

PRÀCTIQUES DE LABORATORI DE FONÈTICA EN L'ALUMNAT DE LA UNIVERSITAT D'ALACANT. MOTIVACIÓ, RESULTATS I REFLEXIONS

I. INTRODUCCIÓ

En els darrers anys, el professorat del Departament de Filologia Catalana ha detectat deficiències fonètiques greus i generalitzades en el català oral de l'alumnat de totes les titulacions on imparteix docència. Aquesta situació, a més a més, sembla que s'ha agreujat de manera acusada en les promocions recents. Per això, un grup de professors i professores d'aquest departament vam creure necessari dissenyar unes pràctiques de fonètica per a diverses assignatures de llengua catalana partint de l'ús de les noves tecnologies. Aquestes pràctiques es van concebre com a instruments autoavaluatius incardinats en la dinàmica tradicional de classe, complementades amb una avaluació prèvia i una avaluació contínua amb el sistema de tutories i pràctiques en classe.

En aquesta comunicació, en primer lloc, descrivim la caracterització fonètica d'una part de l'alumnat de Filologia Catalana i de les assignatures de llengua catalana de la titulació de Traducció i Interpretació. Aquesta situació fou la que ens va moure a crear les pràctiques de fonètica, les quals també comentem breument. En segon lloc, expliquem la incidència que ha tingut aquesta activitat en el model fonètic de l'alumnat. Finalment, ens permetem de reflexionar succintament sobre el diagnòstic fonètic que hem realitzat dels joves estudiants i la transcendència que pot tenir en l'ensenyament universitari.

L'objectiu de les pràctiques de fonètica és molt precís: que l'alumnat assolisca una pronúncia correcta. Per això, no incidim en la manera en què el professorat avalua la resta d'habilitats orals, que són també, com és natural, bàsiques per a aconseguir un model de llengua oral estàndard que siga acceptable.

La primera fase de l'activitat docent és que l'alumnat faça una prova oral inicial, l'objectiu de la qual és detectar les mancances fonètiques de cada estudiant, fer-ne una retrat personalitzat i estendre una recepta, també personalitzada, per a esmenar els problemes fonètics trobats. La informació despresa d'aquest diagnòstic té molt d'interès perquè, com veurem més avant, ens ha fet reflexionar al

voltant del replantejament de la metodologia docent en les assignatures de llengua catalana. En una entrevista el professorat informa l'alumnat sobre quin és el mètode més eficaç per a aconseguir pronunciar els fonemes que li manquen i el convenç que aquest mètode consisteix a fer les pràctiques de laboratori, a banda de les classes, les tutories i altres activitats orals.

Les pràctiques del laboratori de fonètica són autoavaluatives; açò significa que és l'alumne mateix qui pot reconèixer —en absència de l'avaluació final del professor— el nivell que està assolint. Hi ha tres tipus d'exercicis:

a) *exercicis de discriminació*, en què l'alumnat sent la pronúncia de dues paraules i ha de marcar quina de les dues conté el fonema sobre el qual tracta l'exercici;

b) *exercicis de pronúncia correcta*, en què l'alumnat ha de marcar quina de les dues pronúncies que escolta és la correcta;

c) *exercicis de producció o articulació*, en què l'alumnat sent una paraula i l'ha de repetir procurant fer correctament tots els fonemes.

Les pràctiques de laboratori es fan durant el temps que dura l'assignatura i l'alumne és qui en marca el ritme i qui considera que ha superat els exercicis que necessita per a assolir els objectius de la recepta que el professor li ha donat en la primera entrevista.

L'alumne es presenta a una prova definitiva en la recta final del curs. El professor repassa el diagnòstic de l'alumne i avalua si ha superat les mancances. Per a fer aquesta avaluació el professor disposa no tan sols de les dades que li proporciona la nova lectura, sinó també d'un full amb les hores que cada alumne ha passat en el laboratori de fonètica. El professor pot accedir a aquest full des del seu ordinador connectant-se amb el servidor del laboratori d'idiomes.

Aquestes dades poden ajudar a establir quant de temps tarda un alumne a discriminar i reproduir correctament un so i, fins i tot, si hi ha coincidències en la quantitat de temps entre els diversos alumnes, en el cas que se supere la prova final, és a dir, en el cas que l'alumne aconseguisca pronunciar tots els fonemes de la llengua catalana correctament.

2. DIAGNÒSTIC

Com hem dit, el professorat del Departament de Filologia Catalana ha detectat en l'alumnat de totes les titulacions on imparteix docència (Filologia, Traducció i Interpretació, Diplomatura de Mestre, Humanitats, Treball Social, Publicitat i Relacions Públiques) deficiències fonètiques greus i generalitzades en el català oral.

El perfil sociolingüístic de l'alumnat respon a la caracterització que té l'àmbit universitari d'Alacant. L'alumnat prové de: a) una zona catalanoparlant constituïda

per set comarques (la Marina Baixa i Alta, el Comtat, l'Alcoià, les Valls del Vinalopó, el Baix Vinalopó i l'Alacantí); b) tres comarques castellanoparlants incloses dins el País Valencià amb un pes demogràfic important (el Baix Segura, el Vinalopó Mitjà i l'Alt Vinalopó); i c) altres localitats castellanoparlants i catalanoparlants de dins i de fora del País Valencià.

