

UNIVERSITAT DE BARCELONA

FACULTAT DE PSICOLOGIA

DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA

BASICA

FACTORS PSICOSOCIALS, PERCEPCIÓ DE VITALITAT

=====

ETNOLINGÜÍSTICA I IDENTITAT SOCIAL

=====

Tesi de doctorat realitzada per

M. Angels Viladot i Presas

sota la direcció de

Dr. Miquel Siquan i Soler

Barcelona, gener de 1990

" Avui molts indicis permeten de creure que a casa nostra es produiran canvis. Faig vots perquè la llengua catalana, que sempre ha sabut aguantar fort, enfront de dificultats que semblaven insuperables, entri dins d'un període de pau en el qual pugui realitzar-se com a llengua, i disposar de tots els recursos que fins ara no havien estat per a ella més que somnis. Així, podrem afirmar que la sort de les llengües escapçades no és sempre la mateixa : la sort d'una llengua depèn, abans de tot, de la fidelitat del poble que la té per imatge "

Antoni M. Badia i Margarit

Novembre de 1982

" Vivim en un món, on la negació de la identitat lligada a la llengua provoca sentiments d'independentisme i de separatisme; vivim en un món d'immigrants i d'emigrants on la qüestió del manteniment o l'abandonament de la llengua és primordial per a la planificació educativa en tots els països que reben immigrants. Vivim, en fi, en un món on les nacions avançades s'adonen que no poden ignorar les llengües i les cultures dels pobles del nostre petit planeta."

Wallace Earl Lambert

Agost de 1983.

" Com que no hi ha possibilitat d'unificar lingüísticament Europa, acceptem aquesta fragmentació lingüística que constitueix, a la vegada, la nostra feblesa i la nostra força; i defensem l'herència d'aquesta riquesa cultural davant d'un món monocolor".

Miquel Siguan i Soler

Febrer de 1982.

*A Lluís. Sense el seu estimul i
capteniment, aquesta Tesi encara fóra una
il·lusió. Vull deixar constància en aquí
del meu amorós regradament.*

*Als nostres fills. A tu Clara i a tu
Bernat, per ser com sou !!.*

A Jordi Pons, Director de la Fundació
Jaume Bofill, per la seva coral actitud. Desitjant,
→ això, que aquesta Poni respongui a les seves expectatives,
i a les de la Fundació, i li proporcionari nous elements
de reflexió sobre la temàtica.

Molt afectats,

C. M. M.

Barcelona, 12 de març de 1990.

Agraïments

Varies persones han contribuït, directament o indirectament, per tal que aquesta Tesi pogués realitzar-se.

El meu agraïment al Doctor Miquel Siguan i Soler pel seus consells i les seves directrius com a director d'aquesta Tesi i, sobretot, pel seu encoratjament.

Joan Guàrdia, professor del Departament de Metodologia de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona, m'ha ajudat en el tractament estadístic de les dades i orientat en la interpretació de les anàlisis estadístiques més complexes.

Pedro Puig, professor del Departament de Matemàtiques de la Universitat Autònoma de Barcelona, m'ha ajudat i assessorat en diversos aspectes, com en el tractament estadístic de proves no paramètriques i d'altres, en la il·lustració gràfica, i en les qüestions derivades del tractament de textos per l'ordinador.

William Bain, traduí el Giles's-Q Form del català a l'anglès.

La meva més sincera gratitud a la Direcció i al professorat de les Escoles, *Aula* i *Isabel de Villena*, i de l'*Institut de Batxillerat Carles Riba* per la col.laboració i interès que mostraren en tot moment.

Vull fer constar, en particular, la participació i cooperació de tots els alumnes de 3è de BUP i de COU que van respondre els qüestionaris. Gràcies a tots ells.

Finalment, el meu regradament a la Fundació *Jaume Bofill* per l'ajut que em donà per a poder fer la prova pilot, prèvia al desenvolupament d'aquesta Tesi.

Abreviatures del text

A.D.: Anàlisi Discriminant

A.R.: Anàlisi de Regressió

A.S.L.: Adquisició d'una L2.

L1: primera llengua, la llengua que primer s'ha après, la llengua familiar.

L2: segona llengua de l'individu en el context social que viu. No implica cap valoració negativa, és a dir no implica llengua secundària, com tampoc minoritària, de la comunitat.

MIG: Model Intergrupar

QVS: Qüestionari de Vitalitat Etnolingüística

QAV: Qüestionari d'Activitat Verbal

Abreviatures dels ítems del Giles's Q-Form

DIFA1: DIFerenciació Actituds 1

DIFA2: DIFerenciació Actituds 2

DIFA3: DIFerenciació Actituds 3

DIFA4: DIFerenciació Actituds 4

DIFG1A: DIFerenciació etnolingüística 1A

DIFG1B: DIFerenciació etnolingüística 1B

DIFG2: DIFerenciació etnolingüística 2

DIFG3: DIFerenciació etnolingüística 3

DIFG4: DIFerenciació etnolingüística 4

FUCONIDI	FUTur CONfiança IDIoma
FUCONPOB	FUTur CONfiança POBlació
FUVITCA:	FUTur VITalitat CAtalà
FUVITCS:	FUTur VITalitat CaStellà
GRAUCA:	GRAU que et consideres català
GRAUCS:	GRAU que et consideres castellà
ID1:	IDentitat 1
ID2:	IDentitat 2
ID3:	IDentitat 3
IDEN:	IDentitat ENdògena
IDET:	IDentitat Total (ID1+ID2+ID3)
IDEX:	IDentitat EXògena
IMCULCA:	IMportància CULTural CAtalà
IMCULCS:	IMportància CULTural CaStellà
IMEMPCA:	IMportància EMPreses CAtalanoparlants
IMEMPCS:	IMportància EMPreses CaStellanoparlants
IMPOLCA:	IMportància POLítica CAtalans
IMPOLCS:	IMportància POLítica CaStellans
IMVITCA:	IMportància VITalitat CAtalà
IMVITCS:	IMportància VITalitat CaStellà
LIMITS:	Límits grupals
NACID:	NACionalitat igualada a IDentitat
NUDISCA:	NUmero DISTRibució CAtalà
NUDISCS:	NUmero DISTRibució CaStellà
NUEMICA:	NUmero EMIGrants CAtalà

NUEMICS:	NUmero EMigrants CaStellà
NUIMMCA:	NUmero IMMigració Catalans
NUIMMCS:	NUmero IMMigració CaStellans
NUMATCA:	NUmero MATrimonis catalans
NUMATCS:	NUmero MATrimonis CaStellans
NUNATCA:	NUmero NATalitat CATalanoParlants
NUNATCS:	NUmero NATalitat CaStellanoparlants
NUPROCA:	NUmero PROporció CAtalà
NUPROCS:	NUmero PROporció CaStellà
PARTITS:	Importància PARTITS nacionalistes
SEPOP:	SEParatisme OPinió
STCATCA:	STatus a CATalunya del CAtalà
STCATCS:	STatus a CATalunya del CaStellà
STHISCA:	STatus HISTòric CAtalà
STHISCS:	STatus HISTòric CaStellà
STINTCA:	STatus INTernacional del CAtalà
STINTCS:	STatus INTernacional del CaStellà
STRICCA:	STatus RIquesa CAtalà
STRICCS:	STatus RIquesa CaStellà
STSOCCA:	STatus SOCial CAtalà
STSOCCS:	STatus SOCial CaStellà
USEDUCA:	US EDUcació a les escoles CAtalà
USEDUCS:	US EDUcació a les escoles CaStellà
USEMPCA:	US EMPresarial CAtalà
USEMPCS:	US EMPresarial CaStellà
USMASCA:	US MAS mèdia CAtalà

USMASCS: US MAS mèdia CaStellà
USDFICA: US Oficial del CAtalà
USDFICS: US Oficial del CaStellà
USRELCA: US RELigiós CAtalà
USRELCS: US RELigiós CaStellà

Conceptes

Adquisició L2 : adquisició d'una llengua en un medi natural.

Aprenentatge L2: adquisició d'una llengua en el medi escolar, per tant institucional.

Ensenyament llengua estrangera: es refereix al cas en què la llengua no és una de les parlades en la comunitat (p.e. l'ensenyament de l'anglès o el francès a Catalunya).

Ensenyament d'una L2 : ens referim a la situació en què aquesta llengua es parla a la comunitat de l'individu, la qual, però, és diferent de la seva L1 (p.e. l'ensenyament del català per a l'individu de llengua materna castellana i a l'inrevés).

Endogrup: grup que és el propi

Exogrup: grup exterior al propi

I N D E X

=====

PART TEÒRICA.

PREAMBUL.....1

CAPÍTOL 1. FACTORS DE MOTIVACIÓ I ACTITUDS EN
L'APRENTATGE I ADQUISICIÓ D'UNA L2.....10

Resum

1.1. Motivació integrativa i motivació
instrumental.....12

1.2. Bilingüisme "additiu" i bilingüisme
"subtractiu".....23

1.3. Hipòtesis de Cummins.....27

CAPÍTOL 2. MODELS D'APRENTATGE, ADQUISICIÓ I
MANTENIMENT D'UNA L2.....32

Resum

2.1. Introducció.....34

2.2. Model de Monitor42

2.3. Model social i psicològic de Lambert.....49

2.4. Model de Gardner.....55

2.5. Model de Clément.....65

2.6. Model Intergrupals (MIG): plantejament
conceptual.....74

CAPÍTOL 3. TEORIA DE L'ACOMODACIÓ DE LA PARLA.....	82
<i>Resum</i>	
3.1. Processos de convergència versus divergència lingüística i cultural.....	91
CAPÍTOL 4. COMUNICACIÓ INTERPERSONAL-INTERGRUPAL...	100
<i>Resum</i>	
4.1. Concepte de grup.....	102
4.2. Continuum de la comunicació interpersonal-intergrupal.....	107
CAPÍTOL 5. TEORIA DE LA IDENTITAT SOCIAL.....	115
<i>Resum</i>	
5.1. Concepte d'identitat social.....	117
5.2. Concepte de diferenciació etnolingüística..	125
5.3. Mobilitat social i assimilació del grup....	129
5.4. Estratègies de diferenciació etnolingüística: creativitat social.....	134
5.5. Estratègies de diferenciació etnolingüística: competició social.....	144
5.5.1. Identitat "segura" i identitat "insegura".....	145

CAPÍTOL 6. TEORIA DE LA IDENTITAT ETNOLINGÜÍSTICA..150

Resum

6.1. Factors que tenen influència en la rellevància de la identitat ètnica...	152
6.1.1. Percepció dels límits del grup.....	154
6.1.1.1. Límits "forts", límits "suaus", límits "oberts" i límits "tancats".....	155
6.1.2. Pertinença a diversos grups.....	158

CAPÍTOL 7. FACTORS ESTRUCTURALS QUE TENEN INFLUÈNCIA
EN EL MANTENIMENT DE LA LLENGUA.....161

Resum

7.1. Vitalitat etnolingüística objectiva.....	163
7.1.1. Factor estatus.....	168
7.1.1.1. Estatus socio-històric.....	169
7.1.1.2. Estatus econòmic.....	172
7.1.1.3. Estatus social autoatribuït.....	176
7.1.1.4. Estatus lingüístic.....	178
7.1.2. Factor demogràfic.....	183
7.1.2.1. Factor de distribució del grup.....	183
7.1.2.2. Factor de nombre del grup.....	186
7.1.3. Factor de suport institucional.....	195
7.2. Vitalitat etnolingüística subjectiva o perceptiva.....	203
7.2.1. Percepció de la vitalitat, processos de diferenciació etnolingüística i estratègies de l'endogrup.....	209

CAPÍTOL 8. MODEL INTERGRUPAL: ESTUDIS FINS ARA.....227

Resum

8.1. Proposicions del Model Intergrupal.....229

8.2. Recapitulació i ampliació del
model intergrupal.....236

8.3. El MIG en el context català..... 244

PART EXPERIMENTAL.

CAPÍTOL 9. PLANTEJAMENT GENERAL.....253

9.1. Plantejament conceptual.....254

9.2. Objectius.....259

CAPÍTOL 10. ESTUDI 1: PROVA PILOT.....270

10.1. Procediment d'aplicació.....271

10.2. Material.....272

10.2.1. Giles's-Q-Form: qüestionari
d'identitat, actituds i usos lingüístics.....273

10.2.1.1. Comentari final al Giles's-Q-Form:
qüestionari d'identitat,
actituds i usos lingüístics.....276

10.2.2. Giles's-Q-Form: qüestionari
de vitalitat etnolingüística (VIT).....281

10.2.2.1. Comentari final al Giles-Q-Form:
qüestionari de vitalitat etnolingüística
(VIT).....287

10.2.3. Qüestionari d'activitat verbal (QAV).....	291
10.2.3.1. Consideracions pràctiques i teòriques sobre el qüestionari d'activitat verbal.....	298
10.2.3.2. Comentari final al qüestionari d'activitat verbal (QAV).....	300
CAPÍTOL 11. ESTUDI 2: LA INVESTIGACIÓ.....	302
11.1. Mètode.....	303
11.1.1. Subjectes.....	303
11.1.2. Procediment d'aplicació.....	304
11.1.2.1. Recollida de les dades.....	304
11.1.2.2. Puntuació dels qüestionaris.....	306
11.1.2.3. Tractament estadístic.....	307
CAPÍTOL 12. RESULTATS.....	308
12.1. Descripció de la mostra.....	309
12.2. Anàlisi de components principals del qüestionari d'activitat verbal (QAV).....	334
12.3. Mesures d'identitat de M.Ros: GRAUCA i GRAUCS.....	356
12.4. Mesures d'identitat del Giles's-Q-Form: IDT (ID1+ID2+ID3).....	369
12.5. Mesures d'alternatives cognitives, límits del grup i de pertinença a diversos grups: IDEN, IDEX, NACID, LIMITS,	

PARTITS, SEPOP i SEPAL.....	387
12.6. Anàlisi de components principals de les mesures de diferenciació etnolingüística: DIFT (DIFG + DIFA).....	398
12.7. Mesures de vitalitat etnolingüística subjectiva o perceptiva.....	420
12.7.1. Anàlisi CLUSTER dels factors de la vitalitat etnolingüística subjectiva o perceptiva.....	426
12.8. Anàlisi discriminant: mesures del Giles's-Q-Form, mesures d'identitat de Ros i factors del QAV.....	442
12.9. Anàlisi discriminant: mesures del Giles's-Q-form i mesures d'identitat de Ros.....	454
12.10. Anàlisi de regressió múltiple: variable dependent GRAUCS.....	446
12.11. Anàlisi de regressió múltiple: variable dependent DIFG (diferenciació etnolingüística).....	478
12.12. Anàlisi de regressió múltiple: variable dependent DIFA (diferenciació etnolingüística).....	485
12.13. Anàlisi de regressió múltiple: variable dependent DIFT (diferenciació etnolingüística).....	487

12.14.	Anàlisi de regressió múltiple: variable dependent DIFG (eliminant les variables independents GRAUCA i GRAUCS).....	494
12.15.	Anàlisi de regressió múltiple: variable dependent DIFA (eliminant les variables independents GRAUCA i GRAUCS).....	501
12.16.	Anàlisi de regressió múltiple: variable dependent DIFT (eliminant les variables independents GRAUCA i GRAUCS).....	503
12.17.	Anàlisi de regressió múltiple: variable dependent DIFG (substituint els factors de vitalitat per la mesura resum de vitalitat VIT).....	510
12.18.	Anàlisi de regressió múltiple: variable dependent DIFA (substituint els factors de vitalitat per la mesura resum de vitalitat VIT).....	517
12.19.	Anàlisi de regressió múltiple: variable dependent DIFT (substituint els factors de vitalitat per la mesura resum de vitalitat VIT).....	519
12.20.	Anàlisi de regressió múltiple: variable dependent DIFG (eliminant les variables independents GRAUCA i GRAUCS i substituint els factors de vitalitat per la mesura resum de vitalitat VIT).....	525

12.21. Anàlisi de regressió múltiple: variable dependent DIFA (eliminant les variables independents GRAUCA i GRAUCS i substituint els factors de vitalitat per la mesura resum de vitalitat VIT).....	531
12.22. Anàlisi de regressió múltiple: variable dependent DIFT (eliminant les variables independents GRAUCA i GRAUCS i substituint els factors de vitalitat per la mesura resum de vitalitat VIT).....	534
CAPÍTOL 13. DISCUSSIÓ.....	548
13.1. Discussió de l'ús del català i de les mesures d'identitat subtractiva, dels grups.....	549
13.2. Revisió de les proposicions del MIG.....	557
CAPÍTOL 14. CONCLUSIONS GENERALS.....	595
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	603
ANNEXOS.....	661
Annex 1: Giles's-Q-Form.....	662
Annex 2: Qüestionari d'activitat verbal.....	681
Annex 3: Descriptius per grups del qüestionari de vitalitat etnolingüística (VIT).....	694

Annex 4: Correlacions per grups de les variables del qüestionari d'activitat verbal.....	702
Annex 5: Correlacions per grups dels factors de vitalitat etnolingüística.....	715
Annex 6: Descriptius per grups del qüestionari d'activitat verbal (QAV).....	720
Annex 7: Correlacions per grups entre totes les mesures de la investigació.....	725
Annex 8: Comentaris dels subjectes anotats a la pregunta 8 del Giles's Q-Form.....	731.

