement sobre les relacions entre el conflicte lingüístic que estan vivint alumnes i professors (la intermitència de l'ús del català, sobretot en la competència oral, durant la formació) i amb quina xarxa d'ideologies hi conviuen al llarg dels dos anys del cicle. Per fer-ho, la investigació es planteja amb els següents objectius:

- Descobrir quins usos, creences i actituds tenen vers la llengua catalana els alumnes de 1r i 2n del CFGSTAT de l'EAD El Castell.
- Descobrir quines creences té l'alumnat sobre l'assignatura de dicció catalana (de 1r i 2n) i el seu procés d'aprenentatge al llarg del cicle.
- Detectar quines opinions i creences tenen els docents sobre el nivell de llengua catalana dels alumnes del cicle i el seu paper en el procés d'aprenentatge.
- Esbrinar si realment és important per a l'èxit educatiu i èxit professional de l'alumnat el domini de la competència oral en català.

Un cop obtinguda tota aquesta informació, es compartiran els resultats de la investigació i les conclusions al claustre del CFGSTAT de l'EAD El Castell i a la seva coordinadora per si volen considerar implementar algunes de les aportacions als propers cursos (o si més no tenir el coneixement dels resultats de les enquestes).

2. Marc legal: fonètica i dicció als CFGSTATs

Els CFGSTATs s'estructuren pel Decret 85/2015 de 2 de juny, són centres molt nous en el nostre territori i queden encara lluny de l'especificitat del nou currículum competencial definit pel Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica.

El decret del CFGSTAT marca, a través del perfil professional, amb quines competències generals i quines professionals, personals i socials ha de sortir l'alumnat d'aquesta formació, i determina un currículum estructurat en objectius generals, en nou mòduls formatius i en unitats formatives. Aquest fet implica que cada centre que imparteix el CFGSTAT ha d'estructurar i dividir aquestes unitats formatives en les matèries que cregui convenient.

Tal com s'observa a la taula següent, el decret desenvolupa a mode molt genèric una estructura per a cada unitat formativa, que determina quins han de ser els resultats d'aprenentatge, els criteris d'avaluació i els continguts a treballar (és a dir, no s'estructura en sabers o situacions d'aprenentatge).

UF2: Tècnica i expressió vocal

Durada: 165 hores

Resultats d'aprenentatge:

1. S'expressa correctament en funció de la llengua que s'utilitza.
2. Adequa la veu parlada a les característiques d'una situació dramàtica, i al gènere i estil dramàtic que s'interpreta.
3. Controla l'afinació i el ritme en el cant, adequant-lo als diferents gèneres i estils musicals.

Criteris d'avaluació:

- 1.1 Parla amb correcció fonètica i de dicció en llengua catalana.
- 1.2 Parla amb correcció fonètica i de dicció en llengua castellana.
- 2.1 En una situació dramàtica concreta:
 - Integra la veu a les característiques físiques i psíquiques.
 - Adequa l'expressió oral a les característiques situacionals.
 - Adequa l'expressió oral al gènere i estil dramàtic.
- 2.2 Domina els elements prosòdics d'entonació i ritme en funció de l'estil dramàtic i el gènere que s'interpreta.
- 3.1 Interpreta cançons amb sensibilitat musical i amb control de l'afinació i de l'emissió.
- 3.2 Coneix els diferents estils en el teatre musical.
- 3.3 En un cas pràctic d'un gènere i estil musical perfectament definits, ajusta el cant a la representació.

Continguts:	Gèneres teatrals i estils declamatoris (líric, èpic, dramàtic, etc.).
	Expressió oral en funció de variants socials i geogràfiques.
	Expressió de patologies de la veu.
Fonètica i dicció.	El cant.
Fonètica i dicció en llengua catalana.	El cant i l'aparell fonador.
Fonètica i dicció en llengua castellana.	Tipus de veu cantada.
Mètrica.	Afinació i ritme.
Vers i accentuació.	Gèneres i estils musicals.
	El sentiment en el cant.

Taula 1. UF2: Tècnica i expressió oral. Font: Decret 85/2015 de 2 de juny.

La competència oral en llengua catalana (i de fet també castellana) queda absorbida, segons el decret, en el mòdul professional 3 «tècniques de veu i cant» dins de la unitat formativa 2 «tècnica d'expressió vocal» (la qual comprèn 165 hores dividides en 99 hores el primer curs i 66 hores el segon). Per tant, en el mateix sac conviuen la tècnica de cant i la dicció de dues llengües, les quals s'han de repartir les hores de formació entre elles.

El centre EAD El Castell ha vist convenient ampliar les hores de dicció, i ho ha fet creant l'assignatura Dicció II dins d'un altre mòdul professional, l'anomenat «l'entrenament en activitats comunicatives».

En total, per tant, a l'EAD El Castell es treballa la competència oral catalana a Dicció I (que comprèn 4,5 hores a la setmana en el primer curs del cicle formatiu) impartida per un professor i Dicció II (amb 1,5 hores a la setmana, en el 2n curs del cicle formatiu) impartida per un altre docent.

3. Fonamentació teòrica

3.1. Actituds en un procés d'aprenentatge lingüístic

Segons Mallart (2009), la relació que hi ha entre l'afectivitat i l'aprenentatge d'una llengua ha estat un tema clau de la didàctica, de la psicologia social i també de la lingüística aplicada. Si es potencia l'autoconfiança i les motivacions, els estudiants se sentiran millor durant l'aprenentatge i, per tant, serà més efectiu pel seu procés.

Gardner (1985) especificava que la motivació per aprendre una llengua és la suma de la combinació d'esforç, del desig d'aprendre la llengua i d'unes actituds favorables respecte aquest aprenentatge. «Voluntat, desig i actituds provoquen la decisió d'actuar que condueix a un període d'esforç sostingut amb unes activitats de tipus físic o intel·lectual que tenen la finalitat d'aconseguir els objectius que s'hagin establert prèviament» (Gardner, p. 10).

Hi ha cert debat entre els especialistes contemporanis per parlar amb termes de motivació o actituds. Mallart (2009) afirma:

Una actitud és una tendència o predisposició interna a comportar-se d'una manera estable davant d'una determinada situació, objecte, fet o persona (...). Una predisposició per actuar de manera consistent i persistent (...) la qual respon a la necessitat de l'ésser humà de respondre valorativament davant l'entorn (p. 109).

Lasgabaster (2003) puntualitza que les actituds són alhora tant un factor de predisposició com un resultat. Sempre que no intervinguin variables que poden afectar el procés d'aprenentatge, una actitud positiva ajuda a obtenir un nivell de competència més alt, i com a resultat, més positiva serà l'actitud de l'aprenent respecte a la llengua que està estudiant.

Mallart (2009) matisa:

L'objectiu individual és la inclusió i l'objectiu col·lectiu és obtenir el major grau de cohesió social possible. Ara bé, no hem d'oblidar que aprendre és un procés llarg que requereix esforç, i que la motivació per si sola no produeix l'aprenentatge. Però sense ella, l'aprenentatge no té lloc o no arriba a obtenir els fruits adequats (...) Formar actituds provocant la implicació lliure de la persona no és senzill, però potser és la millor, si no l'única, manera d'educar (p. 113).

3.1.1. Actitud lingüística: components i factors d'influència

Baker (1992), entre d'altres autors, descriu que s'han reconegut tres components en tota actitud, inclosa la lingüística:

- el component afectiu, emocional (que correspon *al cor* de Pestalozzi, la moral). Està relacionat amb les emocions i els sentiments, la intencionalitat, l'objectiu.
- el component cognitiu, intel·lectual (*el cap* en paraules de Pestalozzi, la vida intel·lectual). Respon a les idees, els pensaments, percepcions i creences més o menys arrelades.
- i el component conatiu i volitiu, conductual (*les mans* de Pestalozzi, la vida artística o altrament dit la tècnica de la persona). Té relació amb la tendència o disposició per a l'acció, la intenció o la planificació de l'acció en un context determinat.

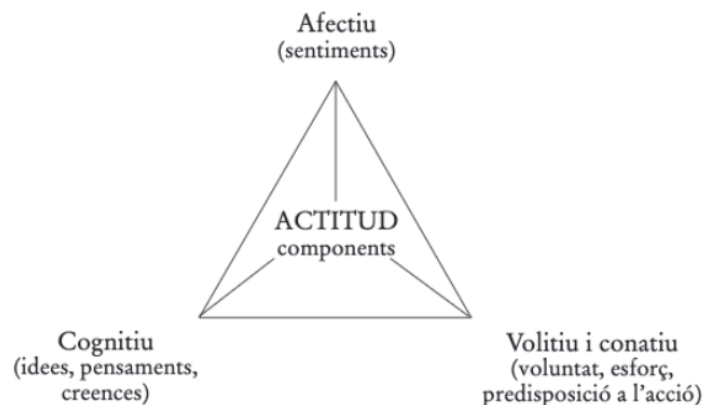


Figura 1. Una actitud és un conjunt de respostes cognitives (idees), afectives (sentiments) i conatives (accions). Font: Mallart (2009, p. 110).

Cada un dels factors d'aquest triangle influencia directament en els altres.

Si les creences d'una persona la porten a considerar que aquella llengua és important i té un valor, la seva actitud serà positiva, tindrà la tendència d'utilitzar-la tant com pugui i s'implicarà en el seu aprenentatge. Si sentim afecte o menyspreu, estimem o rebutgem aquella llengua, entusiasme o ansietat pel seu aprenentatge, afectarà també la manera d'aprendre-la. I per últim (i de fet segons Mallart, la més important), el component conductual afectarà en el sentit de si tenim la voluntat d'actuació pràctica, de dedicar-hi temps i esforç en l'aprenentatge, de participar en converses i, en conclusió, aprofitar totes les oportunitats per practicar-la (Mallart, 2009).

Dörnyei (2000b) classifica els principals factors d'aprenentatge, origen i canvi d'actituds en aquest ordre: la família; el professorat, posant èmfasi en la capacitat que té de crear la relació amb l'alumne, el grau d'entusiasme i el compromís en el seu aprenentatge; el grup de companys de l'aula i l'escola amb la seva organització i metodologia.