Pel que fa a la zona a), el percentatge de població catalanoparlant és relativament baix, tenint en compte el pes demogràfic de localitats com Alacant, Elx, Novelda, Benidorm, etc., que tenen un índex de catalanoparlants que no arriba al 40%. El percentatge total de catalanoparlants en la Universitat d'Alacant actualment gira al voltant del 55%.¹

D'altra banda, la provinença majoritària de l'alumnat és segon de Batxillerat. Tots els individus que han estudiat en la zona amb predomini lingüístic valencià, és a dir, en territori tradicionalment catalanoparlant, han tingut com a mínim, l'assignatura de Valencià en tot el seu ensenyament. Aquest grup abraça la immensa majoria (entre un 90 i un 95%). Un percentatge que oscil·la entre un 20 i un 30% han fet en alguna etapa l'ensenyament vehiculat majoritàriament en valencià. Aquest percentatge s'eleva si considerem aquell alumnat que ha rebut alguna assignatura en català a banda de la de Valencià, tot i que fos el castellà la llengua majoritària de la resta de l'ensenyament.

Els castellanoparlants de zones de predomini històric i lingüístic castellà, on l'ensenyament de valencià o en valencià és voluntari, desconeixen pràcticament del tot aquesta llengua. El punt de partida és el sistema fonètic del castellà.

Els castellanoparlants de zones de predomini històric catalanoparlant tenen un coneixement passiu i, per tant, un domini més elevat del valencià que el grup anterior. Ara bé, com que el nivell fonètic d'una llengua és el més inconscient i, per tant, el més difícil d'esmenar i d'adquirir de manera correcta, és el que es presenta més deficient en aquest grup, en comparació a la morfologia o al lèxic, perquè l'ensenyament no hi pot ser molt eficaç.

Els valencianoparlants de les zones amb una pressió del castellà més elevada han experimentat un procés de castellanització intensa de la fonètica per la mateixa raó esmentada, que tampoc és fàcilment corregible en l'ensenyament.

Finalment els valencianoparlants de zones sense tanta pressió del castellà tenen una fonètica més pròxima al model estàndard, però presenten alguna deficiència que observarem tot seguit.

D'acord amb la descripció sociolingüística anterior, i tenint en compte que la xarxa docent pretén que l'alumnat adquireisca un model fonètic estàndard valencià,

1. Segons les dades extretes del document de matrícula del curs acadèmic 2002-03, obtingudes pel Servei d'Informàtica de la Universitat d'Alacant, el 26,34% afirma que parla bastant bé valencià i el 37,34%, que el parla correctament. Aquestes dades són consultables en línia a: <http://www.ua.es/spv/Coneixemento2-03.html>.

cal detallar quins són els trets dialectals propis de la parla dels estudiants i quines són les interferències fonètiques castellanitzants amb què arriben a la universitat.

D'entrada cada col·lectiu d'estudiants, en funció de quina és llur llengua materna, el lloc concret de procedència i el model educatiu que han rebut a l'escola i a l'institut (línia en castellà, Programa d'Ensenyament en Valencià, Programa d'Incorporació Progressiva o Programa d'Immersió Lingüística; veg. Baldaquí 2000), parteix d'unes mancances diferents.

En aquesta línia hi ha diversos estudis a tenir en compte: Brotons (1993), Ponsoda (1996), Carrera (2002) i Segura (2002a). Un d'ells és l'article de J. Ponsoda i C. Segura (1996) que tracta de fer una ullada als efectes ocasionats per la presumpta normalització lingüística que està duent-se a terme al nostre país i es fixa en quin o quins són els models de llengua predominants en la població que viu al migjorn valencià, especialment l'escolar. Els resultats obtinguts, tot i que són divergents si ens centrem en la fonètica —més refractària a les recomanacions i al compliment de la norma—, en la morfosintaxi o en el lèxic —més permeable a l'adopció de qualsevol innovació—, mostren una clara tendència a l'anivellament i la convergència de varietats dialectals i una marcada preferència cap a les formes castellesnes o castellanitzants, que els mestres no poden frenar. Un altre estudi de C. Segura (2003) centrat en la comarca del Baix Vinalopó, que es va presentar com a tesi doctoral, mostra uns resultats semblants: el model lingüístic dels entrevistats es debat entre la conservació del model tradicional, la incidència menor de la normativa valenciana, que els arriba a través de l'escola, de la lectura o dels mitjans de comunicació, i la pressió aclaparadora de la llengua dominant, tot això tenint en compte tot un grapat de variables com ara el model d'ensenyament, la llengua materna de partida i l'entorn sociocultural.

En qualsevol cas, pel que fa als aspectes fonètics que són els que ens interessen ara, d'aquest darrer treball es desprenen les dades següents (Segura 2002b: 97):

L'evolució general d'aquest model ratifica que el procés de normalització lingüística comença a acomplir-se en alguns aspectes formals del català. Els trets anomenats *dialectals* perquè no són normatius, siguin genuïns o d'origen castellà, presenten una evolució generacional descendent i constant. A més a més, aquesta té continuïtat en els escolars a mesura que augmenta l'exposició al català normatiu, és a dir, els escolars que tenen l'ensenyament majoritàriament vehiculat en català es troben en el punt més baix d'aqueixa tendència.

Per un altre costat, els trets normatius i tradicionals mostren indicis clars de recuperació en les respostes dels escolars, de manera ben notable en els que tenen l'ensenyament vehiculat majoritàriament en català.