P R E A M B U L

=====

El nucli central d'aquesta tesi doctoral consisteix en la comprovació, en el context català, del model intergrup al (MIG) d'adquisició de llengües, fonamentat en la teoria de la identitat etnolingüística.

Durant aquests darrers trenta anys, aproximadament, la recerca sobre els factors que determinen l'aprenentatge en l'àmbit escolar d'una segona llengua en contextos de bilingüisme ambiental, i sobre els factors que estimulen i/o inhibeixen en els individus l'adquisició i l'ús de segones llengües i de llengües minoritàries ha generat un seguit d'estudis que han proporcionat, posteriorment, diversos models explicatius que proven d'interrelacionar les variables psicològiques i estructurals que millor prediuen, a curt termini, la conservació de l'idioma de les minories lingüístiques.

Tradicionalment, l'estudi de la conservació i l'erosió de la llengua ha estat abordat des d'una perspectiva sociològica (Gardin i Marcellesi, 1987; Geerts, 1987). Això es comprèn si tenim en compte que les dades són recollides, invariablement, en termes de tendència de grup, a un macronivell (Fraser i Scherer, 1982). El que no s'ha tingut en compte és que, al

mateix temps, els individus que constitueixen les poblacions examinades tenen necessitat de prendre decisions sobre com mantenir o conservar la seva pròpia llengua. En altres paraules, el fet que es prenguin decisions i estratègies de caire individual constitueix la base de l'aproximació de la psicociologia a la teoria sociològica de la conservació de la llengua. Per això, tenint en compte que la conservació de la llengua és un fenomen intergrupals, fins al punt de generar conflictes entre els grups, els processos cognitius relatius a la categorització social, la identitat social, la formació d'actituds, l'aprenentatge i l'ús d'una segona llengua, entre molts altres factors, juguen un paper fonamental, fins i tot, en un macronivell. Es des d'aquest punt de vista que sorgeix la teoria de la identitat etnolingüística que fonamenta les bases del model intergrupals.

L'estudi del llenguatge s'analitza des de punts de vista i metodologies diferents i, no cal dir, que cadascun proveeix una base de coneixement sobre una parcel·la determinada (Smith, 1983; Smith, Giles i Hewstone, 1980). Podem dir que la principal aportació de la distinció entre les diferents disciplines a l'estudi del comportament lingüístic interindividual i intergrupals ha estat, a parer meu, l'elaboració de dades organitzades i idees estructurades, i no pas l'establiment d'incompatibilitats entre elles. El

terme fronteres o límits tancats entre les disciplines denotaria una actitud defensiva que, sortosament, ha deixat pas a actituds de cooperació entre elles i integració de les dades. Aquesta tesi doctoral s'ha desenvolupat, doncs, participant d'aquest esperit, tractant de contribuir, - des dels paràmetres de la sociopsicologia-, a l'estudi del comportament lingüístic en les societats.

No puc amagar que el fet d'haver-me dedicat a l'estudi del bilingüisme anteriorment, tant des del punt de vista teòric com experimental, és uns dels motius que ha guiat la meva decisió de desenvolupar la tesi doctoral que presento. Però hi ha un altre motiu imprescindible de tenir en compte, a més de l'interès apassionant que la temàtica desperta en el particular context català. És haver descobert que l'anàlisi del comportament lingüístic interindividual i entre diferents grups sociolingüístics que conviuen en una mateix marc geogràfic es configura com a una eina molt valuosa perquè permet analitzar altres aspectes del comportament de l'home, més enllà que estrictament l'ús de la llengua, com és la identitat social dels grups (Oriol, 1987), els factors que intervenen en la seva rellevància, i els processos perceptius de les realitats socials en les quals conviuen. Dins d'aquest marc, ser català implicaria, a més de la dimensió lingüística, un conjunt d'actituds, sentiments i creences que poden resumir-se sota la denominació de

valors socials compartits. Aquests valors estan directament relacionats amb les condicions socio-estructurals en les que les persones interactuen i amb les motivacions socials que les guien (Ros, 1984).

La lectura de la literatura científica sobre els nous corrents d'estudi, doncs, que sorgeixen del corrent anglosaxó, fonamentalment, i de diferents universitats del Canadà, i la decisió de fer la meua tesi doctoral dins d'aquest corrent em van induir a posar-me en contacte amb el professor Howard Giles de la Universitat de Bristol. Després d'exposar-li els meus propòsits el professor em facilità l'eina de mesura (Giles's Q-Form) de la qual va fer-me el seguiment de la traducció i adaptació per a ser aplicada al territori català, i que vaig fer en primer lloc. Al mateix temps, el professor Giles va posar-me en contacte amb el professor Jehannes Ytsma de la Fryske Akademy (Països Baixos) amb el qual vam realitzar un treball minuciós de contrast entre cada ítem per tal que els qüestionaris fossin comparables en ambdues comunitats. L'eina de mesura que he emprat és bàsicament, doncs, una traducció fidel del qüestionari original sense alterar-ne ni l'ordre ni la manera de presentació dels ítems. D'altra banda, la prova pilot que ve explicada en el text va servir per a afinar fins als límits la traducció i comprensió del qüestionari.

He dit abans que l'estudi del comportament lingüístic ha estat abordat des de molts punts de vista metodològics, tot ells igualment transcendents que s'han sumat per donar lloc a models actualment forja més convincents, que volen explicar el funcionament lingüístico-conductual dels grups, responsable de la conservació de les llengües petites en situacions de bilingüisme ambiental. Hi ha tres vessants d'estudi fonamentals que han contribuït a la formulació de l'anàleg explicatiu que he mirat de constatar. Aquestes són: l'estudi dels factors microsociolingüístics, l'estudi dels factors macrosociolingüístics i el conjunt d'aportacions del vessant sociopsicològic (Fishman, 1989; Gudykunst, Schmidt, 1987). Aquesta classificació permet d'organitzar els diferents enfocaments i aspectes temàtics de la investigació més recent, de la qual sorgeixen les teories de l'acomodació de la parla, de la identitat social i de la vitalitat etnolingüística, la interrelació de les quals configura la teoria etnolingüística que proveeix l'anàleg, que aquí analitzo, que, com he dit, prova d'explicar alguns dels mecanismes sota els quals les llengües es mantenen o bé desapareixen.

Aquest és, doncs, el marc teòric sobre el qual es fonamenta el model intergrupals d'adquisició de llengües. El qüestionari (Giles's Q-Form) està pensat

per a donar resposta a les proposicions o hipòtesis que planteja.

Convé emfasitzar, que el MIG és, des del punt de vista teòric i empíric, molt jove. Consisteix, bàsicament, en una nova aproximació d'estudi sobre la temàtica i, a parer meu, en una contribució important a la comunitat científica del país. També, val a dir que el model s'està aplicant a molt diversos indrets del món. En aquest sentit, l'aportació de dades obtingudes de diferents escenaris socials és el que permetrà validar-lo o, si s'escau, ampliar-lo o refutar-lo. Per tant, si bé la recerca que he desenvolupat pot, certament, ser emmarcada dins de l'àmbit de la psicologia aplicada, els resultats han de considerar-se com una aportació més al procés de validació al qual encara el model és subjecte.

El nombre d'individus que he emprat per a fer la investigació i el nombre de variables amb què he treballat són considerables. Val a dir que el disseny de la investigació és ben lluny, sense cap to pejoratiu, dels que sorgeixen d'enfocaments metodològics actuals que emfasitzen l'estudi de variables i situacions, concretes i reduïdes.

Val a dir, també, que actualment les importants innovacions informàtiques que desplacen les obsoletes prestacions de tractament de la informació han possibilitat poder treballar amb grans volums de variables. Al mateix temps, els potents models estadístics d'anàlisi multivariable (Winer, 1970; Mardia, Kent i Bibby, 1982), els quals no estan restringits d'entrada a cap nombre determinat de variables, permeten l'estudi de la realitat social i del comportament de l'home d'una manera més completa i adequada, perquè possibiliten d'establir relacions complexes entre les variables d'estudi.

Tot i el suport institucional en els diferents àmbits socials, com són l'ensenyament obligatori del català a l'escola, el seu ús progressiu en els mitjans de comunicació i en el món cultural en general, la particular situació a Catalunya, en relació a la convivència de dues comunitats lingüístiques (Badia, 1982), genera que hi hagi poblacions joves que difereixen quant a la llengua materna i la primera llengua o principal i, per tant, quant als punts de partida de coneixement i ús de l'idioma. Aquest fet sumat a l'historiografia de cada grup afecta, en gran mesura, el grau de sentiment de pertinença a una comunitat lingüística o a una altra. Totes aquestes circumstàncies expliquen la distribució dels individus estudiats en grups diferents. Al mateix temps, aquestes situacions diferencials dels joves estudiats

ens van fer pensar que les actituds i el comportament lingüístic diferiria entre ells i que això, alhora, vindria explicat per comportaments distints en cada proposició que preveu el model. D'aquests suposits que hem analitzat, a més de les variables que configuren cada proposició, el funcionament diferencial del model entre els grups i, finalment, hem estudiat el perfil lingüístico-conductual de cada grup. Convé dir que l'estadística ha estat una eina de treball, i no una finalitat en si mateixa.

Finalment, no puc deixar d'exposar que tenint present que la situació particular de diglòssia a Catalunya és un tema que duu implícites moltes connotacions ideològiques i que, per tant, és un tema molt polititzat, he procurat i he tingut sempre molt present ser el més objectiva possible. He procurat no fer, doncs, concessions subjectives sinó fer ciència en la mesura de les meves possibilitats. Confio, això no obstant, que les noves dades (empíriques i teòriques) que d'aquí a ben poc puguin sorgir tinguin importants implicacions polítiques en la planificació lingüística.

I . P A R T T E O R I C A

=====

C A P Í T O L 1.

=====

FACTORS DE MOTIVACIÓ I ACTITUDS EN

=====

L'APRENTATGE I ADQUISICIÓ D'UNA L2.

=====

R E S U M

=====

En aquest capítol, s'exposen d'una manera genèrica els antecedents més immediats dels anàlegs descriptius sobre l'aprenentatge i l'adquisició de llengües.

S'expliquen, en primer lloc, els estudis més rellevants que analitzen la importància dels factors psicològics (motivacionals i actitudinals). En segon lloc, es plantegen els primers estudis que analitzen factors lingüístics i factors estructurals intervinents com a propiciatoris o inhibidors, juntament amb les variables psicològiques, de l'aprenentatge, i l'adquisició i l'ús d'una L2.

No s'entra a discutir pormenoritzadament dades, com tampoc teories, ni aspectes metodològics. Només s'han tractat els treballs més rellevants per al desenvolupament d'ulteriors treballs que formulen models d'adquisició i aprenentatge de llengües.

1.1. Motivació integrativa i motivació instrumental.

Les diferències individuals trobades entre els qui estudien una L2 quant a l'èxit obtingut en l'aprenentatge d'aquesta L2 en un mateix tipus de programa educatiu, han anat generant tot un seguit d'estudis sobre les variables cognitives, les característiques pròpies dels individus i les situacions socials per tal d'explicar-les (Ben-Zeev, 1981; Cummins i Gulutsan, 1974; Cummins, 1978; Cummins, 1983; Gardner i Lambert, 1972; Gardner i Smithe, 1981; Genesee, 1978; 1985; Genesee, Tucker i Lambert, 1978; Genesee, Lambert, Holobow, 1986; Gardner, Lalonde, Moorcroft, Evers, 1987; Lambert i Peal, 1962; Lambert, 1978; Lambert, 1979b; Lambert, 1981, 1984; Lambert i Taylor, 1983;1984; Oller, 1981; Preston, 1963; Vila, 1984; Vila, Boada i Siguan, 1982) fins arribar als estudis que desenvolupen models actuals més sofisticats d'aquisició i manteniment de llengües (Blanc i Hamers, 1987; Chun, 1980; Clément, 1980;1984; 1987; Clément i Hamers, 1979; Clément i Kruidenier, 1985; Gardner, 1979; Gardner, 1982, 1983; 1985; 1988; Giles, Bourhis, Taylor, 1977; Giles i Byrne, 1982; Giles, Hewstone i Ball, 1983; Giles, Hewstone, Ryan i Johnson, 1987; Giles, Garret i Coupland, 1987.

Moltes són les investigacions que han anat demostrant que l'èxit en l'aprenentatge d'una L2 depèn considerablement de factors de motivació i interès. En general aquestes investigacions prengueren com a punt de referència els treballs de Gardner i Lambert (1972). Les primeres investigacions empíriques realitzades per aquests investigadors parteixen de les teories de l'aprenentatge social de Mowrer, en les quals el procés dit d'imitació juga un paper essencial (Bandura, 1976). Segons aquestes teories la llengua correspon a la capacitat humana per a produir sistemes de codificació complexos i compleix dues funcions psicològiques fonamentals: la comunicació (llengua) i la identificació (idioma) (Garcia-Sevilla, 1986). El nen aprèn a parlar imitant els seus pares. Les activitats i la presència dels pares són associades per l'infant a l'hora de satisfer les seves necessitats. Així, la llengua que acompanya les activitats d'aquells esdevé un reforçament secundari les propietats del qual refermen l'aprenentatge dels sons de l'infant. A més, l'infant disposa d'estructures biològiques de preadaptació per a la preferència de sons semblants a paraules, gràcies a les quals pot seleccionar els sons més rellevants cap a un canal convingut de comunicació que culminarà amb l'adquisició del llenguatge i entrada en una comunitat lingüística (Boada, 1986; Richard, 1983).

El procés esmentat d'imitació d'un model, necessari per al desenvolupament de l'aprenentatge social del nen, és anomenat "identificació" i representa la forma més primerenca i primitiva de l'enllaç afectiu.

Gardner i Lambert (1972), segons la teoria exposada i l'important paper que té la identificació en l'aprenentatge de llengües, estableixen, per primera vegada, el pont entre el procés d'aprenentatge d'una L1 i el procés d'aprenentatge d'una L2. D'acord amb aquests autors, doncs, de la identificació al desig d'integrar-se només hi ha un pas. Si en el primer cas es tracta del desig inconscient del nen d'integrar-se en el món dels seus pares, en l'aprenentatge d'una L2 es tracta de la voluntat lliure i conscient d'integrar-se a un nou grup etnolingüístic. Més endavant reserven el terme identificació per a l'aprenentatge de la llengua materna i proposen el concepte de motivació integrativa per l'aprenentatge d'una L2, si bé aquest mateix concepte apareix ja en estudis precedents (Viladot, 1981, 1988).

En aquest sentit, Gardner i Lambert (1972), en els seus primers treballs amb estudiants de parla anglesa que aprenien el francès a Montreal, van avaluar l'aptitud en l'aprenentatge i la intel·ligència verbal, així com també l'actitud davant

dels membres de la comunitat francesa i la motivació en l'aprenentatge del francès. De l'anàlisi factorial es va demostrar l'existència de dos factors ortogonals associats amb el rendiment en l'aprenentatge d'una L2. Un factor estava relacionat amb les capacitats cognitives (aptitud i intel·ligència verbal). L'altre factor revelà que el grup d'estudiants que es mostraren proclius a l'aprenentatge de la L2 per tal de facilitar la comunicació amb l'altre grup cultural era, també, en termes generals, el grup que mostrà actituds més favorables i una identificació amb la comunitat francesa. Per tant, l'adquisició del francès depenia tant de l'aptitud i intel·ligència verbal com de la motivació d'aproximació cap a l'altre grup. En aquest sentit, es veié que quan existia una aproximació per simpatia d'aquest grup (d'estudiants anglesos) cap a la comunitat francesa, aparentment es manifestava una forta motivació integrativa que potenciava l'aprenentatge del francès. Els estudiants que manifestaven una motivació integrativa tenien més èxit en l'aprenentatge del francès que els estudiants que simplement tenien una motivació instrumental.

