

## Mecanismes de cognició en el procés d'aprenentatge del català a la ciutat d'Alacant<sup>1</sup>

Jaume Pons Conca  
ISIC-IVITRA  
Universitat d'Alacant

**Resum:** el paradigma teòric de la Lingüística Cognitiva entén la metàfora i la metonímia com a dos dels principals mecanismes cognitius que possibiliten el canvi lexicosemàntic. Més enllà de la consideració tradicional que les ha situades únicament en el discurs literari, la metàfora i la metonímia són ben presents en el discurs quotidià, i hi intervenen tant en el procés de construcció de noves expressions (emissor) com en el de descodificació i assimilació del significat extralingüístic (receptor). Així, doncs, esdevenen mecanismes idonis per a satisfer les necessitats dels parlants, i un punt de partida de la intersubjectivació. En aquest article exposem i analitzem els resultats d'un experiment que ens ha permès comprovar en quina mesura els aprenents de català a la ciutat d'Alacant són capaços d'entendre el significat d'algunes expressions amb projeccions metafòriques i metonímiques pròpies del discurs acadèmic, així com aïllar algunes variables sociolingüístiques que en condicionen el grau d'assoliment.

**Paraules clau:** lingüística cognitiva, metàfora, metonímia, aprenentatge, sociolingüística.

**Abstract:** the theoretical paradigm of Cognitive Linguistics regards metaphor and metonymy as two of the most important cognitive mechanisms which make lexico-semantic change possible. Beyond the traditional conception that placed them exclusively in literary discourse, metaphor and metonymy have a strong presence in everyday discourse, both in the process through which new expressions are constructed (emitter) and in the one which leads to the decoding and assimilation of extralinguistic meaning (recipient). Therefore, they arise as suitable mechanisms when it comes to meeting the pragmatic needs of speakers and additionally become an unquestionable starting point for intersubjectivization. The present paper not only reveals but also analyzes the outcomes of an experiment which enabled us to check the extent to which learners of Catalan in Alicante town are capable of understanding the meaning of some expressions with metaphorical and metonymic projections typical of academic discourse, as well as to isolate a number of sociolinguistic variables which determine their level of achievement.

**Keywords:** metaphor, metonymy.

### 1. OBJECTIUS I METODOLOGIA

#### 1.1. Objectius

En aquest estudi pretenem comprovar en quina mesura alumnes de l'Ensenyament Secundari Obligatori (ESO) de la ciutat d'Alacant interpreten correctament o

---

<sup>1</sup> Aquest estudi ha estat desenvolupat al si de l'Institut Superior d'Investigació Cooperativa IVITRA [ISIC-IVITRA] de la Generalitat Valenciana (Programa de la Generalitat Valenciana per a la Constitució i Acreditació d'Instituts Superiors d'Investigació Cooperativa d'Excel·lència [Ref. ISIC/012/042]), i en el marc dels projectes de recerca següents: «Gramàtica del Català Modern (1601-1833)» (MINECO, Ref. FFI2012-37103); «Continuació de la Gramàtica del Català Modern (1601-1833)» (MINECO FFI2016-69694-P); «Constitució d'un corpus textual per a una gramàtica del català modern (Gcm)» (IEC [PT 2012-S04-MARTINES]); Digicotracam (Programa PROMETEU per a Grups d'Investigació en I+D d'Excel·lència, Generalitat Valenciana [Ref.: PROMETEOII-2014-018], finançat per FEDER de la UE; i el «Grup d'Investigació en Tecnologia Educativa en Història de la Cultura, Diacronia lingüística i Traducció» (Universitat d'Alacant [Ref. GITE-09009-UA]). Aquest estudi ha estat possible gràcies a la concessió d'una ajuda per a la contractació de Personal Docent Investigador en formació de caràcter predoctoral, Programa Vali+d [ACIF/2015/335]. Vull expressar el meu agraïment a Vicent Martines, director del projecte, a Josep Martines, per ajudar-me a plantejar aquesta investigació.

no expressions metafòriques o metonímiques. Amb això pretenem esbrinar si aquestes projeccions són un avantatge o un inconvenient a l'hora de desxifrar el contingut dels llibres de text. Més concretament ens plantegem: a) quantificar de manera objectiva les respostes correctes i errònies que els alumnes han donat a les preguntes tancades del qüestionari, i 2) tractar d'aïllar els factors sociolingüístics que poden tenir una major influència en l'evolució de la capacitat interpretativa dels alumnes.