3.1.2. Componentes motivacionals de l'alumnat per aprendre una llengua

Lambert (1979, citat per Mallart, 2009) va tenir en compte l'aprenentatge i desenvolupament bilingüe, i deia que quan s'arriba a un grau de domini de la segona llengua molt elevat, la identitat personal - autoconcepte - es veu afectada i, segons el context sociocultural, s'arribarà a un bilingüisme additiu o subtractiu. Això dependrà de si l'aprenent procedeix d'una comunitat lingüística majoritària o no. Si procedeix d'un grup lingüístic o cultural minoritari, el canvis en l'autopercepció poden crear conflictes i arribar a la substitució progressiva o reducció de la primera llengua (parlaríem de bilingüisme subtractiu, amb una pèrdua d'identitat).

Aquesta teoria va ser criticada per la seva simplicitat, però ajuda a posar en un marc la importància de la convivència entre dues llengües i com afecta la identitat de les persones. I tenint en compte que en aquestes edats, de 18 a 24 anys, encara s'està forjant molt la identitat individual, aquest concepte és clau (Mallart, 2009).

Si bé Wallace Lambert ja va presentar una teoria sobre la influència del bilingüisme i l'afectació en la identitat dels seus aprenents, aquesta recerca també ha parat atenció en el model cognitiu de Dörnyei (1994) per plantejar el constructe multidimensional que influencia la motivacions didàctiques per aprendre una llengua. Aquest model consta de tres nivells, dividits per ordre en llenguatge, alumne i situació d'aprenentatge.

En el primer nivell, en el llenguatge, hi juguen factors que depenen del tipus de motivació (instrumental o integradora) i factors relacionats amb la utilitat de la llengua, la comunitat o amb la cultura. En el segon nivell, el que està enfocat a l'alumne, es tenen en consideració les

característiques individuals de la persona aprenent (necessitat d'obtenir èxit, seguretat o autoconfiança, autoeficàcia, ansietat en l'ús del llenguatge). I el tercer i últim nivell es centra en la situació d'aprenentatge, que la subdivideix en el curs (el programa, mètodes i activitats), el professorat i la dinàmica de grup.

Dörnyei es refereix als components motivacionals sobre el curs a l'interès intrínsec, la importància de la instrucció per complir necessitats o objectius de l'alumnat, les seves expectatives d'èxit i la satisfacció de resoldre bé l'activitat (així com recompenses intrínseques o extrínseques associades a elles).

Respecte al professorat, esmenta la importància en la seva conducta, la personalitat i l'estil d'ensenyament (la seva autoritat), així com les creences, actituds, i compromís que té envers l'alumnat i l'aprenentatge. El seu paper motivador al grup és clau, segons Dörnyei, i és el que ha d'utilitzar estratègies de motivació (que sap que potser no funcionaran per tots). Una bona presentació de la tasca amb retroalimentació serà clau en el procés d'aprenentatge.

Pel que fa als components motivacionals del grup, parla del sistema de normes i recompenses, de les metes individuals i grupals, de la cohesió del grup i de l'estructura de classe (que pot ser competitiva, cooperativa o individual).

Rosales, Palomero i Valls (2003), quan parlen sobre la importància de l'actitud de l'alumnat per aprendre el valencià durant l'ESO i el Batxillerat matisen que cal estudiar quines són les creences i prejudicis interlingüístiques i intralingüístiques que tenen els alumnes, i la importància de si la llengua que s'estudia (en el seu cas el valencià) és una L1 o L2.

A més a més, per ells, les actituds són factors decisius en el procés d'aprenentatge de qualsevol llengua, sobretot si es tracta d'una llengua minoritzada, i per això proposen treballar-les alhora que s'estudien, perquè no suposin un fre del mateix aprenentatge.

3.1.3. El professorat i les seves creences

Com ja s'ha anat veient anteriorment a través de diferents autors, els professors i professores són un element clau en les motivacions de l'alumnat per aprendre i utilitzar una llengua.

En paraules de Mallart (2009), són actors que formen part d'una etapa molt important dels estudiants, els ajuden a progressar intel·lectualment, socialment i emocionalment, fins que assolixen al màxim la seva autorealització personal.

Perquè així sigui, «hi ha d'haver un compromís ferm i profund per part dels mestres envers l'alumnat, un contagi de sentiments i valors positius, d'expectatives de progrés (...), de confiança en les seves possibilitats com a persones i com a alumnes» (Boixaderas i Majó, 1999, p. 18).

Rosales, Palomero i Valls (2003) alerten que les creences del professorat sobre l'aprenentatge de la llengua catalana influeixen directament en les maneres d'actuar en una aula, i diuen que cal anar amb compte sobretot amb les creences negatives perquè poden crear generalitzacions limitants (del tipus «l'alumnat no vol aprendre el català»). El docent, per tant, ha de ser un model de conducta «tolerant, respectuós, equànime, dialogant i positiu, per a crear un ambient a l'aula de confiança i participació» i ha de ser facilitador, ajudar l'aprenent a arribar a unes idees o coneixements sense imposar els seus propis d'una manera dogmàtica (p. 179).

Creant un clima favorable on l'alumnat expressi els seus prejudicis, els professors poden conèixer les creences dels seus alumnes, les actituds cap a la llengua que estan aprenent i el sistema de valors que li donen suport. Les actituds envers la llengua que estan treballant a l'aula poden venir, a més de factors derivats del procés d'aprenentatge, de valors que la societat li ha transmès. I aquests valors es sustenten en creences que, només amb el raonament i la reflexió, poden arribar a pensar que no ho són (Rosales, Palomero i Valls, 2003).

Durant les *Jornades de Llengua: Propostes per al Futur del Català* organitzades per Òmnium, Benet, Pujol, Relats i Sintès (2022) posaven sobre la taula que el compromís que tenen els docents en l'educació i com a models lingüístics a Catalunya és molt laxe, i que hi ha un desinflament de l'interès i el desig d'ús del català en el futur. D'una banda, es posava de manifest que tot i que els PLCs i el marc legislatiu vigent diuen que el professorat té l'obligació de fer servir el català com a llengua vehicular, no es tracta en l'avaluació del professorat novell durant el període de prova inicial, ni durant el Curs d'Iniciació a la Tasca Docent, ni tan sols es fa referència a la Inspecció que fa el funcionariat un cop han acabat les oposicions.

També es critica que no hi hagi durant el Màster de Formació pel Professorat de Secundària una matèria destinada a la preparació als docents com a model lingüístic de l'alumnat ni a la sensibilització sociolingüística.

Tot i que les dades d'avaluació del sistema mostren, en línies generals, que els docents tenen un nivell suficient de coneixement del català i del castellà, revelen que hi ha un ús clarament insuficient del català i en declivi, fins i tot a l'aula.

En aquest sentit, es constata un relaxament general dels diferents agents educatius en relació a les polítiques de promoció de l'ús del català en entorns escolars, que tenen per objectiu facilitar el pas del coneixement acadèmic del català a la col·loquialització i l'ús interpersonal de la llengua en situacions i contextos significatius per a l'alumnat i per a les famílies (Benet et al., 2022, p. 20).

Pueyo (2002) a la taula rodona «Mirades al futur» apuntava que un dels factors que està succeïnt entre els catalanoparlants és que es percep un grau considerable de cansament o de limitació de l'interès, per part de la societat civil catalana, en relació als objectius de la normalització lingüística, fet que també veuen Benet et al. (2022) que succeeix entre l'equip docent dels centres educatius i, per tant, acaba repercutint en l'aprenentatge de l'alumnat.

3.2. Identificació i ús del català (una llengua minoritària) entre els joves

Com afirma Junyent (2002) el català està en una posició de llengua subordinada, però a Catalunya molta gent nouvinguda la vol aprendre i això és un fenomen tan estrany com alhora esperançador.

Junyent (2020) en un estudi diu que només un 35,2% dels joves parla català de manera habitual a Catalunya (l'any 2003 eren un 42,2%), i tan sols un 16,3% de joves (de quinze a vint-i-nou anys) comencen sempre les converses en català. Un altre estudi sociodemogràfic i lingüístic del CSASE, elaborat l'any 2021 amb alumnes de 4t ESO, fa palesa una crisi de l'adhesió emocional a la llengua catalana i un creixement de la indiferència envers el seu ús en el futur. A la pregunta «A tu t'agradaria que el català en els pròxims 5 anys s'usés: menys, igual o més que avui dia?» el 2006 el 54,1% volia que es parlés més, i el 26,1% li era igual. En canvi, el 2021 ha baixat al 35% de l'alumnat que vol que es parli més, i ha incrementat a un 47,5% la indiferència del seu ús (Benet et al., 2022).

Junyent (2020) explica que grans plataformes consumides per joves, com youtube, instagram o Netflix, no fan servir el català, i, a causa d'aquest fet, en lloc de crear ambients favorables perquè els joves l'utilitzin, s'accentua la percepció que el català és com el llatí, tot i que s'aprèn a l'escola no és una llengua per ser parlada. Aquest fenomen de «llatinització» l'utilitzen més sociolingüistes, com Joan Argenter (2002), que el descriu com:

El procés pel qual una llengua recessiva, més concretament una llengua en perill d'extinció més o menys imminent, pot eventualment perviure en els seus registres i en els seus usos més formals, mentre que és abandonada com a llengua col·loquial, com a llengua de la conversa i de la vida quotidiana (pp. 17-18).

Com deia Solé (2002) «la llengua de relació informal entre els joves no és el català, mentre que, el català, és i ha estat la seva llengua de relació institucional dins els centres educatius» (p.64).

Segons Junyent, als joves els calen bons referents que facin un ús espontani de la llengua (companys, mestres, escriptors, periodistes, traductors, presentadors, influenciadors, etc.) i també llocs de consum d'oci en català: videojocs, sèries de televisió, jocs, pel·lícules, plataformes digitals, grups de música... Miquel Pueyo al 2002 també reforçava aquesta idea de fer un esforç intens per incrementar la presència de la llengua catalana en l'àmbit audiovisual, d'Internet i de noves tecnologies per vitalitzar el català en àmbits col·loquials.