Es detecta, però, una nota negativa en aquesta darrera evolució. Els trets fonètics són especialment refractaris a l'esmena. Si la tendència generacional des dels ancians és que els trets fonètics tradicionals i normatius descendesquen, l'escolarització en català no és capaç encara de redreçar aquesta inclinació. Algunes d'aquestes pèrdues són lamentables, per

exemple, l'afebliment en la pronúncia de les *ee* o de les *oo* obertes. En casos com aquests, els trets substituidors, les *oo* o les *ee* tancades, són un castellanisme flagrant que caldria rebutjar. També hi ha uns altres casos on la desaparició del model tradicional deixa lloc a una innovació que sí que és vàlida segons la norma: la substitució, per exemple, de la pronúncia [ʃ] per [jʃ] no està vinculada a la llengua majoritària. Aquesta modificació no empitjora la *qualitat lingüística*, però pot demostrar que el tractament escolar del model tradicional no protegeix aquesta caracterització. Finalment, apareixen certes substitucions que estan d'acord amb la norma del català, però que en realitat s'han produït en gran part per la pressió del castellà. Només cal recordar el cas del tancament [am]but > [em]but o el de la recuperació de la *r* final a Crevillent.

Així doncs, i entrant en matèria, passem a veure detalladament amb quin coneixement de la fonètica valenciana o, més aïna, quin model fonètic presenta l'alumnat a qui imparteix classe el Departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant.

2.1 *Catalanoparlants*

2.1.1 Procedents de pobles amb predomini lingüístic valencià

La major part dels alumnes procedents de pobles on hi ha un predomini evident de la llengua catalana al carrer i en família arriben a la universitat amb una pronúncia de la llengua pròpia que presenta poques alteracions. La major part dels fonemes específics del català diferents del castellà són a les hores d'ara ben vius entre gairebé tots els estudiants: es tracta de les sibilants /z/, /d̪z/, /s/ i dels fonemes vocàlics /ɛ/ i /ɔ/. A grans trets, la interferència castellanitzant més estesa és, sens dubte, el ieisme i, a poca distància, el betacisme. Podem dir que a totes les comarques del migjorn valencià s'ha perdut entre el jovent el fonema palatal lateral sonor /ʎ/ a favor de l'aproximant palatal sonora /j/: mots com ara *ull*, *cella* o *llet* són pronunciats gairebé per tot l'alumnat novingut com a [ˈuj], [ˈseja] i [ˈjet] respectivament. En alguns llocs, concretament els situats al nord de l'Alacantí, fins i tot han arribat a fer coincidir fonèticament mots tan diferents com per exemple *peix* i el plural de *pell*, que sonen indistintament [ˈpeiʃ], una vegada la semiconsonant ha palatalitzat la sibilant que la segueix. El tall generacional entre la pronúncia tradicional i la castellanitzant s'ha produït, segons els llocs, entre els parlants de 60 anys o fins i tot més —com ara en el cas d'Elx o Alacant— i entre els 20-25 anys en els pobles mitjans o petits de la Marina. El betacisme, per la seua banda, ha penetrat també amb força a gairebé tots els indrets. Només s'hi resisteixen les poblacions interiors de la Marina, on el fonema labiodental fricatiu sonor /v/ es manté encara amb plena vitalitat. La resta de comarques meridionals, per contra, l'han confós amb la bilabial oclusiva sonora

/b/ i han incorporat l'al·lòfon aproximant [β], inexistent encara entre els parlants no betacistes. Deu ser el caràcter aproximant d'aquest al·lòfon el causant de la confusió, pel fet que ha acurtat les distàncies entre dos fonemes aparentment tan diferents. Així doncs, les paraules *vi* i *vel* són pronunciades ['bi] i ['bɛl] com si es tractara de la /b/ de *bo* o *Barcelona*, mentre que *cavall* sonaria [ka'βaɫ], coincidint amb *ceba* ['seβa]. Aquesta confusió hauria desfet una oposició secular que diferència fonèticament els mots [ka'vaɫ] i ['seba].

Aquest panorama descrit només veu incrementat el grau de castellanització fonètica en uns quants pobles fronterers o de la costa sud, tot i que la vitalitat de la llengua hi siga elevada: es tracta del tancament de les vocals obertes /ɛ/ i /ɔ/ que s'hi pronuncien entre el jovent com a [e] i [o] indistintament; i en el pitjor dels casos, la pèrdua de l'africació del fonema /d͡ʒ/ que passa a [j] i la introducció de l'aspiració [h] a la manera castellana en síl·laba travada resultant d'una /s/ seguida generalment d'oclusiva: *el[h k]e* 'és que'. Per acabar, i independentment de la zona de procedència, s'observa una tendència a perdre la velaritat de la /ʎ/ i a ensordir les sibilants en fonètica sintàctica: *do[s] hòmens, pei[s] i carn. Mi[t̪] any* per *mi[d͡ʒ] any* té una distribució geogràfica fixa: la pronúncia ensordida és pròpia de la zona de llevant i la sonora de ponent. A més a més, no hem de perdre de vista que de vegades ens trobem amb algun alumne procedent de la zona central del País Valencià, i aquests parlants ensordeixen sistemàticament les sibilants sonores, tot i que mantenen generalment la resta de fonemes propis del valencià.

