

Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingües a partir de biografías lingüísticas¹

From the Concept of Mother Tongue to Plurilingual Competence. Representations of Multilingual Identity and Education Based on Linguistic Biographies

Alexandre Bataller Catalá

Universitat de València
España

ONOMÁZEIN 44 (junio de 2019): 15-36
DOI: 10.7764/onomazein.44.02
ISSN: 0718-5758



Alexandre Bataller Catalá: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universitat de València, España. | Correo electrónico: alexandre.bataller@uv.es

Fecha de recepción: abril de 2017
Fecha de aceptación: noviembre de 2017

Resumen

El presente trabajo se centra en la descripción de algunas representaciones que manifiestan estudiantes valencianos de magisterio, en biografías lingüísticas, en relación al plurilingüismo, la transmisión de lenguas y la construcción de la identidad a través de aquellas. El objeto de estudio es acercarnos a la percepción que tienen estos estudiantes, que se están formando para afrontar los retos de una enseñanza plurilingüe, sobre la relación entre identidad y educación, el proceso de adquisición de lenguas y sobre diversos aspectos de la realidad sociolingüística valenciana, con un sistema educativo bilingüe (valenciano-castellano) oficial desde 1983. En concreto, se abordan dos conceptos muy extendidos para expresar la adscripción lingüística de cada alumno en relación a la que considera su lengua primera y su lengua segunda. Por un lado, se examina el uso de las designaciones “castellanoparlante” y “valencianoparlante”, que supondrían la existencia de dos grupos etnolingüísticos inmutables. Por otro, los distintos usos del término “lengua materna”: lengua materna como origen (la lengua o lenguas que se han aprendido primero), como identificación interna (la lengua / las lenguas con que uno se identifica) o externa (la lengua o lenguas con que uno es identificado), lengua materna como competencia (la lengua o lenguas que conoce mejor) o como función (la lengua o lenguas que utiliza más).

Palabras clave: autobiografía lingüística; representación lingüística; competencia plurilingüe; lengua materna.

Abstract

This paper focuses on some representations that Valencian students of Education have as regards plurilingualism, language transmission and the construction of identity in linguistic autobiographies. These students are learning to face the challenge of a plurilingual education. With this in mind, the object of study here has been these learners' perceptions of the relationship between identity and education, the process of language acquisition, and differ-

1 Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de I+D GVA/2009/105, financiado por la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

ent aspects of Valencian sociolinguistic reality. This reality is based on a bilingual educational system (Valencian-Castilian Spanish), which is official since 1983. More specifically, this paper centres on two extended concepts students commonly used to express their linguistic identity as regards their first language and their second language. On the one hand, the use of the expressions “castellanoparlante” (Castilian Spanish native speaker) and “valencianoparlante” (Valencian native speaker) is explored. Such usage entails the existence of two unchangeable ethnolinguistic groups. On the other hand, the different uses of the term “lengua materna” (mother tongue) are also examined, i.e.: mother tongue as origin (the language or languages that have been learned first), mother tongue as internal identification (the language or languages one identifies with) or external identification (language or languages one is identified with), and mother tongue as competence (the language or languages that one masters) or function (the language or languages that one uses the most).

Keywords: language autobiography; linguistic representation; plurilingual competence; mother tongue.

1. Representación de lenguas a partir de autobiografías lingüísticas

1.1. Autobiografías lingüísticas

Partimos del análisis de las llamadas “autobiografías lingüísticas”, textos narrativos de carácter biográfico donde los estudiantes cuentan sus experiencias personales con las lenguas. En el campo de las ciencias sociales, a partir de las corrientes de investigación del ámbito anglosajón (*Biography Research, Biographieforschung*) y francés (*Association Internationale des Histoires de Vie en Formation, ASIHVIF*) de finales del siglo pasado, que exploran los procesos de construcción del sujeto en el espacio social y, especialmente, en el ámbito de la educación (Delory-Monberger, 2005), se acota el término de “biografía lingüística” para desarrollar en los estudiantes de lenguas la consciencia de que sus aprendizajes lingüísticos mejoran al ser puestos en relación los unos con los otros. El Consejo de Europa incluye la “Biografía lingüística” como una parte del “Portfolio Europeo de las lenguas”, un proyecto desarrollado por la división de políticas lingüísticas del Consejo de Europa, en Estrasburgo, entre los años 1998 y 2000. Se trata de un documento personal en el que el aprendiz de una lengua puede consignar sus experiencias de aprendizaje, reflexionar sobre ellas marcándose objetivos y autoevaluarse utilizando los parámetros del marco europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002). En su aplicación a la didáctica de lenguas, se han sucedido trabajos (Molinié, 2006) y grupos de investigación dedicados a la cuestión (es el caso del *Groupe de Recherche sur les Biographies Langagières, GReBL*). En este sentido, entendemos la biografía lingüística como un dispositivo metodológico orientado a la producción de biografías lingüísticas, un proceso que desarrolla en el sujeto su capacidad para pensar en la alteridad como constitutiva de sus aprendizajes (Molinié, 2006: 9).

Como defiende Feldhendler (2008), el acercamiento biográfico nos permite orientar mejor nuestra mirada y nos aporta elementos para abordar el pluriculturalismo y el plurilingüismo. La comprensión profunda de situaciones vividas nos enfrenta a la complejidad de fenómenos que acompañan estas situaciones. Abordando las biografías lingüísticas respectivas nos aproximamos a aspectos centrados en la didáctica de las lenguas: los roles de las lenguas primeras y segundas, las fases de aprendizaje y de socialización escolar, las vivencias de situaciones plurilingües y pluriculturales, la aprehensión de la complejidad de las experiencias transculturales y la apertura al pluriculturalismo y al plurilingüismo.

1.2. Representaciones y actitudes lingüísticas

La noción de representación resulta habitual en estudios sobre adquisición de lenguas. Las imágenes que los actores sociales se hacen de una lengua, de sus normas, de sus características, de su estatus según la mirada de otras lenguas, influyen los procedimientos y las estrategias que aquellos ponen en juego para aprender esa lengua o para usarla (Dabène, 1994). En

cierto modo, en términos sobre todo psicológicos, las actitudes o motivaciones individuales que revelan se encuentran en relación con las representaciones sociales (Candelier, 1997) que pueden haber sido integradas y construidas por un individuo o por un grupo, o que pueden renegociarse o redefinirse en la interacción.