Junyent alerta que l'àmbit més urgent per treballar el català és l'audiovisual. La cultura audiovisual es vehicula en grans llengües i això transmet el missatge que, si es vol arribar a molta gent, s'ha de fer servir una llengua amb molts parlants. Però això no és cert, en part perquè en general, quan hom opta per una llengua amb molts parlants, com el castellà, entra en un mercat saturat on és gairebé impossible fer-se sentir. Té moltes més oportunitats de fer-se un lloc si ho fa en català. Però, a més a més, a Europa fa anys que s'ha colat la idea en la mentalitat de la població que hi ha unes llengües vàlides, importants, bones, i unes altres de secundàries i prescindibles, i el català surt altre cop perjudicat (Junyent, 2020).

Es suma també el sentiment que el català és una llengua castigada, reprimida i «marcada» des de l'imperi francès. Una llengua que pot portar problemes en el dia a dia. En canvi, a Catalunya la llengua no marcada és el castellà (Junyent, 2020). I afegeix que és per això que «en situacions de poder, en què necessites alguna cosa, sigui una botiga, un taulell, etc., prefereixes evitar els problemes, perquè tu vols aconseguir aquella cosa i prou. Per tant, cedeixes» (p. 80).

Per acabar, Berry (2006) també parla de la imposició del concepte que «cal utilitzar la llengua correctament», i explica que molts actors joves fugen de treballar la veu (que engloba també l'articulació i la dicció) a causa de l'actitud restrictiva que de vegades s'hi imposa.

És bastant comprensible que no vulguin que una cosa tan personal es vegi interferida, que soni massa bé. Desconfien perquè tenen por de perdre la seva individualitat, i en tot cas, no creuen que sigui important. (...) Existeix la por que si parles estàndard perdràs part de la teva vitalitat i en conseqüència, part del teu ser, i això és un obstacle molt real. També podria semblar que estàs traïnt les teves arrels. No obstant això, si t'aferres a una manera de parlar per una raó equivocada, limites la teva veu i per tant, limites el que pots transmetre (p.33).

3.3. La veu, la personalitat i l'actor

Cicely Berry (1926-2018) va ser directora del departament de veu de la Royal Shakespeare Company. La seva llarga experiència com a docent en el món de la interpretació i l'educació vocal l'ha dut a tenir un reconeixement mundial i a escriure diversos llibres, entre els quals *La voz y el actor* que ha

servit en aquesta recerca per vincular els models d'aprenentatge de llengües amb els usos i aprenentatges de la veu i la dicció en els estudis d'interpretació professionals.

Segons Berry (2006), és a través de la veu parlada com cada u transmet els seus pensaments i sentiments amb precisió; cosa que inclou també la quantitat de vocabulari que sap aquella persona i les paraules que escull en cada moment. Com més sensible i eficaç sigui la veu, millor s'adequarà a les intencions que es vulguin comunicar. I, per tant, l'actor o l'actriu podran treballar d'una manera més lliure i precisa.

La veu és una barreja molt complexa entre el que una persona sent, com ho sent i com escull inconscientment utilitzar allò que sent en relació amb la seva personalitat i experiència. Berry (2006) explica que aquest procés ve condicionat per quatre factors:

- l'entorn: les persones aprenen a parlar per imitació dels sons vocàlics i consonàntics del seu entorn, i, segurament la facilitat d'una persona per transmetre necessitats i la seva resistència o acomodament a elles quan està aprenent la llengua (normalment en estadis molt prematurs de la seva edat) influirà més endavant en l'ús que faci del to, és a dir, en la facilitat amb la qual aconsegueixi el que vol.
- l'oïda: la percepció del so. Amb una «bona oïda» es tindrà una obertura a un nombre més elevat de tons diferents de la veu i als matisos diferenciadors de vocals i consonants.
- l'agilitat física: les persones tenen diferents graus de consciència i llibertat muscular, que es deuen a l'entorn (una part), a la tranquil·litat amb la qual senten que es poden expressar quan parlen, i també en un cert punt, a l'educació que han rebut.
- la personalitat: és, segons la perspectiva de cada u, com s'interpreten les altres tres condicions anteriors; és a dir, com cada u es forma inconscientment la seva pròpia veu.

Com que les persones mai acaben de saber exactament com és la seva veu, una crítica de la veu s'apropa molt a una crítica d'un mateix, i pot ser quelcom molt destructiu.

Per l'intèrpret, la veu no és un instrument, sinó una extensió d'ell mateix, i és per això que les possibilitats són tan complexes com la pròpia persona. A més a més, s'afegeix la dificultat del fet que realitzar exercicis de veu (i dicció) en solitari és difícil, perquè, d'una banda, creen la indecisió de què fer, i alhora també provoquen la descoratjadora sensació que potser s'estan fent malament. De fet, la mera responsabilitat de fer-los produeix tensió en l'estudiant (Berry, 2006).

3.4. La competència oral del català en el futur professional d'actors i actrius

Tal i com afirma Alarcón (2011), «no s'ha produït en l'àmbit lingüístic català una especialització dels investigadors en l'estudi de les reaccions entre economia i llengua» (p. 19), i per tant tampoc hi ha dades relacionades sobre el futur professional dels artistes catalans. És per això que aquest estudi presentarà altres tipus de dades i informacions que ajudaran a posar en context i desxifrar si és important la competència oral del català pel futur professional de l'alumnat del cicle a Catalunya.

Segons Massanell (2020), en les sèries de ficció audiovisual de Catalunya els actors i actrius parlen el pseudocol·loquial o col·loquial mediatitzat català, un constructe elaborat curosament que parteix del col·loquial real (del registre informal), amb l'objectiu de perseguir la versemblança en les seves actuacions.

Si els actors, en l'exercici de la seva professió, parlessin com parlen en la nostra vida diària, és a dir, si parlessin com parla de debò la població (no pas com aquesta creu que parla), la seva actuació generaria un sentiment de rebuig en l'audiència, que interpretaria que l'actor no se sap prou bé el paper (Massanell, 2020, p. 152).

Així doncs, per tal de perseguir aquesta versemblança, els actors i actrius han de dominar un determinat nivell de correcció lingüística (col·loquial mediatitzat).

Des del punt de vista d'una mestra professional de la interpretació, Berry (2006) puntualitza que les limitacions en la veu o en la dicció mantenen l'atenció del públic en l'actor, i no en el personatge que està interpretant; per tant, es trenca la màgia del que s'està explicant i no s'aconsegueix la finalitat màxima de transmetre una història i crear un imaginari entre l'espectador i la història que s'explica. Per això també és important tenir un molt bon ús competencial de les llengües i dialectes amb els que s'actua.

El llibre d'estil de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals [CCMA] ho deixa ben clar a la seva web: «tots els professionals que intervenen en la redacció, locució o presentació de continguts en els mitjans de la CCMA han de demostrar una competència lingüística excel·lent» (CCMA, s.d.).

Però en les sèries de ficció catalanes no només s'utilitza el pseudocol·loquial perquè la feina dels intèrprets sigui al més versemblant possible, sinó que també, com declara la CCMA, roman el compromís de «contribuir a normalitzar l'ús de la llengua catalana, consolidar l'estàndard oral i escrit i difondre un model lingüístic de qualitat».

A Catalunya, els mitjans de comunicació públics tenen una voluntat formativa i un compromís per la difusió d'un model de llengua catalana correcta per tot el context històric que carrega, les

repressions que ha anat passant al llarg dels anys i per les interferències fonètiques, lexicosemàntiques i sintàctiques amb altres llengües amb les quals conviu (Massanell, 2020).

És per això que els actors i les actrius que vulguin treballar en els mitjans de la CCMA han de dominar la competència oral catalana. I de fet, el mateix llibre d'estil descriu que fins i tot, pel fet de dominar la llengua, tindran prioritats a l'hora de ser contractats: «En igualtat de coneixements, especialització i aptituds comunicatives, donem prioritats a la presència de col·laboradors, convidats o especialistes que s'expressin amb competència en català» (CCMA, s.d.).

Ara bé, l'estudi més recent sobre la situació sociolaboral d'actors i ballarins que s'ha fet a Espanya a través d' AISGE (Artistas Intérpretes, Entidad de Gestión de Derechos de Propiedad Intelectual) va revelar l'any 2016 que només el 8,17% dels actors espanyols poden viure de la seva professió. Dels que treballen (un 43%), més de la meitat no supera els 3.000€ d'ingressos anuals. Més de la meitat dels artistes consultats (es van fer a 3.000 persones) viuen a Madrid, i el segueixen com a comunitats on viuen de més a menys artistes Catalunya (un 18%), Andalusia (8%) i la resta es divideixen en València (5%), Euskadi (5%) i Galícia (5%). A Catalunya les dades de l'atur són una mica més positives perquè el camp del doblatge és el que està millor, el 47% dels dobladors cobren més de 1.000 euros al mes.

Així doncs, sigui per ficcions audiovisuals o per doblatge, la competència oral del català pot determinar el futur d'aquests joves i futurs professionals, com a mínim, en el camp audiovisual i comunicatiu públic català.

4. Metodologia

4.1. Metodologia general

Aquesta investigació s'emmarca, dins de la didàctica de la llengua, en les creences i actituds d'alumnes i professors de la competència oral en català en un context molt concret i nou: el cicle CFGSTAT d'Esparreguera. S'ha escollit un paradigma mixt de recerca, tot i que l'aproximació a l'objecte d'estudi s'ha desenvolupat majoritàriament amb tècniques quantitatives més que qualitatives.

Per investigar-ho, primer es van aprofitar les setmanes d'observació de les pràctiques del màster per entendre quina era la situació sociolingüística que es vivia al centre i quines eren les creences més comunes que s'observaven entre alumnes i professors. Un cop elaborat el marc teòric i amb les observacions fetes, es van confeccionar dos qüestionaris que es van passar als docents del cicle EAD

El Castell (7 en total) i a l'alumnat que estava cursant primer i segon durant l'any acadèmic 2022-2023 (21 alumnes). És, per tant, un estudi de cas molt reduït, i per això algunes de les respostes s'han deixat obertes per voler profunditzar el fenomen d'estudi.