A banda de tot açò, l'alumnat arriba a la universitat de vegades amb una duplictat de variants fonètiques que no tenen —o no haurien de tenir— repercussió en el model estàndard al qual s'ha d'aspirar. Es tracta de dobles del tipus *pont, Alacant, malalt / pon, Alacan, malal; mateix, baixa / matex, baxa; parlar, garrofer / parlà, garrofè; port[a], terr[a] / port[ɔ], terr[ɛ]*. Uns altres trets fonètics dialectals poc recomanables en l'estàndard són també ben freqüents a molts llocs: *pla[t̪]* per *pla[ts]* i *do[dd͡ʒ]e* / *do[d͡ʒ]e* per *do[d̪z]e*. Igualment hi ha les pronúncies *egemple / eixemple, egèrcit / eixèrcit*, adaptades a partir del castellà, o els calcs *e[ks]amen, è[ks]it* en compte de la variant sonoritzada esperable [gz].

2.1.2 Procedents de pobles amb molta immigració castellanoparlant

Els alumnes valencianoparlants procedents d'Alacant, Elx (llevat del Camp), Sant Joan, Sant Vicent, Mutxamel i Petrer, entre d'altres, presenten un comportament fonètic semblant al que hem descrit adés fent referència als pobles valencianoparlants de frontera lingüística. Entre ells la pronúncia de les vocals obertes /ɛ/ i /ɔ/ és quasi inexistent; la pèrdua de l'africació del fonema /d͡ʒ/, que passa a [j], és

bastant freqüent i la introducció de l'aspiració [h] és ja un fenomen assolit en molts casos. Només hi ha exemples escadussers i esporàdics d'alumnes que ensordeixen la /z/ de forma sistemàtica o despalatalitzen la /s/.

Aquest és l'estadi evolutiu més avançat que trobem entre els alumnes que tenen el català com a llengua pròpia, amb independència del tipus d'ensenyament que hagen rebut. Sembla que l'escola en valencià no ha estat capaç de frenar la castellanització fonètica constant a què estan exposats els usuaris, afavorida per uns mitjans de comunicació molt potents i, en general, per l'omnipresència de la llengua dominant.

2.2 *Castellanoparlants*

2.2.1 Procedents de pobles amb predomini lingüístic valencià

Molts dels alumnes castellanoparlants procedents de pobles amb predomini lingüístic valencià tenen una competència fonètica semblant, i de vegades idèntica, als seus propis conciudadans. És a dir, es pot donar el cas d'un alcoià castellanoparlant, posem per cas, que no presente cap diferència amb un alcoià valencianoparlant de la seua edat. Malgrat tot, entre aquests alumnes s'accentua el percentatge de ieistes i betacistes i l'ensordiment de les sibilants en fonètica sintàctica. La gamma de possibilitats, però, se'ns presenta ben diversa, tot dependent d'un grapat de variables (entorn familiar, d'amistats, ensenyament, etc.): hi poden haver, fins i tot, estudiants amb una fonètica gairebé castellana, tot i que no és habitual.

2.2.2 Procedents de pobles amb poca població autòctona valenciana, però amb coneixement passiu de la llengua

Aquests, al costat dels alumnes procedents de comarques castelleses, són, potser, els més castellanitzats de tots. Tenint en compte que la fonètica és la part de la gramàtica més permeable a la influència forana, es pot donar el cas que molts alumnes tinguen un coneixement bastant acceptable de la normativa catalana, però que hagen descurat totalment els aspectes fonètics. En el pitjor dels casos, l'estudiant pot desconèixer tots els fonemes privatis del català que són diferents al castellà.

2.2.3 Procedents de comarques castellanoparlants

Els estudiants procedents del Baix Segura, Elda, Villena, Asp, Montfort, Saix, Salines o d'altres zones castelleses peninsulars són, sens dubte, els que plantegen

més mancances, entre altres coses perquè la majoria d'ells no han estudiat mai l'assignatura de Valencià. Al desconèixement de tots els fonemes propis del valencià inexistents en castellà, s'afegeix la dificultat de pronunciar determinades consonants finals o grups consonàntics com ara *-m*, *-ll*, *-ny*, *-rd*, *-nc*, *-rn*, etc. A més a més, a la dificultat d'articular determinats sons se suma la manca de referents i la incapacitat de distingir-los. Per tant, davant d'aquest alumnat, s'ha de partir de la discriminació de sons com a primer pas d'un procés lògic que acabe en la reproducció d'aquests.

3. RESULTATS

A hores d'ara no podem mesurar de manera exacta quina ha estat la incidència d'aquestes pràctiques en la millora de la fonètica de l'alumnat, perquè no tenim els resultats complets ni actualitzats. No obstant això, el professor té accés per Internet a la quantitat de temps que ha invertit cada alumne en les pràctiques i, a més a més, hi ha la part intuïtiva afavorida per l'experiència directa amb l'alumnat. A tot açò hem de sumar les activitats orals que aquests realitzen al llarg del curs, com ara la lectura individualitzada de textos i l'exposició semiimprovisada de qualsevol tema que prèviament s'han preparat. Amb tot, la posada en pràctica d'aquesta activitat en el curs passat ens ha servit per a observar-hi mancances, per a verificar el funcionament del programari utilitzat per a percebre quina és l'acceptació d'aquesta activitat per part de l'alumnat, entre altres coses. L'activitat docent que hem dut a terme és, per tant, una prova pilot. A pesar d'açò, ja podem esmentar i comentar alguns dels resultats relacionats amb l'objectiu central de l'activitat que, recordem, era pal·liar les greus mancances fonètiques del nostre alumnat.