En el ámbito del uso y aprendizaje de las lenguas, las representaciones son más susceptibles de dar lugar a una formulación, a una verbalización, que tiene que ver con la pertenencia, con la identidad propia y con el posicionamiento distintivo en relación al otro. En concreto, se considera la importancia de las representaciones en didáctica de lenguas porque pueden dar acceso a lo que se ha dado en llamar “trayectorias cognitivas”. Estas tienen diversas etapas: primero se construyen como “evidencias” (“creencias precríticas”), y pasan a ser “convicciones” (“creencias explícitas”), “representaciones” (cuando se negocian en el discurso) y “conocimientos” (Py, 2004: 14-15).

Las nociones de representación y de actitud, tomadas de la psicología social, presentan numerosos puntos de contacto y son muchas veces usadas como sinónimos (Doise, 1989). La mayoría de autores prefieren distinguirlas y la actitud es generalmente definida como una disposición a actuar de manera favorable o no a una clase de objeto. Las definiciones clásicas de la actitud distinguen tres componentes: un componente cognitivo, un componente afectivo y la dimensión conativa que determina las intenciones de acción y afecta a los comportamientos (Baker, 1992: 12). El estereotipo añade las percepciones identitarias (los auto-estereotipos) y la cohesión de los grupos, por la comparación con las características atribuidas a los otros grupos (los hetero-estereotipos). Desde esta perspectiva el estereotipo constituye un discurso meta-actitudinal colectivo, cuya identificación puede contribuir a una puesta en evidencia de relaciones de tensión entre las diferentes comunidades en contacto. Las actitudes marcan orientaciones individuales mientras que los estereotipos marcan la adhesión de un grupo a ciertos rasgos subjetivos de evaluación de un objeto.

Para Doise (1989: 224) estudiar el anclaje de las actitudes en las relaciones sociales que las generan conduce a estudiarlas como representaciones sociales. Los estudios sobre actitudes exploran las representaciones de las lenguas para explicar los comportamientos lingüísticos, interesándose en los valores subjetivos asociados a las lenguas y a sus variedades, a las evaluaciones sociales. Estas cuestiones son abordadas para estudiar los factores que explican el mantenimiento o la desaparición de usos lingüísticos en grupos en situación de minorización social o en una perspectiva didáctica para predecir o actuar sobre los comportamientos de aprendizaje (Moore, 2010). El componente actitudinal ha adquirido una importancia significativa en la explicación de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, consideramos interesante el estudio de las relaciones de las competencias finalmente adquiridas con las actitudes lingüísticas (Baker, 1992; Huguet, 2005).

2. Un estudio con maestros en formación en el contexto valenciano

La aprobación por las Cortes Valencianas, el 1983, de la LUEV (Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià) significó la dotación de un marco legal para conseguir el “uso normal, la promoción y el conocimiento del valenciano” en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana. A partir de este momento, además del castellano, lengua oficial en todo el Estado español, se incorporó la enseñanza del valenciano en todas las enseñanzas no universitarias y se posibilitó la escolarización en valenciano desde el inicio de la educación infantil y primaria y su continuidad en la educación secundaria. La ley, en su artículo 19, establece que, independientemente de la lengua habitual del alumno, al acabar el ciclo educativo el conocimiento de las dos lenguas oficiales ha de ser el mismo. La aplicación de la ley ha sido continuada, pero evoluciona de forma muy lenta. Los datos del año 2016 (cf. Stepv, 2016) muestran que los programas de educación bilingüe son seguidos por menos de una tercera parte del alumnado.

En este contexto sociolingüístico y educativo, el conocimiento del bagaje lingüístico de los maestros en formación resulta básico para la mejora de su formación y, en lo que se refiere a la formación lingüística en valenciano, tendrá en cuenta el conocimiento, el uso y las actitudes lingüísticas y sus expectativas hacia el uso profesional de la lengua (cf. Baldaquí y Cano, 1996: 12). En los últimos años se han realizado diferentes aproximaciones sobre diversidad lingüística en estudiantes de magisterio tanto valencianos (cf. Costa, Juan y Ribera, 2008) como catalanes (cf. el trabajo basado en entrevistas de Brunat, 2009).

En relación con las autobiografías lingüísticas, que constituyen la base de nuestro estudio, no resulta difícil encontrar muestras de su uso como dispositivo de formación entre alumnos de diversas especialidades universitarias. En concreto, la escritura de una autobiografía lingüística puede dar lugar a un trabajo individual donde el estudiante confronte sus experiencias lingüísticas con las teorías estudiadas en el curso (Perregaux, 2002). En nuestro caso, nuestra condición de profesores-investigadores ha propiciado un acceso a los alumnos que pone en relación la autobiografía lingüística con nuestros objetivos de estudio. Para la recogida de datos, el profesor explica a sus alumnos que van a participar en un trabajo de investigación sobre el aprendizaje de las lenguas presentes en nuestro sistema educativo y enuncia la siguiente consigna para la producción de la historia personal:

Tenéis que escribir una autobiografía lingüística donde expliquéis aspectos diferentes sobre las lenguas que conocéis. Podéis ponerle el título que queráis. La extensión tiene que ser aproximadamente de un folio y tenéis que redactarla en forma de historia personal explicando cuestiones como: ¿Cuántas lenguas sabes? ¿Cuándo las has aprendido? ¿Cómo las has aprendido? ¿Qué lenguas escuchas hablar más a menudo? ¿Dónde las escuchas? ¿Cuáles de ellas utilizas y en qué momento? ¿Conoces hablantes de otros idiomas? ¿Cómo te comunicas con ellos? ¿Cuáles son más fáciles y cuáles más difíciles? ¿Por qué? ¿Te parece interesante aprender lenguas? ¿Qué te interesaría más aprender? ¿Por qué? ¿Cómo crees que se puede aprender mejor una lengua?

Para el presente trabajo utilizaremos extractos de biografías de los grupos de las especialidades de Educación Física (29 textos) y de Audición y Lenguaje (28 textos)².