En el cas de l'alumnat s'ha utilitzat un mètode quantitatiu per obtenir dades descriptives a través d'un qüestionari (vegeu annex 1) amb algunes opcions de preguntes tipus afirmacions, d'altres amb escala de Likert i d'altres amb multiresposta. En algunes respostes també s'ha plantejat el mètode qualitatiu donant opció a preguntes obertes perquè els enquestats escrivissin les seves pròpies respostes i comentaris, per així obtenir més dades directes i donar més amplitud als ítems preguntats. Una setmana més tard d'haver passat el qüestionari als de primer curs, es va generar l'espai per ampliar una de les preguntes de l'enquesta: es va formular una pregunta directa als estudiants a través de l'oralitat per analitzar, com diu Sampieri, múltiples realitats subjectives amb més riquesa i profunditat (2014) (vegeu annex 2).

Respecte a l'equip docent, s'ha fet una enquesta amb la majoria de preguntes quantitatives (preguntes tancades afirmatives, amb escala de Likert i d'altres multiresposta) i algunes qualitatives (preguntes obertes) per saber amb més profunditat la seva opinió. S'ha optat per fer una enquesta anònima perquè la majoria de professors, segons es va observar durant el període de pràctiques, no són molt sincers quan parlen sobre certes conductes lingüístiques els uns davant dels altres.

4.3. Participants: descripció dels participants i lloc on s'han recollit les dades

La formació CFGSTAT EAD El Castell es va obrir el 2019 i actualment té només dos grups en funcionament (el grup de primer i el de segon). Depèn de l'institut públic El Castell, centre educatiu amb més de 22 anys d'existència, que ofereix ensenyaments d'ESO i Batxillerat, situat a Esparreguera (població de 22.229 habitants al Baix Llobregat Nord) amb una matrícula al voltant de 750 alumnes.

Tot i que la formació del cicle es desenvolupa fora de l'institut a un edifici municipal compartit amb altres entitats anomenat Edifici de les Arts (Esparreguera), hi té una forta vinculació amb ell. De fet, la persona coordinadora del cicle també ho és de l'Institut El Castell, i forma part de l'equip directiu del centre. Degut a la seva recent creació, li manquen algunes infraestructures pedagògiques com un PLC només del cicle, atenció psicopedagògica (que tot just aquest curs s'ha començat a coordinar), guies d'estudiants amb avaluacions més clares (els alumnes no disposen de rúbriques d'avaluació en cap assignatura) així com PIs pels alumnes.

Aquesta recerca s'ha centrat dos grups de participants, els alumnes i els docents del cicle.

Del grup dels estudiants, els participants són 11 dels 14 alumnes de primer (tres no van assistir el dia

que se'ls va passar l'enquesta, i tot i que després se'ls va fer arribar no l'han acabat fent) i els 10 alumnes de segon curs del cicle. La diversitat de perfils és molt gran; les edats oscil·len entre els 18 i els 40 anys, tots són nascuts a Espanya i alguns venen amb NESE molt concretes (hi ha una alumna no binària fent el trànsit amb una depressió diagnosticada, un alumne amb Asperger, un alumne nouvingut d'Almeria i un altre de família castellanoparlant que li costa comunicar-se en català). Les motivacions per fer el cicle també són força variades, perquè tot i que la majoria s'hi apunten per dedicar-se professionalment, alguns alumnes s'hi estan formant per presentar-se posteriorment a l'Institut del Teatre i d'altres pel plaer de cursar una formació artística sense pretensió professional. El centre encara no disposa de dades dels perfils socioeconòmics dels seus alumnes, i es desconeix de quines poblacions venen, ja que aquest cicle és públic i només n'hi ha tres més a tot el territori (Lleida, Girona i Badalona), per la qual cosa molts alumnes es desplacen per arribar a Esparreguera.

Tot i així, el fet que a l'Institut El Castell es faci el Batxillerat Escènic (únic en tota la comarca del Baix Llobregat), fa que alguns dels alumnes segueixen el recorregut escolar de l'institut al cicle (són els més petits, tenen entre 18 i 19 anys). Segons una enquesta realitzada a l'Institut El Castell el curs 2018-2019 publicada al PL del centre, només una tercera part de l'alumnat d'ESO i Batxillerat parla amb la seva mare o pare en català, el 38,7% es dirigeix normalment en català al professorat i el 29,2% es comunica en català per internet. Malgrat que al Batxillerat el català hi té una presència major, la comunicació entre companys es dona majoritàriament en castellà, i el mateix institut reconeix que cal incrementar l'ús de la llengua catalana en el centre, i no pas el seu coneixement.

L'enquesta als docents s'ha passat a tot el claustre, a un total de set persones, per entendre la realitat lingüística que viuen dia a dia. Les matèries que imparteixen són de veu, cos, interpretació, dicció i tutories. Els docents tenen entre 34 i 48 anys, quatre viuen a Barcelona i es desplacen a Esparreguera per impartir les classes, i dos són d'Olesa de Montserrat. Entre ells sempre parlen català.

4.4. Eines de recollida de dades

En aquest estudi s'han utilitzat dos tipus d'eines de recollida de dades: l'enquesta i la pregunta directa oberta. D'una banda, s'han confeccionat dues enquestes (una per a alumnes i l'altra per a docents, totes elles anònimes i en línia mitjançant l'aplicació Google Forms), i de l'altra, s'ha creat un petit grup de discussió a través d'una pregunta directa per donar amplitud a un dels ítems estudiats de l'enquesta dels alumnes de primer curs.

Les enquestes han estat elaborades seguint les recomanacions de Sampieri (2014), dissenyades des de zero partint del marc teòric que fonamenta aquesta recerca i tenint com a referència l'Enquesta metodològica i d'actituds sociopolítiques elaborada pel CEO el 2021. S'ha intentat cercar patrons que

permeten recollir l'heterogeneïtat de preguntes, sempre vigilant que donés la sensació de conjunt, però és cert que no totes les variables estan formulades d'igual manera.

Els tipus de preguntes que s'han formulat són de selecció de múltiple resposta, de categories de respostes afirmatives o negatives, amb escala de Likert (la majoria amb categories de freqüència) i amb preguntes obertes (les quals no tenen cap categoria preestablerta de resposta).

4.4.1 Eines de recollida de dades de l'alumnat

Les enquestes als alumnes de primer i segon es van realitzar en dues intervencions per separat quan es van fer les pràctiques del màster (els de primer el dia 15/03/2023 i els de segon un cop van acabar el taller de final de curs, el 19/05/2023), i s'han unit les respostes perquè no es perceben diferències considerables entre les d'un curs i l'altre.

L'enquesta de l'alumnat està formada per 35 preguntes, dividides en quatre grans blocs. El primer bloc es centra en el context lingüístic de la persona enquestada i en la identificació que té amb la llengua, usos quotidians i usos dins del cicle (18 preguntes); el segon (9 preguntes) es focalitza en les actituds lingüístiques sobre el català inspirades en la definició de Baker de suma de respostes cognitives (idees i creences del català), afectives (sentiments vers la llengua) i conatives (accions per millorar la competència oral dins i fora del cicle). En el tercer bloc (4 preguntes) s'investiguen les actituds i creences sobre l'assignatura de dicció al cicle i sobre el docent (s'han inclòs preguntes sobre l'ambient de treball a classe i els companys). I, per últim, en el quart bloc es demanen opinions sobre la política lingüística del centre i propostes de millora (4 preguntes). (Vegeu l'enquesta sencera a l'annex 1).

La pregunta directa que va generar un petit grup de discussió es va fer el dia 16/05/2023 durant l'assignatura de Diccio I als alumnes de primer, i es demanava «Per què creieu que no us van ensenyar bé la competència oral en català al vostre institut?». L'experiment va durar menys de 10 minuts, i degut a la dispersió d'aquest grup, es va utilitzar un sistema de registre tecnològic a través de la gravadora de so d'un telèfon mòbil per poder deixar constància dels detalls i intervencions de l'experiència.

4.4.1 Enquesta professorat

Aquesta segona enquesta és més breu, contempla 27 preguntes i també està dividida en quatre blocs. El primer ítem que s'estudia, a través de 4 preguntes, és el context lingüístic en el qual es troben els docents (llengua inicial, identificació i habitual) i el segon és el conjunt de creences dels docents vers la competència oral en català de l'alumnat (4 preguntes). El tercer bloc estudia els usos

del català al cicle que fan els docents (12 preguntes) i el qüestionari acaba centrant-se en descobrir les opinions i creences dels docents sobre algunes propostes de millora perquè els alumnes usin més habitualment el català i d'una manera més quotidiana (8 preguntes). L'enquesta als docents es va realitzar dilluns 22/05/2023 (vegeu-lo a l'annex 3).

4.4. Anàlisi de dades: descripció de com es van analitzar les dades

4.4.1. Enquestes alumnat i professorat

En primer lloc, l'anàlisi de dades s'ha dut a terme a través de la codificació dels resultats per després procedir a la seva lectura en percentatges. Per procedir a l'anàlisi de respostes a les preguntes obertes, s'ha enfocat de diferent manera en l'enquesta dels alumnes i dels professors. Degut a que l'enquesta als docents tenia una mostra tan reduïda, la majoria de respostes s'han tingut en compte en la discussió de resultats i s'ha donat rellevància les que s'han considerat interessants per al plantejament d'aquesta investigació.

En canvi, en el cas de l'enquesta dels estudiants ha sigut necessari categoritzar les respostes que s'han considerat més rellevants per a l'estudi sobretot en les respostes de l'última pregunta de l'enquesta «Afegiries alguna observació o algun aspecte a millorar per fomentar l'ús del català en el cicle?» (vegeu annex 4).

Per fer-ho, s'ha desenvolupat un procediment de recollida de dades qualitatiu que ha consistit en construir dos tipus de categories jeràrquiques: la primera, mitjançant patrons de resposta de a qui apel·laven la responsabilitat del missatge que volien donar (si als docents, al centre o a ells mateixos), i dins d'aquestes primeres etiquetes, en algunes s'han creat subcategories per la repetició de respostes.

4.4.2. Pregunta directa

Les respostes de la pregunta directa feta a l'alumnat de primer s'han transcrit i categoritzat, seguint el procediment de Sampieri (2014) reescoltant en primer terme l'àudio enregistrat i dividint-lo en segments que esdevenien unitats de significat i que són significatives per al plantejament de la investigació. S'ha vist, però, que per la seva brevetat, era més adient codificar directament la transcripció en set categories que ajuden a estructurar la informació enregistrada i funcionen com indicadors per avaluar les respostes (vegeu la transcripció a l'annex 2).