En un estudi posterior, Gardner (1979) amplià aquests descobriments. Observà que els factors independents de l'aptitud i motivació es correlacionaven altament amb el grau d'aprenentatge. Però si bé l'aptitud i l'adquisició tenien molta importància en els coneixements que es requereixen a

l'escola (per exemple, la gramàtica), el desenvolupament d'aquests coneixements en la pràctica (pronúncia i comprensió), venien determinats pel grau de motivació d'integració. La variable de l'aptitud no era significativa, però les intercorrelacions entre les variables pronúncia, comprensió i motivació integrativa, eren altament significatives. En aquest mateix estudi es va confirmar també, demanant informació als pares de la seva actitud davant dels francesos canadencs, que la motivació integrativa i instrumental tenia el seu origen en l'actitud i disposició global del nucli familiar.

D'altres aspectes importants foren observats anteriorment per Lambert, Gardner, Barik i Trunstall (1961), en una investigació que es va realitzar entre estudiants i postgraduats que seguien un curs intensiu de francès a McGill. En aquest estudi els interessava fonamentalment analitzar els canvis d'actitud i sentiments que es podien manifestar en els estudiants mentre durava el curs intensiu. La majoria d'ells eren americans que bàsicament volien aprendre el francès europeu, més que no pas els interessava la comunitat francesa de Montreal. Els resultats suggerien que aquests estudiants havien experimentat una forta anomie, justament quan començaven a tenir un coneixement real sobre aquesta L2. És a dir, en la mesura que els estudiants tenien més coneixements sobre el francès, els seus sentiments d'anomie també

s'incrementaven. Quan van arribar a tenir un cert coneixement del francès que els permetia pensar i sentir en aquesta llengua començaren a manifestar aquest procés creixent d'inseguretat i automàticament utilitzaren estratègies per minimitzar o controlar aquest temor. Per exemple, començaren a cercar ocasions per parlar l'anglès, malgrat que se'ls va dir que durant el curs només parlessin francès.

Aquesta cadena d'esdeveniments va posar de manifest una colla de qüestions les quals s'estudiaren amb més deteniment en el treball ja clàssic que Peal i Lambert (1962) realitzaren amb nens monolingües i nens bilingües de deu anys d'edat. La primera observació va ser que els nens bilingües, els quals procedien d'escoles franceses de Montreal, es manifestaren molt més proclius davant l'idioma dels anglocanadens que els nens francocanadens monolingües. A més els nens bilingües manifestaren que els seus pares tenien la mateixa preferència davant el grup anglocanadenc, ben al contrari del que succeïa amb els pares dels nens monolingües. Tal i com hem esmentat més amunt, efectivament el desenvolupament d'una L2, fins arribar a un equilingüisme o bilingüisme equilibrat, està condicionat per les actituds familiars davant del grup cultural bilingüe (Lambert, 1981).

Posteriors investigacions, van suggerir que aquests principis sòcio-psicològics no solament eren congruents i fidedignes per a individus de parla francesa i anglesa del Canadà. Utilitzant el mateix procediment, Lambert i Moshe Anisfeld (1961) van fer una investigació amb jueus (estudiants de batxillerat) que estudiaven hebreu. Els resultats cercaven la idea general, que la capacitat intel·lectual, preferència i actitud influeixen en l'èxit de l'aprenentatge d'aquesta L2. En aquest experiment, però, encara que la intel·ligència i l'aptitud lingüística eren paràmetres fixos en la predicció de l'èxit, els resultats obtinguts mitjançant les mesures d'actitud variaven d'una comunitat jueva a l'altra : hi havia comunitats en les quals l'actitud era una variable important en la predicció de l'èxit de l'aprenentatge d'aquesta L2 i, en canvi, en altres comunitats això no succeïa.

Concloent, els bilingües a Montreal (francès-anglès) manifestaven una tendència a l'ús de l'anglès però al mateix temps hi havia individus anglo-canadencs que no volien aproximar-se a la comunitat francesa. Així el bilingüe es trobava en una sèrie de situacions conflictives : un individu bilingüe pot intentar introduir-se dins d'un grup lingüístic (exogrup) però ser refusat pels individus que no volen que s'introdueixi massa dins el seu grup i, probablement, refusat, a més, per aquells del seu

propi grup cultural (endogrup). Durant aquest procés, aquests conflictes poden afectar el seu sentit de pertinença i les relacions amb els dos grups lingüístics (Lambert, 1979; Lambert i Taylor, 1983;1984; Lambert, 1986)). D'això en parlarem més endavant, en el capítol 5 d'aquest text.

és a partir d'aquests treballs precedents, i de les consideracions resultants, que apareix la distinció entre motivació integrativa i motivació instrumental. La primera reflecteix una orientació "de curiositat i d'interès sincer per l'altra grup" (Gardner i Lambert, 1972, p. 132) i una tendència de l'individu a incrementar els seus coneixements sobre l'altra comunitat cultural per tal d'arribar a ser-ne un membre més (Lambert, 1981). La segona reflecteix una orientació instrumental, és a dir, que l'aprenentatge de l'idioma "es realitza per motius pràctics, bé sigui per la necessitat ineludible i urgent de disposar d'una llengua com a instrument de treball, bé sigui pel fet que posseir aquesta llengua pot oferir més possibilitats de desenvolupament personal" (Siguan i Mackey, 1986, p.54). És a dir, "reflecteix la valoració pràctica i els avantatges d'aprendre una nova llengua" (Gardner i Lambert, 1972, p.132).

L'orientació integrativa, per tant, reforça una implicació emocional amb l'altra comunitat, mentre que l'orientació instrumental no ho fa necessàriament. Tot i que s'ha dedicat i es dedica molta atenció a aquestes dues motivacions -integrativa i instrumental- no són les úniques possibilitats. Per exemple, el mateix Lambert (1981) va proposar que en altres circumstàncies hom podria considerar aprendre la llengua d'una comunitat cultural per a explotar, manipular i controlar, amb objectius clarament personals. Per tant, per a Lambert una orientació maquiavèlica també podria servir per a l'estudi d'una llengua. Per això sembla més senzill no distingir entre els tipus d'orientació i en lloc d'això considerar-los com a una unitat conjuntament amb les actituds.

Si bé aquesta distinció pot semblar, doncs, atractiva (tal vegada per la seva simplicitat), també Siguan i Mackey (1986) ens adverteixen que no es pot fer un tall brusc entre els dos tipus de motivacions -utilitat i desig d'integració-, "perquè, encara que en principi són diferents, estan relacionades i mútuament implicades i, per tant, acostumen a presentar-se juntes i en cada persona i per a cada llengua en forma distinta" (p.56).

Tot i així, aquests dos tipus de motivacions són il·lustrades en questionaris directes. Per exemple, Lambert i Gardner (Zahn, Hoper (1985), usaren un qüestionari en el qual es demanava als estudiants de francès quin eren els motius pels quals l'estudiaven:

1. Estar preparat per a obtenir un treball
2. Per a comprendre els franco-canadencs i el seu estil de vida.
3. Per a poder conversar amb més gent i més variada.
4. Per a ser una persona més culta.

Gardner i Lambert consideraren les qüestions (1) i (4) instrumentals i les qüestions (2) i (3) integratives.

Aquells primers resultats de què parlàvem impulsaren tot un seguit d'investigacions experimentals, distintes quant a la natura i nombre de variables investigades, orientades fonamentalment a l'anàlisi de la implicació de la motivació integrativa en l'èxit d'aprenentatge d'una L2 (Genesse i Hamayan, 1978). Molts d'aquells treballs troben factors d'interès i de motivació relacionats amb l'èxit per a l'aprenentatge d'una L2, almenys amb la mateixa intensitat que l'aptitud lingüística. En canvi, d'altres no ho observen, la qual cosa ha motivat que diversos autors especulessin sobre aquesta qüestió,

que reprendrem més endavant en el seguit de models d'aprenentatge i adquisició d'una L2 que presentarem (capítol 2). En aquest sentit, però, sembla que en alguns contextos l'orientació instrumental pot influir més que l'orientació integrativa en l'aprenentatge d'una L2. De fet, Lambert (1984) suggereix que la motivació integrativa tindria un pes més fort en estudiants nord-americans de llengües estrangeres, principalment perquè l'orientació instrumental no hi té, en aquí, gaire significat, mentre que per als individus (com per exemple els que pertanyen a un grup en minoria) que es troben en la necessitat d'aprendre una llengua de prestigi, l'orientació instrumental pot ser molt més important.

1.2. Bilingüisme additiu i bilingüisme subtractiu.

L'estudi pioner de Pearl i Lambert (1962), sobre el funcionament intel·lectual dels bilingües i unilingües marca el final d'una època en què el bilingüisme era considerat negatiu. Els resultats del treball mostraren que nens bilingües anglo-francesos puntuaven significativament per damunt dels unilingües en les mesures d'intel·ligència, tan verbals com no verbals. La interpretació d'aquests resultats indicava una estructura intel·lectual més diversificada i una més gran flexibilitat mental, suggerint així la possibilitat que el bilingüisme podia afectar favorablement l'estructura i la flexibilitat de pensament. Des de llavors, emprant diferents aproximacions al problema, sorgiren una bona colla de treballs validant aquelles troballes. Tots aquests treballs indiquen que els nens bilingües, en relació al grup control d'unilingües, tenen uns avantatges en les mesures de "flexibilitat cognitiva", "creativitat" o "pensament divergent" (Dulay i Burt, 1977). De la mateixa manera que no hi ha hagut diferències d'interpretació quant al concepte de "flexibilitat cognitiva" o bé "creativitat", sí que, en diversos treballs, s'ha polemitzat sobre el concepte de "pensament divergent". Aquest concepte ha estat considerat en alguns casos com un índex de creativitat i en

d'altres com un estil cognitiu (en el sentit de perfil individual basat en la forma de percebre i usar la informació) que reflecteix una viva imaginació i una habilitat per trobar un gran nombre de solucions possibles en la tasca de resolució de problemes.

Malgrat que aquests estudis "positius" no són metodològicament perfectes, en conjunt suggereixen que l'accés a dues llengües en els nens pot accelerar certs aspectes del desenvolupament cognitiu.

D'altra banda, Lambert (1978) ens exposa que els avantatges cognitius d'esdevenir bilingüe només tenen lloc quan s'acompleixen determinades condicions. Aquestes són, entre d'altres, les situacions de bilingüisme "additiu" versus "subtractiu", que tot seguit comentarem breument (vegeu, a més, Landry, 1982; Landry i Allard, 1984).

Les mostres escolars de moltes d'aquelles investigacions eren constituïdes per un gran nombre de nens bilingües que ho havien esdevingut en un medi "additiu", segons terminologia de Lambert (1978; 1984), la qual cosa vol dir que el medi en el qual es desenvolupava el nen era encoratjador i l'experiència de l'aprenentatge de la L2 era viscuda com una aportació lingüística i cultural, perquè la llengua materna dels nens era la llengua dominant de la

comunitat. En conseqüència, el bilingüe estava afegint una altra llengua en el seu repertori d'habilitats que no perjudicava la competència en la seva llengua materna.

En canvi, molts dels estudis negatius incloïen nens bilingües de llengua minoritària. El nen esdevenia bilingüe en una atmosfera on la seva L2 significava la dominància d'aquesta en molts aspectes de la seva vida, és a dir, la llengua materna d'aquests nens era substituïda gradualment per una L2 dominant a la comunitat. Lambert (1978) denominà "substractiva" aquesta forma de bilingüisme.

En general els resultats mostren que els nens bilingües en una situació "additiva" de bilingüisme obtenen nivells relativament alts de competència en ambdues llengües, mentre que en situacions "substractives" molts nens bilingües es caracteritzen perquè obtenen nivells inferiors als nivells dels nens de bilingüisme "additiu". Només per a fer-ne una breu referència convé dir, per exemple, que els programes d'immersió al Canadà i a la resta d'America del Nord són dissenyats per al grup de parlants que tenen com a llengua principal l'anglès i que es troben, doncs, en una situació de bilingüisme "additiu". L'aprenentatge d'una L2 per a aquests nens representa un enriquiment lingüístic i cultural. No hi ha perill que perdin l'anglès com a idioma bàsic,

com tampoc llur sentiment d'identitat durant el procés d'aprenentatge de l'altra llengua. Un procés d'immersió en la llengua dominant de la comunitat podria donar lloc a una forma "subtractiva" de bilingüisme. Per això s'han desenvolupat programes alternatius d'educació lingüística per als nens de llengua minoritària (Lambert i Taylor, 1983).

1.3. Hipòtesis de Cummins.

Hem dit abans, com sembla que hi ha avantatges intel·lectuals relacionades amb el desenvolupament del bilingüisme. Això no obstant un nombre petit d'estudis ens mostren que això no solament no es dona sinó que, a més, aquest desenvolupament bilingüe és perjudicial, cognitivament, pel nen. El terme semi-lingüisme s'ha utilitzat per a descriure un estat del desenvolupament del bilingüisme en el qual el nen no és capaç d'adquirir habilitat lingüística com la d'un monolingüe en cap de les dues llengües i, per tant, no és capaç de desenvolupar el seu potencial lingüístic en cap de les dues llengües. El concepte de semi-lingüisme implica, doncs, la idea de déficit en el nivell cognitiu. Les hipòtesis de Cummins de la interdependència i del llindar mínim de competència lingüística intenta explicar la contradicció aparent entre les investigacions que donen suport als efectes positius del desenvolupament bilingüe i les que donen suport als efectes negatius.

Cummins (1978) fa una anàlisi de les mostres de nens estudiades i assenyala que les investigacions a favor dels efectes positius del bilingüisme, estan formades bàsicament per nens amb un alt nivell de competència amb la seva L2. En canvi, en la majoria dels estudis que expliquen efectes negatius el nivell de competència de les mostres d'escolars no era

controlat. Això no obstant, hi ha diverses investigacions les quals són metodològicament correctes i els resultats apunten en el mateix sentit. Aquests fets condueixen a Cummins (1983) a elaborar les hipòtesis següents.

En primer lloc Cummins suggereix que el nivell de competència bilingüe que els nens adquireixen en ambdues llengües actua com a una variable intervinent, mediatitzant els efectes positius cognitius de què parlàvem. És a dir, que l'accés a dues llengües en els nens pot accelerar certs aspectes dels seu desenvolupament cognitiu. Específicament, hi ha llindars de competència lingüística els quals han de ser assolits pel nen bilingüe per tal d'evitar perjudicis cognitius i permetre que els aspectes potencialment beneficiosos pel fet de ser bilingüe tinguin una influència en el desenvolupament cognitiu.

La hipòtesi del llindar de competència de Cummins (1981, 1983) explica aquest fet. Aquest investigador proposa dos nivells de competència lingüística en la L2 : l'adquisició del nivell més baix fóra suficient per tal d'evitar efectes cognitius negatius; l'adquisició del nivell més alt (llindar de competència) fóra del tot necessària per tal d'aconseguir accelerar el desenvolupament cognitiu del nen. Això pressuposa, doncs, que

l'adquisició de nivells alts d'habilitat en la L2 facilita el desenvolupament cognitiu.

En segons lloc, també aquest mateix investigador ens exposa la hipòtesi del desenvolupament interdependent (Cummins, 1983). Aquesta hipòtesi pressuposa que el nivell de competència que assoleix el nen en la L2 depèn, en part, del tipus de competència que ha desenvolupat en la seva L1. Molt succintament, aquesta hipòtesi planteja que hi ha una interacció entre el nivell d'aprenentatge del nen en la seva L2 i el tipus de competència i nivell que ha desenvolupat en la seva L1 abans d'anar a l'escola.