## 1.2. Metodologia

### *Tria de la mostra*

La investigació es fonamenta sobre les respostes obtingudes en els cursos 1r i 4t A—Programa d'Ensenyament en Català (PEV)— i 1r i 4t B —Programa d'Incorporació Progressiva (PIL)— de l'ESO de l'institut públic Jorge Juan d'Alacant. D'acord amb els objectius, hem considerat adient aquesta elecció per dues raons: 1) el contrast entre els resultats obtinguts per l'alumnat del primer i del darrer curs de l'ESO contribueix a comprovar en quina mesura els aprenents progressen durant el procés d'aprenentatge en relació a la capacitat interpretativa de les projeccions semàntiques, i 2) els resultats obtinguts pels alumnes d'un i un altre programa lingüístic pot reflectir si aquest és un factor a tenir en compte en la mateixa capacitat d'interpretació de projeccions metafòriques o metonímiques.

### *Tipus d'anàlisi i parts del qüestionari*

En aquesta investigació es fan servir procediments propis de la investigació quantitativa. Hi ha un procediment deductiu, ja que l'anàlisi prèvia de la bibliografia permet l'elaboració d'unes preguntes encaminades a quantificar objectivament les dades relatives a la capacitat de l'alumnat a l'hora d'interpretar expressions metafòriques i metonímiques en el discurs acadèmic.

El qüestionari conté dues parts: d'una banda, s'hi presenten dènou qüestions de caire sociolingüístic que ens permetran dibuixar els diferents perfils dels alumnes. D'una altra banda, la segona part està conformada per vuit preguntes de selecció múltiple (tres possibles respostes en cada cas) amb una única solució correcta. L'encreuament de les dades d'ambdós blocs possibilitarà establir relacions entre els resultats i les variables sociolingüístiques.

### *Contingut de les preguntes*

Les vuit preguntes del segon bloc del qüestionari contenen frases amb expressions metafòriques i metonímiques. Cal recordar que la finalitat de la investigació és comprovar en quin grau la interpretació d'aquesta mena d'expressions influeix en la comprensió del discurs acadèmic. Per aquest motiu les frases han de contenir la mínima quantitat possible de coneixements específics que impliquen una certa dificultat o que continguin terminologia pròpia de les diferents matèries que se superen durant el procés d'aprenentatge.

És per això que s'han descartat frases com *a Europa Occidental els turcs pressionaven constantment les fronteres*, ja que, tot i estructurar-se al voltant d'un ús metafòric del verb *pressionar*, exigeix conèixer els conflictes històrics a què es refereix; o *un dels objectius fonamentals de la geologia es reconstruir la història*, en què, a pesar d'aparèixer l'expressió metafòrica *reconstruir*, la incomprensió del concepte [GEOLOGIA] pot portar a l'elecció d'una resposta errònia que té poc a veure amb la capacitat interpretativa de les expressions estudiades.

Amb el mateix propòsit, la redacció de les diferents opcions tancades ha de ser clara i concisa perquè els problemes derivats d'una sintaxi complexa i ambigua tampoc no contaminen l'anàlisi objectiva del fenomen estudiat.

## 2. MARC TEÒRIC

La LC considera el llenguatge com a facultat integrada dins de les capacitats de cognició humana; es nodreix dels postulats generals de la Psicologia Cognitiva (PC), encarregada de l'estudi del conjunt de processos mentals observables i no observables que tenen lloc en l'adquisició de coneixements.

La PC ofereix una perspectiva relativament nova que sorgeix com a reacció a teories com el conductisme<sup>2</sup> imperant des de començament fins a mitjan segle XX, o al generativisme<sup>3</sup>, el trencaclosques quadriculat del qual deixava sense respostes convincents aspectes relacionats amb la pragmàtica<sup>4</sup> o altres aspectes<sup>5</sup>, i el funcionament real de les llengües.

La PC considera els processos interns cognitius que permeten a les persones de conèixer i d'interactuar amb l'entorn, i entén l'aprenentatge com una estructura de bastides en què els coneixements emmagatzemats prèviament es recuperen i es posen a disposició de les noves accions cognitives. En aquesta concepció sobre l'aprenentatge en general, i sobre la llengua en particular, la semàntica assoleix un paper central, en consonància amb la rellevància de la funció comunicativa del llenguatge.

