

L'ensenyament del valencià i prejudicis lingüístics. Un estudi de cas en un centre de secundària de la Plana Utiel-Requena

Tanya Pérez Ortiz  | Universitat de València (Espanya)
 tany_9704@hotmail.com

La present recerca aborda la qüestió de l'ensenyament del valencià en les comarques lingüístiques castellano-parlants en les quals encara és vigent la LUEV (1983) que determina la possibilitat d'exempció de l'assignatura de valencià. En concret, abordem la qüestió de les creences i representacions socials sobre la llengua i el seu ensenyament a partir d'un estudi de cas realitzat en un centre de secundària de la ciutat de Requena. L'objectiu de l'estudi és identificar i diferenciar les actituds lingüístiques cap al valencià en aquest context sociolingüístic i és una oportunitat per presentar un canvi educatiu. Els resultats d'aquest estudi responen a les idees de l'alumnat i del professorat autòcton extretes mitjançant la producció d'autobiografies lingüístiques per part de l'alumnat de 4t d'ESO i la participació de docents en un focus grup. Les conclusions es basen en una proposta de bones pràctiques en relació a l'ensenyament del valencià en aquest territori lingüístic. Les activitats oferides tenen com a finalitat eliminar els prejudicis reforçant actituds d'ús lingüístic com ara la comunicació amb altres grups sociolingüístics. Aquestes es podrien aplicar a altres territoris la consciència lingüística dels quals és castellana tot i pertànyer a un territori valenciano-parlant.

Palabras clave: representació social, actitud lingüística, prejudici lingüístic, ensenyament del valencià, zona lingüística castellana (ZLC).

The teaching of the Valencian language and linguistic prejudices. A case study in a secondary school in Plana Utiel-Requena

The present research deals with the question of the teaching of Valencian in the Spanish-speaking areas where the LUEV (1983) is in force, which determines the possibility of exemption from the subject of Valencian. Specifically, we approach the question of the beliefs and social representations on the language and its teaching from a case study carried out in a secondary school of the city of Requena. The aim of the study is to identify and differentiate the linguistic attitudes towards the Valencian language in this sociolinguistic context and it is an opportunity to present an educational change. The results of this study respond to the ideas of the students and the native teachers extracted by means of the production of linguistic autobiographies by the students of 4^oESO and the participation of teachers in the focus group. The conclusions are based on a proposal of good practices in relation to the teaching of Valencian in this linguistic territory. The activities offered are aimed at eliminating prejudices by reinforcing attitudes

Recibido: 19/09/2020 | Aceptado: 09/12/2020

PÉREZ ORTIZ, T. (2020). The teaching of the Valencian language and linguistic prejudices. A case study in a secondary school in Plana Utiel-Requena. *Lenguaje y textos*, 52, 75-83. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14355>



TO CITE
THIS ARTICLE:

of linguistic use such as communication with other sociolinguistic groups. These can be applied to other territories the linguistic conscience of which is Spanish although they belong to a Valencian-speaking territory.

Keywords: *social representation, linguistic attitude, linguistic prejudice, teaching of Valencian, Spanish linguistic area (ZLC)*

1. Introducció

Segons l'Ajuntament de Requena, el 26 de juny de 1851, Isabel II agregava Requena a la província de València. La va separar de la província de Conca i va quebrar el vincle històric que mantenia des de 1238 amb Castella. És per açò que la Comarca Utiel-Requena manté la mateixa consciència lingüística que els habitants de Castella-La Manxa, ja que administrativament i culturalment ha estat vinculada a Castella durant segles. D'acord amb Novell i Sorribes (2016) l'annexió de l'altiplà a València va ser principalment per motius econòmics, ja que no hi havia cap raó identitària que justificara el procés. Des de la creació de la Comunitat Valenciana dins l'estructura de l'Estat autonòmic i de l'aprovació del valencià com a llengua oficial del territori i la seua introducció al sistema educatiu, el context sociolingüístic presenta noves possibilitats. Tanmateix, després de l'aprovació de la LUEV a l'altiplà no existeixen les línies d'ensenyament en valencià i el valencià és una optativa de l'ensenyament reglat; per tant, la cooficialitat de la llengua només és un signe de formalitat. En resum, la realitat sociolingüística d'aquesta comarca és la següent: seguint les enquestes de l'AVL en *El llibre blanc de l'ús del valencià* (2005), es confirma que aproximadament el 76% de la població valenciana major de 14 anys afirma entendre molt bé o perfectament el valencià. Concretament, a les comarques valenciano-parlants s'arriba al 82% i a les castellano-parlants al 35%.