5. Resultats de l'estudi

5.1. Enquesta alumnat

- Context lingüístic

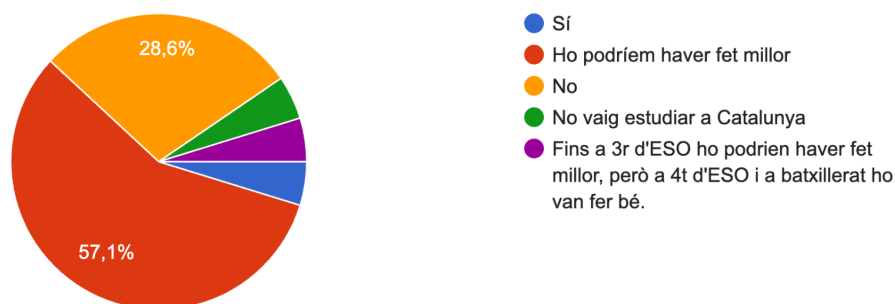
Només el 23,8% del total d'alumnes té com a llengua inicial el català i el 42,9% com una d'elles. També menys de la meitat (el 47,6%) considera que és la seva llengua d'identificació, i un 28,6% considera que ho és «més o menys»; sumats, el 76,2% s'identifiquen amb la llengua. Es manté el 23,8% que afirma que és sempre la seva llengua habitual, el 14,3% diu que gairebé sempre, i el 33,3% ocasionalment. Per tant, gairebé una tercera part de l'alumnat (28,5%) mai usa el català de manera habitual.

De major a menor ús, els alumnes utilitzen el català amb els amics (71,4%), a les feines (61,9%), a cercles familiars propers (52,4%), quan s'adrecen a interlocutors que no coneixen (47,6%), amb família no tan propera (42,9%) i per missatgeria instantània com whatsapp o telegram (38,1%).

Respecte a l'ús de xarxes socials, la meitat dels alumnes no utilitza mai o gairebé mai el català, només el 23,8% l'utilitza sempre o gairebé sempre i un 28,6% afirma que ocasionalment. Sobre els estudis previs dels enquestats, el 90,5% han estudiat l'ESO sempre a Catalunya, i afirmen que un 52,4% dels alumnes mai o gairebé mai parlava català entre ells. Al Batxillerat les dades milloren una mica i el 57,1% dels alumnes parlaven ocasionalment entre ells català (i un 19% sempre o quasi sempre).

10. Consideres que et van ensenyar malament la competència oral catalana en el teu centre de l'ESO i/o Batxillerat?

21 respuestas



Taula 2. Respostes a la pregunta 10 de l'enquesta a l'alumnat. (Font pròpia).

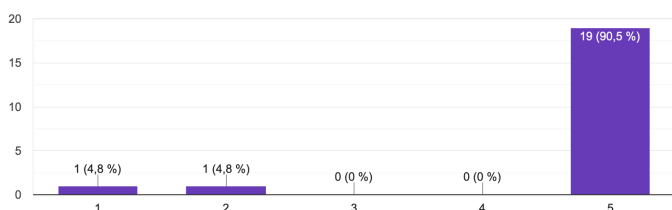
La pregunta directa que es va plantejar el dia 16/05/2023 al grup de primer surgeix de l'observació de les respostes de la taula 2. Les principals categories que s'han extret de la transcripció són que els alumnes han trobat a faltar un espai on poder practicar la competència oral catalana, i critiquen que així com l'anglès hi ha *writing*, *listening* i *speaking*, a llengua catalana no tenen l'espai de la parla tan

present, i com que aquesta competència no s'avalua a les proves de selectivitat, a Batxillerat tampoc es treballa (vegeu annex 2). A la majoria els hagués agradat tenir més espai a classe per poder parlar en català durant Batxillerat i ESO.

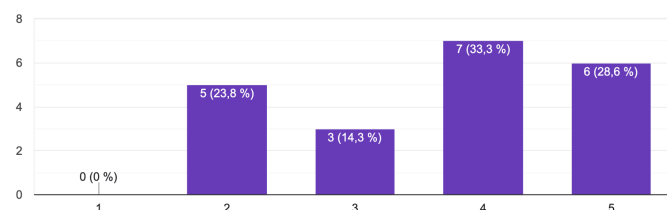
En el cicle EAD El Castell, tot i tenir el català com a llengua vehicular, només la meitat dels enquestats afirma que es dirigeix sempre al seu docent de dicció en català (47,6%), i el 33,3% gairebé sempre (junts sumen el 80,9%). Un 9,5% afirma que ocasionalment i el 9,5% restant gairebé mai. La dada disminueix quan es pregunta si també ho fan amb els altres docents fora de l'assignatura de dicció: el 66,7% diu que sempre o gairebé sempre, puja a un 19% l'ocasionalment, i també pugen les respostes a un 14,3% que mai o gairebé mai parlen a altres docents del cicle en català.

Com es pot veure a la taula següent, quan es compara l'ús del català segons la competència escrita o oral hi ha una gran diferència. Tot i que el 90,5% d'alumnes diuen que sempre fan els treballs escrits del cicle en català, a l'hora de fer improvisacions orals la diversificació de respostes és molt gran. El 28,6% afirma que sempre usa el català en aquests exercicis, el 33,3% quasi sempre, i incrementa un 38,1% els alumnes que ocasionalment o quasi mai l'utilitzen durant les improvisacions orals

fent treballs escrits de classe?
21 respuestas



fent improvisacions en alguna assignatura del cicle?
21 respuestas



Taula 3. Comparativa sobre l'ús del català entre l'alumnat segons competència oral i escrita al cicle. (Font pròpia).

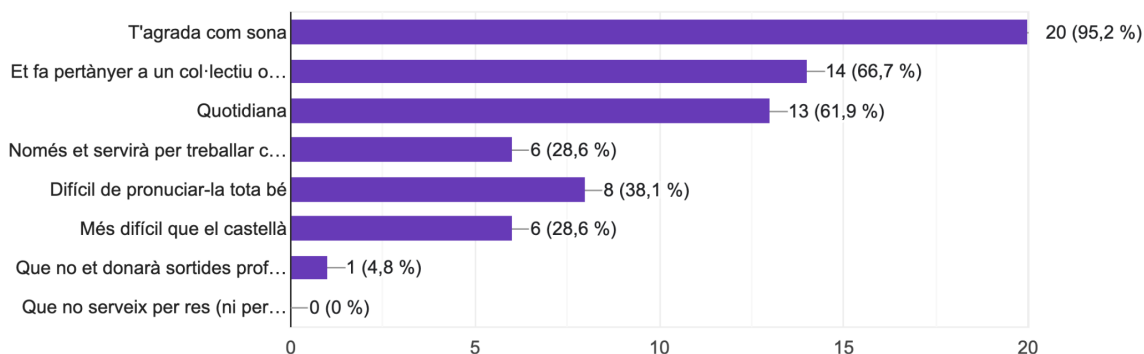
Per últim, pel que fa al consum de cultura en català, el 57,1% la consumeix sempre o gairebé sempre, i el 28,6% ocasionalment. Els formats culturals més consumits en català són obres de teatre (90,5%), obres literàries escrites o traduïdes al català (76,2%), i audiovisuals (notícies, ràdio, sèries i pel·lícules) amb un 61,9%.

- Actitud lingüística sobre el català

Només la meitat dels alumnes enquestats creu que el seu català és adequat per treballar professionalment com actor o actriu (52,4%), un 28,6% reconeix que no ho és i un 19% no ho sap valorar. Ara bé, són optimistes i el 76,2% pensa que quan acabi el cicle haurà millorat i serà adequat per dedicar-se professionalment, un 9,5% pensa que no seguirà sent suficient per dedicar-s'hi, i es manté força el número de persones que no ho saben valorar (un 14,3%).

4. Marca les caselles de les següents afirmacions que et semblin CERTES. El català és una llengua que...

21 respuestas



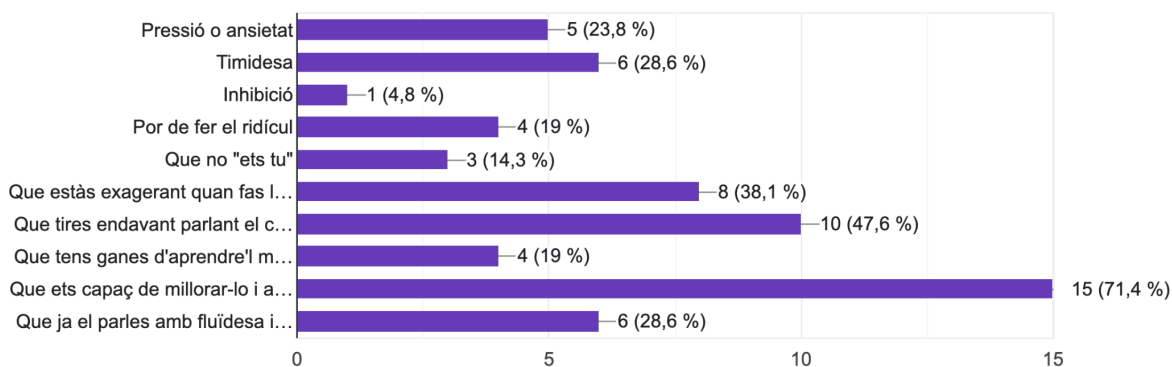
Taula 4. Creences de l'alumnat del cicle sobre el seu domini de la competència oral en català. (Font pròpia).

Com es veu en la taula anterior, la majoria de creences sobre el català són positives, i de negatives destaquen sobretot la creences que és difícil de pronunciar-la tota bé (38,1%), que és més difícil que el castellà (28,6%) i que el català només els servirà per treballar a Catalunya (28,6%). Queda descartada la creença que el català no dona sortides professionals.

Respecte als sentiments que tenen els alumnes vers el català, destaquen els sentiments més positius com la sensació de tenir la capacitat de millorar al competència oral i acabar parlant un català estàndar (71,4%) així com de no tenir frustració i seguir parlant el català malgrat de vegades no surtin les paraules (47,6%). En la taula següent (taula 5) es percep un alumnat molt divers perquè hi ha el mateix percentatge d'alumnes que ja creuen que parlen amb fluïdesa i correctament (28,6%) així com els que senten timidesa o pressió per parlar-lo (23,8%).