La metàfora i la metonímia conceptuals<sup>6</sup> són els dos mecanismes principals de cognició de la LC. Ambdós permeten d'establir relacions anomenades projeccions entre els elements pertanyents a un domini d'origen —domini font—, i un altre d'arribada —domini meta—, encaminades generalment a la conceptualització de conceptes abstractes<sup>7</sup> que prenen el coneixement tangible de la pròpia experiència com a punt de partida.

A més de l'experiència, la metàfora s'estructura al voltat d'una relació de semblança entre dos elements de diferents dominis. Encara més, la connexió sistemàtica entre dos dominis, manifestada mitjançant diferents expressions metafòriques, permet d'estructurar tot un domini en relació a un altre.<sup>8</sup> Aquestes projeccions no són completes, sinó parcials, és a dir, només emmirallen un tret o un conjunt de trets del domini font al domini meta. El tret a què es para atenció rep el

---

<sup>2</sup> La teoria conductista, amb John B. Watson i BF. Skinner com a màxims representants, se centra únicament en l'anàlisi dels canvis que es produeixen en el comportament observable de les persones, i deixa de banda la resta de constructes mentals que demanen un grau major de dificultat a l'hora d'avaluar, com ara la memòria, la imaginació o l'atenció. Cf. Castejón & Navas.

<sup>3</sup> Noam Chomsky obri les portes als constructes mentals assenyalats a l'hora d'entendre el comportament humà però, la naturalesa estrictament sintàctica del moviment tampoc no satisfà una explicació completa del funcionament del llenguatge.

<sup>4</sup> Una frase amb sentit irònic com, *Molt bé, tu segueix així*, sintàcticament és perfecta però, el significat pragmàtic difereix plenament del significat que es desprèn de l'ordenació lògica d'aquests símbols lingüístics.

<sup>5</sup> Culturals, històrics, psicològics, etc.

<sup>6</sup> «Metaphorical extensions represent specific cases of semantic extension. In the cognitive view, metaphorical concepts are systematically organized into coherent systems, and these systems are reflected in the metaphorical expressions used in language» (Achard & Niemeier, 4).

<sup>7</sup> La manera com entenem el temps n'és un bon exemple: expressions com *la setmana passada / vinent*, només són possibles si entenem el temps com un element físic amb capacitat de moviment.

<sup>8</sup> Per exemple, les metàfores conceptuals +FELIÇ ÉS DALT+ o +TRIS ÉS BAIX+ es manifesten amb diferents expressions lingüístiques, com ara *Estic de baixada, Té l'autoestima per terra, Va tocar el cel o Està en els núvols*, etc.

nom de focus del significat, i és considerat atenent a la validesa que té respecte la resta de trets del domini d'origen per a expressar allò que es pretén.

Les projeccions metonímiques, de la mateixa manera que les metafòriques, són possibles a causa de les relacions que s'estableixen entre dos elements de diferents dominis conceptuals. Ara bé, si les metafòriques es construeixen al voltant d'una relació de semblança, les metonímiques ho fan al voltant d'una altra de contigüitat.

Tradicionalment la metonímia ha estat considerada com un mecanisme cognitiu complementari de la metàfora, i no ha rebut la mateixa atenció, com es reflecteix en el fet que no existeix una definició consensuada que abrace tots els aspectes o una tipologia tancada i compartida. No obstant això, gràcies a les investigacions d'estudiosos com Antonio Barcelona (134), el paper de la metonímia en els processos cognitius ha passat a un primer pla, fins al punt que actualment les extensions metafòriques no s'entenen sense tenir en compte les motivacions metonímiques:

Gran cantidad de trabajos señalan cómo la extensión metafórica de ciertos elementos se hace sólo a partir de determinados aspectos del sentido «literal» de esos términos, y también cómo el sentido figurado sólo lo es en relación con esos aspectos. Es decir, tales autores reconocen implícita o explícitamente que hay una perspectivización metonímica del dominio fuente y del dominio meta metafóricos.

Com s'ha dit, per a organitzar i referir-se a conceptes abstractes, s'empren els esquemes que proporcionen les experiències primeres o els coneixements assimilats prèviament. Aquests esquemes poden ser molt diferents, encara que aprofiten per a expressar un mateix concepte, i poden ser compartits per dues o més llengües, o no, fet a què cal parar atenció perquè els alumnes puguin desxifrar el missatge que ofereix el llibre de text de manera satisfactòria. Per exemple, dues oracions com *Realitzem un viatge cap a un passat molt llunyà* i *L'home actual descendeix d'alguns homínids*, ens permeten d'entendre un mateix concepte abstracte, el temps, encara que ho fan de manera diferent: mentre que la primera aprofita un esquema físic d'horitzontalitat, com reflecteix el fet que es puga «viatjar» a través del temps, en la segona el temps es conceptualitza amb un esquema de verticalitat.