Així, doncs, la hipòtesi del llindar de competència i la del desenvolupament interdependent suggereixen que els factors lingüístics són importants a l'hora d'entendre la dinàmica de la interacció del nen bilingüe amb el seu entorn. La primera hipòtesi del doble llindar de competència explica els resultats aparentment contradictòris de què parlavem. Aconseguir un primer llindar és necessari per a evitar efectes negatius des del punt de vista cognitiu com a conseqüència del desenvolupament del bilingüisme. Si aquest primer nivell no és assolit, la competència en les dues llengües se'n ressentirà i en resultarà un semi-lingüisme (Landry, 1982). Després d'aquest

primer nivell, els efectes negatius no apareixen però per tal que hi apareguin avantatges cognitives positives cal sobrepassar aquest segon llindar de competència lingüística. També la hipòtesi de la interdependència ens diu que quan certes funcions lingüístiques han estat fortament desenvolupades en la L1 del nen, és probable que una exposició d'aprenentatge forta en la L2 durà a una bona competència lingüística en aquesta llengua sense detriment de la L1. En resum, un alt nivell de competència en la L1 comporta un alt nivell de competència en la L2. També, si el nen té nivell baix de competència en la seva L1, la introducció de l'aprenentatge farà de fre al desenvolupament futur de la L1 que, alhora, entorpirà el desenvolupament de la L2. Aquest *feedback* entre la competència lingüística inicial i la competència en la L2 pot evolucionar fins a arribar a un dèficit cognitiu del nen. La teoria de Cummins deixa, això no obstant, molts aspectes per a explicar. Per exemple, la teoria no diu perquè hi ha nens que aconsegueixen el llindar superior i, en canvi, d'altres mai no assoleixen ni tan sols el primer llindar. Una teoria del desenvolupament bilingüe ha d'explicar no solament el comportament bilingüe en un moment determinat del desenvolupament, sinó, també, com el bilingüe assoleix, o no, un nivell de competència bilingüe. En aquest sentit la teoria de Cummins sembla més profitosa en el camp de l'educació bilingüe que en el

pla fonamental del desenvolupament bilingüe (Hamers i Blanc, 1983). Però, tal i com assenyala el mateix Cummins (1983) el desenvolupament cognitiu del nen bilingüe es veurà influenciat per factors d'ordre socio-estructurals que seran determinants, alhora, per al nivell de competència lingüística i la motivació per a aprendre una L2 i conservar la seva L1. Aquests factors socio-estructurals han estat explicats anteriorment sota la denominació de bilingüisme "additiu" i bilingüisme "subtractiu". Tornant enrera, doncs, les teories de Lambert permeten explicar perquè les avantatges cognitives relacionades amb el desenvolupament del bilingüisme es dona en els casos de nens que provenen de medis familiars bilingües en que la seva L1 és la dominant a la comunitat i que reben la seva escolarització en la L2 de menys prestigi, mentre que la forma subtractiva és manifesta en els nens i individus de les minories etnolingüístiques.

C A P Í T O L 2.

=====

MODELS D'APRENTATGE, D'ADQUISICIÓ

=====

I MANTENIMENT D'UNA L2.

=====

R E S U M

=====

Aquest capítol tracta diferents models d'aprenentatge i adquisició de llengües.

Distingeix dos tipus de models, uns de centrats en un nivell molt molecular que bàsicament tracten els processos lingüístics, i uns altres de centrats en un nivell més molar, que consideren les variables psicològiques i socials que faciliten o impedeixen l'adquisició d'una L2.

Planteja el MIG, el model sobre el qual basem la investigació, que tracta els processos d'adquisició i ús d'una L2 però dins de les relacions i mecanismes psicològics d'identitat i diferenciació psicolingüística dels grups de L1 diferent que conviuen en un mateix marc geogràfic.

2.1. Introducció.

L'anglès, l'alemany, el francès (tot i la particular situació d'aquest idioma al Quebec) són llengües denominades "fortes" que gaudeixen, per tant, d'una situació i una protecció legal normalitzades, d'una alta vitalitat en la seva posició en l'àmbit econòmic, cultural, tecnològic i social, i, des del punt de vista demogràfic, d'una extensió en el mateix país que hom podria qualificar de bona. No passa el mateix amb el català, que, tot i la seva situació de privilegi comparativament a moltes altres llengües, no està, òbviament, en el mateix graó que les llengües d'alt prestigi internacional.

Quan aquells països, com a conseqüència de la dinàmica espontània de les migracions, són receptors de nous immigrants, l'adquisició i el posterior ús social de l'idioma propi de cada país esdevé urgent i d'una necessitat i un interès bidireccionals, és a dir, tant des del punt de vista del país receptor com, en la majoria dels casos, des del punt de vista de l'immigrant. Sense el coneixement de l'idioma de la comunitat, aquest immigrant podria subsistir, però val a dir que amb una gran precarietat. D'aquí que l'aprenentatge intensiu sigui un requisit necessari per a la seva integració harmònica.

En molts països s'organitzen cursos intensius de llengua per tal d'accelerar aquesta integració, tant social com professional. Fins i tot hi ha països, com passa al Quebec, on els immigrants reben del Ministeri d'Immigració una subvenció que, encara que modesta els permet dedicar-se exclusivament a l'estudi del francès durant el període necessari per a adquirir els coneixements de llengua bàsics (Anglejan i Renaud, 1981). La motivació instrumental de l'immigrant en l'aprenentatge de la L2 és en aquests països, d'entrada, molt alta. El coneixement de l'idioma facilitarà posteriorment una mobilitat social que altrament no podria produir-se.

Però, òbviament, la situació contextual de les llengües pròpies en els diferents països receptors d'immigrants no és la mateixa. El cas català és un exemple d'aquesta afirmació: la integració de la població castellanoparlant no autòctona és una necessitat social evident, però aquesta població no té, en termes generals, la urgència d'aprendre i usar l'idioma del país perquè no el necessita per a comunicar-se amb eficàcia (Viladot, 1989).

Cada país té, doncs, la seva pròpia xarxa d'influències socials, i per aquest motiu cada situació presenta una estructura distinta i pròpia de variables interrelacionades. Com a resultat, els

real a un sistema manipulable més simple.

En termes generals podem parlar de tres tipus de models d'adquisició d'una L2 que proven d'explicar els interrogants més amunt plantejats: uns de bàsicament centrats en els processos lingüístics, en els quals s'analitzen en un nivell molt molecular les diferències individuals en l'aprenentatge de la L2. El model de Monitor de Krashen (Dulay, Burt i Krashen, 1982; Krashen, 1980), és un primer exponent que estrictament parlant és un model teòric d'actuació lingüística més que no pas d'adquisició lingüística, però com que té implicacions directes en el procés d'adquisició i a més procedeix de les assumpcions sobre què és el que s'esdevé quan es desenvolupen les habilitats lingüístiques, el tractarem -encara que breument- posteriorment. També hi ha els models de reforçament conscient (Carroll, Bever i Pollak, 1981), i el model d'estratègia (Bialystok, 1980), ambdós, derivacions del model Monitor de Krashen, en els quals s'analitzen en un nivell molt molecular les diferències individuals en l'aprenentatge de la L2, però que no tractarem de moment.

Uns altres de centrats en un nivell més molar, que consideren les variables psicològiques i socials que faciliten o impedeixen l'adquisició d'una L2. El model d'aculturació de Shumman (1980; 1986) n'és un exponent, tot i que per als nostres propòsits només

descriurem breument el model social i psicològic de Lambert (1981) atès que sembla que estableix les bases a d'altres models que el succeeixen. Més endavant exposarem els models de Clément i el de Gardner (Au, 1988; Clément, 1980, 1984, 1987; Clément, Gardner i Smythe, 1980; Gardner, 1979, 1982, 1983, 1985, 1988; Gardner, Lalonde, Moorkroft i Evers, 1987; Kruidenier i Clément, 1986;), ambdós precursors des del punt de vista teòric al Model intergrup al (MIG). Aquest darrer model ha estat desenvolupat pel corrent anglosaxó de l'Escola de Bristol i prova d'explicar no solament els mecanismes psicològics d'aprenentatge i adquisició d'una L2, sinó també les variables estructurals sota les quals es regula el manteniment de les llengües dels grups ètnics minoritaris (Ball i Giles, 1982; Ball, Giles i Hewstone, 1984; Giles i Byrne, 1982; Giles i Johnson, 1987; Johnson i Giles, 1982; 1986). Aquest model emfasitza l'impacte en l'aprenentatge de la llengua de les percepcions i identifications de l'individu que resulten de la seva pertinença a un grup etnolingüístic. El MIG està basat en la Teoria de la identitat etnolingüística (Beebe i Giles, 1984), la qual es basa al mateix temps en la Teoria de la identitat social (Tajfel i Turner, 1979).

Cadascun d'aquests models es basa en aspectes determinats que intervenen en el desenvolupament, en l'aprenentatge, i en l'ús d'una L2. Malgrat el seu intent d'organitzar i donar cos a les dades i

troballes d'investigacions anteriors, cap d'ells no pot ser qualificat com una teoria en el sentit estricte de la paraula, perquè són encara models descriptius més que no pas predictius atès que no estan validats amb prou solidesa. Sovint són susceptibles d'admetre interpretacions diferents. Encara que aquesta flexibilitat pot ésser criticada, té l'avantatge que impedeix una adhesió dogmàtica a conceptes que poden resultar restrictius (Clément, 1987; Gardner, 1988).

No cal dir la importància de trobar una teoria explicativa que reflecteixi adequadament el procés d'aprenentatge i adquisició d'una L2 i que doni una valoració predictiva sobre els processos de manteniment i ús social de les llengües petites i/o minoritàries. El MIG desenvolupat per Giles sobre el qual basem la investigació aprofundeix bàsicament en aquests aspectes perquè tracta els processos d'adquisició i ús d'una L2 però dins de les relacions i mecanismes psicològics d'identitat ètnica i diferenciació etnolingüística entre els grups de L1 diferent, però que conviuen en un mateix marc geogràfic.

Gardner (1985) comenta acertadament que les dues perspectives, la lingüística i la social, són rellevants perquè de fet emfasitzen els dos aspectes fonamentals que trobem en l'aprenentatge d'una L2.

D'una banda, el procés d'adquisició d'una llengua, L1 o L2, inclou l'aprenentatge de vocabulari, funcions gramaticals i pronunciació, i fins a un cert punt una nova visió del món. I això és, per descomptat, un fenomen lingüístic. Però, d'altra banda, l'adquisició d'una llengua comporta un ajustament social per part de l'individu. Entrem en el món de la comunicació, sigui aquesta passiva o activa, atès que les llengües s'aprenen per a facilitar la comunicació amb una altra comunitat cultural. Quan apareix una L2 es necessita alguna mena d'interès per la comunitat cultural de la qual n'és pròpia, sigui aquest interès instrumental o per motius d'integració, o ambdós alhora. Requereix introduir-se en el seu vocabulari, en la seva manera d'organitzar les frases i ordenar les paraules, la seva manera de pronunciar, etc.etc., i convé afegir que el pes específic dels factors estrictament psicològics - actitudinals i motivacionals- seran diferents segons els contextos d'adquisició i aprenentatge de la L2 (Gardner, 1985).

En aquest capítol tractarem els anàlegs enunciat més amunt, tot i que val a dir que bàsicament ens centrarem en els models precursors més propers teòricament al MIG.

Així, doncs, abans de donar lloc a l'anàlisi del MIG d'adquisició i manteniment de llengües, desenvolupat essencialment pel corrent anglosaxó i

sobre el qual ens basem per a la formulació de les hipòtesis del treball d'investigació a la nostra comunitat, examinarem, - havent parlat abans somerament dels models lingüístics enunciats més amunt- dos dels més recents i importants models sociopsicològics desenvolupats fins avui en dia sobre l'adquisició d'una L2 (Gardner, 1979, 1983, 1988; Clément, 1980, 1984, 1987; Gardner, Lalonde, Moorkroft, i Evers, 1987; Kruidinier i Clement, 1986). Aquests models són de fet els precursors del Model intergrupat perquè molts dels aspectes i conceptes que com veurem es tracten són incorporats en un model explicatiu més complet, fonamentat, bàsicament, en els factors que tenen influència en la força de la identificació ètnica, en les nocions de comparació entre els grups i en el desig d'una diferenciació ètnica positiva. Alhora, aquests conceptes, que es deriven de la Teoria de la identitat de Tajfel (Tajfel, 1981), així mateix com els processos que hi són subjacents, són extraordinàriament valuosos per a comprendre el context interètnic, és a dir, les condicions que inciten o inhibeixen els individus de grups ètnics en condicions de subordinació lingüística per a aconseguir un nivell de coneixement de la llengua en els aspectes de codificació i decodificació gairebé com un nadiu (Giles i Byrne, 1982). Tal i com hem dit, fem en primer lloc una exposició breu del Model de Monitor de Krashen.

2.2. El Model de Monitor.

Krashen (1980, 1982) exposa que hi ha dos sistemes lingüístics independents, un sistema conscient i un altre de subconscient i que ambdós poden ser activats en qualsevol situació d'ús d'una llengua. El Monitor en si mateix es considerat "gramàtica conscient", i sovint aquests dos termes estan relacionats o usats com a sinònims.

La "gramàtica conscient" o Monitor es posa en funcionament en determinades situacions lingüístiques quan l'usuari presta atenció a la forma abans que al contingut i conscientment edita la seva llengua. Krashen (1982) descriu tres aspectes de l'ús del monitor. En primer lloc, es necessita temps; quan no es disposa d'aquest temps, com per exemple en una conversa normal, el monitor no pot posar-se en joc. Tal i com diu Krashen (1980) les persones generalment no disposen de temps per pensar sobre el tema i aplicar les normes gramaticals conscients. En segon lloc, el monitor s'activa on la forma i la correcció de llengua són importants per a l'usuari. En tercer lloc, el monitor reflecteix una aplicació de la coneixença de la llengua directa sobre el comportament lingüístic. Com Krashen (1982) diu una tercera condició important per a l'ús del monitor amb èxit és que la persona necessita saber la norma, ell o ella

necessiten tenir una representació mental correcta de la norma per a aplicar-la correctament. La importància del model de Monitor de Krashen en l'adquisició d'una L2, rau en les seves implicacions sobre el comportament lingüístic. Krashen estableix, per primera vegada, la distinció entre els dos tipus de desenvolupament lingüístic adquisició lingüística i aprenentatge lingüístic. El model tracta bàsicament sobre l'adquisició lingüística que es refereix al sistema subconscient. És molt similar al procés que utilitzen els nens en l'adquisició de primeres i segones llengües. Aquest procés requereix una interacció significativa en la llengua vehicular -comunicació natural- que és la llengua que interessa als parlants, és a dir no en la forma de les expressions sinó en el missatge que transmeten i en la comprensió d'aquest. L'aprenentatge de les llengües, d'altra banda, es refereix al sistema conscient.

Resumint, si l'adquisició d'una llengua és un procés subconscient que resulta de l'ús actiu de la llengua, l'aprenentatge d'una llengua és un procés conscient d'aprenentatge de normes lingüístiques. Aquesta distinció té implicacions importants per a l'ensenyament de la llengua i el desenvolupament de la suficiència d'una L2. Com Krashen exposa la distinció entre adquisició-aprenentatge ajuda a interpretar els resultats en totes les àrees d'investigació i pràctica d'adquisició de segones llengües.

Krashen (1982) fa ús d'aquesta distinció per a explicar la independència relativa de l'aptitud lingüística i les variables motivacionals i d'actitud, encara que aquestes dues estiguin relacionades amb la suficiència en la L2 (Gardner i Lambert, 1972).

Segons aquest investigador, doncs, l'aptitud lingüística es refereix a l'aprenentatge lingüístic conscient, mentre que les actituds, que per a Krashen inclouen la motivació, seguretat en si mateix i ansietat provocada per la situació (variables afectives que com veurem desenvolupa Clément en el seu model) es refereixen a l'adquisició de la llengua subconscient. En aquest sentit, si l'aptitud i l'actitud tenen influència en els dos aspectes diferents del desenvolupament lingüístic poden ser considerades variables independents (Krashen, 1982).

L'aptitud lingüística està més relacionada amb algun tipus de formes de mesurar la suficiència en una L2 mentre que les variables afectives de què parlàvem estan més relacionades amb d'altres formes més informals (Gardner, 1985). Com que l'aptitud lingüística es refereix a les habilitats cognitives donarà resultats alts en els indexos de suficiència en una L2 que es refereixin al material adquirit a través de l'aprenentatge de normes gramaticals. En aquest sentit, qualsevol quina sigui la mesura de suficiència

que se centri en la forma (per exemple tests de gramàtica, o el procediment Cloze desenvolupat per Taylor l'any 1953) o qualsevol que examini habilitats ensenyades a l'escola directament (per exemple exàmens de vocabulari trets del llibre de text) hauria de donar puntuacions altes en les mesures d'aptitud lingüística. Per exemple, el procediment Cloze que mesura "comprensió" de textos a escala relativament gran el qual consisteix en l'eliminació d'un text una de cada n paraules, deixant, d'aquesta manera, espais en blanc. Al subjecte se li demana que completi aquests espais en blanc, i la facilitat de reconstrucció seria un índex de comprensió. Osgood i Ervin (1965) proposen de passar aquesta prova en ambdues llengües i d'aquesta manera la facilitat de reconstrucció de les frases en cada llengüa ens indicaria el grau de domini lingüístic d'un bilingüe.

D'altra banda, les variables afectives possibilitaran millors puntuacions amb mesures de suficiència que no es refereixin al Monitor (a l'ús de gramàtica conscient). Per exemple, a través de material adquirit directament en situacions molt controlades de comunicació natural.