Marca totes les afirmacions que t'identifiquen. Quan el parles, sents...

21 respuestas



Taula 5. Creences i sentiments de l'alumnat del cicle quan parla català. (Font pròpia).

Pel que fa al aspecte conatiu de Baker (les accions per millorar la llengua), el 33,3% diu que dedica una estona quasi cada dia a millorar el seu aprenentatge per actuar millor en català, el 23,8% més d'un cop a la setmana, i en canvi un 28,6% reconeix que mai o quasi mai. Aquestes dades seran rellevants quan ens centrem en l'opinió dels docents.

- Actituds i creences en l'assignatura de dicció del cicle i del professorat

Quant a la propiocepció de la competència oral en català, la majoria d'alumnes (un 66,7%) diuen que normalment són bastant conscients dels errors propis i dels altres quan parlen en català, però només el 14,3% diuen que ho perceben amb facilitat.

L'ambient de treball a l'aula és molt positiu: el 81% afirmen que treballen bé amb la majoria de companys i companyes, el 71,4% senten suport i confiança per part dels companys per seguir aprenent i la meitat dels enquestats demanen ajuda a companys per seguir millorant (52,4%).

Ara bé, només el 52,4% reconeix que a classe de dicció sovint parla amb els altres companys en català, i, el més destacable és que el 76,2% admet que si un company/a li parla en castellà, ell/a també li respon en castellà.

Els resultats de les enquestes sobre els seus docents de dicció també són molt positives: el 95,2% dels alumnes senten que els seus professors els ajuden a millorar la competència oral adequadament, el 76,2% afirmen que els seus docents utilitzen materials adequats a classe i el 71,4% diuen que es dirigeixen sempre en català cap a ells.

- Opinions sobre la política lingüística del centre

Malgrat l'ús que fan els alumnes del català i la gran facilitat que tenen els alumnes a canviar de llengua quan un company es dirigeix a ells en castellà, el 85,7% dels enquestats creu que és necessari que la llengua vehicular del cicle sigui el català. Quant a l'enquesta, s'han demanat aportacions per fomentar l'ús del català en el cicle i els alumnes apel·len sobretot als docents (més que a ells mateixos o al centre) perquè els ajudin a fomentar l'ús del català a les aules, i alguns fins i tot demanen que volen que els obliguin a parlar-lo entre ells. A més, un enquestat menciona particularment que els professors s'haurien de dirigir en català sempre als castellanoparlants perquè aquests puguin practicar, i una alumna demana un pla individualitzat per la gent que ja domina el català perquè no sent que no està avançant (vegeu annex 4).

5.2. Enquesta professorat

- Context lingüístic

Tots els docents enquestats usen sempre o quasi sempre el català, i 5 dels 7 enquestats la tenen com a llengua inicial i d'identificació, de manera que es comuniquem amb ella als seus fills i també amb els seus entorns propers personals i professionals.

- Creences del català vers l'alumnat

Els 7 docents creuen que els alumnes, quan entren al cicle, no tenen una competència oral en català adequada per treballar professionalment, i creuen que quan acabin el cicle, només la meitat o menys de la meitat dels alumnes la tindran. Prop del 70% de l'alumnat en canvi sí que creu que sortirà amb un bon nivell.

Si bé la majoria creu que falten hores al cicle per treballar la dicció i la fonètica, el 100% dels enquestats creu que els alumnes no la treballen prou a casa i la gran majoria creu que els alumnes no estan interessats en les assignatures de dicció (només un professor creu que sí ho estan).

Quant a la importància de la dicció i fonètica catalana pel futur dels alumnes, tots coincideixen que una bona competència oral catalana els servirà per treballar a Catalunya, però cap docent creu que els servirà per treballar a Espanya o internacionalment.

- Usos del català al cicle

Tots els professors afirmen que parlen sempre o gairebé sempre en català als seus alumnes (ja sigui durant les classes com fora d'elles en ambients més distesos), però reconeixen que si un alumne els parla en castellà, és més probable que ells també responguin en castellà (cap afirma que es mantingui sempre en català). Els motius no són clars, «per costum» és la resposta més repetida, també comenten «per comoditat o per no reaccionar a temps» i «per un mecanisme inconscient». La majoria afirma també, que de vegades juguen amb el castellà a les classes com a tècnica d'humor per apropar-se als estudiants.

A l'aula, 4 dels 7 docents reconeixen que no incideixen quan els alumnes no parlen en català entre ells, i quan ho fan, els sentiments dels docents són molt variats, per alguns els és fàcil incidir (28,6%), per d'altres els és indiferent (28,6%), i per d'altres els resulta complicat (28,6%).

Hi ha una majoria de sentiments negatius quan senten que els alumnes parlen entre ells castellà (frustració, impotència, sorpresa), però sobretot, destaca que la majoria sent que la seva feina com a docents, en un centre on la llengua vehicular és el català, és molt complicada (57%).

- Propostes de millora

Tots els professors afirmen que tenen un compromís bastant rígid com a docent i model lingüístic, i quan se'ls proposa si creuen que seria beneficiós plantejar una assignatura als docents per preparar-los per la sensibilització sociolingüística la meitat afirma que sí i l'altra que no ho sap. Cap d'ells descarta l'opció. Aquesta ambigüitat també es presenta quan es pregunta si creuen que seria convenient crear PIs per a l'alumnat de dicció, (3 diuen que sí, 3 que no ho saben i 1 diu que no). El que sí que estan tots a favor és en presentar el PL del centre sobretot a l'alumnat de 1r quan entren en la formació (alguns també diuen de reforçar-ho als de 2n), i també en parlar més del futur professional a Catalunya per fomentar la pràctica del català entre ells al llarg dels dos cursos del cicle.

5. Discussió de resultats

5.1. Enquesta alumnat

- Context lingüístic

Si bé Junyent afirma que el 35,2% de joves parlen en català de manera habitual a Catalunya, al cicle el percentatge és una mica més positiu i l'utilitzen habitualment dues terceres parts de l'alumnat, i de moment, l'àmbit on més l'utilitzen és entre amics i amigues (71,4%). Tot i així, cal tenir present que aquesta investigació s'ha fet en un grup molt reduït de participants i amb un perfil molt concret, que és que volen ser actors i actrius professionals. El mateix alumnat reconeix que a l'ESO o al Batxillerat no era tan habitual el seu ús entre companys, ja que només la meitat dels alumnes parlava entre ells en català.

Es confirma, a més, el fenomen que parlava Joan Argenter (2002) sobre el procés de llatinització del català a les aules, perquè els alumnes del cicle utilitzen principalment el català en la competència escrita quan han de fer treballs teòrics, i quan es dirigeixen als seus docents en hores de classe. En canvi, en hores de lleure incrementa la comunicació oral en castellà amb els docents així com també quan fan activitats d'improvisació entre els alumnes.

En aquestes hores de lleure, de fet, quan s'expressen per internet a través de xarxes socials, queda palès que els alumnes prefereixen utilitzar el castellà o l'anglès abans que el català, i que l'audiovisual

en català no és dels formats culturals més vistos (en aquest grup de participants, el que consumeixen més és teatre en català). Aquesta dada reforça la teoria de Junyent que cal treballar urgentment en l'audiovisual català perquè els joves tinguin més referents en allò que consumeixen més.

- Actitud lingüística sobre el català

Un cop més, s'agrupen les actituds lingüístiques des del prisma de Baker (1992) en sentiments, pensaments i creences, i predisposició a l'acció.

A diferència dels estudis que comenta Junyent (2020), en aquest grup hi ha uns sentiments molt positius cap al català i cap a la seva sonoritat, però en canvi es confirma la disminució del sentiment d'identificació a una col·lectiu i el creixement joc de parlar en català i castellà constantment. És possible que estigui succeïnt que el català ha passat a ser ja, per aquest col·lectiu de joves, una llengua minoritària com apunta Lambert (1979) en les situacions de bilingüisme subtractiu. La seva primera llengua està perdent identitat perquè senten que formen part d'un grup lingüístic o cultural minoritari (si no, l'utilitzarien més a les xarxes socials per expressar-se públicament).

S'observa que els alumnes són conscients del baix nivell que tenen en la competència oral en català i mantenen una actitud positiva a l'hora de treballar-lo, ja que el 76% creu que acabarà millorant-lo suficientment per poder dedicar-s'hi. Ara bé, a la realitat i a través d'altres dades s'observa que no tenen predisposició a l'acció, fet que porta a pensar que hi ha una manca de perspectiva realista vers el seu aprenentatge.

Com deia Mallart (2009), el component conductual afectarà en el sentit de si tenim la voluntat d'actuació pràctica, de dedicar-hi temps i esforç en l'aprenentatge, i precisament una tercera part afirma que dedica una estona quasi cada dia a millorar el seu català i un 23,8% més d'un cop a la setmana. Però val la pena anticipar una dada de l'anàlisi de resultats del professorat, que és que els docents no veuen aquesta dedicació fora de classes (o si més no, no veuen els resultats). És possible que, com diu Berry (2006), és difícil fer exercicis de dicció i fonètica en solitari per a joves intèrprets, perquè provoquen la sensació descoratjadora que potser s'estan fent malament. Un factor que també es detecta fruit d'aquesta enquesta és que un 20% de l'alumnat no sap apreciar quan està parlant correctament la llengua (però una de les limitacions de l'estudi és que no s'ha investigat, en termes de Berry, si era per un factor d'oïda o de personalitat del perfil enquestat).

- Opinions sobre la política lingüística del centre

Respecte a la política lingüística, si bé abans ja s'ha parlat de la crisi d'adhesió emocional a la llengua catalana, no es percep la creixent indiferència tenen els joves vers el futur del català, ja que el 85,7%

veuen molt necessari que la llengua vehicular sigui el català en el centre i, de fet, el 57,11% critica el centre on va estudiar dient que podrien haver ensenyat millor la competència oral, donant més espais per practicar-la a hores de classe a ESO i Batxillerat, i creant espais per parlar-la i practicar més la seva fonètica, com en les classes d'anglès. No hi ha cap alumne que durant la pregunta directa hagi fet una crítica a la responsabilitat pròpia de parlar més el català, només en la darrera pregunta del qüestionari que una minoria apel·la a la pròpia responsabilitat com a crítica. Recordem, però, que estem parlant d'un col·lectiu de joves, on la crítica a la seva veu ho perceven com si fos una crítica a la seva persona (Berry, 2006).