A més a més, en una situació de minorització com la que viu el català al País Valencià, la influència d'esquemes forans pot entrebancar encara més l'accés als continguts acadèmics. El factor lingüístic, doncs, adquireix importància, ja que depenent de la quantitat de llengües que parli un alumne, o de quina L1 tinga —i, per tant, de quines estructures i models s'imposen cognitivament—, el nivell d'interpretació de les metàfores d'un llibre de text en català variarà. A causa d'aquests mateixos factors es podran produir errors d'interpretació<sup>9</sup> o, directament, la incomprensió d'allò que es demana.<sup>10</sup> És per això que, tot seguit ens proposem d'exposar i analitzar les dades obtingudes.

---

<sup>9</sup> En l'oració *trobem excel·lents representacions a casa nostra o al monestir de Montserrat*, l'expressió «a casa nostra» s'explica mitjançant una extensió metafòrica —+EL PAÍS ÉS LA LLAR+—, que altres llengües com el castellà no té tan arrelada.

<sup>10</sup> Per exemple, un alumne no entendrà l'activitat *Empleneu la graella amb les dades que apareixen* si no compta amb una referència de «graella» que li permeta establir una relació de forma.

### 3. EXPOSICIÓ DELS RESULTATS

El nombre d'encerts (horitzontal) dels 92 alumnes enquestats, en relació a l'edat (vertical), són els següents:

	1	2	3	4	5	6	7	8									
<b>12</b> (A)	0	1	1	3	8	5	4	1	<b>23</b>								
<b>13</b> (B)	0	1	1	1	3	6	3	2	<b>17</b>								
<b>14</b> (C)	0	0	0	0	0	0	1	0	<b>1</b>								
<b>15</b> (D)	1	0	0	1	3	4	10	4	<b>23</b>								
<b>16</b> (E)	1	0	0	3	5	5	7	6	<b>27</b>								
<b>17</b> (F)	0	0	0	0	1	0	0	0	<b>1</b>								
	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>34</b>	<b>20</b>	<b>54</b>	<b>25</b>	<b>79</b>	<b>13</b>	<b>92</b>	<b>92</b>

**Taula 1. Nombre d'encerts en relació a l'edat**

La freqüència acumulada permet comprovar que només 14 de 92 (15,21%) alumnes ha aconseguit quatre o menys encerts. D'aquests, la majoria (8) tenen 12 o 13 anys, és a dir, estan començant el període d'escolarització secundària obligatòria. Tot i aquesta majoria, 6 alumnes de 4t arriben, en el millor dels casos, només a la meitat d'encerts.

La freqüència absoluta situa la moda en 7 encerts (25). 17 d'aquests 25 alumnes (68%) tenen 15 o 16 anys, és a dir, són a les acaballes de l'escolarització obligatòria. 8 alumnes de 1r (32%) aconsegueixen aquest mateix resultat. La moda, 7 encerts, marca a més a més un canvi de tendència: a pesar que la població de 1r (41 alumnes) és menor que la de 4t (51 alumnes), 11 alumnes de 1r aconsegueixen 5 encerts, mentre que de 4t són 9 els que ho fan. El mateix ocorre en el nombre d'aprenents que interpreten correctament 6 de les 8 preguntes de selecció múltiple. Aquesta tendència es confirma en comprovar que 10 dels 13 alumnes (76,92%) que han encertat totes les preguntes són de 4t, mentre que només 3 (23,08%) són de 1r. Podem visualitzar la distribució per edats i per cursos o programes lingüístics amb les següents graelles:

Encerts	alumnes	edat
1	0	
2	2	ab
3	0	
4	2	aa
5	6	aaaaab
6	5	abbba
7	5	adacb
8	1	b

**Taula 2. Encerts de 1r A (PEV)**

Encerts	alumnes	edat
1	0	
2	0	
3	2	ab
4	2	ab
5	5	ababa
6	6	babbaa
7	4	aabb
8	2	ab

**Taula 3. Encerts de 1r B (PIL)**

Encerts	alumnes	edat
1	1	e
2	0	
3	0	
4	1	e
5	4	edde
6	4	ddee
7	10	ddeedeedd
8	6	dedee