Com bé apunta Verònica Rosselló (2019), l'assignatura de Valencià. Llengua i literatura és essencial pel que fa a l'intent de normalització lingüística en ZLC (zona lingüística castellana). És a dir, en un context bilingüe en què el valencià es troba com a llengua minoritzada, la política educativa pren un caràcter normalitzador i aquesta assignatura es presenta com a agent de normalització lingüística. Però, per aconseguir aquesta fi última, s'han d'aportar altres eines a banda de les lingüístiques. Parlem d'intentar corregir els prejudicis lingüístics que hi són cap al valencià. Per tant, és necessària la incorporació d'altres activitats o recursos per poder modificar creences, pensaments o representacions que l'alumnat es forma de la llengua.

És per aquesta raó que com a objectius específics, pretenem aproximar-nos a la representació del valencià i a les possibles actituds lingüístiques mitjançant l'autobiografia lingüística proposada a la mostra aleatòria d'alumnes de 4t ESO i el grup de discussió semiestructurat proposat a la mostra de professorat autòcton. Amb aquestes eines, podrem analitzar els resultats en relació amb l'interés del valencià.

D'acord amb els objectius que ens interessen, hem d'esmentar Jesús Tuson i la seua obra *Mal de llengües* (2010), ja que s'endinsa en el món dels prejudicis lingüístics. En primer lloc, afegeix una distinció entre "judicis de fet" i "judicis de valor" (2010, p.17) i la definició de "prejudici lingüístic"

que és la següent: “manifestació del racisme aplicat a les llengües i als seus parlants” (2010, p.26). Per tant, una llengua és considerada més apta que altres i pot ser imposada, en conseqüència, produirà la mort d’altres llengües. En segon lloc, matisa que el prejudici lingüístic és una subclasse de prejudici i es remunta als inicis de la història per explicar on, com i per què va aparèixer aquesta denominació. Així apunta que el principi es situa en la concepció de la literatura, ja que existeix la creença que una llengua és bona si la utilitzen els grans escriptors i, per tant, és prestigiosa.

Al segle XXI, l’educació és la principal transmissora dels estereotips que fan funcionar les col·lectivitats humanes (2010, p.62) i, en conseqüència, és on trobem els prejudicis lingüístics més persistents:

- les llengües són fàcils o difícils (aquest prejudici es basa en la similitud o diferència de la llengua en qüestió amb la nostra llengua primera),
- les llengües són suaus o aspres
- les llengües tenen pocs o molts parlants
- i, a més, aquests prejudicis es poden manifestar amb diverses fórmules: amb l’element marcador de la negació (m’agrada / no m’agrada); amb un adjectiu pejoratiu (és lleig / és bonic); amb adverbi positiu o negatiu (bé / mal).

Com apunten els autors de l’article *Lleialtats i actituds lingüístiques al País Valencià*, la llengua en un significat més ampli, és entesa com a una manera d’entendre el món, mitjançant la qual ens comuniquem i ens referim a allò que ens envolta. En conseqüència, al País Valencià, trobem dues maneres d’entendre aquesta realitat entesa des de dos sistemes lingüístics

diferenciats: un d’ells és el valencià i l’altre és el castellà. Així, assistim a situacions de bilingüisme que deriven en una situació diglòssica. Aquest terme s’utilitza per referir-nos a la substitució d’una llengua per una altra en els espais on dominava la primera llengua. Cal destacar el fet històric que ens permet fer aquesta recerca com ara l’aprovació de la Llei d’ús i ensenyament del valencià l’any 1983. Seguint l’article de Pitarch (2002), l’objectiu d’aquesta llei és incorporar el valencià a l’ensenyament obligatori en tots els nivells educatius (art. 18), amb la finalitat que la població obtinga la competència lingüística equilibrada en les dues llengües oficials (art. 19.2). A més, l’article 7é de l’Estatut estableix la doble oficialitat lingüística valencià /castellà; però, el títol 5é de la LUEV determina els territoris valenciano-parlants i castellano-parlants als efectes d’aplicació de la Llei, sense que siga obstacle perquè qualsevol ciutadà de la Comunitat Valenciana pugua fer efectiu el dret a conèixer i a utilitzar el valencià.