També convé tenir present, que la distinció realitzada per Krashen entre adquisició lingüística i aprenentatge de la llengua, possibilita copjar les diferències hagudes entre l'aprenentatge formal i

l'aprenentatge informal d'una L2. Tal i com discuteix Gardner (1985) la literatura científica ens explica que (a) els contextos d'aprenentatge formals són millors que els contextos d'aprenentatge informals per a desenvolupar suficiència lingüística. També aquesta distinció pot explicar (b) aquelles situacions i habilitats en què la primera llengua interfereix en l'aprenentatge de la segona ;(c) pot explicar perquè els adults sembla que aprenen una llengua més ràpidament però, en canvi, els nens l'adquireixen més; i finalment, (d) pot explicar perquè alguns estudis que analitzen els factors de la suficiència en una L2 identifiquen només un factor lingüístic mentre que d'altres estudis n'identifiquen dos o més. En cada cas l'explicació es basa en la distinció entre adquisició i aprenentatge de la llengua separant-los en dos sistemes independents. Aquests dos sistemes podrien estar implicats de forma diferent depenent de la situació, per exemple, context lingüístic, o edat, o bé depenent de la identificació i l'afiançament de les habilitats i això pot fer que puguin ser presents un o els dos sistemes (per exemple (d)) o també pot ser que normes prèvies interfereixin amb normes noves (per exemple (b)), (Gardner, 1985).

El model possibilita, d'altra banda, que l'aprenent d'una L2 sigui o no sigui un usuari del Monitor, és a dir un aprenent conscient. Krashen (1982) també ens explica que una persona pot adquirir

una llengua, pot obtenir-ne una interiorització suficient i que les seves actituds i motivacions no interfereixin o filtrin aquesta interiorització. El concepte de "filtre afectiu" va ser suggerit per Dulay i Burt (1977) i es refereix a les motivacions i actituds que si estan per sota del nivell òptim poden filtrar alguns aspectes de la informació (Dulay, Burt, i Krashen, 1982).

Krashen (1982) ens exposa , que les tres variables causals en l'adquisició d'una L2 es deriven de la hipòtesi d'entrada d'informació i del filtre afectiu -la quantitat d'informació assimilable que rep i entén l'adquisidor i la força del filtre afectiu o el grau en què l'adquiridor està receptiu a la informació.

Analitzem breument els punts del model : el desenvolupament de la suficiència lingüística comença per l'entrada de la llengua, això vol dir la llengua que l'adquiridor rep com a informació i entén. L'aptitud interactuarà amb aquesta entrada i facilitarà l'aprenentatge conscient de la llengua. Les actituds i la motivació, d'altra banda, influiran molt en l'adquisició d'una llengua de forma insconscient principalment perquè uns nivells baixos d'aquests atributs actuaran com a filtres afectius en l'entrada de la llengua. L'aprenentatge de la llengua, a més, es reflectirà en textos i situacions que permetin o

estimulin una monitorització conscient del comportament lingüístic, mentre que l'adquisició d'una llengua es demostrarà més en el comportament lingüístic espontani en què el monitor no és necessari.

La distinció entre adquisició i aprenentatge, assenyalada més a munt, no s'ha de confondre amb els contextos d'adquisició. Krashen (1982) ens exposa molt clarament com l'adquisició pot ocórrer fins i tot en la situació formal a l'aula. En realitat Krashen fa una diferència entre tècniques que se centren en l'aprenentatge, com exercicis de gramàtica, i aquelles que emfasitzen l'adquisició, com exercicis de comunicació. Algunes tècniques poden possibilitar obtenir els dos resultats (un important aspecte del concepte d'entrada de la llengua), i possiblement, a través de la descripció, alguns individus poden aconseguir-ne l'adquisició durant exercicis d'aprenentatge conscient. En aquest context l'aptitud lingüística juga el seu paper més important en el desenvolupament conscient d'habilitat i coneixement lingüístic, mentre que el filtre afectiu influenciat per les actituds, motivacions, seguretat i baixa ansietat, (Krashen, 1980, 1982) juga la seva funció principal en el desenvolupament d'un ús i una interiorització (adquisició) inconscient de la llengua.

2.3. Model social i psicològic de Lambert.

El model social i psicològic d'adquisició d'una segona llengua de Lambert (1979a) és una teoria del desenvolupament bilingüe i de la modificació de la pròpia identitat. La proposició fonamental de la teoria de Lambert és que la diferenciació lingüística és un element fonamental de la identitat personal. Com a conseqüència, el desenvolupament de la suficiència en una L2 té implicacions en la identitat de l'individu, i, per torna, la identitat de l'individu té implicacions en l'aprenentatge d'una L2 (Lambert i Taylor, 1984; Lambert, 1986)

Com veurem aquest és un model diferent en certa manera de l'anterior de Krashen (en el qual es dona més importància a les qüestions més estrictament lingüístiques), perquè subratlla el paper de les diferències individuals en el desenvolupament de la suficiència en una L2, i exposa la possibilitat que l'adquisició lingüística pot tenir implicacions socials en l'individu.

Com anirem veient, a partir d'ara els models que desenvoluparem es preocupen dels efectes dels factors culturals i socials en l'adquisició d'una L2 i en les exigències d'ajustament que això representa per a l'individu, encara que varien la natura i la importància que es confereix als factors. Tot i així,

el model que presentem a continuació, denominat model psicològic i social de Lambert és el primer que fa explícites les associacions entre aquests factors i els factors psicològics.

La teoria de Lambert parteix de les observacions que ell mateix va realitzar sobre l'etnocentrisme i el desenvolupament del bilingüisme. S'inspira, doncs, en aquestes investigacions i concretament en la investigació que Lambert i Klineberg, (1967) realitzaren i que mostra la importància de remarcar els processos de la diferenciació lingüística, en el procés de socialització del nen. Lambert i Klinenberg (1967) realitzaren un estudi internacional amb nens sobre el "sentiment" estricte i rígid que tenen sobre el seu propi grup, davant d'altres grups lingüístics, o davant d'individus estrangers. Descobriren que aquest pensament estereotipat s'inicia durant l'edat pre-escolar, quan el nen intenta formar el seu propi concepte i determinar la seva situació en el món. Els pares, llavors, afermen les diferències entre grups i, bàsicament, les diferències del seu grup amb altres. Els pares no s'adonen, però, que estan establint l'etnocentrisme i les seves conseqüències. "Quan un nen creix en un medi bilingüe i bicultural i comença a preguntar-se sobre si mateix, el seu grup i altres grups, és molt probable que no tingui idees tan arrelades sobre el que és "bo" i "dolent"; al contrari, haurà après alguna cosa més real, encara que

més complexa: les diferències entre grups nacionals o culturals no són clares en absolut i les similituds bàsiques entre la gent són més grans que les seves diferències" (P.106). Així, el nen bilingüe manifestarà un comportament més receptiu i obert sobre el seu propi grup i l'altra gent. A més, Lambert digué que en la mesura que va creixent podrà arribar a ser "un detector molt sensible de l'etnocentrisme", atès que observant els canvis de comportament i les reaccions de l'altra gent en relació a ell, podrà veure si els altres són etnocèntrics, "o persones de dues cares", és a dir, persones que manifesten conductes diferents en funció de l'espai lingüístic i social on es troben. Resumint, els pares inicialment promouen aquesta diferenciació fent contrast entre la seva comunitat cultural i altres per ajudar els nens a entendre qui són. Les escoles reforcen aquestes percepcions amb programes que intenten preparar els nens estudiants per a la societat. El resultat és que la llengua arriba a ser una part molt important, sinó central, de la identitat de l'individu.

Lambert (1984) argumenta que els estudiants que aprenen una L2 han de ser capaços i estar disposats a adoptar diferents aspectes de comportament, incloent-hi el comportament verbal, que caracteritzen els individus de l'altre grup lingüístico-cultural. Això, òbviament, implica components afectius i cognitius. I tal i com s'ha exposat en el capítol, en

l'estudi de Lambert i en el seguit de treballs sobre el mateix tema amb altres autors, s'ha subratllat que els factors cognitius com són l'aptitud lingüística i la intel·ligència al mateix temps que els factors afectius com les actituds i les motivacions estan implicats en l'adquisició d'una L2. Malgrat tot, el seu model teòric se centra principalment en el paper dels factors afectius.

Aquest model proposa que el nivell fins al qual l'individu adquireix amb èxit una L2 depèn de les tendències etnocèntriques, les actituds cap a l'altra comunitat, l'orientació cap a l'aprenentatge de la llengua i la motivació, (Lambert, 1981).

El model distingeix entre la motivació integrativa i la motivació instrumental de les quals n'hem parlat en el capítol 1 (1.1.) . Les actituds es refereixen a qualsevol actitud cap a l'altra comunitat cultural i inclou fins i tot les tendències no etnocèntriques; l'orientació es refereix a qualsevol tipus d'habilitat cognitives incloent-hi la intel·ligència i l'aptitud lingüística. Com abans hem discutit, l'actitud i l'orientació s'agrupen com en una unitat i tenen influència en el nivell de motivació de l'estudiant per a aprendre la L2 , mentre que les actituds i la motivació, l'aptitud i la intel·ligència tenen un efecte directe en la suficiència lingüística. Un cop la suficiència es

desenvolupa fins arribar a un nivell alt té una influència en la pròpia identitat, que, depenent de la natura del context cultural, resultarà en un bilingüisme additiu o substractiu (veure capítol 1).

Lambert (1978) ens diu, també, que, quan els individus desenvolupen suficiència en la L2, poden començar a experimentar canvis en la percepció de si mateixos. En aquesta línia, ens exposa que com més coneixements té l'individu sobre la seva llengua, més observarà que el lloc del seu grup original es va modificant i que, simultàniament, l'altre grup lingüístico-cultural serà quelcom més per a ell que un grup amb el qual no hi té cap punt de contacte, i que pot arribar a ser el seu "segon" grup. Segons el grau de compatibilitat entre les dues cultures i en la mesura que vagi perdent contactes amb una d'elles, experimentarà "remordiments" i estarà preocupat; tot això s'afegirà a la por de veure acostar-se la seva entrada en un nou grup cultural. Lambert (1981; 1984) també diu que per a l'estudiant seriós que amb temps domina realment la L2, van observar una possibilitat de conflicte d'identitat o d'alienació que sorgeix al mateix temps que aconsegueix ser suficientment hàbil per a convertir-se en un membre acceptat d'un altre grup cultural. A aquest sentiment d'insatisfacció i poca seguretat social, Durkheim (1897), Srole (1951) i Williams (1979) el denominen *anomie*. De tot això veiem que per mitjà de la suficiència en la llengua d'un

altre grup lingüístico-cultural esdevé la possibilitat de canvis en la pròpia identitat. La natura dels canvis que apareguin depèn d'un nombre de factors, incloent-hi l'orientació de l'individu. Un factor important, però, sembla que són les pressions sobre l'aprenent de la mateixa comunitat. Si l'aprenentatge de la L2 implicava el desenvolupament de la suficiència en aquella llengua sense pressions per substituir o reduir la importància de la L1, el resultat és un exemple de bilingüisme additiu. Sota aquestes condicions l'aprenent pot experimentar canvis en la identitat pròpia però aquests probablement reflectirien un creixement positiu. Si, per contra, s'adquireix la L2 per promoure una assimilació cultural on els grups minoritaris han d'aprendre la llengua nacional, això seria un cas de bilingüisme substractiu. Mentre dura el procés d'aprenentatge de la L2 hi pesa una amenaça sobre la L1, i aquestes persones podrien tenir sensació de pèrdua de la seva pròpia identitat cultural.

2.4. Model de Gardner.

El model de Gardner (vegeu la figura 1) és el primer avanç important de la literatura científica d'aprenentatge d'una L2, perquè el model, a més de les aportacions originals, fa que entrin en interacció, de manera dinàmica, un conjunt de categories que com hem vist en el capítol precedent (capítol 1) havien estat tractades aïlladament fins aleshores. Gardner fa confluïr dins d'un mateix marc un conjunt de factors agrupats en les quatre categories següents: a) medi social; b) diferències individuals; c) contextos d'adquisició d'una L2, i d) resultats lingüístics i paralingüístics, és a dir, no lingüístics.

Podem dir que, en termes generals, Gardner dóna més importància a les característiques individuals que al medi social. El medi social i els contextos d'adquisició es consideren causa i moderador en la relació de les diferències individuals amb l'aprenentatge final.

La segona categoria -diferències individuals- està configurada per quatre variables que han estat estudiades aïlladament i considerades en la literatura científica d'una gran importància en el procés final d'adquisició d'una L2. Aquestes són: la intel·ligència, l'aptitud en l'aprenentatge de la L2,

instrucció directa (per exemple, converses casuals de la comunitat de L2, veure la TV en L2, escoltar la ràdio o llegir en L2).

La categoria final d'aquest model comprèn els resultats lingüístics i resultats no lingüístics. Els primers es refereixen a les notes de curs, a l'amplitud del vocabulari aconseguit, a la capacitat de llegir, d'escriure, de comprendre i de parlar la L2, és a dir, el conjunt d'aspectes estructurals de la L2. Mentre que els resultats no lingüístics d'adquisició d'una L2 es refereixen a factors com les actituds favorables cap a l'altra comunitat cultural, l'interès per augmentar l'aprenentatge de la L2 i d'altres en general, i l'interès per altres cultures.

Gardner examina detalladament la manera com aquestes variables operen juntes en el procés d'adquisició d'una L2. Com es pot veure a la figura 1, defensa que en situacions d'aprenentatge informal, la motivació i l'ansietat provocada per la situació són considerades més influents que la intel·ligència o l'aptitud lingüística (tal com s'indica amb les fletxes en línia discontinua).

També observa que l'adquisició d'una L2 en els contextos d'adquisició formal donen lloc a bones puntuacions en la L2 i, concretament, a puntuacions més altes en exàmens de vocabulari i gramàtica, i, al

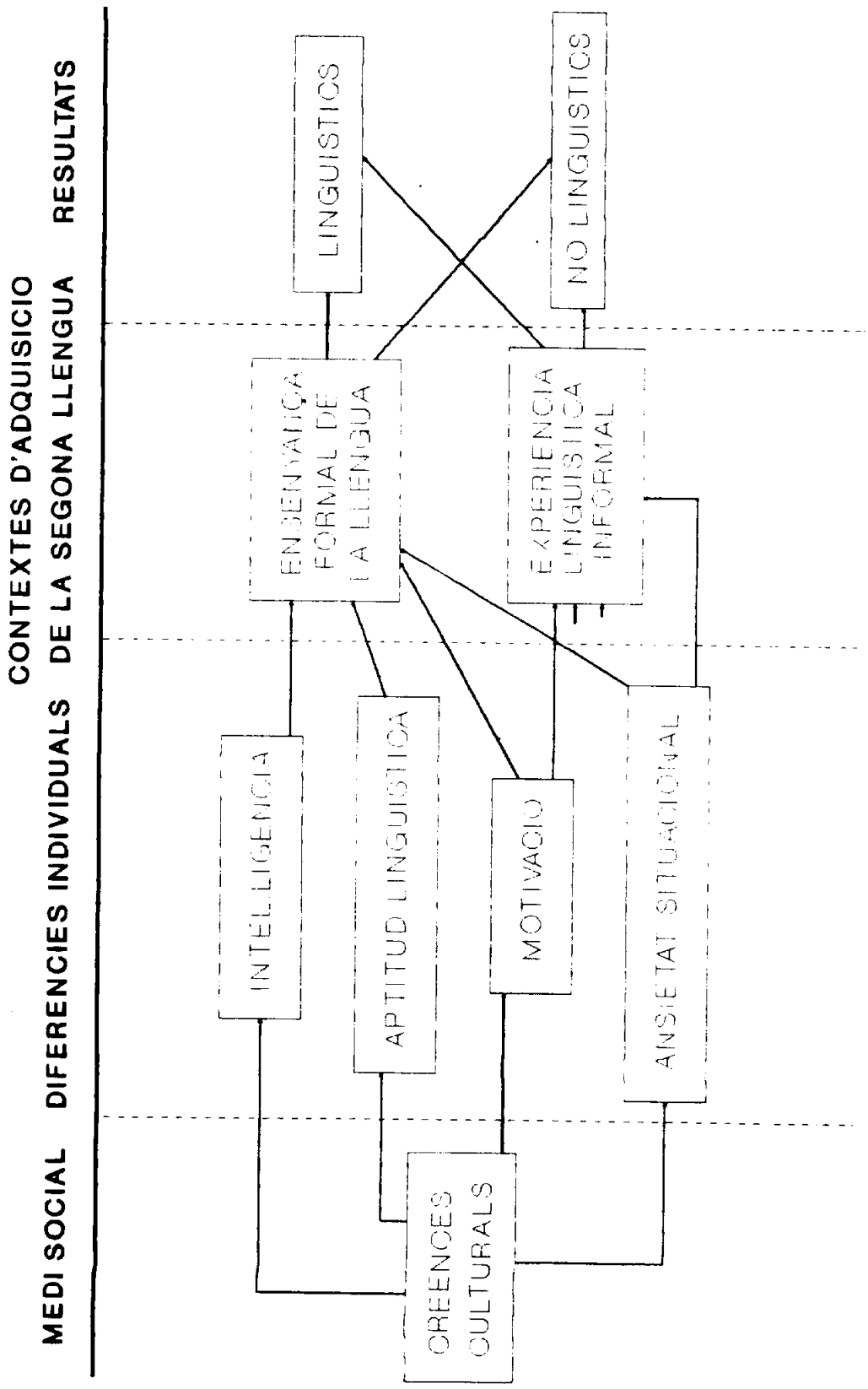


Figura 1:
Representació esquemàtica del model de Gardner.

contrari, els contextos més informals proporcionen més suficiència oral i en general millors resultats en situacions de comunicació social.