3.1 *Visió de l'alumnat*

A fi d'avaluar i millorar les pràctiques, a final de curs, el mateix dia de la prova final, hem preguntat als alumnes si les han trobades útils. En general, la percepció de l'alumnat és que les pràctiques els han estat profitoses. Ara bé, dels seus comentaris se'n desprèn que molts no es veuen capacitats per a saber si pronuncien un so correctament només comparant amb un model de pronúncia. Consideren que potser caldria la intervenció del professor en aquest punt. Aquesta consideració significa que, en general, sembla que són capaços de reconèixer un so com a igual a un altre, que el poden identificar com a adequat o no adequat al model de referència però que no poden produir o articular el so correcte. A pesar d'açò, trobem que els problemes de producció són, més aïna, fruit de mancances en les fases de

reconeixement i discriminació. En realitat, doncs, tenen molta dificultat a distingir un so d'un altre i, per això mateix, no poden jutjar si és o no un so que s'ajusta al model de referència formal del català.

3.2 *Visió del professorat*

Hem observat en totes les assignatures on hem aplicat les pràctiques alguns progressos realment espectaculars en alumnes amb mancances molt importants. En línies generals, però, els resultats han estat discrets. Hem de tenir en compte que no tot l'alumnat al qual s'ha aconsellat les pràctiques ha fet servir el laboratori. Molts d'ells es queixaven de la incompatibilitat horària, ja que la pràctica s'ha de fer en hores no presencials. Malgrat tot, el professorat considera que d'entrada l'alumnat no està acostumat a aquest tipus d'exercicis i en alguns casos, no s'ha d'oblidar, alguns parteixen d'un model de llengua fonètica molt pròxim a l'estàndard, per la qual cosa no els calen aquests exercicis. El gràfic 1 (al final d'aquest apartat) mostra, de manera resumida, les úniques dades objectives amb què comptem per a avaluar l'eficàcia que ha pogut tenir la insistència en la pràctica del subsistema fonètic en les assignatures on hem posat en marxa l'activitat en el laboratori. Els resultats són els esperables: a més dedicació de temps, més bons resultats.

Seguidament esmentem de manera impressionista algun dels aspectes que, com a professorat, hem pogut observar en l'alumnat al llarg de l'activitat:

a) Dificultats extremes en l'esmena de certs sons que les pràctiques no han estat capaces d'eliminar. En el grup catalanoparlant, hi ha bastants pronúncies pròpies del català col·loquial local que no poden ser canviades. El grup catalanoparlant castellanitzat ha estat incapaç en general d'articular sons com ara les *oo* o la *ee* obertes, i especialment la *ll*, a pesar que és la pronúncia més habitual en la seua localitat i la pròpia dels seus pares, per exemple. En el grup castellanoparlant, hem observat que hi ha sons que no poden ser realitzats, però sovint sí que apareixen en anglès o en la varietat murciana del castellà que alguns d'ells parlen. Un cas paradigmàtic que hem provat sovint és de la *o* oberta: ha resultat gairebé impossible fer articular aquesta vocal en el mot català *got*; en canvi, ha eixit, en general, amb més la facilitat en el mot anglès *god* ['gɒd] —aquells alumnes que estudien anglès— o en el sintagma en murcià *los monos* [lɔm'mɔnɔ].

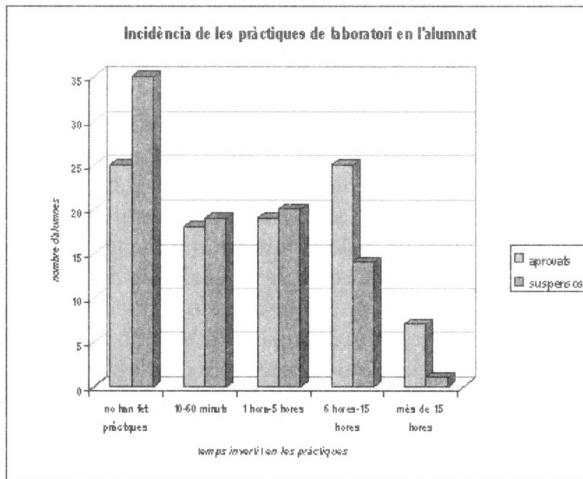
b) Després que l'alumnat aconsegueix articular adequadament un so, gràcies a les pràctiques i a la resta d'activitats, resulta complicat que incorpore els nous sons a un discurs formal espontani, tant en el grup catalanoparlant com en el castellanoparlant. Aquesta dificultat d'esmena deu ser deguda al fet que el subsistema fonètic és on l'individu té menys control conscient. Notem que es tracta d'un subsistema

molt reduït quant a unitats però amb una freqüència d'ús molt elevada en el discurs.

c) Pressió fortíssima del model castellà, que condiciona tota esmena.

d) Vergonya molt accentuada de l'alumnat en les provatures dels sons. Pensem que aquestes inseguretats contínues són fruit d'una educació monolingüe que arrosseguem del model d'ensenyament propi de l'estat espanyol, que no ha fomentat en cap moment l'oralitat ni ha transmès la sensibilitat necessària per a aprendre qualsevol llengua que no fóra l'espanyola.

GRÀFIC 1 · INCIDÈNCIA DE LES PRÀCTIQUES DE LABORATORI EN L'ALUMNAT DE LA UNIVERSITAT D'ALACANT. NOMBRE D'APROVATS I SUSPENSOS EN RELACIÓ A LA QUANTITAT DE TEMPS INVERTIT EN LES PRÀCTIQUES.