Nuestra investigación —cuyos resultados incipientes fueron expuestos en Bataller, 2011— se enmarca en un proyecto más amplio realizado con estudiantes de distintos niveles educativos en relación a sus actitudes hacia las lenguas, en este caso relativas al español y al catalán o valenciano (véanse los resultados con alumnos de 7/8 años en Ribera y Costa, 2013). En nuestro caso, pretendemos la delimitación de dos nociones de epistemología lingüística —con las consiguientes concepciones sobre el estatus de las lenguas, fruto de representaciones lingüísticas asentadas en la sociedad— que consideramos clave sobre la identidad y la adscripción lingüística que muestran los textos de los alumnos objeto de estudio. En primer lugar, la declaración manifestada de su conocimiento y adscripción lingüística, bien basada en competencias (comunicativas o plurilingües), bien a partir del clásico planteamiento identitario, que divide la sociedad en dos comunidades etnolingüísticas (valencianohablantes frente a castellanoparlantes). En segundo lugar, abordaremos la noción multisecular de “lengua materna” con especial atención a las alternativas terminológicas que, desde el campo de la didáctica de las lenguas, se han planteado. En este caso, se comprobará el eco que estos términos tienen en los textos producidos por los estudiantes de magisterio.

3. La competencia plurilingüe como objetivo de la enseñanza de lenguas

A partir del momento en que Dell Hymes (1972) puso en circulación el término “competencia comunicativa” para referirse tanto al conocimiento de una lengua como a la habilidad para utilizarla, el campo de la didáctica de las lenguas orientó sus objetivos en esta dirección (cf. la síntesis de Llobera, 1995). Desde entonces, la competencia comunicativa constituye el objetivo, el contenido y el medio de la enseñanza de lenguas.

Una definición básica del término es la siguiente: “el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos— que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 15).

2 Cuando nos referimos a estos textos citamos de acuerdo con esta norma: MF2VA1 (Magisterio Educación Física 2º curso Valenciano Autobiografía texto número 1), MA2CA1 (Magisterio Audición y lenguaje 2º curso Castellano Autobiografía texto número 1).

En este contexto de renovación conceptual, no resulta extraño que en el currículum valenciano del área de lenguas publicado en el año 1992 nos encontremos con el término:

La competencia comunicativa. La finalidad básica del área de lengua y literatura en la etapa primaria es que el alumnado alcance un dominio de las cuatro habilidades básicas de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir. En nuestro contexto, este dominio afecta por igual al valenciano y al castellano. En concreto se trata de ampliar la competencia del alumno en la lengua y adquirir la segunda hasta un nivel equiparable. (Decreto 20/1992).

Haciéndose eco de una situación diglósica entre el valenciano y castellano, el legislador estima que la diferencia sociolingüística principal entre los alumnos castellanohablantes y valencianohablantes estriba en que los segundos solo conocerían “el uso familiar de su lengua” por no haber tenido acceso al conocimiento de sus usos formales:

La competencia en el uso del valenciano y del castellano, al principio de la etapa, es muy diferente según sea la lengua de preferencia de cada alumno. Los valencianohablantes conocen el uso coloquial familiar del valenciano y han tenido normalmente un mayor contacto con usos formalizados en castellano, en su medio habitual, ya que ésta es la lengua dominante en nuestro ámbito. (Decreto 20/1992).

Quince años después, en la última y renovada versión del currículum valenciano del área de lenguas, se habla ya única y exclusivamente de “competencia plurilingüe y pluricultural” y se destierra la vieja distinción entre los dos grupos lingüísticos:

La finalidad del aprendizaje de lenguas es dotar a las niñas y a los niños de una competencia plurilingüe y pluricultural. Ésta estará constituida por una competencia elevada en los dos idiomas cooficiales de la Comunitat Valenciana y por un dominio funcional del idioma extranjero, mediante los que podrá relacionarse, entender mejor el mundo y apropiarse de los conceptos, normas y valores de la propia cultura, a la vez que construye y afianza su identidad personal y social. (Decreto 111/2007).

En este ámbito, la nueva formulación sobre la finalidad del aprendizaje de las lenguas da un salto cualitativo y cuantitativo. Enseñar lenguas consiste precisamente en desarrollar competencias en más de una lengua, aquello que llamamos “competencia plurilingüe”. La competencia plurilingüe, más que la suma de competencias en diferentes lenguas, se entiende como la competencia específica que se adquiere en situaciones plurilingües donde el uso de más de una lengua es visto positivamente. La competencia plurilingüe son los saberes, las habilidades y las estrategias que podemos desarrollar en el momento de integrar los conocimientos previos con los nuevos conocimientos sobre las lenguas (cf. Barreras y otros, 2009: 78-79).

Ligada a la noción de competencia plurilingüe consideramos la noción de “competencia plurilingüe y pluricultural”. La competencia lingüística que permite interactuar culturalmente, gestionar el lenguaje y su componente cultural (cf. Coste, Moore y Zárata, 1997: 12). La competencia plurilingüe y pluricultural es una competencia global, dinámica (susceptible de reconfiguraciones y evoluciones siguiendo un recorrido de vida), singular (diferente para cada individuo), y portadora de valores simbólicos e identitarios susceptibles de reajustamientos permanentes. En este sentido, ¿es aún hoy razonable que un permanente aprendiz de lenguas y futuro maestro valenciano se defina de forma taxativa y unívoca como “castellanohablante” o “valencianoparlante”? ¿Cuál sería la validez de este término en el campo de la didáctica de las lenguas? El sociolingüista Joan Tudela (2002 y 2008) propone abolir, en el ámbito lingüístico catalán, los conceptos “catalanohablante” y “castellanohablante” aduciendo la inexistencia de dos grupos etnolingüísticos, porque de lo contrario los hablantes estarían condenados a mantener, de por vida, la identidad lingüística original. Existe, por el contrario, una enorme diversidad de relaciones cambiantes en las dos lenguas.

Es por ello que ni el marco jurídico vigente ni tampoco la realidad sociolingüística actual, donde ya no existen catalanohablantes monolingües, aconsejan perpetuar esta distinción social en dos grupos lingüísticos, a no ser que se quiera hacer una apuesta ideológica que no reconozca los derechos a la lengua minorizada.

El planteamiento expuesto nos conduce a plantearnos un par de cuestiones, básicas para nuestra investigación: ¿Cómo utilizan los futuros maestros estos conceptos? ¿De qué manera representan su identidad lingüística? Si nos fijamos en las expresiones empleadas por los alumnos en el momento de definir su pertenencia lingüística, comprobaremos que abundan, muchas veces, las definiciones categóricas del estilo siguiente: “Soy castellanoparlante porque mis padres son de lugares castellanoparlantes, y además, yo nací también en un lugar castellanoparlante”.