Hi ha altres models (convé destacar el model d'aculturació de Shumman, 1980;1986) que bàsicament se centren en el component motivacional i es basen en la distinció entre la motivació instrumental i la motivació integrativa, desenvolupada per Gardner i Lambert (1972), de les quals n'hem parlat en el capítol anterior. Recordem que aquesta última ha estat definida per aquests investigadors com un component motivacional positiu i afectiu que es distingeix de la motivació instrumental per la disposició favorable envers la comunitat de parla L2, i es considera sovint una condició prèvia necessària per aconseguir una suficiència en una L2 propera o similar a la d'un nadiu.

Gardner (1979), quan parla del component motivacional en el desenvolupament del seu model en el mateix capítol, defensa la necessitat de distingir entre actituds i motivacions. En la interessant investigació empírica que descriu, descobreix que les actituds estan molt relacionades amb les motivacions -que al mateix temps estan molt relacionades amb els resultats d'adquisició de la L2-, però no hi ha una relació directa entre les actituds en elles mateixes i

els resultats obtinguts. Per tant, aquest investigador defensa que les actituds tenen la funció de donar un suport motivacional de cara als resultats d'adquisició d'una L2. Es pot donar el cas, doncs, que un mateix nivell de motivació derivi de diferents actituds que han estat formades a partir de creences culturals distintes existents en medis socials diferents. Finalment, és important exposar l'element dinàmic que Gardner propugna, quan proposa que les actituds poden ser reforçades o, al contrari, disminuïdes en funció dels resultats positius, o no, en l'adquisició de la L2, mitjançant un procés de feedback que facilitaria o inhibiria respectivament la continuació del progrés en la L2 (Lambert, 1978).

En el model de Gardner hi manca aprofundiment en els aspectes del medi social. Ell mateix ho reconeix quan afirma que aquest factor requereix una sofisticació major en la teorització futura. El medi social no implica solament diferències en els contextos d'aprenentatge de la L2, sinó que entre d'altres coses té una influència sobre les creences culturals que concerneixen l'adquisició de la L2. Es a dir, els valors culturals existents en el medi social tenen una influència important sobre la mesura en què les diverses variables de diferència individual condicionen l'adquisició de la L2. Per a demostrar-ho distingeix entre medi social monolingüe i medi social bilingüe, i explica com els resultats obtinguts per

joves canadencs de parla anglesa en l'aprenentatge del francès en àrees de domini anglès del Canadà estaven més relacionats amb la motivació que amb l'ansietat provocada per la situació. En canvi, era al revés a les províncies on el bilingüisme era la norma. Es a dir, els factors psicològics tenien conseqüències diferents en els dos contextos d'adquisició.

Convé dir, però, que la importància del medi social havia estat posada en evidència en els estudis precedents de Lambert, a Montreal. Aquest reconegut científic és el que primer estableix l'anomenada distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme substractiu, distinció a què ens referim amb més deteniment en un altre capítol. Val a dir, però, que en l'anàlisi de les diferents situacions i contextos socials de diverses minories lingüístiques observa una diferència fonamental entre dos tipus de grups. Els uns, a més de conservar la seva llengua d'origen, havien adquirit amb èxit una L2 (bilingüisme additiu). Els altres, per diverses raons (polítiques, econòmiques o per altres qüestions) havien assumit una desvalorització de la llengua pròpia, i la seva L2 era la llengua majoritària i de prestigi social a la comunitat (bilingüisme substractiu). En aquest punt, també Gardner, posteriorment al desenvolupament del seu model (Gardner, 1985, 1988), exposa que la motivació integrativa, tal i com hem exposat més amunt, és un potencial determinat sobre els resultats

de l'adquisició de la L2, però només en contextos en els quals el bilingüisme és considerat com un guany (bilingüisme additiu) pels aprenents d'una L2.

Aquesta distinció entre bilingüisme additiu i substractiu només possibilita, a parer nostre, fer una distinció del medi social molt general i difícilment pot explicar, per exemple, les diferències individuals observades dins d'un mateix grup lingüístic. El model de Gardner, tot i que cal reconèixer que el mateix autor emfasitza la necessitat d'analitzar amb profunditat el medi social que circumda en cada cas els grups lingüístics, és només un model bàsicament aplicable als contextos d'aprenentatge a l'escola, atès que pràcticament no té en compte les interaccions i les relacions percebudes entre els diferents grups lingüístics que conviuen en una determinada comunitat bilingüe de parlants. En aquest sentit, Giles i Byrne (1982) afirmen que Gardner tendeix a considerar l'aprenentatge de la llengua d'un altre grup dins d'un buit entre els grups, al menys en la mesura en què no té en compte els importants aspectes de la teoria etnolingüística. Propugnen que cal conferir una importància i un estatus teòric formal en els estudis sociopsicològics d'adquisició de llengües, al concepte d'identificació ètnica, a les variables que afecten alhora la seva força, i a la percepció de les relacions que actuen entre els grups ètnics. D'acord amb les seves proposicions en relació amb els

processos de la diferenciació ètnica, les quals llistarem més endavant, afirmen, de manera més particular, que si un alumne s'identifica fortament amb el seu grup ètnic, considera la llengua pròpia com una valuosa dimensió de la comunitat de la qual en forma part i realitza comparacions interètniques insegures, estarà menys disposat a aprendre la llengua del grup dominant al nivell de perfeccionament gairebé com un nadiu (Giles i Jonhson, 1987). En aquest cas, l'aprenentatge de la L2 "restaria" identitat ètnica a l'alumne i li produiria un sentiment d'anonimat cultural, (Lambert, 1979b). En canvi, els alumnes que no s'identifiquen fortament amb el seu grup ètnic, que no valorin la seva llengua com a una dimensió important de l'endogrup i que no facin comparacions interètniques fixes, tindran una disposició més favorable cap a l'aprenentatge de la L2, especialment si observen que aquesta adquisició els reporta considerables beneficis de tipus pràctic (Bourhis, 1983; Giles i Jonshon, 1987). Giles i Byrne (1982) ens diuen que de fet aquests alumnes són els candidats ideals per a l'assimilació ràpida de la cultura dominant sense cap sentiment que l'adquisició de la L2 els resti identitat ètnica. Tal i com diuen aquests mateixos investigadors, certament en aquest cas podríem parlar de bilingüisme additiu (Lambert, 1980) i per tant l'adquisició d'aquesta L2 contribueix a mantenir una identitat social positiva. De fet, Gardner ens diu que molt possiblement aquests factors

podrien determinar de manera significativa el mòbil d'integració però només en contextos en els quals el bilingüisme és considerat pels individus bilingües com addicional. En aquest sentit, Clément, Gardner y Smythe (1977) ens exposen que la por a l'assimilació que experimentaven els canadencs francòfons per a parlar l'anglès, s'associava molt significativament i de manera negativa amb la motivació d'integració, mentre que els bilingües que mostraven tendències a integrar-se no experimentaven aquestes pors d'assimilació cap a la cultura anglesa.

Resumint, doncs, la por a l'assimilació pot ser una conseqüència directa per als individus que mostren una forta identificació amb el propi grup ètnic, que valoren altament la seva pròpia llengua i que fan comparacions interètniques d'inseguretat (Giles y Byrne, 1982).

Podem veure com el model de Gardner no proporciona cos explicatiu, en la seva totalitat, a la influència del medi social, ni perfila les interrelacions amb els factors psicològics. En aquest sentit, doncs, la capacitat predictiva com a model resulta limitada (Au, 1988). Vejam ara el model de Clément, per tal d'endinsar-nos posteriorment i en profunditat en el model intergrupalsobre el qual ens basem per a desenvolupar la investigació.

2.5. El Model de Clément.

Clément (1980, 1987) accepta el repte d'explicar la manera com els aspectes del medi social influeixen sobre els resultats lingüístics dels individus en el procés d'adquisició d'una L2. En el seu model posa l'èmfasi en el medi cultural i en la vitalitat relativa de les comunitats implicades. Afirmar que l'adquisició d'una L2 inclou, no només l'aprenentatge d'habilitats lingüístiques, sinó l'adopció d'altres patrons de comportament de la comunitat de L2. Clément resumeix, doncs, els resultats lingüístics i no lingüístics que desenvolupa Gardner, sota el terme competència comunicativa. També incorpora, per primera vegada en un model d'aprenentatge de la L2, el concepte teòric de la vitalitat etnolingüística desenvolupada per l'Escola de Bristol (i de la qual en parlarem més endavant), tot i que no és representat esquemàticament en el model (figura 2), però que Clément considera que condiciona alguns aspectes estructurals importants del medi social. Prenent com a suport els treballs de Giles (1977, 1978) proposa que quan dues comunitat etnolingüístiques conviuen en un mateix context cultural predomina la llengua del grup amb un grau de vitalitat més alt. Això no obstant , si recordem la Hipòtesi de la Interdependència de Cummins, en la qual es formula com un coneixement adequat de la L1 facilitaria de manera extraordinària

l'adquisició de la L2, vegem com la proposició de Clément sembla incompleta. Aquest científic ho resol, però, tot afirmant que la hipòtesi de Cummins només és verificable quan la identificació amb la L1 és molt forta i quan té una vitalitat etnolingüística relativa alta.

El concepte central que desenvolupa Clément (1980) és el de la motivació, la qual distingeix entre processos motivacionals primaris i processos motivacionals secundaris. Vegem quines són les seqüències explicatives del model (figura 2). En els contextos uniculturals (definites perquè una de les comunitats té nivells baixos de vitalitat, és a dir, té una posició sòcio-cultural baixa, pocs parlants de la llengua i un suport institucional mínim) la principal força de motivació en l'aprenentatge de la L2 és el procés motivacional primari. Aquest procés es defineix com el resultat de dues forces oposades, anomenades integrativitat i por a l'assimilació. La primera representa el desig d'esdevenir membre acceptat de la cultura de la L2 i és la base afectiva positiva del procés motivacional primari, mentre que la segona és la base afectiva negativa representada en una por davant l'aprenentatge de la L2, perquè això pot significar una pèrdua de la llengua i la cultura pròpies. L'impetu motivacional resultant alliberat pel procés motivacional primari és una barreja delicada de la integració i la por a l'assimilació. Clément

estableix la hipòtesi que aquells individus en els quals predomina la por a l'assimilació estarien menys motivats a adquirir la L2 i eventualment serien menys competents a l'hora de comunicar-se en la L2 que aquells que tenen un nivell d'integració relativament alt.

Més endavant Clément (1987) desenvolupa més concisament el procés de la motivació primària i per a fer-ho es basa en el concepte de la percepció de la vitalitat etnolingüística. Suggereix que la percepció de les vitalitats etnolingüístiques dels grups culturals de la L1 i L2, respectivament, constitueix un determinant important per tal que es produeixi un desig d'integració o una por a l'assimilació lingüístico-cultural. Clément creu que els processos motivadors primaris dels individus estan en funció de la proporció que existeix entre la vitalitat etnolingüística percebuda pel grup cultural de L2 sobre el seu grup i sobre la del seu oposat de L1. Estableix la relació següent:

Vitalitat percebuda de la L1

Vitalitat percebuda de la L2

Si l'endogrup no té una percepció de vitalitat mínima de la seva L1, o molt poca, la integració estarà directament relacionada amb la vitalitat

percebuda de la L2. D'altra banda, si la vitalitat de la L2 és igual o superior a la de la L1, se suposa que la por a l'assimilació baixa fins a un punt desconegut en el qual la L2 es presenta amb tal força que l'individu decideix no conservar les característiques culturals de la seva L1.

D'aquesta manera, doncs, l'impuls motivador primari consisteix en el punt d'equilibri que més amunt esmentàvem, entre la integració i la por a l'assimilació. Si aquest fet es produeix en una zona geogràfica unicultural, és de suposar que en aquells individus en els quals predomini la por a ser assimilats, la motivació per l'adquisició de la L2, així com l'eventual competència de comunicació, serà més petita que en aquells individus per als quals el desig d'integració és relativament alt. Quan això ocorre en zones geogràfiques multiculturals ni opera, també, un procés motivacional secundari. Vejam com Clément el descriu.

Clément afirma que en comunitats culturals funciona un altre procés que anomena procés motivacional secundari, el qual està relacionat amb l'autoconfiança lingüística que tenen els individus quan es comuniquen en una L2. Aquesta hipòtesi està basada en estudis precedents (Gardner, 1979) que demostren que l'ansietat situacional que s'experimenta en usar la L2 és més bon predictor del grau de la

competència comunicativa que les actituds o les motivacions. Efectivament, Gardner (1979) demostra que el nivell de realització que assolien els adolescents canadencs de parla anglesa en zones de predomini anglòfon en l'aprenentatge del francès, es correlacionava més fortament amb la motivació que amb l'ansietat situacional, mentre que passava al contrari en les províncies en les quals el bilingüisme social constituïa la norma contextual.

Més endavant, Clément apunta que l'autoconfiança dels individus és una funció interactiva de la freqüència i qualitat del contacte amb els membres del grup L2. Per tant, en comunitats multiculturals la competència dels individus de la L2 estaria determinada per ambdós factors, és a dir, el procés motivacional primari i el procés motivacional secundari, els quals operen en seqüència. En resum, la competència comunicativa serà el resultat d'elevats nivells d'integració i autoconfiança.

Finalment, Clément suggereix que l'adquisició d'una L2 pot donar lloc a diferents conseqüències socials; dues de les més rellevants són que els individus poden perdre completament la seva L1 i passar a formar part del grup exterior al seu (assimilació), o que poden mantenir encara la seva L1 i participar, no obstant això, en les dues comunitats culturals (integració). També proposa que

l'assimilació serà més probable si la cultura original està subordinada al grup de la L2 i té una vitalitat etnolingüística percebuda més baixa. En canvi, el procés d'integració tindrà lloc com a resultat col·lectiu si la L1 de la comunitat és la llengua dominant amb una vitalitat etnolingüística percebuda alta.

Segons Giles y Byrne (1982) Clément omet o deixa de banda injustificadament la distinció feta per Gardner entre contextos d'adquisició formals i contextos d'adquisició informals, i les dues variables de diferència individual, intel·ligència i aptitud lingüística. També els conceptes d'integrativitat i per a l'assimilació podrien resumir-se sota la rúbrica d'actituds socials que presenta Gardner en el seu model. D'aquesta manera, tal com proposa aquest científic, aquestes tendències antagòniques actuarien com a suports motivacionals en diferents contextos d'aprenentatge i donarien diferents resultats.

D'altra banda, tot i la importància que cal conferir al fet que incorpori en el seu model el concepte de la vitalitat etnolingüística, val a dir que fa només una equiparació entre aquest concepte i l'estatus de la llengua i deixa per explicar el paper dels factors demogràfics i de suport institucional que defineixen el concepte de la vitalitat etnolingüística desenvolupat per Giles, Bourhis i Taylor (1977).

També, tendeix a tractar la vitalitat etnolingüística com un concepte que té influència directa en les motivacions per a l'adquisició, manteniment i ús de les llengües. Actualment, però, mitjançant el Model Intergrupals, aquests conceptes queden integrats en una valoració explicativa més àmplia en la qual intervé la Teoria de la Identitat etnolingüística, que apareix com una branca de la Teoria de la identitat social desenvolupada per Tajfel (1981a).

Atenent aquesta teoria, la percepció de la vitalitat etnolingüística actua com a suport de la identificació ètnica. Per tant, en el Model Intergrupals, al contrari que en el model de Clément, la vitalitat etnolingüística no és la responsable determinant de la motivació per a l'adquisició, manteniment i ús de les llengües, sinó que ho són els factors d'identitat ètnica i de comparació interètnica d'inseguretat.

Així, doncs, creiem que el plantejament que desenvolupa Clément sobre els processos d'assimilació i integració són excessivament lineals des del moment que estableix una única relació causal. Els processos col·lectius d'assimilació i d'integració són processos multicausals, en el sentit que s'han de tenir en compte, per exemple les estratègies de diferenciació etnolingüística del grup dominant i en general la dinàmica de les relacions que es produeixen entre els

grups socials de primera llengua diferent. Estem d'acord, això no obstant, en el plantejament d'ambdós models, amb el fet que la motivació és un aspecte central i fonamental en l'adquisició d'una L2 i amb el fet que hi poden haver tendències que xoquin dins dels individus, els quals tenen, d'una banda, la necessitat d'aprendre una L2 i, de l'altra, el desig de retenir la seva llengua pròpia.