4. REFLEXIONS FINALS

La nostra experiència ha estat molt positiva. Per això mateix considerem que és necessari que les pràctiques de fonètica siguin presents tots els anys en els programes de les assignatures de llengua catalana. Així, podrem fer una avaluació més fiable i extensa de la incidència de les pràctiques en el model de llengua de l'alumnat. A més a més, cal adequar el nivell de competència fonètica que l'alumnat ha d'assolir en cadascuna de les assignatures i observar més detingudament el grau d'incidència en el seu model de llengua. També cal afegir altres tipus d'exercicis: exercicis d'entonació

en relació amb els esquemes tonals del català; ampliació del material fònic amb poemes, dictats, pel·lícules, monòlegs, etc.; incorporació d'apunts teòrics (quan toca *e* oberta, etc.); esquemes o dibuixos de les posicions de la llengua), etc.

Per altra banda, creiem que les mancances fonètiques que tenen els nostres alumnes es deriven principalment de tres factors: a) poca incidència de l'oralitat en l'escola, b) plantejament de les assignatures de llengua a la Universitat fins ara i c) situació sociolingüística del català especialment al districte universitari d'Alacant (bilingüisme social i individual, conflicte i minorització lingüístics). No comentem ara res del punt c), ja que la situació de disminució en l'ús del català és ben coneguda arreu; lògicament els sistemes d'ensenyament, universitaris o no, l'han de tenir en compte en tot moment, però no és paper d'aquests sistemes suplir allò que manca en la societat.

4.1 *Poca incidència de l'oralitat en l'escola*

L'ensenyament, tant en Primària com en Secundària i en Batxillerat, se centra de manera gairebé exclusiva en l'aprofitament i estudi de textos escrits. S'han potenciat, doncs, excessivament les destreses de lectura personal i d'escriptura. Per contra, aquesta pràctica implica la marginació sistemàtica del desenvolupament de les destreses relacionades amb l'oralitat.²

És relativament fàcil trobar alumnat que siga capaç de confeccionar un text escrit coherent, cohesionat, adequat i correcte; en canvi, és incapaç d'expressar-se en els mateixos termes oralment. D'una banda, li manca la fluïdesa necessària per a fer-ho; de l'altra, no és capaç de reproduir correctament els sons característics de la llengua catalana.

Tot això, a pesar que la *Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià* exigeix que tot l'alumnat ha de ser capaç, en acabar l'ensenyament obligatori, d'expressar-se amb correcció oralment i per escrit en les dues llengües oficials de la Comunitat Valenciana:

Qualsevol que haja estat la llengua habitual en iniciar els estudis, els alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà (Títol Segon, Capítol Primer, Article 19.2 de la *Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià*, 1982).

Però com ja hem avançat adés, l'interès per millorar la fonètica del nostre alumnat universitari s'emmarca en un canvi general que hauria de fer que el sistema

2. Aquesta focalització té una incidència especial durant el Batxillerat, sobretot en 2n de Batxillerat, segons les exigències que imposa la Prova d'Accés a la Universitat, on l'oralitat no és present.

docent es replantege què és ensenyar llengua. Així, actualment els mestres estan d'acord a considerar que és necessari buscar mètodes de treball de la llengua oral, sobretot perquè la importància dels intercanvis verbals en l'experiència quotidiana dels estudiants és quantitativament —i lògicament— més habitual que no pas la comunicació escrita.

Malgrat els nous enfocaments en l'ensenyament de la llengua, el tractament sistemàtic de les habilitats orals a les aules continua no sent gaire efectiu. Una de les causes principals (que apunten autors com Cros & Vila 1997: 187) és que sovint les pràctiques d'oralitat s'introdueixen a les classes d'una manera espontània, sense relació amb una programació coherent i, per això mateix, ben sovint no formen part de l'avaluació global de l'assignatura. Cal esmentar també una segona dificultat: trobar un mètode d'avaluació eficaç de les habilitats orals, que no depenga excessivament dels mètodes clàssics d'avaluació de les habilitats escrites.

A més a més, creiem que hi ha uns altres factors que també són responsables de les deficiències fonètiques i lingüístiques en general de l'alumnat: a) la difusió insuficient de la llengua en l'àmbit escolar; b) la limitada capacitat d'incidència de l'escola sobre la competència comunicativa i les actituds lingüístiques; c) la metodologia d'ensenyament de la llengua en la secundària i el batxillerat, no sempre adequada a la realitat sociolingüística; i d) l'excessiva focalització de l'atenció durant el batxillerat sobre l'anàlisi textual feta sobre textos escrits, segons les exigències de la Prova d'Accés a la Universitat.

En qualsevol cas, la universitat rep aquest alumnat i ha de plantejar-se la manera en què hauria d'enfrontar-s'hi.

4.2 Replantejament de les assignatures de llengua a la Universitat

En general, l'oferta de les assignatures universitàries de llengua estan adreçades a la descripció del sistema (fonètica i morfologia, i sintaxi i lèxic). Inclouen un component pràctic però està adreçat, fonamentalment, al domini de les nocions teòriques i a l'exercici de les eines de recerca.

Tot i això, hi ha certes iniciatives, generalment de caire aïllat, que van encaminades a potenciar les destreses orals amb activitats com ara exposicions orals, debats, etc. En canvi, la grandària excessiva dels grups i la dotació precària de les aules impedeix que pugui participar-hi tot l'alumnat, que siguin pràctiques realment efectives i que tinguin continuïtat, en el sentit que s'aconsegueixca culminar el procés d'ensenyament-aprenentatge: detecció del problema, tècniques i ensinistrament per a l'esmena, avaluació del progrés i retroalimentació.