Veamos ahora lo que escriben los alumnos de magisterio. En el ejemplo 1 se ponen en relación los conceptos de “competencia lingüística” y el de “castellanohablante”, además de expresar evidentes prejuicios lingüísticos en relación a las lenguas extranjeras, hecho que contrasta con lo manifestado en el ejemplo 2, que muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje del valenciano. En este ejemplo la “lengua inicial” de los padres es el castellano, que a su vez utilizan como “lengua de pareja” y que es la que deciden transmitir a la hija. Obsérvese la alternancia entre términos como “castellanoparlante”, “lengua materna”, “lengua académica” y “conocimientos básicos” (competencia):

- (1) Mi historia lingüística se basa fundamentalmente en la competencia de una sola lengua: la lengua castellana (la lengua materna). Respecto a la segunda lengua oficial, el valenciano, no tengo una competencia lingüística como una valencianoparlante pero me gusta

convivir con ella y me hace mucha gracia escuchar a las personas hablar. No me disgusta convivir con las lenguas de los inmigrantes pero no me agrada para nada cuando entre ellos hablan en chino o en inglés cuando van en autobús y yo también voy. (MA2CA1).

- (2) Mi primer contacto con la lengua fue en casa, a través de mis padres, quienes a pesar de ser castellanoparlantes aprendieron el valenciano para que yo lo aprendiera de una manera más natural. A partir de ese momento, en el ámbito familiar hablamos siempre en valenciano. Mi historia lingüística abarca el contacto con el valenciano como lengua materna, el castellano como lengua académica y conocimientos básicos de francés e inglés. (MA2CA28).

El extracto siguiente muestra un uso adecuado de terminología específica procedente de la didáctica de las lenguas, como “L1” o “competencia lingüística” junto a alusiones a programas del sistema educativo valenciano:

- (3) Mi autobiografía es la de una persona bilingüe en la Comunidad Valenciana, pues hablo, básicamente, en valenciano y castellano. Mis padres son valencianohablantes, y por lo tanto, mi L1 es el valenciano. Ellos decidieron que recibiera una enseñanza en valenciano. Así que fui a una escuela donde se aplicaba un Programa de Enseñanza en Valenciano. No obstante, la lengua con la cual cursé el instituto fue el castellano. Como consecuencia de esto he perdido bastante calidad, tanto a nivel oral como escrito, de mi competencia lingüística en la L1. (MF2VA9).

4. Las denominaciones “lengua materna”, “lengua primera”, lengua segunda” y “lengua extranjera”

4.1. El mito ancestral de la madre como transmisora de la lengua

Es sabido que en nuestra civilización occidental existe una estrecha relación entre la figura de la madre y la lengua que se transmite, una asociación que ha sido tratada por importantes psicoanalistas y que se sostiene sobre una base empírica y científica real (cf. Ceracchi, 2007, y Kristeva, 2005: 393-405). Que las madres, de la misma manera que dan la vida y el alimento en las primeras fases del crecimiento del hijo, transmiten la lengua es una idea de larga tradición. Se considera que la expresión “lengua materna”, existente en latín medieval (el vulgar “maternaliter” frente al culto “litteraliter”), fue usada por primera vez en una lengua románica en el año 1361 por Nicole d’Oresme (cf. Urbain, 1982). Desde entonces la alusión a la madre se ha ido revistiendo de distintos significados, como por ejemplo el sentido de “lengua nacional”, entendida como la del Estado donde se ha nacido (cf. Boutan, 2003). Un término impreciso, sometido a continuas revisiones e interpretaciones, tal como nos muestra el estudio de Pattanayak (2003) sobre cómo se interpreta la pregunta relacionada con la lengua materna en los diferentes censos de la India durante el período colonial.

La “lengua materna”, generadora de múltiples metáforas, es un mito utilizado con sentidos diversos (Tabouret-Keller, 2004). Por su parte, Mills (2004) estudia las metáforas maternas presentes en diferentes lenguas para designar la “lengua materna” y cómo ellas difunden roles sociales femeninos particulares, asociados a la transmisión de lenguas en el seno de la familia, que afectan a las representaciones identitarias de las madres. Su estudio, que explora las actitudes lingüísticas de diez madres pakistaníes y diez de sus hijos en Inglaterra, demuestra cómo asocian el mantenimiento de la “lengua materna” a un discurso más extenso que combina las nociones de maternidad, ternura, lazos y cuidado de los hijos (*mothering, bonding, nurturing*), pero también la transmisión de valores y de una herencia familiar y cultural. Este punto de vista ha servido para, por ejemplo, demostrar una fuerte penetración del castellano en Cataluña en los últimos años (O’Donnell, 2001)³.

Actualmente, con independencia del uso que se haga del concepto, existe un acuerdo entre lingüistas sobre el hecho de que la primera lengua que se aprende no tiene por qué ser necesariamente la de la madre, ni tampoco ha de acompañar de por vida al hablante (véanse unos ejemplos gráficos en Tuson, 2001: 57-61). Por otra parte, existen estudios sociolingüísticos que manifiestan otros elementos importantes en la influencia lingüística, como son la lengua del padre (el llamado “vínculo débil” de la transmisión de la lengua), la lengua de persona que cuida a los niños e incluso la de la guardería. Los ejemplos 4 y 5 muestran cómo en un matrimonio lingüísticamente mixto (valenciano/castellano) la lengua que acaba imponiéndose en la transmisión familiar es la de la madre, que en ambos casos es el castellano, a contracorriente del contexto familiar y social. Las dos autobiografías utilizan, con estricta propiedad, el término “lengua materna”:

- (4) La familia de mi padre es valencianoparlante, y normalmente utilizan el valenciano para comunicarse, sin embargo, por parte de familia materna todos son castellanoparlantes. Como ocurre en muchos casos, en casa se acaba imponiendo la lengua materna, y no lo digo de un modo negativo, ya que creo que es bastante natural que esto ocurra. (MA2CA27).

3 Para ilustrar esta idea muestro a continuación unos breves ejemplos históricos de autores valencianos y catalanes, entre los siglos XVI y XIX, que defienden la lengua de la madre, como una suerte de leche que se mama de la madre, ante la realidad de la incipiente castellanización (el castellano no es considerado una “lengua materna” porque no es la lengua/leche mamada de la madre): “Vuelvan a su lengua natural que con la teta mamaron y no la deixen” (Martí de Viciano, 1574); “Mamen de la leche de nuestra Madre Idioma y no de la extraña...” (Pere Esteve, 1710); “En llemosí sonà lo meu primer vagit / quan del mugró matern la dolça llet bevia” (Bonaventura Carles Aribau, 1833); “Si no fueseis ingratos a la lengua que habéis mamado” (Onofre Almudéver, 1861). Ejemplos recogidos en Ninyoles, 1972.