5.2. Enquesta professorat

Es confirmen les creences que apuntaven Benet et al. (2022) sobre el relaxament dels docents en l'ús del català a les aules, ja que els docents de l'enquesta reconeixen que si un alumne els parla en castellà, és probable que els responguin en català, però cap afirma que ho fa sempre. Aquesta laxitud també es constata en la poca incidència que fan els docents a l'aula quan un alumne parla en castellà (4 de 7 no incideixen) però en canvi els enquestats diuen que es consideren força rígids com a models lingüístics a classe. Un cop més, la percepció torna a ser un factor clau.

La sensació de cansament o limitació de l'interès que tenen els catalanoparlants i docents que comenta Pueyo (2002) també es veu reflectida en els resultats dels docents quan senten que els seus alumnes parlen entre ells castellà, i sobretot el que té més presència és que la seva feina com a docents serà complicada. Aquest cansament també es veu reflectit en les propostes de millora, quan molts d'ells no saben si seria beneficiós crear una assignatura de sensibilització sociolingüística per als docents o implementar PIs per als estudiants, així com en les respostes obertes, en les quals cap dels enquestats apunta una possible solució o proposta innovadora.

Una de les grans limitacions d'aquesta recerca és que al ser pionera en la investigació d'aquests centres, no disposa d'evidències de recerques anteriors. Tampoc s'ha aconseguit que els participants docents fossin honestos amb les seves respostes (com ja s'esperava a l'hora de fer enquestes anònimes), perquè hi ha certes conductes a l'hora de parlar a l'aula amb els estudiants en català que queden lluny de la realitat que es va viure i percebre durant les jornades d'observació de pràctiques al centre. És possible, també, que hi hagi una manca de percepció del bilingüisme que parlen els catalanoparlants avui dia, i que per això es contemplin ara alguns resultats com a manca de sinceritat.

6. Conclusions

Aquest estudi, tot i basar-se en una mostra no gaire gran de participants i haver-se realitzat en un únic centre, registra per primera vegada per escrit una nova informació de molta importància pels cicles de tècniques d'actuació teatral a Catalunya i pel futur audiovisual i teatral català. Per això, en paraules de Blaxter, Hughes i Tight, (2008), es considera un estudi original, perquè aporta noves proves per un problema que sembla que existeix des de l'inici d'aquest cicle (i que comença a ser de llarga durada) a través d'un treball empíric que no s'havia fet abans en cap centre d'aquesta tipologia.

L'objectiu principal d'aquesta investigació ha estat respondre a la qüestió: per què l'alumnat d'un cicle de tècniques d'actuació teatral té una competència oral en català tan baixa i no parla el català de manera habitual, si estan estudiant per ser actors i actrius professionals a Catalunya? Per fer-ho, s'han desenvolupat quatre objectius que han permès fer una aproximació a través de la suma de dos autors: el constructe multidimensional que segons Dörnyei influeix en les motivacions didàctiques per aprendre una llengua i les tres actituds lingüístiques que Baker desenvolupa. Amb aquesta premissa, s'han arribat a les següents conclusions.

Per començar, tot i que s'ha aconseguit esbrinar alguns dels usos, creences i actituds que tenen vers la llengua catalana els alumnes de 1r i 2n del CFGSTAT de l'EAD El Castell gràcies als resultats de l'enquesta, les conclusions són difícils d'extrapolar. Aquest grup de participants conviu amb una gran ambigüïtat amb el que senten i l'ús que fan de la llengua, i es percep una sensació que no hi ha una consciència clara de la importància de donar ús a una llengua per seguir parlant-la correctament. Així com les creences cap a la llengua són majoritàriament positives i la majoria d'alumnes creu que acabarà dominant la competència oral del català estàndard per treballar professionalment, el seu ús en situacions col·loquials retrocedeix cada vegada més, i és que com deia Junyent, estan perdent la identificació que tenen amb ella ja que només el 66% sent que els fa pertànyer a un col·lectiu. Això queda reflectit en el fet que els alumnes que tenen el català com a llengua habitual l'utilitzen sobretot amb amics, però no com a llengua per comunicar-se a través de les xarxes socials. A les classes del cicle, tot i que els alumnes estan a favor de tenir el català com a llengua vehicular, tenen més consciència de parlar en català cap als docents a l'hora de dicció (més que en horari extraescolar) i només la meitat utilitza el català sempre o gairebé sempre en situacions d'improvisacions orals a classe. En canvi, la gran majoria canvia al castellà quan un company li parla en castellà. Aquest fet demostra la forta convivència que viuen els alumnes amb el català i castellà i ha posat de manifest dos dels fenòmens que ja alertava Branchadell (2002): el perill de la devaluació del català (de valor funcional del català) i de la degradació (que el català acabi convergint formalment

amb el castellà). Amb termes de Dörnyei, els alumnes no destaquen per tenir una motivació integradora amb l'ús del català però sí instrumental per parlar en feines o institucions com el cycle.

En segon lloc, s'ha descobert que les creences que té l'alumnat sobre l'assignatura de dicció catalana impartida al cycle són molt positives, i per tant en paraules de Dörnyei, la situació d'aprenentatge amb la qual conviuen els estudiants és molt favorable. Queda descartada doncs la hipòtesi que el grup classe interfereix negativament en el procés d'expressar-se en català per crítiques o ambients hostils. Així com hi ha una forta creença que a l'ESO o Batxillerat els instituts no van ensenyar bé la competència oral catalana i no es dedicaven espais per treballar-la, els alumnes del cycle estan molt satisfets amb el clima a classe, els materials que s'utilitzen i amb els seus docents. Només quan se'ls demana com creuen que podrien millorar el seu català, alguns posen de manifest la laxitud dels professors com a models lingüístics que ja apuntaven Benet et al. (2022): els alumnes volen un compromís més rígid per part dels docents perquè els ajudin a parlar en català entre ells en les activitats (fins i tot que els obliguin), i que els docents no responguin en castellà als alumnes. Potser, com apuntava Dörnyei (1994), una bona presentació de la tasca considerant la llengua vehicular amb retroalimentació serà clau en el procés d'aprenentatge i ús de la llengua a classe (personalment, durant els dos mesos de pràctiques no s'ha observat que es fes mai).

En tercer punt, s'han pogut esbrinar les opinions i creences que tenen els docents sobre el nivell de la llengua catalana dels alumnes del cycle i el seu paper en el procés d'aprenentatge. Els resultats són que les creences del professorat són més pessimistes i limitants que la dels mateixos estudiants. La majoria dels docents constaten que els alumnes arriben amb una competència oral molt baixa i creuen que només la meitat de l'alumnat del cycle sortirà amb una competència suficient per treballar professionalment. Sorprenentment, els alumnes són conscients que no tenen un bon nivell però més del 70% creu que amb els estudis al cycle el milloraran i assoliran el seu objectiu. Resulta interessant en aquest punt destacar el contrast d'opinions i expectatives d'alumnes i docents. Si bé com deien Benet et al. (2022) i Pueyo (2002) hi ha desinflament per part dels docents com a agents lingüístics, cal dir que aquests alumnes estan estudiant una formació artística, i davant d'aquest panorama, personalment voldria destacar que la il·lusió és un factor molt important en aquest perfil (que no s'ha tingut en compte en aquesta recerca però que seria interessant investigar quina influència hi té en les seves expectatives d'aprenentatge en futurs estudis).

El comportament lingüístic de l'alumnat i la interacció que sovint fan en castellà influencia anímicament en els docents, la majoria dels quals senten que la seva tasca és difícil. De fet, la meitat dels docents reconeix que no intercedeix quan els alumnes parlen entre ells en castellà, i la majoria reconeix que contesten en castellà als alumnes castellanoparlants. Com es previa a l'hora

d'elaborar les enquestes, molts dels docents no han sigut del tot honestos quan han respòs sobre com canvien del català al castellà a les classes, però és possible que sigui per manca de consciència. Com a proposta, tots els docents veuen convenient parlar del PLC sobretot als alumnes de primer (recordem que el cicle encara no en disposa un de propi) i sensibilitzar en ambdós cursos sobre la importància del català pel seu futur professional. Com diuen Rosales, Palomero i Valls (2003), si es creen espais amb un clima favorable on l'alumnat pot expressar els seus prejudicis, els professors poden conèixer les creences dels seus alumnes, les actituds cap a la llengua que estan aprenent i el sistema de valors que li donen suport. I només amb el raonament i la reflexió, es poden arribar a modificar les creences de l'alumnat vers la llengua.

Per últim, el quart objectiu d'aquesta recerca era esbrinar si realment és important per a l'èxit educatiu i l'èxit professional de l'alumnat el domini de la competència oral en català, i malauradament no s'han trobat moltes eines per contrastar aquestes dades ja que no hi ha estudis sobre economia i llengua en la cultura (ni molt menys en el sector artístic interpretatiu) a Catalunya ni altres documents que així ho constatin. Ara bé, tots els docents destaquen que una bona competència oral en català és imprescindible per treballar a Catalunya i la mateixa CCMA reafirma, en el seu llibre d'estil, que els professionals que hi treballin han de demostrar una competència lingüística excel·lent. Els alumnes també hi estan d'acord.

Aquesta ha estat la primera investigació de, esperem, moltes més en aquest àmbit. Com més coneguem la realitat d'aquests nous centres i més recerca hi destinem, més probabilitat d'èxit obtindrem per resoldre aquesta problemàtica que s'arrossega des dels instituts, i millor serà el seu pla educatiu. Recordem que no només els docents són models lingüístics, els actors i les actrius també ho són, i si cal incrementar les produccions catalanes per tenir més referents de consum audiovisual (Junyent, 2022) cal donar més importància a aquestes recerques perquè els futurs intèrprets professionals segueixin fent de transmissors. Hi ha molt camí encara, però està a les nostres mans que les futures generacions continuïn compromeses com a models lingüístics davant i darrere les càmeres.

7. Bibliografia

- Referenciada:

Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.

Berry, C. (2006). *La voz y el actor* (3a ed.). Alba.

Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Editorial Graó.