**Taula 4. Encerts de 4t A (PEV)**

Encerts	alumnes	edat
1	1	d
2	0	
3	0	
4	3	eed
5	5	dfeee
6	5	edede
7	6	ddeded
8	4	dede

**Taula 5. Encerts de 4t B (PIL)**

Les taules 2, 3, 4 i 5 possibiliten obtenir els percentatges, mitjanes i desviació típica dels resultats dels diferents cursos:

	Encerts (%)	Encerts (Mitjana)	Desviació
1r A	68,45	5,47	1,22
1r B	70,83	5,67	1,14
4t A	80,29	6,42	1,17
4t B	73,95	5,91	1,26

**Taula 6. Percentatge, mitjana i encerts per cursos**

En 1r A hi ha 16 alumnes que asseguren no parlar català a casa amb cap dels progenitors, i en 4t A, 19. Els resultats que han obtingut són els següents:

	Encerts (%)	Encerts (Mitjana)
1r A	66,4	5,31
4t A	79,6	6,37

**Taula 7. Percentatge i mitjana alumnes castellanoparlants de PEV**

#### 4. ANÀLISI DELS RESULTATS

Les dades relatives a la freqüència acumulada que es reflecteix en la taula 1 són positives en la mesura que els alumnes que no arriben al 50% de respostes correctes són només 14 (15,21%). No obstant això, és preocupant el fet que el nombre d'alumnes que aconseguen 4 o menys encerts siga pràcticament el mateix entre els estudiants de 1r (8) i els de 4t (6), i més si, com ja s'ha dit, tenim present que la població dels dos cursos de 1r (41) és menor que la dels dos de 4t (51). Les dades, doncs, conviden a pensar que malgrat que la quantitat d'aprenents que no supera el 50% d'encerts és reduïda, aquest grup no experimenta cap progressió durant el període d'ensenyament secundari obligatori en relació a la capacitat d'interpretar expressions amb projeccions semàntiques.

També és positiu que la moda se situe en 7, amb un total de 25 alumnes. A més a més, com s'ha anticipat, la moda coincideix amb un canvi de tendència que es correspon amb una progressió en la capacitat d'accedir a la informació extralingüística en relació a l'edat: la major part dels alumnes que aconseguen 7 o 8 encerts són de

4t, és a dir, com més etapes superen els estudiants de l'ESO, hi ha millors resultats. Les taules 2, 3, 4 i 5 permeten plasmar més gràficament aquesta progressió: mentre que només 3 alumnes de 1r encerten totes les respostes, hi ha 10 de 4t que també ho fan.

Cal parar atenció a la informació de la taula 6, ja que permet matisar la importància de l'edat com a factor condicionant de la capacitat interpretativa dels aprenents. Amb les taules anteriors focalitzàvem sobre aquest factor però, no el relacionàvem amb el programa lingüístic. Si atenem als resultats de 1r A (PEV) i 1r B (PIL), observem que són molt semblants però, si contrastem els dels dos cursos de 4t, hi ha una diferència percentual de més de 6 punts o una diferència global de 0,51 respostes encertades favorable als alumnes que reben tot l'ensenyament en català. Dit d'una altra manera: mentre que els alumnes del PEV enquestats estableixen una diferència de gairebé 12 punts percentuals (0,95 encerts) entre el primer curs i l'últim de l'ESO, els del PIL tenen una progressió mínima de 3,12 punts (0,24 encerts).

La taula 7 confirma la hipòtesi que la tria del programa lingüístic influeix de manera més decisiva que no l'edat: els alumnes del PEV que no parlen català a casa amb cap dels progenitors tenen, en començar l'ESO, un 66,4% (5,31 encerts) d'encerts, molt a prop del percentatge de la classe (68,45%). En acabar aquest període, però, obtenen un 79,6% (6,67 encerts) d'encerts, per damunt dels alumnes del PIL que no parlen català amb cap dels progenitors a casa (5,65% de diferència). A més a més, la progressió és d'11,15% per a aquests alumnes, davant el 3,12 dels de PIL.

A la Universitat d'Alacant s'han realitzat diversos estudis sociolingüístics que també posen en relleu la importància del programa lingüístic.<sup>11</sup> De fet, Garcia (en premsa), en un estudi sobre la capacitat interpretativa d'unitats fraseològiques en català, arriba a aquesta conclusió:

Pel que fa a les variables sociològiques exposades, cal destacar que, en termes generals, el factor que més incideix en els resultats és el programa lingüístic. Per contra, la llengua d'identificació i l'àmbit de transmissió o aprenentatge del català són aspectes menys influents [...] l'escolarització en català és un factor molt més determinant en els resultats del qüestionari que no pas la llengua dels informants.