Aquesta educació que parteix d’una situació bilingüe es concreta en diferents programes d’acord amb Ximo López (2015, p.257): PEV (Programa d’ensenyament en valencià), PIL (Programa d’immersió lingüística basat en la necessitat de parlants d’una llengua minoritzada) i PIP (Programa d’incorporació progressiva). El principal per a la zona castellano-parlant és, d’acord amb Pitarch, el PIP perquè el valencià no és llengua vehicular i només és present com a assignatura optativa, ja que en l’article 24.2 de la LUEV trobem l’exempció (2002, p. 219).

Mercé Teodoro i Peris (2019) apunta que el Sistema de Programes d’Ensenyament evoluciona cap a un programa de plurilingüisme experimental: el Decret estableix dos programes lingüístics progressius

d'aplicació als centres, un en valencià i l'altre en castellà, però, actualment, el sistema educatiu es regula per un programa únic plurilingüe que estableix els següents percentatges mínims en cadascuna de les llengües de l'ensenyament: 25% de les assignatures en valencià, 25% de les assignatures en castellà i 15% de les assignatures en anglès. Com podem corroborar en la Revista local de Requena (2017), aquest programa ha revolucionat la societat castellano-parlant i en moltes zones s'han programat manifestacions convocades per la Plataforma *Defensa del castellano*. Actualment, a Requena amb l'aplicació del PIP, tenim les següents dades proporcionades per la secretaria del centre en què es concreta l'estudi: l'any 2016-2017 d'un total de 545 alumnes entre ESO i Batxillerat, n'eren exempts 177 alumnes. L'any 2017-2018 del total de 542 alumnes, n'eren exempts 172. L'any passat 2018-2019 de 547 alumnes els exempts n'eren 184. Per últim, aquest any 2019-2020 de 528 alumnes en són exempts 156. Amb aquestes dades podem determinar que un 30% de l'alumnat és exempt.

2. Metodologia

El primer que determinem en aquesta investigació és amb quin enfocament treballarem, el qual és mixt, ja que és el més habitual en investigacions educatives de l'àrea de llengua i literatura; és a dir, es combinen el rigor formal del mètode quantitatiu i la interpretació del mètode qualitatiu. D'acord amb Cohen (2002), l'estudi de cas sondeja i analitza els fenòmens que es donen en una pràctica concreta. Així, la investigació se centra en el cas que serà la situació que resulta interessant per a l'estudi segons Stake (1998). En l'àmbit educatiu, el "cas" correspon al centre escolar.

Per a satisfer de manera adequada l'objectiu, hem elaborat categories que es corresponen amb les parts temàtiques que es desenvolupen en el focus grup i, seguidament classifiquem les parts dels textuals atenent al criteri de la presència o l'absència d'elements que responen a la representació del valencià per part dels estudiants i dels docents.

Els mitjans per dur a terme l'obtenció de les dades han estat la redacció d'autobiografies lingüístiques (AL) i la formació d'un grup de discussió docent. D'acord amb Bataller (2019), les AL són textos narratius de caràcter biogràfic en què l'alumnat conta les seues experiències personals amb les llengües; per tant, són un mitjà per explorar la consciència sobre l'aprenentatge lingüístic (2019, p.18). Aquestes han estat realitzades a 17 alumnes, nascuts a la localitat de Requena, de la classe de 4t ESO del centre en què se situa aquesta recerca. La metodologia que hem dut a terme ha sigut donar-los les instruccions en veu alta per tal de no condicionar les respostes.