Branchadell, A. (2002). Les institucions de l'Estat i el sector privat com a àmbits de promoció del català. Dins V. Unamuno i C. Junyent (Ed.), *El Català: Mirades al Futur* (pp. 66-81). EUB Octaedro.

Boixaderas, R., Majó, M. (1999). L'afectivitat en l'aprenentatge de noves llengües. Dins *Segon Simposi: Llengua, Educació i Immigració. Incorporació tardana de l'alumnat estranger* (pp. 18-20). Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació.

Compromís per la qualitat lingüística. (s.d.). Llibre d'estil de la CCMA. Recuperat 6 març 2023, de <https://www.ccma.cat/llibredestil/compromis-qualitat-linguistica/3100054/>

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284.

Estudio y diagnóstico sobre la situación sociolaboral de actores y bailarines en España. (s.d.). Fundación AISGE. Edición 2016. Recuperat 6 març 2023, de <https://www.aisge.es/media/multimedia/ficheros/638.pdf>

Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.

Generalitat de Catalunya. (2015). Decret 85/2015, de 2 de juny, pel qual es crea el títol de la Generalitat de tècnic o tècnica superior en tècniques d'actuació teatral, i se n'estableix el currículum, *Diari de la Generalitat de Catalunya*, 6886 (2005)

Junyent, C. (2020). *El futur del català depèn de tu*. (2ª ed.). La Campana.

Lasagabaster D. (2003). Trilingüismo en la enseñanza: Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera. Milenio.

Mallart, J. (2009). Fonamentació i didàctica de la motivació a l'àmbit de les llengües. *Revista Catalana*

de *Pedagogia*, 6 (2007-2008), 105-129. Recuperat de
<http://revistes.iec.cat/index.php/RCP/article/download/3940/3939>

Massanell, M. (2020). El col·loquial mediatitzat de les sèries de ficció i el català nord-occidental: un encaix difícil?. Dins C. Casals i M. Massanell (Ed.) *La premsa, la ràdio i la televisió com a agents difusors de coneixements lingüístics* (pp. 151-182). Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Mollà, T. (2001). *Ideologia i conflicte lingüístic*. Graella.

Pueyo, M. (2002). Usos i legislacions. Dins V. Unamuno i C. Junyent (Ed.), *El Català: Mirades al Futur* (pp. 66-81). EUB Octaedro.

Institut El Castell (2020). Projecte Lingüístic del Centre. Recuperat de
<https://agora.xtec.cat/ieselcastell/ead/>

Rosales, J., Palomero, N., Valls, R. (2003). La importància de les actituds lingüístiques en el procés d'aprenentatge de llengües. *Llengua, societat i ensenyament. Volum III*. Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.

Torres, J. (2002). Breus reflexions sobre l'impuls a l'ús del català. Dins V. Unamuno i C. Junyent (Ed.), *El Català: Mirades al Futur* (pp. 82-86). EUB Octaedro.

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education. Elosopanda.com.
Recuperat de <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Alarcón, A.(2011). Economia de la Llengua. *Treballs De sociolingüística Catalana: Balanç i reptes de futur*, 21, 19-27. Recuperat de <https://raco.cat/index.php/TSC/article/view/70788>.

- **Consultada:**

Argenter, J. (2002). El català: mirades al futur. Usos i legislacions. Dins V. Unamuno i C. Junyent (Ed.), *El Català: Mirades al Futur* (pp. 17-21). EUB Octaedro.

Bastons, N., Comajoan, L., Guasch, O., Ribas, T. (2017). Les creences del professorat sobre l'ensenyament de la gramàtica a primària, secundària i en l'ensenyament d'adults. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 63, 139-164. Recuperat de
<https://raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/329989>

Benet, C., Pujol, D., Relats, B., Sintes, E. (2022). Llengua, educació i lleure. Dins A. Flors-Mas (Coord.),

Jornades de Llengua: Propostes per al Futur del Català. Òmnium.

Comajoan, Ll., Gomàriz, E. (2009) Això de les actituds (lingüístiques), de què va?. Escola Catalana núm 460. Recuperat de http://dspace.uvic.cat/xmlui/bitstream/handle/10854/3521/artconlli_a2009_comajoan_llor_enc_aixo_de_les_actituds.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Currículum dels cicles formatius de formació professional inicial (2021) <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/fp/titolsloe/>

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Currículum de secundària (2022) <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/eso>

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Ensenyaments artístics. Recuperat 5 gener 2023, <https://triaeducativa.gencat.cat/ca/artistics/arts-esceniques/cicles/tecniques-actuacio-teatra/>

Duquette, C. (2022). *What good language learners do*. Maryland English Institute. <https://www.studyusa.com/en/a/1262/what-good-language-learners-do>

EAD El Castell. (s.d.). Recuperat 20 desembre 2022, de <https://sites.google.com/ieselcastell.net/eadelcastell/ead-el-castell>

Institut El Castell. (2018). Projecte Lingüístic. Recuperat 8 març 2022, de <https://agora.xtec.cat/ieselcastell/?s=PROJECTE+LING%C3%9C%C3%8DSTIC>

Generalitat de Catalunya (2015). Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, Diari de la Generalitat de Catalunya, 6945

Generalitat de Catalunya (2022). Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, Diari de la Generalitat de Catalunya, 8762

González, A. (2019). *Manual d'autoajuda per a catalanoparlants*. Prisma.

Mallart, J. (2009). Fonamentació i didàctica de la motivació a l'àmbit de les llengües. *Revista Catalana de Pedagogia*, 6 (2007-2008), 105-129. Recuperat de <http://revistes.iec.cat/index.php/RCP/article/download/3940/3939>

Mendoza, A., Cantero, F. J. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológico, a

A. Mendoza (coord.): Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria. Madrid.

Santamaria, L. (2010). El col·loquial de la ficció. La caracterització de la parla dels joves. Llengua i ús. *Revista tècnica de Política Lingüística*, 49, 78-89. Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/234305>

Solé, M. (2002). El català: mirades al futur. Usos i legislacions. Dins V. Unamuno i C. Junyent (Ed.), *El Català: Mirades al Futur* (pp. 61-65). EUB Octaedro.

Trapero, P. (1996). Teatre i ensenyament. *L'arc: quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears*, 2, 30-32.

ANNEXOS

Annex 1. Enquesta alumnat. El qüestionari es va fer a través del formulari Google Forms. [Vegeu-lo aquí.](#)

Annex 2. Resultats i anàlisi de la resposta directa de l'enquesta a l'alumnat. Transcripció i categorització de la pregunta directa «Per què creieu que no us van ensenyar bé la competència oral en català al vostre institut?», feta el dia 16 de març del 2023 a l'alumnat de primer durant l'assignatura de Diccí I. [Vegeu-lo aquí.](#)

Annex 3. Enquesta professorat. El qüestionari es va fer a través de Google Forms el dia 23/05/23. [Vegeu-lo aquí.](#)

Annex 4. Resultats i anàlisi de la resposta oberta de l'enquesta a l'alumnat. Transcripció i categorització de la pregunta directa de l'annex 1: «4. Digues la teva! Afegiries alguna observació o algun aspecte a millorar per fomentar l'ús del català en el cicle?»

Nº	ETIQUETES	RESPOSTES ALUMNES
Apel·lació a la filosofia del centre:		
1	respecte als dialectes	Que es respectin i es valorin les varietats dialectals del català pròpies de les diverses zones de parla catalana de l'alumnat, i no es vulgui establir com a estàndard el català central. És de menester afegir que la pregunta 3/6 no contempla la meua realitat.

Apel·lació als docents:		
1	consciència de compromís de grup	Promoure que el català pot obrir portes i no només en Catalunya. I que ens hem de sentir agust amb la nostre llengua.
2		El compromís del grup per poder millorar.
1	obligar al grup a parlar català	Obligar a que s'utilitzi més entre alumnes.
2		Crec que hi ha molts exercicis que a vegades ens donen opció, per comoditat, de fer-ho en Castellà, però poder no haurien de deixat recollir. Ja que els castellanoparlants aniràn més cap el castellà i no servirà de res l'aprenentatge de la dicció, ja que no la posen en pràctica.
3		Fer alguna dimànica/joc que ens incités a parlar més en català i a descobrir nou vocabulari! 😊
4		Seria recomanable que durant els debats o tutories es parli en català. Poder potenciar que es parli més entre alumnes
1	docents sempre en català	Moltes vegades els professors es dirigeixen en castellà a la gent castellanoparlant, treient l'oportunitat a que puguin parlar en català que segurament és l'únic espai on el poden parlar.
1	atenció individualitzada	Classes individuals per arribar a l'excel·lència amb la llengua. A classe em sento que pel ritme de treball del grup amb la llengua no estic aprenent ni millorant. Gàcies
1	importància a el castellà	Crec que hauriem de parlar més català perquè no en parlem molt, però qje també es important aprendre bé el castellà.
Apel·lació als ells mateixos:		
1	responsabilitat pròpia	Crec que l'ús del català ja es fomenta bastant o s'intenta, però també es cert que cadascú te la seva responsabilitat a part.
2		Considero que l'equip docent que hi ha al cicle ens anima molt a practicar el nostre català i ens donen molt suport/eines per fer-ho. Hem de ser els propis alumnes que hauriem de practicar-lo més entre nosaltres. A casa s'ha de fer el treball tècnic, però és quan s'utilitza al dia a dia quan es millora parlant un idioma. En el meu cas, em falta practicar-lo més en converses. Em frena una mica la por a que es noti les meves carències al parla català. Així que m'acomodo parlant castellà als castellano-parlants. Quan es tracta d'un catalano-parlant, m'agrada aprofitar l'oportunitat de practicar-lo. Però sovint, l'altre se n'adona que em costa una mica i em terminen parlant castellà. Cosa que em sap greu tant per mi, com per l'altre. Ja que els catalano-parlants són els que al final sempre es veuen obligats a parlar la seva llengua no materna, per tal d'adaptar-se a la resta de societat.
3		A les persones com jo que ens costa parla amb bona fonètica i dicció el català, potser posar-li un amics més d'empy
No aporten		
1	no aporta	no ho se perdo :(
2		-
3		no
4		-
5		no
6		no
7		Ara no se m'acut cap (Ja ho sé, tinc molt poca imaginació).
8	error informàtic	A les persones com jo que ens costa parla amb bona fonètica i dicció el català, potser posar-li un amics més d'empy