Finalment, pel que fa a la desviació típica cal indicar que en cap dels casos és massa gran; cosa que indica que el procés d'aprenentatge, independentment que s'acomplisca amb més o amb menys èxit, afecta de manera semblant la major part dels estudiants d'un mateix curs. Tampoc no hi ha una distància excessiva entre els quatre cursos, encara que és cert que hi ha més d'una dècima de diferència entre 1r B i 4t B. Si aquesta tendència es confirmara sí que seria preocupant perquè denotaria que durant els quatre anys de l'ESO es produiria un distanciament entre els alumnes amb millors i pitjors resultats.

## 5. CONCLUSIONS

1) L'enfocament de la LC dona solució a bona part dels entrebancs amb els quals s'han trobat els diferents moviments lingüístics precedents. En aquesta nova concepció sobre el funcionament de la llengua, el vessant semàntic adquireix un paper central, juntament amb els factors pragmàtics que motiven el canvi lexicosemàntic. Aquest canvi recolza sobre la creativitat lingüística dels parlants, en què les

---

<sup>11</sup> Cf. Segura per analitzar la incidència de diferents factors sociolingüístics en l'abandó del subsistema fonètic al sud del País Valencià o Baldaquí en la inseguretada lingüística.

projeccions metafòriques —raó de semblança— i metonímiques —relació de contigüïtat— esdevenen dos mecanismes de cognició fonamentals.

2) En un context de minorització com el que viu el català al País Valencià cal parar atenció als factors sociolingüístics que condicionen l'aprenentatge de la llengua, que esdevé l'eina per a accedir al contingut acadèmic. Per això mateix, cal que el professorat siga conscient de com es vehicula el llenguatge acadèmic, així com de la capacitat interpretativa de l'alumnat. Només així podrà encetar les estratègies d'ensenyament més adients en cada cas.

3) Els mètodes quantitius permeten establir el grau de relació entre aquests factors i el de comprensió de les expressions metafòriques i metonímiques que vehiculen la informació acadèmic. Arran de la quantificació dels resultats hem pogut comprovar que:

- a. A mesura que es va completant el procés d'ensenyament, els resultats són millors, fet que es correspon amb l'adquisició progressiva de les estratègies lingüístiques i pragmàtiques necessàries per a entendre en la totalitat els missatges lingüístics.
- b. L'edat no és el factor més determinant. Ho és el programa lingüístic: els alumnes de 4t A aconsegueixen millor resultats que els de 4t B. A més a més, els estudiants castellanoparlants del PEV obtenen, en acabar l'ESO, els mateixos resultats que els valencianoparlants, allunyats dels dels alumnes del PIL. El fet que els aprenents que acaben l'ESO essent bilingües tinguen més encerts obri les portes a investigacions futures sobre, ja no la capacitat d'interpretació d'expressions amb projeccions semàntiques, sinó del grau d'assoliment dels objectius generals del procés d'ensenyament.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- Achard, Michel & Niemeier, Susanne, eds. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, Berlin: Mouton de Gruyter, 2004.
- Baldaquí, Josep Maria. "Inseguretat lingüística o consciència normativa? Inseguretat i ús de la llengua entre els joves valencians." *Zeitschrift für Katalanistik*. Vol. 22, 2009. 71-94.
- Barcelona Sánchez, Antonio. "La metonímia conceptual." *Lingüística cognitiva*. Dirs. Iraide Ibarretxe-Antuñano & Javier Valenzuela. Madrid. Antrophos Editorial, 2012. 123-146.
- Castejón, Juan Luis & Navas, Leandro eds. *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria*, Sant Vicent del Raspeig: ed. Club Universitario, 2009.
- Garcia Sebastià, Josep Vicent. "El model lingüístic dels joves valencians: estudi de la incidència de la llengua d'identificació i la llengua vehicular en el coneixement de la fraseologia." *Convenit* [en premsa], 2016.
- Segura Carles. "Variació fonètica i estandarització al País Valencià." *Revista de sociolingüística*, Generalitat de Catalunya, 2003. Disponible a Internet: <http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm03tardor/docs/segura.pdf>

Recebido para publicação em 22-08-16; aceito em 23-09-16