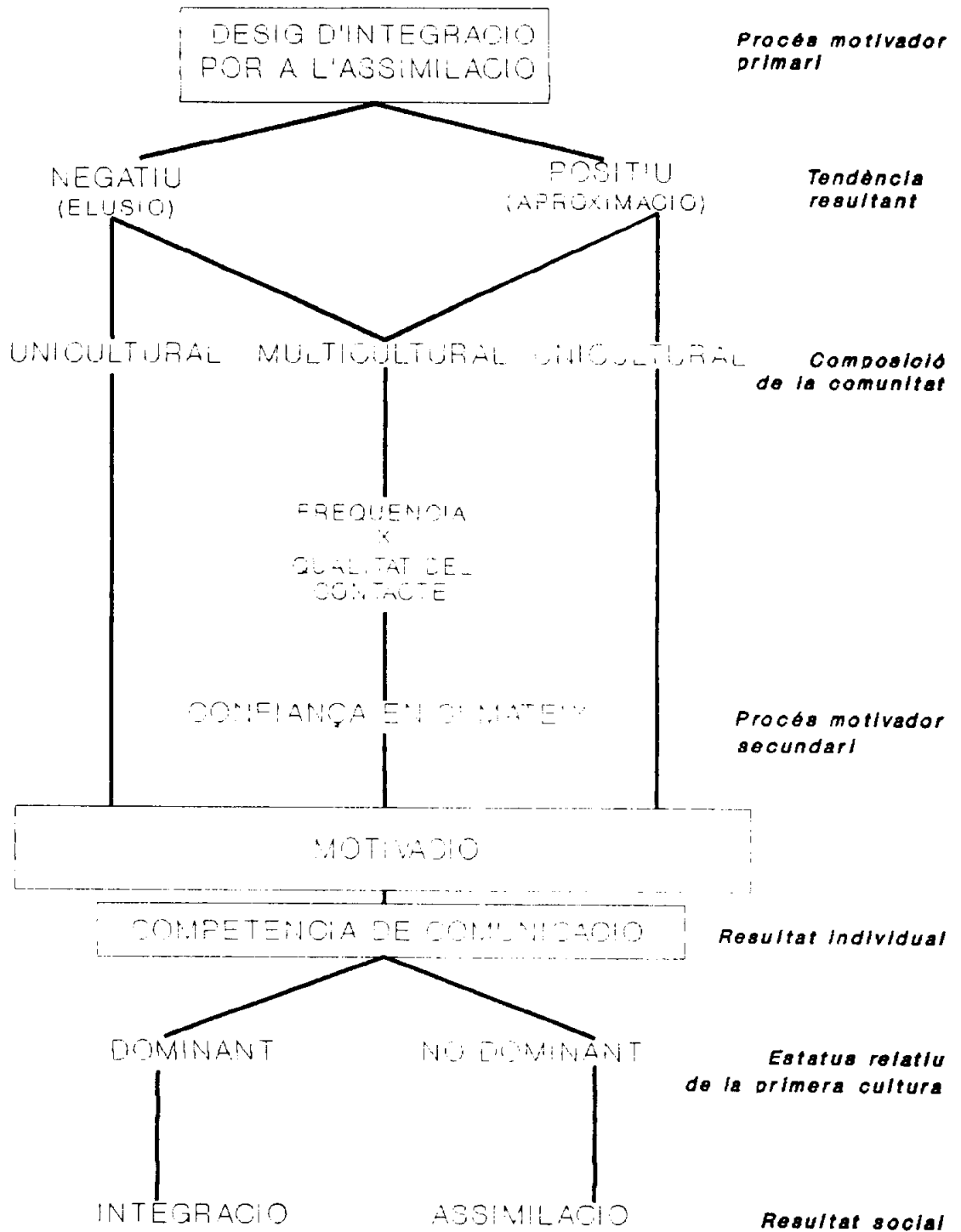


Figura 2: Representació esquemàtica del model de Clément.

2.6. Model Intergrupal (MIG): Plantejament conceptual.

L'adquisició d'una L2 comença abans que les classes reals i, en molts casos, es completa sense la relació tradicional entre alumne i mestre. El coneixement del context social en el qual es dona l'aprenentatge lingüístic és, per tant, vital per a una comprensió completa dels processos d'adquisició d'una L2. Un model que se centra en el context social és el model de relacions entre grups anomenat Model intergrupal (MIG) desenvolupat inicialment per Giles y Byrne (1982). Aquesta teoria emfasitza l'impacte en l'aprenentatge de la llengua, de les percepcions i identifications de l'individu que resulten de la seva pertinença a un grup etnolingüístic. El model de relació entre grups està basat en la Teoria de la identitat etnolingüística (Beebe i Giles, 1984), la qual es basa en la Teoria de la identitat social (Tajfel, 1982; Tajfel i Turner, 1979) (capítols 6 i 7) de la qual en treu moltes de les proposicions bàsiques que exposa.

Giles y Byrne (1982) proposen en un principi un model que se centra en l'adquisició d'una L2 (ASL) per part dels individus d'un grup lingüístic en minoria. El concepte central sobre el qual es basa aquest model és la identitat dels individus, la força motivacional més important de la qual és la que tendeix a mantenir

o desenvolupar una imatge personal positiva. Fins a un cert punt el model té algunes similituds conceptuals amb el model social i psicològic de Lambert, amb el model sòcio-educacional de Gardner i amb el model del context social de Clément (capítol 2). En realitat el model és una descripció àmplia del procés sobre el qual descansen els processos motivacionals i actitudinals per a l'aprenentatge d'una L2. Remarca de manera important el concepte de la motivació integrativa desenvolupada fonamental en el model sòcio-educacional de Gardner.

Com hem exposat en el primer capítol d'aquest treball, les actituds i les motivacions integrativa i instrumental han estat considerades durant molts anys en la literatura científica, tot i les discrepàncies hagudes, determinants importants en l'adquisició d'una L2. Avui en dia, l'indiscutible paper mitjancer d'aquests factors ha conduït a la notable proliferació dels diferents models explicatius sobre els processos d'adquisició i aprenentatge d'una L2 dels quals hem exposat el de Lambert, 1981; el de Gardner, 1985 i Clément, 1987 i hem esmentat el de Shumman (1986). Com veurem la diferència del MIG amb aquests models rau en que si bé aquests se centren fonamentalment en la predicció de l'adquisició d'una L2 (ASL) per mitjà de les interaccions dels diferents tipus de contextos socials, les diferències individuals i els resultats, en aquest model, tal i com exposen Giles y Byrne

(1982), les relacions ètniques són un element constituent molt important perquè es manifesti la l'ASL.

En d'altres paraules, aquests models s'han centrat bàsicament en la relació entre diferents situacions o contextos socials d'aprenentatge i ús de la L2 i les diferències individuals com per exemple, el sexe, l'edat, la personalitat, la intel·ligència, l'aptitud en l'aprenentatge, els nivells i tipus de motivació i l'ansietat provocada per la situació d'aprenentatge, i han tractat més superficialment les forces sòcio-estructurals que operen en els diferents contextos transculturals en què els individus són immersos. Aquests models no tenen, doncs, en compte les teories més contemporànies en psicologia social sobre el comportament de grup i les relacions entre grups, que han permès d'incorporar, en el marc d'estudi que tractem, conceptes bàsics tan importants com les nocions d'estratègia de diferenciació del grup lingüístic, pertinença de grup, vitalitat etnolingüística objectiva i perceptual, i fronteres i límits entre grups, entre d'altres conceptes, tots ells relacionats amb l'anomenada, avui en dia, Teoria de la identitat social.

Resumint, els models exposats anteriorment no han prestat atenció a les variables i els processos que integren la teoria més contemporània en psicologia

social sobre les relacions entre grups (Turner i Giles, 1981), com la identitat, els processos de comparació i de diferenciació intergrupals.

Existeix una tendència creixent a integrar els "aspectes socials" en l'enfocament de la psicologia social europea. Tal i com assenyalen Pérez i Mugny (1985) ".....per fi les explicacions ultrapassen els nivells intrapsíquics i interindividuals i integren també les dinàmiques intergrupals i els aspectes ideològics" (p.537).

Tot i així hem d'esmentar que tal i com hem pogut comprovar, malgrat les aportacions interessantíssimes del MIG desenvolupat inicialment per Giles y Byrne (1982), les posteriors investigacions (usant el procediment LISREL de construcció de models) de Clément, 1987; Gardner, Lalonde i Pierson, 1983; Gardner, Lalonde, Moorcroft i Evers, 1987, no han incorporat encara variables del MIG.

Aquesta teoria ha permès integrar els elements externs a l'individu i ampliar, així, els models existents fins ara. D'aquesta manera el nou model simula amb força més precisió la relació entre els factors estructurals i l'ambient sòcio-psicològic en el què es produeix el manteniment i l'expansió de les llengües no majoritàries, d'expansió demogràfica limitada i en diversos graus de minorització.

En definitiva, mentre els models anteriors s'han centrat bàsicament en la predicció de les condicions possibles que promouen l'habilitat d'una L2, però analitzant-ne només els aspectes individuals, el MIG explica els factors socials i l'ambient socio-psicològic en el qual la gent d'un grup, la llengua pròpia del qual és subordinada a la llengua dominant d'un altre grup, usa estratègies de diferenciació i manteniment de la llengua pròpia i inhibeix l'habilitat de la L2, o, pel contrari, els factors que en faciliten la seva habilitat. Encara que aquest model continua en ple debat, recentment la recerca empírica sobre el tema arreu d'Europa i del món ha començat a assajar el veritable ús d'aquesta estructura de variables interrelacionades com a instrument important d'investigació. Els estudis empírics han anat proliferant des de l'any 1977. Han aparegut treballs a Austràlia, Canadà (Quèbec), Itàlia, Països Baixos, Anglaterra i Japó, entre d'altres països, i tots els estudis realitzats des d'aquest nou enfocament mostren el potencial heurístic del model.

El resultat és una teoria més general que qualsevol de les discutides en els capítols precedents i serveix per a explicar models d'aprenentatge de la llengua relativament específics dins d'un camp més general de la teoria de la psicologia social - un

desenvolupament que, de fet, sembla que ha estat necessari durant molts anys (Gardner, 1985).

En fem ara una petita exposició per tal de desenvolupar-la amb més detall posteriorment.

En la teoria etnolingüística, la identitat social es refereix al coneixement propi de l'individu en termes de la seva pertinença a diferents grups (Tajfel, 1981a). Per avaluar-se a si mateixos els individus s'identifiquen amb els seus grups i fan comparacions socials del seu grup amb altres. Com que els individus són simultàniament membres de molts grups, aquestes comparacions socials poden prendre moltes formes i no depenen només dels grups que són importants en un moment donat, sinó també de les dimensions en què es fan aquestes comparacions.

En aquest sentit, la Teoria de la identitat social es fa rellevant en el context de l'adquisició de la llengua quan la base de la pertinença a un grup és la llengua (Giles, Bourhis i Taylor, 1977; Giles i Jonshon, 1981). Recordem que Lambert (1984) proposà que aquest és generalment un factor important per la manera com els nens són socialitzats. També, l'adquisició de diferències de valor entre el propi grup (o grups) d'un i d'altres grups, forma part inseparable dels processos generals de socialització

(Tajfel, 1981a).

Seguint la Teoria de la identitat social, si de les comparacions socials que fan els individus en resulta un concepte de si mateixos negatiu, els individus adoptaran una colla d'estratègies per canviar la seva autoavaluació.

Com veurem Giles y Byrne (1982) en la seva aplicació de la teoria discuteixen els factors que tenen una influència sobre la importància de la identitat ètnica, i se centren en tres aspectes: el concepte de la vitalitat etnolingüística objectiva i subjectiva o perceptiva, límits percebuts dins i fóra del grup i el concepte de la pertinença a diferents grups. La vitalitat etnolingüística objectiva o perceptiva (Giles, Bourhis i Taylor, 1977; Bourhis, Giles i Rosenthal, 1981), com veurem, ha rebut una atenció creixent en els darrers anys, sobretot, després de l'avenç que representà l'aparició del Qüestionari de Vitalitat Etnolingüística (QAV) que Bourhis, Giles i Rosenthal (1981) han desenvolupat. En aquest model l'atenció es dedica a la vitalitat etnolingüística del grup perquè se suposa que fa créixer la importància de la pertinença al grup. Les fronteres percebudes pel grup són importants en el model perquè allà on són, els individus tenen llibertat de moure's dins i fora del seu grup (almenys lingüísticament). Finalment, el concepte de pertinença

a múltiples grups és un component necessari del model perquè explica com sota unes circumstàncies determinades els individus es poden identificar amb molts grups si la seva identitat ètnica és menys important.

Una vegada dibuixat el marc conceptual del MIG , l'objectiu del treball és triple

a) desenvolupar més àmpliament les teories i conceptes en els quals es basa el MIG, tot especificant-ne el complex clima sòcio-psicològic que és necessari perquè es doni la ASL.

b) discutir en el marc de les més recents aportacions empíriques el MIG.

c) considerar el seu valor en el context català (veure Ros, Cano i Huici, (1987) i Siguan, (1988; 1989) per tal de veure el panorama lingüístic i sòcio-polític de Catalunya).

C A P Í T O L 3.

=====

LA TEORIA DE L'ACOMODACIÓ DE LA PARLA.

=====

R E S U M

En aquest capítol es planteja la teoria de l'acomodació de la parla. Aquesta teoria és el primer antecedent important del model intergrupals. En els seus inicis el model sorgí amb el desig d'explicar els precedents i les conseqüències de la convergència i de la divergència dels parlants en converses, en situacions interculturals. Els postulats de la teoria de l'acomodació són el punt de partida per a explicar, els precedents i les conseqüències cognitives dels individus.

El MIG, elaborat per l'Escola de Bristol, sorgeix de l'interès per explicar els antecedents i les conseqüències dels processos de l'acomodació de la parla entre interlocutors de dos grups etnolingüístics, que de vegades convergeixen, i d'altres divergeixen. És a dir, el model s'elabora per a donar resposta al fet que en determinades situacions transculturals i contextos de llengües en contacte, parlants d'un grup lingüístic accentuen les seves característiques lingüístiques, ja sigui remarcant-ne la seva variant de llengua, o mantenint la pròpia llengua quan conversen amb els habitants d'un altre grup lingüístic de la mateixa comunitat, mentre que d'altres s'adapten al codi del seu interlocutor (code switching) (Giles i Powesland, 1975; Giles, Mulac, Bradac i Johnson, 1987).

De fet, en situació de llengües petites o minoritàries escollir una llengua o una altra mentre dura la comunicació transcultural és una qüestió especialment important perquè la llengua és molt més que un mitjà de comunicació: una persona pot reconèixer-se com a individu que forma part d'un grup etnolingüístic (nivell cognitiu); pot estimar aquest grup (nivell emotiu); pot donar-li un valor superior a tots els altres grups (nivell avaluatiu) i pot actuar d'acord amb les seves percepcions i avaluacions (nivell conductual) (Taylor i Simard, 1981).

Amb la lectura dels treballs de Carranza (1982), Ryan (1980), Ryan, Giles i Sebastian, (1982) sobre el tema de les actituds lingüístiques hem vist com, amb una notable regularitat, diferents varietats de llengües evocuen diferents percepcions entre els individus (Ryan i Carranza, 1977). En aquest sentit hem vist, per exemple, com la identitat dels parlants s'avalua en gran part en termes d'estatus i solidaritat. També, com la discussió que ha anat més enllà indica que en contextos de minoria-majoria, té lloc, en principi, un canvi de llengua. Pel que fa al dialecte i a l'accent, això no obstant, on no cal que es doni una assimilació, és normal que la retenció de les varietats estereotipades negativament sigui, almenys en part, deguda al valor contingut que tenen per la solidaritat i identitat a l'endogrup (Ryan, 1979). Tot i així, hi ha exemples que il·lustren com hi ha gent que "perd" aquestes varietats quan es mou dels seus contextos on aquestes són vernaculars. També es dona el cas que alguns parlants de sistemes no estàndards es converteixen, en major o menor grau, bidialectals, i retenen la varietat original alhora que aprenen una altra llengua per propòsits instrumentals, bàsicament. D'aquesta manera els individus segons la situació que es troben modifiquen i alteren els seus dialectes respectius. Per tant, si bé el bilingüisme és un estadi considerat transitori durant el canvi de llengua, el bidialectisme pot

representar bastant més que un fenomen permanent. Després de tot, els dialectes normalment impliquen una intel·ligibilitat mútua, i comparteixen moltes de les característiques comunes. Com assenyala Labov (1972;1976) els estris i els eixos de la maquinària gramatical (anglesa) estan a disposició dels parlants de tots els dialectes. Els parlants de dialectes no representen una altra cultura separada, sinó, en tot cas, una cultura derivada de l'anterior (Cheshire, 1987). Podriem dir, sense cap to pejoratiu, que és una subcultura de l'anterior. Però, tal com hem assenyalat abans, es dona el fet de la mobilitat dialectal, gràcies a la qual els parlants poden escollir des del seu repertori el dialecte o la llengua estandard, d'acord amb les percepcions de les seves forces i demandes situacionals. Aquest fenomen ha estat estudiat extensament dins l'àmbit de la sociopsicologia sota la denominació de Teoria de l'acomodació de la parla.