El grup de discussió consta de la participació de cinc docents voluntaris (els noms són ficticis): María (plàstica), Irene (filosofia), Mateo (física i química), Rocío (llengua castellana) i Sílvia (economia). Els pares dels quals són d'aquesta localitat i han estudiat fins al Batxillerat en els centres de la comarca. Posteriorment, s'han desplaçat a la Universitat de València per continuar amb els estudis i han continuat la seua vida personal en aquest territori. D'acord amb Saladich (2012, p.34), la llengua majoritària als centres de secundària és el castellà, però, segons la ZL, la relació amb el valencià presenta més o menys conflictes atenent a la ubicació territorial. Així, el fet que no hi haja cap professor/a

de la matèria de Valencià és un fet consensuat amb els participants, ja que el fet de la llengua és un tema polèmic i comporta enfrontaments entre el professorat de la zona i el professorat valencià-parlant. La dinàmica del grup es basa en la posada en comú de les idees personals d'acord amb una sèrie de preguntes organitzades en 3 blocs temàtics.

Una vegada establerta la mostra, hem transcrit i analitzat els textos de les autobiografies i, pel que fa als textos orals del grup de discussió, hem transcrit els fragments seleccionats seguint el model de Jefferson (1996). Seguidament, ens centrem en l'aïllament de les unitats d'anàlisi sobre el corpus textual, les classifiquem en categories d'acord amb la temàtica predominant i aportem les conclusions pertinents d'acord amb els objectius marcats en aquesta recerca (Riba, 2007).

3. Resultats

D'una banda, presentarem les representacions formades pels alumnes obtingudes mitjançant l'exercici de les AL (autobiografies lingüístiques) i especifiquem entre parèntesi a quina AL pertany l'exemple en concret. Així, en la primera categoria que hem titulat *Comparació de l'ús de la llengua amb l'anglès* trobem frases com ara: "parle més en anglès o en castellà" (AL 16) o "el valencià només el practique a classe, l'anglès a l'acadèmia i a l'estiu aniré a Irlanda" (AL 8).

En la segona categoria, *La llengua en l'àmbit social i familiar*, els alumnes diuen que "quan anàvem al poble dels meus iaïos hi havia persones que em parlaven valencià" (AL 9) i "a la meua casa no parlem en valencià, però vaig conèixer una xiqueta de Massamagrell i parlava algunes paraules en valencià" (AL 3).

La tercera categoria titulada *La llengua en l'àmbit laboral*, els alumnes consideren que "el valencià l'agafaré i podré treballar en la Comunitat Valenciana" (AL 1) i que "el valencià és molt important quan anem a treballar en segons que treballs" (AL 4).

La quarta categoria aporta comentaris dels alumnes sota el nom *Prejudicis lingüístics*, per tant, trobarem els més comuns determinats per Tuson (2010) en les següents idees: "el valencià no m'agrada molt perquè porte parlant tota la vida en castellà, però pense que serà útil" (AL 14), "el valencià és una llengua que m'agrada" (AL 2), "el valencià és la segona llengua, pareguda al castellà i per això és fàcil d'aprendre" (AL12) i "és útil per a la nostra zona però al rest d'Espanya no és útil" (AL 15).

Consciència lingüística és la cinquena categoria on els alumnes avaluen el nivell de la llengua i el seu abast: «bastant elevat. Porte apreses moltes paraules, regles, accents...» (AL 1) i «a Utiel-Requena la llengua predominant o única és el castellà. El valencià i l'anglès són llengües amb un percentatge reduït de persones que el parlen» (AL 12).

Per últim, la sisena categoria, *Imposició lingüística*, lliga amb els orígens històrics comarcals, per tant apareixen idees com ara "el que no m'agrada és la obligació de donar algo que tenies en castellà, donar-lo en valencià. Porque imponer una llengua no és just. Com ara la llei de Plurilingüisme" (AL10) i "Al principi no sabia perquè donaven una assignatura en una altra llengua i després vaig comprendre que era perquè vivíem a València" (AL 5).

D'altra banda, trobem les representacions expressades pels professors en el grup de discussió, classificades igualment en categories, trobem els següents exemples

extrets dels àudios gravats durant la jornada del focus grup. La primera categoria que distigim és *l'exempció de la llengua en zona castellano-parlant* en què veiem comentaris com ara “yo estaba viendo un cambio en la gente”, “el alumno que no va a valenciano es porque no va bien”, “hacer la asignatura agradable y atractiva” i “los niveles de exención han disminuido”.