En conclusió, és una oferta coherent amb l'objectiu que l'estudiant aconseguís el domini de la descripció del sistema. Ara bé, després de detectar amb deteniment les mancances fonètiques del nostre alumnat i d'observar la seua evolució al llarg de l'activitat de laboratori que hem posat en pràctica, hem deduït que aquest plantejament no s'ajusta prou a les necessitats de l'alumnat.

Per això, el professorat de llengua del Departament de Filologia Catalana de la Universitat Alacant, organitzat pel coordinador de l'àrea de llengua Josep Martines, ha promogut un debat intern per a estudiar aquesta situació. Després de reflexionar-hi, vam sistematitzar els aspectes en què l'alumnat té mancances formatives i les causes que les generen. Efectivament després de posar en comú les experiències de tots plegats vam coincidir a dir, entre altres coses, que el domini actiu de la llengua per part de l'alumnat és deficient (pronúncia i ortografia però també lèxic i semàntica, morfologia, sintaxi i fraseologia) i que no usen ni controlen adequadament el model de llengua formal. També vam destacar les grans dificultats que tenen per a l'expressió oral i escrita, un grau elevat de falta de motivació i una pervivència de comportaments diglòssics.

Entre les causes possibles d'aquesta situació pel que fa a l'alumnat hi ha les deficiències en l'ensenyament preuniversitari que ja hem esmentat en l'apartat precedent. Evidentment també cal tenir en compte l'avanç del canvi lingüístic i la convergència amb el castellà i l'escassa difusió social —no solament escolar, doncs— del model lingüístic de referència.

Ara bé, considerant la nostra oferta formativa, també hem observat, en primer lloc, que no respon suficientment ni a la diversificació de l'alumnat ni a les necessitats formatives i de domini de la llengua de l'alumnat; en segon lloc, que és necessari que s'adeqüe a un plantejament de la filologia cada vegada més aplicat; en tercer lloc, que cal que s'adeqüe als interessos i als referents de l'alumnat i que augmente, doncs, la motivació; i, finalment, que demana un canvi de prioritats en els programes i un renovellament metodològic important.

Aquesta presa de consciència motivada en part per les precarietats fonètiques ens ha conduït a un replantejament de les assignatures de llengua, especialment del 1r cicle. Aquest replantejament implica: a) una reformulació d'objectius i de metodologia per a conjuminar el desplegament de la competència comunicativa, de la competència com a filòlegs, de la competència cultural, de les habilitats de treball intel·lectual i de les capacitats d'anàlisi de la realitat sociolingüística i l'adquisició d'actituds positives; b) un plantejament fonamentalment pràctic i actiu; c) una coordinació ben precisa de les assignatures de llengua de 1r cicle i les de 2n cicle; i d) una producció i anàlisi de textos orals i escrits com a instrument didàctic bàsic.

D'altra banda, a l'hora de recomanar materials didàctics necessaris per a complementar la pràctica fonètica del laboratori, hem observat que n'hi ha una mancança notable. Ara com ara, aquesta exigüitat no és tan accentuada pel que fa al català oriental, segons el nostre parer, a causa del pes sociopolític, econòmic i cultural que l'ha fet convertir-se en l'instrument d'intercomunicació dialectal, el que s'exporta a l'exterior i el que més presència té en els mitjans orals de comunicació de massa.³

Les raons que expliquen la pobresa de material didàctic fonètic en català occidental es deuen a un doble problema. Per una banda, el català nord-occidental s'ha vist arraconat socialment per la competència i pel pes demogràfic, sociopolític i econòmic del català oriental.⁴ D'altra, el valencià s'ha vist desplaçat, en primer lloc, per la cooficialitat del castellà i en segon terme, per les actuacions pràctiques del govern valencià, que no fa valdre els decrets de la *Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià* (1982). Una cosa i l'altra han restringit l'ús d'aquesta varietat del català en àmbits formals on es fa servir l'estàndard oral i, per tant, no han fomentat la generació de manuals fonètics que estiguen a disposició del nostre alumnat.

Tot i això, en valencià tenim alguns tractats sobre aquesta qüestió: IIFV (*Guia d'usos lingüístics, I. Aspectes gramaticals*), Lacreu (*Manual d'ús de l'estàndard oral i Diccionari valencià de pronunciació*) i Mollà (*La llengua als mitjans de comunicació*).⁶ Recentment s'ha signat un conveni entre la Universitat d'Alacant i l'Acadèmia Valenciana de la Llengua per a la creació d'un *Sistema d'Ajuda Ortoèpica*, projecte SAÓ, dirigit per Mikel L. Forcada del Departament de Llenguatges i Sistemes Informàtics, en el qual col·laboren Vicent Beltran i Carles Segura del Departament de Filologia Catalana, membres d'aquesta xarxa.⁷

3. Constatem, per exemple, la dedicació manifesta en els llibres d'estil dels mitjans de comunicació orals, diferents diccionaris ortològics com ara el de Jordi Bruguera, manuals de pronunciació com el de Josep-Anton Castellanos, exercicis de dicció com els que ha elaborat l'Institut del Teatre de Barcelona o la *Guia de correcció fonètica* de Gabriel Bibiloni per al mallorquí que podem consultar en línia (<http://www.bibiloni.net/correcciofonetica>), etc.

4. Sí que hi ha, però, una preocupació manifesta per part dels estudiosos de la Universitat de Lleida de fer valdre aquesta varietat en els mitjans de comunicació i, per tant, en la societat en general —vegeu la pàgina de Joan Julià <http://www.udl.es/arees/labfon/>.