- (5) Desde pequeña, he hablado castellano con todo el mundo. Me resulta extraño porque pertenezco a un pueblo donde la gente se comunica entre ella en valenciano y la mayor parte de mi familia habla valenciano dentro y fuera de casa. La única excepción es mi madre, que habla castellano y ese es el motivo por el cual mi lengua materna sea ésta, aunque comprenda el valenciano perfectamente. (MF2VA21).

4.2. La lengua materna y la sustitución lingüística

Todavía se encuentra muy extendido en nuestra sociedad el mito de la mujer como un ser poco propicio al cambio lingüístico, conservador de los usos tradicionales de la lengua y salvaguarda de su transmisión generacional. Nada más alejado de la realidad. En el contexto sociolingüístico valenciano, a partir de la segunda mitad del siglo pasado, se inició un fuerte proceso de abandono del valenciano en beneficio del castellano. Y fueron, precisamente, las mujeres las primeras en abandonar la lengua materna. A esta cuestión ha dedicado el sociolingüista valenciano Rafael Ll. Ninyoles buena parte de sus trabajos, demostrando cómo el idioma B, cuando se convierte en únicamente materno, circunscrito al ámbito familiar y ajeno a otros ámbitos sociales y culturales, está preparado para iniciar el mecanismo de la sustitución lingüística:

... el sector de personas para las que el catalán es la lengua materna va disminuyendo, y en buena parte gracias a la amorosa previsión de las madres mismas, que quieren para sus hijos una vida mejor que la que ellas han tenido. Los padres saben que criando a sus hijos en castellano les ahorran muchas experiencias desagradables que ellos tuvieron que sufrir y les abren nuevas posibilidades que ellos no tuvieron. Es inútil desconocer que si hay valencianos que abandonan el catalán es porque se trata de su lengua materna y el vínculo que les ata al grupo originario —social y culturalmente en desventaja— del cual pretenden salir. (Ninyoles, 1972: 160).

Algunos alumnos, en general los menos jóvenes, cuentan en su autobiografía haber sufrido en su propia persona los efectos de la no transmisión generacional del valenciano. Mientras que en el ejemplo 6 el autor manifiesta la imposibilidad personal de cambiar el hábito lingüístico adquirido con los padres, el ejemplo 7 muestra cómo la decisión del cambio lingüístico afecta a las mujeres y, muy especialmente, a las más jóvenes.

- (6) Toda mi familia y mi pueblo, cuando nací, era valencianoparlante. Según me cuentan, el valenciano en aquella época estaba muy mal visto y todos empezaban a hablarme en castellano. Con mis padres la cosa no ha cambiado, continúo hablando en castellano. (MF2VA25).
- (7) Con mi familia utilizamos todos en valenciano, exceptuando con las dos hermanas de mi madre que hablan el castellano. Según mis abuelos (que tuvieron cuatro hijos) a las dos primeras les hablaron en valenciano, pero a las dos más pequeñas, como decían en aque-

lla época que el castellano era una mejor lengua para seguir los estudios, les hablaron castellano. (MA2CA14).

4.3. Alternativas terminológicas para designar prácticas multilingües

Como hemos ido comprobando, la lengua que se transmite coincide con la de la madre si además es la lengua del padre y/o es la lengua del entorno y/o es la lengua dominante (cf. Junyent, 1988). Por tanto, solo los hablantes monolingües pueden afirmar con certeza cuál es su lengua materna, porque en contextos multilingües la identificación de la lengua materna resulta mucho más problemática. Para la didáctica de la lengua “lengua materna” es una noción imprecisa e inadecuada porque no sirve para la descripción de las prácticas multilingües en situaciones de contacto lingüístico. Y tampoco es útil para identificar o caracterizar con éxito a los individuos en situaciones dinámicas de multilingüismo (Moore, 2006: 106-107).

A pesar de todo, el término “lengua materna” se suele usar con cierta frecuencia. Por ejemplo, para la realización de un estudio sobre bilingüismo social centrado en un barrio de Valencia, Blas Arroyo diferencia los hablantes en tres grupos según su “lengua habitual”: “bilingüe con predominio del valenciano”, “bilingüe con predominio del castellano” y “monolingüe castellano”. Asimismo, define la noción de “lengua materna”:

Consideramos *lengua materna* a aquella en la que el hablante realizó sus primeros actos comunicativos en el seno de la familia, independientemente de que en la actualidad su competencia en dicha lengua sea mayor o menor que en la otra. En el caso de los matrimonios mixtos, en los que cada cónyuge posee su propia lengua, se entenderá que la lengua materna es aquella que se impuso activamente en la comunicación del niño al margen de que alguno de los padres se dirigiera a éste en la otra lengua (Blas Arroyo, 1993: 73).

Con el fin de resolver la ambigüedad del concepto de “lengua materna”, Louise Dabène (1994) plantea que aquello que hay que cambiar no es el significante, sino justamente el significado, construyendo los conceptos básicos necesarios para la didáctica de las lenguas vivas extranjeras: el “habla vernácula” (forma de hablar utilizada en casa y en el seno del grupo local), la “lengua de referencia” (para los mayores la materna y para los jóvenes la escolar) y la “lengua de pertenencia” (tanto como símbolo de pertenencia al grupo así como de identidad del grupo). El ámbito conceptual de las situaciones que el sintagma “lengua materna” quiere definir llega a abarcar cuatro parcelas distintas, según la sociolingüista fino-sueca Tove Skutnabb-Kangas (2000):

- Según el origen: la lengua que se ha aprendido primero.
- Según la identificación: interna (la lengua con que uno se identifica) y externa (la lengua con que los otros identifican a una persona).

- Según la competencia lingüística: la lengua que se conoce mejor.
- Según la función: la lengua que se utiliza más.

De acuerdo con este planteamiento, la misma persona puede tener diferentes lenguas maternas. En función de la definición que se utilice, la lengua materna de una persona puede cambiar a lo largo de su vida, excepto en la definición que tiene en cuenta el origen y, por otra parte, una persona puede tener diferentes lenguas maternas, especialmente en definiciones basadas en el origen y la identificación. Por ejemplo, en la siguiente formulación procedente de un cuestionario de historia sociolingüística en Saint-Deinis (Isla de Francia), entre portugueses y sus descendientes: “Mi lengua materna es el portugués, porque es la lengua de mi familia, pero yo prefiero el francés, porque lo hablo mejor” (Cabral, 1999: 120).