El Plurilingüisme és la segona categoria que ha suscitat moltes reaccions lligada a la categoria anterior. Entre elles trobem les següents opinions: “lo que yo veo es que no cuadra este model plurilingüe con la exención”, “había pocos exentos y con esta ley creo que va a crear lo contrario”, “el movimiento que hubo aquí en contra del valenciano ha resurgido por culpa de la ley”.

Extensió d'ús de la llengua és la tercera categoria en què es reflexiona sobre l'ús de la llengua a la comarca i trobem creences com ara “los que hemos salido un poco más lo entendemos pero seguimos hablando en castellano”, “porque no se siente”, “en una zona donde se habla castellano es muy difícil que se hable valenciano, es como si quisiéramos hablar en inglés aquí” i “entonces estamos renunciando a nuestra cultura”.

Imposició lingüística és la quarta categoria, que coincideix amb una categoria dels alumnes, observem comentaris com ara “para entrar en la Administración te lo van a pedir”, “se ve como un trámite”, “no lo facilitan”, “es lo que necesito para trabajar”, “si lo promueven más es una imposición” i “al final es pues me cabreo y no aprendo”.

Convivència lingüística és la cinquena categoria i fa referència a la concepció que té el professorat sobre la vida de les llengües en contacte. Així trobem les següent creences: “yo creo que tenemos una

comunidad bilingüe y eso es riqueza. Hay que favorecer que nos expresemos libremente. El problema es cuando se confunde valenciano con valencianoparlante”, “yo creo que no hay prejuicios, que en la calle no hay problema, el problema real son las decisiones políticas” i “no lo hablamos porque no lo sentimos así”.

La llengua en l'àmbit laboral és l'última categoria i coincideix amb la dels alumnes, però trobem una representació diferent: “en lo público no hay opción”, “es un requisito. No es una cuestión opinable”, “no te dejan cuestionarte si te gustaría aprender el idioma, entonces es una imposición” i “aquí lo vemos como un impedimento y nos fijamos en la gente que ha tenido dificultades”.

4. Discussió

Gràcies a l'anterior presentació de les dades objectives extretes dels respectius mètodes d'anàlisi, com ara les autobiografies lingüístiques i el focus grup, podem passar a l'anàlisi de les creences de manera rigorosa tenint en compte les representacions mentals envers la llengua i les idees aportades per part de la mostra d'aquesta investigació.

L'alumnat creu que que el valencià no és útil, en conseqüència no el practiquen; però estudiar anglés sí que ho és perquè “arribaran més lluny”, és per això que l'estudien fora del centre de manera voluntària. La llengua és comparada amb el castellà (L1), no usen la llengua perquè la creença és que no és la pròpia del context sociocultural, però sí que l'accepten com a L2. En l'àmbit laboral, opinen que l'aprenentatge de la llengua és un tràmit per a poder treballar. Tot plegat, les conseqüències d'aquestes creences es fan explícites en els prejudicis lingüístics “m'agrada/ no m'agrada, fàcil/ difícil, útil / inútil”. Per últim, les lleis

educatives i lingüístiques condicionen les creences dels alumnes i amb l'actual Decret de Plurilingüisme es genera una opinió negativa, ja que es percep com una imposició lingüística.

Pel que fa a l'anàlisi de creences del grup de docents participants trobem que les dades d'exempció han disminuït, es respecta l'assignatura i els docents de valencià; tanmateix existeix un desconcert important entre la Llei de Plurilingüisme i la d'exempció. Aquest tema és motiu de conflicte perquè existeix alumnat que sempre ha estat exempt i amb la Llei de Plurilingüisme han de fer un percentatge d'assignatures en valencià. La creença més abrumadora és que no hi ha ús lingüístic i no n'hi haurà, "haurien de repoblar-nos". Coincidint la representació mental de l'alumnat amb la dels docents, les polítiques lingüístiques són percebudes com una amenaça i tot allò que promou l'ús i el coneixement de la llengua es rep com una imposició; tanmateix, els docents al·leguen respecte i convivència lingüística entre ambdues llengües.