5. Vegeu els comentaris que en fa Segura Llopes en *Caplletra* 32 (203-206). Encara que el treball de Lacreu és molt útil per a la configuració d'un model estàndard oral i per la prescripció fonètica del valencià, no resol aspectes importants com ara les realitzacions en fonètica sintàctica (emudiments, sonoritzacions, ensordiments, etc.) o pronúncies rizotòniques dels verbs dels quals només hi apareix la pronúncia dels infinitius.

6. És també destacable la *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana I. Fonètica* (consultable també en <http://www.iecat.net/inici.htm>), on es prescriuen realitzacions fonètiques del català general, amb referències i tocs d'atenció al valencià.

7. En aquest projecte pretenem elaborar un programa informàtic que ajudarà els locutors de ràdio i televisió i, en general, qualsevol persona, a llegir el valencià correctament en veu alta. El sistema anotarà automàticament el text escrit introduït amb marques ortoèpiques senzilles que indicaran la pronunciació correcta en alguns casos difícils, especialment on l'ortografia no resol la pronúncia.

Com es pot comprovar, el material disponible no és gaire quantios i, llevat del darrer cas —el qual encara no s'ha desenvolupat—, no és de caràcter exclusivament fonètic. A més a més, cal fer avinent que l'Acadèmia Valenciana de la Llengua encara no s'ha pronunciat en aspectes ortològics. En definitiva, és constatable l'orfenesa prescriptiva i didàctica pel que fa a la fonètica, de manera especial en l'àmbit valencià.

A banda, aquests títols no inclouen un corpus d'exercicis pràctics adreçats a un possible usuari o alumne, el qual, a més a més, també domina el castellà. Notem el comentari que en fa Montserrat Vilà (1996: 14):

Pel que fa a les deficiències fonètiques, que sovint també depenen de la confrontació dels sistemes fonològics de les dues llengües, català i castellà, cal un treball individualitzat i pausat perquè cada so es treballi des de la percepció/discriminació auditiva i des de la producció, passant per l'estadi de les vacil·lacions i generalitzacions abusives, fins arribar a l'ús correcte del so.

En conclusió, després d'estudiar detingudament el diagnòstic sobre el model de llengua del nostre alumnat i d'analitzar els resultats obtinguts gràcies a l'aplicació de les pràctiques de fonètica, creiem que cal manifestar que la metodologia de l'ensenyament tant preuniversitari com universitari no respon suficientment a la situació i les necessitats dels estudiants: la diversificació de l'alumnat, la manca de motivació, la desconeixença dels seus referents i, sobretot, les deficiències formatives i de domini de la llengua, tant per escrit com oralment. A açò cal afegir l'escassetat del material didàctic fonètic que hi ha disponible, especialment pel que fa al català occidental i, en concret, al valencià. Tot plegat ens ha fet veure que cal un canvi de prioritats en els programes de les assignatures, un renovellament metodològic important i un foment de la producció de material didàctic fonètic.

VICENT BELTRAN, HÉCTOR GONZÀLVEZ, M. ISABEL GUARDIOLA, JOSEP MIQUEL MANZANARO, SANDRA MONTSERRAT I CARLES SEGURA
Departament de Filologia Catalana,
Universitat d'Alacant

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BALDAQUÍ 2000: Josep Maria Baldaquí Escandell, *Els programes educatius bilingües a la comarca de l'Alacantí. Estudi sociolingüístic*, tesi doctoral inèdita, Universitat d'Alacant.
- BROTONS 1983: V. Brotons i Rico, «La interferència lingüística en els escolars petrerins», *Bitrir*, 16.2.
- CARRERA 2002: Josefina Carrera, *Escola catalana i variació fonètica. Una evolució del vocalisme àton a Alguaire i Lleida*, Lleida, Pagès.

- COLOM & GRAS 1998: Coralina Colom i Rosa-Victòria Gras, *Exercicis de laboratori de veu i de dicció*, Barcelona, Institut del Teatre-Diputació de Barcelona, Barcelona.
- CROS & VILÀ 1997: Anna Cros Alavedra i Montserrat Vilà Santasusana, «La llengua oral: propostes per a l'avaluació», a *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, ed. T. Ribas, Barcelona, Graó, 187-208.
- PONSODA 1996: Joan Ponsoda, «Variació lingüística, norma i ensenyament de la llengua», *Temps d'Educació*, 16, 223-246.
- PONSODA & SEGURA 1996: Joan Ponsoda i Carles Segura, «Una alternativa tripartida: la varietat tradicional, la varietat estàndard o la varietat estàndard espanyola», *Caplletra*, 21, 47-94.
- SEGURA 2002a: Carles Segura Llopes, «El model tradicional i la qualitat lingüística: el paper de l'escola», a *Les claus del canvi lingüístic*, ed. M. A. Cano, J. Martines, V. Martines i J. J. Ponsoda, Alacant, IIFV, 79-99.
- SEGURA 2002b: Carles Segura Llopes, «Diversitat dialectal i estandardització en el valencià meridional: èxit o fracàs dels models lingüístics a l'escola», a *Estudis del valencià d'ara. Actes del IV Congrés de Filologia Valenciana*, ed. Emili Casanova, Joan Martí i Abelard Saragossà, València, Denes, 581-594.
- SEGURA 2003: Carles Segura Llopes, *Variació dialectal i estandardització al Baix Vinalopó*, Barcelona, IIFV-PAM.
- VILÀ 1996: Montserrat Vilà i Santasusana, «Reflexions sobre els objectius de la llengua oral en l'ensenyament», *Escola Catalana*, 333, 12-19.