La definición que mostraría un grado más alto de conciencia sobre derechos lingüísticos es una combinación de origen e identificación: “la lengua materna es la lengua que una persona ha aprendido primero y con la cual se identifica”. Este razonamiento nos lleva a establecer qué denominaciones habituales designan cada aspecto (cf. una formulación más completa en Galindo, Rosselló y Vila, 2002):

a) Momento y/u orden de adquisición:

- *Lengua primera, primera lengua o L1*: primer sistema lingüístico que se adquiere.
- *Lengua del hogar / familiar de origen*: código aprendido en el núcleo familiar de origen.
- *Lengua nativa*: la lengua propia del “hablante nativo”, un término popular en la enseñanza de segundas lenguas.

b) Identificación:

- *Lengua propia, lengua de identificación o adscripción*: código con que uno se identifica o es identificado.

c) Competencia:

- *Lengua dominante*: código en que el individuo es más competente, independientemente de si es la lengua L1 o la L2 u otra. A veces es sinónimo de “lengua oficial”.

d) Función:

- *Lengua de uso habitual*: código que se emplea más a menudo.

Por todo ello, para abordar la enseñanza de lenguas en un contexto plurilingüe, el término “lengua materna”, ambiguo y poco explícito, tiende a ser reemplazado por otras denomina-

ciones más acordes con la realidad sociolingüística, a pesar de que su uso es muy popular en distintas tradiciones occidentales, donde cuesta aún desprenderse de la inevitable alusión a la madre (Dolz, 2000). En un contexto plurilingüe, los intentos de definición del concepto de lengua materna resultan infructuosos. La lengua materna está revestida de procedimientos simbólicos de identificación, que mantienen relaciones con el tiempo y la memoria, y están determinados en gran medida por las representaciones de territorialidad y de pertenencia a una nación (Moore, 2006: 109).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, en comunidades con dos lenguas propias, se impone la diferenciación entre L1 y L2 (que gozan de un estatus oficial) y LE (sin estatus oficial):

La primera lengua evoca también la lengua instrumental de enseñanza de las materias escolares. Por todo ello, la expresión “primera lengua” permite elaborar un cambio simbólico para explicar las situaciones geolingüísticas y políticas y la complejidad de las consecuencias en torno al estatus de las diferentes lenguas. Las prioridades que deben tratarse para la enseñanza-aprendizaje no pueden ser idénticas si se trata de una primera o de una segunda lengua. El nivel de complejidad de las conductas orales o escritas aprendidas en la escuela es diferente si se trata del aprendizaje de una primera lengua, de una segunda lengua o de una lengua extranjera. (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009).

Las autobiografías lingüísticas analizadas acostumbran a diferenciar, precisamente, entre “competencia” e “identificación” lingüísticas, como muestran los fragmentos 8 y 9. En el primero queda perfectamente diferenciada la distinción entre competencia e identificación lingüística:

- (8) En mi familia se ha hablado toda la vida valenciano y castellano. Mi familia materna es valencianohablante, ya que son de un pueblo donde siempre se ha hablado valenciano, mientras que la familia de mi padre es castellanohablantes, ya que eran de la burguesía y nobleza de Valencia capital, por lo que veían muy mal hablar valenciano. En mi vida tengo adquiridas correctamente tres lenguas, pero siento un mayor aprecio al valenciano, por lo que la utilizo diariamente, tanto en mi casa como fuera. (MA2CA15).
- (9) Mi padre se ha encargado de enseñarme el castellano desde pequeño y mi madre el valenciano, de forma que he aprendido dos idiomas prácticamente sin darme cuenta. Eso sí, yo me considero castellanoparlante y este año me he dado cuenta que he perdido la fluidez que tenía de niño hablando el valenciano, puesto que hace unos cuántos años que no hablo diariamente el valenciano, como lo estoy haciendo ahora en la universidad. (MF2VA13).

Como hemos señalado, el término “lengua primera” es el que se utiliza habitualmente en el campo de la didáctica de las lenguas. “Lengua primera” designa la primera manifestación

verbal a la que el niño ha sido expuesto, en la que hace sus experiencias de lenguaje y las primeras producciones y que está en situación de adquirir en su entorno inmediato, especialmente el entorno familiar. Este término corresponde al criterio cronológico de adquisición, es decir, la L1 entendida como aquella mediante la cual el niño desarrolla la función simbólica y la organización conceptual, y completa la experiencia de dominar el lenguaje (Cambra, 1996: 85).

El planteamiento de Vigotski (1964), que solo consideraba dos lenguas, la lengua materna y la lengua extranjera, la primera asimilada de forma no consciente y no intencionada y la segunda que parte de la toma de conciencia de la existencia de una intención, todavía es vigente. Es así que podemos encontrarnos con planteamientos que no distinguen, o que directamente identifican, L2 y LE. La tradición angloamericana de los estudios sobre Second Language Acquisition (SLA), que tienen poco en cuenta cuestiones sociolingüísticas, ha tendido a considerar como L2 tanto la lengua hablada por una mayoría de inmigrantes (por ejemplo, los chicanos del estado de California) como cualquier otra lengua que se hable en el otro lado del mundo, todo ello fruto de una ideología monolingüe y de un glotocentrismo desmedido (Cambra, 1996: 87-88).

El sociolingüista Ernest Querol, que ha estudiado los usos lingüísticos y las representaciones de lenguas en el ámbito valenciano (Querol, 2000), en el cuestionario sobre usos lingüísticos dirigido por el Institut de Sociolingüística de Catalunya en el año 2002, estableció una terminología apta tanto para ser entendida por los informantes como válida desde el punto de vista sociolingüístico (Querol, 2004). En concreto, se opta por la diferenciación entre la “lengua inicial”, la primera lengua que se aprende, la “lengua habitual” fijada por el uso cotidiano, la “lengua de la pareja” y la “lengua utilizada con los hijos”. Por ejemplo, en el estudio referido a la transmisión lingüística intergeneracional en Cataluña (Querol y Strubell, 2009), se concluye que se pasa de un 37% de personas que tienen como lengua inicial el catalán a un 45,7 % que la tienen como habitual y a un 51,5 % que la habla con los hijos.