Una de les creences més defensades en aquest grup de discussió és que les llengües conviuen en el centre, però la llengua no cohesiona i la comarca està separada de la resta pel nom de "castellano-parlant". Pedagògicament, creuen que s'intenta que l'alumnat no se senta diferent sinó participi d'una cultura en llengua catalana sense bandejar la pròpia, no obstant això sembla que no és una prioritat.

5. Conclusió

D'una banda, els resultats de la investigació són els següents: la major part de docents castellano-parlants tenen una idea clara respecte al valencià: és una llengua minoritària i, per tant, el castellà és la llengua

d'ús social i de prestigi, amb la qual cosa l'alumnat és reticent al seu estudi i a la seua pràctica per la manca d'identificació amb el grup social de parla i per la manca de coneixement d'utilitat. Pel que fa a l'estudi del grup d'alumnat, la categorització més destacada ha estat la relacionada amb les característiques de rendiment acadèmic que, a més, es relaciona amb altres aspectes com ara el clima familiar i altres personals com la motivació, l'interés, l'esforç, etc.

D'altra banda, per a superar aquestes creences descrites i fonamentades gràcies als exemples literals de les AL i de les intervencions orals del grup de discussió, proposem un seguit de bones pràctiques en la línia de la lingüística educativa, ja que esdevé una eina per combatre els prejudicis lingüístics i les creences. En concret, aquesta disciplina ha d'aconseguir una unitat entre la pràctica i la teoria i evitar que les llengües siguin presentades de manera aïllada a l'estudiant (Leo Van Lier 1995, p.29). Tot plegat, la proposta està dividida en tres fases emmarcades en el Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües (MCEL), el qual proporciona unes bases comunes per a elaborar programes de llengua.

La primera fase consisteix a ser conscient del problema i solucionar-lo, és a dir, fer evident l'actitud i intentar modificar-la. Aquí proposem realitzar un qüestionari en què es proposen situacions de conflicte lingüístic com ara: com actuaries si eres un metge i arriba una persona que parla en valencià, contestaries en valencià o en castellà? Per quin motiu? La segona fase que proposem és que els alumnes siguin conscients que es pot viure en valencià i, en conseqüència, eliminem molts dels prejudicis que

presenten cap a la llengua. Per dur-lo a terme, el docent pot plantejar diferents activitats que tinguen relació amb continguts audiovisuals que siguen lúdics i puguen ser del seu interès com ara *podcasts*, cançons de diferents estils, *youtubers*, entre d'altres.

Cal especial atenció a la següent proposta: els intercanvis de convivència escolar amb alumnes valencià-parlants. Aquesta ens resulta molt interessant per a aquesta recerca tenint com a suport les ajudes de la Generalitat Valenciana, ja que promou aquests intercanvis d'estudiants de centres públics per afavorir una cohesió lingüística. L'objectiu d'aquesta convocatòria és millorar la competència comunicativa, fomentar les actituds positives cap a la llengua i el coneixement d'altra realitat sociolingüística com ara la de territoris de predomini lingüístic valencià per part de l'estudiantat de territori lingüístic castellà. A més, amb aquestes pràctiques s'intenta promoure l'ús del valencià en altres contextos socioculturals.

L'última fase seria de repàs de tot allò que han pogut aprendre sobre l'ús i

l'extensió de la llengua arreu d'Europa i en el propi territori. Aleshores en aquesta fase tractarem unes pràctiques dinàmiques que reflecteixen la realitat perquè els alumnes la puguen representar. Per això, una proposta pot ser un joc de rol en què els participants han d'assumir un paper assignat. Cal tindre en compte que és molt important que els casos que hagen de representar siguen significatius i quotidians de les realitats sociolingüístiques.

Per a concloure aquest article hem de donar importància al fet que aquesta relació de pràctiques és un exemple que té l'objectiu d'intentar canviar les actituds lingüístiques de l'alumnat d'una comarca històricament castellano-parlant i, per tant, serà aplicable en qualsevol ZLC. S'han d'intentar modificar les actituds lingüístiques i els prejudicis perquè la predisposició a l'ensenyament i a l'ús de la llengua siga favorable, per intentar que no siga una assignatura més desconnectada de tots els àmbits socials i puga esdevindre una llengua de comunicació.