Las autobiografías lingüísticas de maestros en formación analizadas se refieren a contextos de uso que incluyen las relaciones lingüísticas dentro del ámbito universitario. Algunos estudiantes manifiestan haber aprovechado su paso por la universidad para acceder a situaciones comunicativas con otros compañeros en valenciano (ejemplos 10 y 11) y, en sentido inverso, algunos estudiantes declaran usar el castellano solo en el ámbito universitario (ejemplo 12).

(10) Desde el momento que nací hasta ahora mi lengua ha sido y es el castellano. En mi familia, grupo de amigos y entorno de pueblo se habla el castellano. Ahora en la universidad es cuando me estoy rodeando de gente valencianoparlante, se me hace raro dialogar con estas personas, ya que me cuesta bastante contestarles en valenciano. (MA2CA20).

- (11) Y el paso más grande fue cuando pasé a la universidad, puesto que conocí mucha gente valencianoparlante. Para mí fue un descubrimiento que se hablara tanto, y yo quería aprenderla para poder comunicarme en mis compañeros de una manera más auténtica. (MF2VA29).
- (12) Mi lengua materna es el valenciano y por ello es la que utilizó para expresarme en la mayoría de los ámbitos de mi vida. Principalmente utilizo el valenciano para hablar con mis amigos, mis familiares y en definitiva en la mayoría de situaciones que tienen que ver con mi pueblo. El castellano lo reservo para aquellas situaciones en las que no me es posible utilizar el valenciano, por ejemplo en la universidad. (Ai17).

Como colofón aportamos unos extractos de dos hijas de matrimonios mixtos diferentes (de padre valenciano y madre francesa), que definen sus lenguas primeras con una lógica que viene determinada por el contexto sociolingüístico que da lugar a resultados diversos:

- (13) Soy hija de un valencianohablante y de una francesa. Viví los 14 primeros años de mi vida en Perpiñán, un pueblo al lado de la frontera española, por eso mi lengua materna es el francés. (MA2CA11).
- (14) Las lenguas han estado siempre muy presentes en mi vida. Mi madre es francesa y mi padre valenciano, por lo tanto desde pequeña he escuchado hablar castellano y francés en casa. (MF2VA15).

5. Conclusiones

Después del análisis de las biografías lingüísticas, como instrumento de investigación pertinente, confirmamos nuestra idea de partida y llegamos a la convicción de que el conocimiento de las ideas y creencias de los futuros maestros nos ayuda a orientar su formación. En esta ocasión, hemos contrastado las representaciones metalingüísticas o conceptos lingüísticos con las concepciones o actitudes lingüísticas que manifestaban sus autobiografías lingüísticas con la finalidad de poder conseguir una mayor precisión en los términos y en las subsiguientes representaciones lingüísticas en su uso futuro. El empleo adecuado de la terminología de las lenguas que se aprenden y se enseñan es esencial, “porque detrás de las palabras están las actitudes” (Cambrá, 1996: 93).

De forma sintética establecemos una serie de propuestas y concreciones en relación a la formación inicial y permanente de los docentes en materia lingüística:

- El interés de trasladar a los futuros maestros una concepción de la enseñanza de lenguas basada en la competencia comunicativa y no en la inmutabilidad de los grupos lingüísticos.

- La inadecuación del concepto de “lengua materna” como sinónimo de “lengua primera” en la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües.
- La demanda de una nueva actitud del profesorado de lenguas, que deberá contemplar y atender la diversidad de las historias lingüísticas de los aprendices.
- La conveniencia de que las creencias ligadas a la transmisión de las lenguas sean tenidas en cuenta para comprender mejor las culturas lingüísticas y educativas en cuyo seno se desenvuelven y construyen los aprendizajes.
- La conformación de un programa lingüístico que contemple las relaciones entre identidades y competencias.
- La importancia de reflexionar sobre la lengua —desde los saberes metalingüísticos a la conciencia sociolingüística— para favorecer su aprendizaje.
- La construcción de una didáctica del plurilingüismo, que contemple su función ideológica y de transformación social.
- El replanteamiento de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de una forma más dinámica, con el fin de conseguir el desarrollo de competencias multilingües y sociales.

En definitiva, consideramos la necesidad de superar la concepción de una didáctica de las lenguas limitada a la pareja “L1/L2” para pasar a una concepción basada en el desarrollo de la “competencia plurilingüe”.

6. Bibliografía citada

BAKER, Colin, 1992: *Attitudes and language*, Clevedon: Multilingual Matters.

BALDAQUÍ, Josep Maria, y Maria Antònia CANO, 1996: “Els futurs mestres i el procés de normalització lingüística. Relacions entre els factors familiars, socials i educatius en la formació de la competència i l’actitud lingüístiques”, *Caplletra* 21, 11-27.

BARRIERAS, Mònica, Pere COMELLAS, Mònica FIDALGO, M. Carme JUNYENT y Virgínia UNAMUNO, 2009: *Diversitat lingüística a l’aula. Construir centres educatius plurilingües*, Barcelona: Eumo Editorial y Fundació Jaume Bofill.

BATALLER, Alexandre, 2011: “Lenguas primeras y segundas en el contexto lingüístico valenciano. El uso de conceptos y concepciones lingüísticas por parte de estudiantes de magisterio, a partir de sus autobiografías lingüísticas” en Emilio RIDRUEJO y Nieves MENDIZÁBAL (eds.): *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 317-334.

BLAS, José Luis, 1993: *La interferencia lingüística en Valencia: dirección catalán-castellano: estudio sociolingüístico*, Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

BOUTAN, Pierre, 2003: “Langue(s) maternelle(s): de la mère ou de la patrie?”, *Ela: études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 130, 137-151.

BRUNAT, Gemma, 2009: *La formació lingüística de l'alumnat de Magisteri*, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

CABRAL, Alcinda, 1999: “Lenguas mayoritarias y minoritarias, mayorizadas y minorizadas, maternas y extranjeras en las sociedades pluriculturales. Un estudio de caso”, *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra* 73, 113-122.

CAMBRA, Margarida, 1996: “Llengües primera, segona i estrangera: una terminologia provisional”, *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 8, 83-96.

CANDELIER, Michel, 1997: “Categoriser les représentations” en Michel CANDELIER y Geneviève ZARATE (eds.): *Les Représentations en didactique des langues et cultures. Notion en questions*, 2, 43-65.