Referències bibliogràfiques

- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA (2005) *Llibre blanc de l'ús de valencià. Enquesta sobre la situació social del valencià (2004)* València: editorial ECIR. Recuperat de https://www.avl.gva.es/documents/31987/99521/Recerca_02.pdf. [Últim accés: setembre 2020].
- AJUNTAMENT DE REQUENA. *Historia. S. XIX: de ciudad industrial a ciudad rural en época de conflictividad. La agregación a la provincia de Valencia*. Recuperat de <http://www.requena.es/es/content/historia#industrial>. [Últim accés: setembre 2020].
- BATALLER, A. (2019). Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingües a partir de biografías lingüísticas. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción*, 44, 15-36. <https://doi.org/10.7764/onomazein.44.02>
- CÍSCAR, L; GONZÁLEZ, D. I PÉREZ, P. (Primavera 2002). Lleialtats i actituds lingüístiques al País Valencià. *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, 1-8. Recuperat de <http://www.gencat.cat/llengua/noves>. [Últim accés: setembre 2020].
- COHEN, L. I MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT VALENCIANA (2018) *Llei de Plurilingüisme* 4/2018, de 21 de febrer, per la qual es regula i es promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià, núm 8240. Recuperat de https://www.dogv.gva.es/datos/2018/02/22/pdf/2018_1773.pdf. [Últim accés: setembre 2020].
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*, Direcció General de Política Lingüística. Recuperat de https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues. [Últim accés: setembre 2020].
- GENERALITAT VALENCIANA: CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORT. (2018). *Convocatòria per a la realització d'intercanvi entre alumnat de centres públics per afavorir la cohesió lingüística. Curs 2019-2020*. Recuperat de http://www.ceice.gva.es/va/web/enseñanzas-en-lenguas/intercanvis?p_p_id=56_INSTANCE_v20jIWEUUIBF&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1. [Últim accés: setembre 2020].
- JEFFERSON, G. (1996). A case of transcriptional stereotyping. *Journal of Pragmatics*, 26, 159-70. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(96\)00010-0](https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00010-0)
- LÓPEZ, X. (2015) Reflexions al voltant del valencià a l'escola, *Aula de lletres valencianes*, 5, p.251-270.
- LUEV: *Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià* (L.O. 4/1983)
- NOVELL, N. i SORRIBES, J. (2016). *Requena i Utiel: una comarca dinàmica, Nou viatge pel País Valencià*, València, Universitat de València (p. 603-620) Recuperat de <http://paisvalenciaseglexxi.com/2016/02/13/requena-i-uti-el-una-comarca-dinamica/>. [Últim accés: setembre 2020].
- PITARCH, V. (2002). La llengua catalana i el sistema educatiu valencià: notes i reflexions. *Treballs de sociolingüística catalana*, 16, 217-226.
- REVISTA LOCAL REQUENA (2017, març 24), *Defensa del castellano anima a participar en la manifestación contra el decreto de plurilingüismo*, Recuperat de <https://iv.revistalocal.es/defensa-castellano-anima-a-participar-manifestacion-decreto-plurilinguismo/>. [Últim accés: setembre 2020].
- RIBA, C. (2007). L'anàlisi del contingut. *La metodologia qualitativa en l'estudi del comportament*, 211-268. Barcelona: Editorial UOC.
- ROSELLÓ, V. (2019). *La representació social del valencià i les actituds lingüístiques en un grup de joves de 4t d'ESO. Un estudi de cas* (Treball de Fi de Màster no publicat). Universitat de València.
- SALADICH, M. (2012) Representacions i actituds del professorat de llengües de secundària envers la diversitat lingüística i cultura, *Revista REIRE*, vol. 5, no2 juliol, 22-41.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TEODORO, M. (2019). Balanç de Legislació i la jurisprudència del País Valencià 1979-2019. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 72, 180-200.
- TUSON, J. (2010). *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Ed. 62, LaButxaca.
- VAN LIER, L. (1995). Lingüística educativa. Una introducció para enseñantes de lengua. *Signos: teoría y práctica de la educación*, 14, 20-29. Recuperat de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articulos/signos/signos14/s14linguis.html. [Últim accés: setembre 2020].