CERACCHI, Marika, 2007: “Lingua madre e lingua straniera: le implicazioni psicoaffettive dell'apprendimento”, *Studi di Glottodidattica* 1, 19-34.

CONSEJO DE EUROPA, 2002: *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

COSTA, Adela, Consol JUAN y Paulina RIBERA, 2008: “El multilingüisme des del bilingüisme: les representacions dels estudiants de Magisteri envers la diversitat lingüística” en Jose Luis BLAS, Mónica VELANDO y Manuela CASANOVA (eds.): *Discurso y sociedad II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*, Castellón de la Plana: Universitat Jaume I, 629-640.

COSTE, Daniel, Danielle MOORE y Geneviève ZARATE, 1997: *Competence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Etudes préparatoires*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

DABENE, Louise, 1994: *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*, Vanves: Hachette.

DECRETO 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

DECRETO 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

DELORY-MONBERGER, Christine, 2005: *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*, Paris: Anthropos.

DOISE, Willem, 1989: “Attitudes et représentations sociales” en Denise JODELET (ed.): *Les représentations sociales*, Paris: PUF, 220-238.

DOLZ, Joaquim, 2000: “De la difficulté de «couper avec la mère» chez les didacticiens du français. Plaidoyer pour un changement de dénomination de la discipline”, *La lettre de la DFLM* 27, 29-31.

DOLZ, Joaquín, Roxane GAGNON y Santiago MOSQUERA, 2009: “La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción”, *Didáctica (Lengua y Literatura)* 21, 117-141.

FELDHENDLER, Daniel, 2008: “Mise en sène de récits biographiques: Reliance et médiation transculturelle” en George ALAO, Velyne ARGAUD, Martine DERIVRY-PLARD y Hélène LECLERCQ (eds.): *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Bern: Peter Lang, 227-238.

GALINDO, Mireia, Carles DE ROSSELLÓ y Francesc Xavier VILA, 2002: “Algunes consideracions sobre l'adequació del terme ‘llengua materna’”, *Llengua i ús: Revista tècnica de política lingüística* 24, 94-101.

HYMES, Dell H., 1972: “On Communicative Competence” en John B. PRIDE y Janet HOLMES (eds.): *Sociolinguistics, Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin, 269-293.

HUGUET, Ángel, 2005: “Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar”, *Revista de Psicología social* 20 (2), 175-91.

JUNYENT, Carme, 1998: “Els mites femenins en la lingüística” en Beatriz GALLARDO-PAÜLS (ed.): *Temas de lingüística y gramática*, València: Universitat de València, 97-105.

KRISTEVA, Julia, 2005: *La haine et le pardon*, Paris: Fayard, 393-405.

LOMAS, Carlos, Andrés OSORO y Amparo TUSÓN, 1993: *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós.

LUEV: Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (L.O. 4/1983).

LLOBERA, Miquel (ed.), 1995: *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

MILLS, Jean, 2004: “Mothers and Mother Tongue: Perspectives on Self-Construction by Mothers of Pakistani Heritage” en Aneta PAVLENKO y Adrian BLACKLEDGE (eds.): *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Clevedon: Multilingual Matters, 161-191.

MOLINIÉ, Muriel (ed.), 2006: *Biographies langagières et apprentissage plurilingue (Le Français dans le Monde - Recherches et Applications, 39)*, Paris: Clé International.

MOORE, Danièle, 2006: *Plurilinguismes ét école*, Paris: Didier.

MOORE, Danièle, 2010: “Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques” en Danièle MOORE (ed.): *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, París: Didier, 9-22.

NINYOLES, Rafael Lluís, 1972: *Idioma y poder social*, Madrid: Tecnos.

O'DONNELL, Paul, 2001: “Mother Language, Father Language, Nanny Language: Who Learns What from Whom in Catalonia”, *Noves SL: Revista de Sociolingüística* 1, 1-4.

PATTANAYAK, Debi Prasanna, 2003: “Mother tongues: the problem of definition and the educational challenge” en Adama OUANE (ed.): *Towards a multilingual culture of education*, Hamburg: UNESCO Institute for Education, 23-28.

PERREGAUX, Christiane, 2002: “Auto-biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues”, *Vals Asla* 76, 81-94.

PY, Bernard, 2004: “Pour une approche linguistique des représentations sociales”, *Langages* 154, 6-19.

QUEROL, Ernest, 2000: *Els valencians i el valencià. Usos i representacions socials*, València: Denes.

QUEROL, Ernest, 2004: “Demografia, transmissió i representacions de les llengües a la Catalunya actual”, *Llengua i dret* 42, 275-286.

QUEROL, Ernest, y Miquel STRUBELL, 2009: *Llengua i reivindicacions nacionals a Catalunya: evolució de les habilitats dels usos i de la transmissió lingüística (1997-2008)*, Barcelona: UOC.

SKUTNABB-KANGAS, Tove, 2000. *Linguistic genocide in education, or worldwide diversity and human rights?*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.

RIBERA, Paulina, y Adela COSTA, 2013: “La escritura precoz de autobiografías lingüísticas en español y catalán: qué dicen los alumnos y cómo lo dicen” en Joaquim DOLZ y Itziar IDIAZABAL (eds.): *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*, Bilbao: Universidad del País Vasco, 147-168.

STEPV. INTERSINDICAL VALENCIANA, 2016: *La enseñanza en valenciano. Informe 2016* [disponible en <http://intersindical.org/llengua/informe2016>].

TABOURET-KELLER, Andrée, 2004: “Les métaphores multiples de l'expression ‘langue maternelle’: un projet de travail” en Patrick SERIOT y Andrée TABOURET-KELLER (eds.): *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*, Lausana: Université de Lausanne, 277-288.

TUDELA, Joan, 2002: “La llengua materna, un anacronisme que cal abolir”, *Llengua i ús: Revista tècnica de política lingüística* 24, 92-93.

TUDELA, Joan, 2008: “Castellanoparlants?”, *Avui*, 3-11-2008, 36.

TUSON, Jesús, 2001: *Una Imatge no val més que mil paraules: contra els tòpics*, Barcelona: Empúries.

URBAIN, Jean-Didier, 1982: “La langue maternelle, part maudite de la linguistique?” en Émile GENOUVRIER y Nicole GUENIER (eds.): *Langue Française, langue maternelle et communauté linguistique*, 54, Paris: Larousse, 7-28.

VIGOTSKI, Lev S, 1964: *Pensamiento y lenguaje Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires: Lautaro.