En comunitats multilingües, les converses entre parlants de diferents grups lingüístics sovint comporten l'ús de més d'una llengua en una mateixa conversa. L'ús de dues o més varietats lingüístiques en una mateixa conversa s'anomena "canvi de codi" (code-switching), (Hymes, 1967). Les varietats de llengua usades en el "canvi de codi" són un aspecte transcendent en la comunicació transcultural. La llengua emprada, el dialecte o accent particulars, no

solament il·lustren que els parlants són membres de grups lingüístics i ètnics concrets, sinó que poden servir com a distintiu de la identitat de l'individu en el seu grup ètnic (Beebe, 1981; Hymes, 1987)). Moltes investigacions demostren com, en les trobades transculturals, canviar de llengua pot ser usat pels interlocutors no solament per a comunicar-se millor entre ells, sinó, també, per a expressar diversos graus de solidaritat o distànciament entre ells (Bourhis, 1979). Per tant, la direcció del canvi de llengua durant les situacions de contacte interculturals ens serveix de baròmetre de les relacions entre diferents individus de diferents grups lingüístics. Molts estudis de psicologia social de la llengua han estudiat el paper de les variables motivacionals en el canvi de la llengua per a explicar perquè els individus "s'acomoden" per mitjà de la llengua cap a l'interlocutor (Giles, Bourhis, Taylor, 1977). Aquests estudis mostren com la convergència de la llengua, no solament possibilita una comunicació eficaç sinó que també és un reflex de la necessitat d'afiliació dels parlants amb el seu interlocutor. En situacions multiètniques, convergir cap a la llengua de l'exogrup pot mostrar-se com una estratègia efectiva per a promoure o apaivagar els climes tensos quan les dissimilituds lingüístiques són una font de conflictes (Bond, 1983; Bond i Yang, 1982). Giles, Taylor i Bourhis (1983) expliquen com els estudiants anglòfons veien més favorablement als estudiants

francòfons quan aquests convergien a l'anglès més que no pas quan mantenien el francès. D'altra banda, els estudiants anglòfons canviaven més fàcilment al francès quan el seu interlocutor francòfon havia convergit prèviament a l'anglès. Aquest estudi mostra que la mútua convergència pot ser usada com una estratègia per a promoure una relació harmònica entre grups i aconseguir-ne una comunicació efectiva. Altres estudis a Montreal suggereixen que la convergència pot ser especialment efectiva per a promoure relacions interpersonals, però en situacions en què l'acte acomodatiu no és guiat per les normes situacionals o socio-culturals (Genesse i Bourhis, 1983). En aquest sentit, el manteniment de la llengua i, per tant, la divergència, potser una potent estratègia dissociativa en circumstàncies en què les situacions o normes socio-culturals condueixen a l'ús d'estratègies afiliatives com la convergència de la llengua (Bourhis, 1979).

L'ús de la llengua i les actituds lingüístiques són, per descomptat, influènciades per les normes socials. Hymes (1987) desenvolupa una taxonomia dels determinants situacionals de l'ús de la llengua i inclou el tema de la conversa, la situació social en què transcórre la conversa i el supòsit de l'intercanvi verbal. Una abundant evidència empírica (Bourhis, 1985 ; Bourhis, 1989; Dube-Simard, 1983) demostra que, efectivament, tot això té una influència

evident sobre la conducta i les actituds lingüístiques. Per exemple, a Montreal entre anglo-canadencs i franco-canadencs, les normes situacionals que determinen l'ús apropiat d'una llengua o una altra varia en funció de la situació de la trobada intercultural. L'ús del francès ha estat apropiat en les situacions familiars, però inapropiat en les situacions de treball (Bourhis, 1989). En situacions que impliquen relacions comercials, la norma establerta dona suport a l'estratègia comercial basada en què "el consumidor sempre té la raó". Així i tot, els individus de diferents comunitats lingüístiques poden diferir sobre les normes que consideren apropiades per a la comunicació trans-cultural. D'altra banda, sovint, la llengua de la comunitat de més prestigi és la que està considerada més adient per a la comunicació entre grups lingüístics diferents. És evident, doncs, que a Québec, tal com exposa d'Anglejan (1981), durant molt de temps la llengua de prestigi, l'anglès, ha estat la llengua dels negocis i de l'economia. Això no obstant, tal com veurem més endavant, la percepció de noves realitats socials per mitjà de la percepció de la vitalitat de l'endogrup i de l'exogrup dominant a la comunitat, poden modificar i alterar les normes situacionals i sòcio-culturals, responsables, en part, de l'ús de la llengua i les actituds lingüístiques. També, Giles i Johnson, (1987), ens llisten diferents situacions en les quals els

individus s'acomoden o divergeixen del seu interlocutor per mitjà del llenguatge, i que il·lustren la complexitat dels processos de l'acomodació de la parla en situacions transculturals.

En la comunitat de Catalunya, Calsamiglia i Tusón (1980) mostren que la norma d'ús lingüístic dominant prescriu que s'adopti el castellà en les interaccions entre individus de catalanoparlants i castellanoparlants a la ciutat de Barcelona. Tusón (1987) afirma que als anys setanta " els catalanoparlants sentien una mena d'obligació implícita de canviar al castellà si es dirigien a un castellanoparlant, mentre que els castellanoparlants sentien una mena de dret implícit que la gent se'ls dirigís en castellà" (p.9). Això no obstant, actualment el suport institucional esmerçat ha donat lloc a la comprensió del català per a la majoria del joves fills d'immigrants (Bastardas, 1986). Molt possiblement, doncs, noves normes d'ús estiguin competint amb la norma tradicional d'adaptació al castellà (Woolard, 1984). Sembla, això no obstant, que la norma d'ús del castellà és encara, avui en dia, la dominant en els àmbits més informals (d'interacció més personal i privada), per damunt de situacions més formals (àmbits públics i formals) (Tusón, 1988) en les quals noves normes d'ús prescriuen la selecció del català de tots els participants (Boix, 1986; 1988; Calsamiglia i Tusón, 1985; Tusón, 1987).

3.1. Processos de convergència versus divergència lingüística i cultural.

Una breu presentació de la Teoria de l'acomodació de la parla ens servirà per a conèixer molt més a fons la investigació de Giles i els seus col·legues, malgrat que la perspectiva de l'acomodació no és l'única en el tema. En aquest sentit Street i Giles (1982) examinen algunes altres formulacions sobre les quals no ens extendrem i noten que el model de l'acomodació de la parla és superior, atès que, si es tenen en compte tant els individus que escolten la llengua com els que la parlen, tant els coneixements sobre la importància de les percepcions subjectives de la parla com dels índexos objectius, té el potencial de tractar zones més àmplies del comportament de la parla, i pot tractar tant encontres interpersonals com situacions intergrupals. És clar que Street i Giles (1982), parlaven del seu propi model però, com veurem, les seves aportacions semblen raonables.

Giles i Powesland (1975) indiquen que l'essència de la Teoria de l'acomodació de la parla deriva dels estudis de psicologia social sobre el *continuum* de la similaritat-atracció i del canvi social. Berscheid i Hatfield (1978) descriuen, per exemple, una sèrie d'estudis que demostren que la similitud personal

augmenta la probabilitat de l'atracció i contacte - ens agraden els altres que són iguals que nosaltres. Per a aquests autors la similitud atrau i és, doncs, un poderós reforçador transituacional. També ens mostren com les dissimilituds existents condueixen a una avaluació més desfavorable.

Des que s'ha establert, tal i com diuen Giles i Powesland (1975), que el desig per a l'aprovació social " és el cor de l'acomodació de la parla" (p.159), veiem que el model implica la reducció de les diferències lingüístiques per tal que els individus siguin millor percebuts pels altres. El terme convergència es refereix als processos sota els quals una persona canvia, de manera intermitent, el seu estil de llengua o la seva llengua per tal d'esdevenir més semblant amb la persona amb la qual interactua (Giles i Smith, 1979). Per regle general, el fet que una persona esculli una llengua és un mitjà de controlar la manera com els altres la perceben (Giles i Powesland, 1975) i l'esforç que un individu demostra en parlar una llengua d'una altra persona és habitualment percebut favorablement per aquesta darrera (Giles i Smith, 1979).

Ara bé, l'acomodació de la parla significa un canvi de codi, i el canvi sempre costa alguna cosa; és per això que Giles i Powesland (1975) van fer notar que l'acomodació d'un interlocutor a un altre només

pot iniciar-se si s'aconsegueix una proporció cost-benefici favorable per al qui fa el canvi. Canviar momentàniament de llengua té, doncs, un impacte cognitiu i emotiu sobre les relacions intergrupals atès que la convergència indica que un individu vol acostar-se a un altre i reduir les distàncies socials (Taylor i Giles, 1979), al mateix temps que això provoca sentiments positius. Però, d'altra banda, com que la convergència lingüística també pot ser atribuïda com la conseqüència d'una situació que força a l'altra a utilitzar la seva llengua, aquesta no veurà característiques positives a la persona convergent amb tanta facilitat com en el cas que la convergència apareix relligada únicament a la persona (Simard, Taylor i Giles, 1976). De la mateixa manera, i segons els mateixos autors, la no-convergència o el manteniment de la llengua pròpia, serà percebut menys desfavorablement per una persona si conèix que la situació imposa a l'altra a un comportament no-convergent. Segons Taylor i Simard (1975;1981) una de les situacions que forcen els individus a utilitzar una llengua més que no pas una altra, és sens dubte quan una llei lingüística li garanteix l'estatus de llengua nacional." Una llei d'aquesta mena comporta el risc no solament de transformar la significació i la percepció d'un comportament convergent sinó també canviar les possibilitats d'un comportament com a aquest".(p.32)

Resumint, l'acomodació a l'interlocutor per mitjà de la parla pot contemplar-se com un intent per part del parlant de modificar, o de dissimular, la seva imatge per tal de fer-se més acceptable a la persona a la qual s'adreça (Giles i Powesland, 1975; Giles, Bradac, Mulac i Johnson, 1986).

Giles i Powesland (1975) i Giles, Mulac, Bradac i Johnson (1987) ens descriuen tres aspectes rellevants de la Teoria de l'acomodació de la parla :

(a) el parlant no necessàriament és "conscient" que s'acomoda. Algunes estratègies haurien de ser bastant obertes, però també és possible l'acomodació dissimulada i aquí tampoc ni l'interlocutor ni qui escolta detectarien sempre la seva acomodació.

(b) l'acomodació pot implicar tant divergència com convergència. Un parlant pot convergir des del punt de vista lingüístic per satisfer a qui l'escolta i aconseguir-ne l'aprobació.

També, l'acomodació divergent pot tenir lloc quan es vol la dissociació.

(c) l'acomodació convergent no sempre implica la recerca d'aprovació social. L'exemple que citen Giles i Powesland (1975) ho il·lustra : un parlant anglès

europèu s'adreça a un oficial africà d'Swalili. En aquest cas, l'acomodació de la parla de l'oficial a l'anglès és vista com una condescendència i implica que l'europèu no és capaç de negociar en swalili.

També Giles i Smith (1979) ens parlen de les "convergències extralingüístiques" i observen que les òbvies són aquelles convergències de pronunciació - per exemple l'accent-, la proporció de parla i el contingut del missatge. També ens exposen la importància de tenir present la Teoria de la identitat social (sobre les relacions intergrupals i canvi social) i les estratègies de diferenciació etnolingüística, particularment pel que fa als processos de divergència que apunta la Teoria de l'acomodació de la parla. La Teoria de la identitat social desenvolupada per Tajfel (1981a, 1982) i per Tajfel i Turner (1979) inicialment, serà desenvolupada en un capítol posterior, en el qual podrem analitzar aquests processos de divergència etnolingüística més detalladament. Això no obstant, ens hi endinsarem amb una breu exposició inicial per tal de començar a donar llum sobre els lligams entre la Teoria de l'acomodació de la parla i la Teoria de la identitat social, la qual val a dir, que connectada amb els conceptes de la vitalitat etnolingüística, proporciona un model unificat - MIG - que mirem de verificar empíricament en el context català.

A partir d'ara veurem com Tajfel aporta l'estructura conceptual primària de les estratègies del grup, com aquestes són examinades en els seus contextos lingüístics des de la perspectiva de l'acomodació, i com els factors de vitalitat en proveeixen l'escenari social.

Molt breument, doncs, Tajfel i Turner (1979) i Tajfel (1981a) proposen que els grups en contacte es comparen entre ells, alhora s'hi volen veure com a entitats distintes valorades positivament. Els individus que conformen el grup subordinats, en l'intent d'aconseguir una identitat social positiva, tenen un nombre d'estratègies a la seva disposició : s'hauran de moure cap a l'altre grup (assimilació), hauran de redefinir les qualitats negatives com a positives (per exemple, les característiques negatives remarcables com el color o la llengua hauran d'esdevenir positives, per tal de rehabilitar l'orgull del grup), o hauran de crear tots junts noves dimensions avaluatives que afavoreixin el seu grup. També és vista com a possible la competició del grup. Per tant, sota la perspectiva de la Teoria de la identitat, la Teoria de l'acomodació de la parla descrita per Giles i els seus col·legues pot entendre's com un ajust de la identitat de l'individu -tant pel que fa als processos de divergència com als processos de convergència- per fer augmentar l'estatus

del grup i l'afavoriment del grup dominant.

Thakerar, Giles i Cheshire (1982) presenten un resum de la Teoria de l'acomodació que pot exposar-se com segueix:

(a) la convergència reflecteix un desig d'aprovació, es dóna sempre que els beneficis percebuts tenen més pes que els costos, i varia en magnitud segons l'extensió del repertori lingüístic disponible i el grau de necessitat d'aprovació. És rebuda favorablement pels qui escolten (interlocutors) (per exemple quan aquests són conscients de les seves operacions).

(b) la divergència (o almenys el manteniment de la parla) reflecteix un desig de dissociació personal o un èmfasi sobre la identitat positiva de l'endogrup (si l'encontre es defineix en termes d'intergrup). Les forces de magnitud són com a dalt, i les reaccions desfavorables poden ser esperades quan els escoltants perceben l'intent negatiu.

Giles i els seus col·legues han sumariat recentment la teoria en forma de proposicions. Adaptant les proposicions presentades originalment per Thakerar, Giles i Cheshire (1982), Street i Giles (1982) enuncien la teoria, que exposem literalment, de la manera següent:

" (1) la gent intenta convergir lingüísticament amb als models de parla considerats com a característics dels seus destinataris quan (a) desitgin l'aprovació social i els costos percebuts d'aquesta actuació siguin proporcionalment més baixos que les recompenses anticipades; i/o (b) desitgin un alt nivell d'eficiència comunicacional, i (c) no es percebi que les normes socials dicten alternatives a l'estratègia de la parla.

(2) La magnitud d'aquesta convergència lingüística seria una funció de (a) l'amplitud dels repertoris dels parlants, i (b) dels factors (diferències individuals i ambientals) que incrementarien la necessitat d'aprovació social i/o la eficiència comunicacional.

(3) Els destinataris avaluaran positivament la convergència de la parla quan el resultat del comportament sigui (a) percebut psicològicament, (b) el percebin com una distància sociolingüística òptima, i (c) internament atribuïda amb un intent positiu.

(4) La gent intentarà mantenir els seus models de parla o, fins i tot, divergir lingüísticament d'aquelles característiques dels seus destinataris quan (a) defineixin l'encontre en termes d'intergrup i desitgin una identitat positiva del grup o, (b)

vulguin dissociar-se d'un altre personalment en un
encontre interindividual, o (c) mostrar uns altres
comportaments de la parla a un nivell personalment
acceptable.

(5) La magnitud d'aquesta divergència serà una
funció de (a) l'amplitud dels repertoris dels
parlants, i (b) de les diferències individuals i els
factors contextuals que incrementaran la rellevància
de les funcions cognitives o afectives de la
proposició 4.

(6) El manteniment i la divergència de la parla
serà avaluada negativament pels destinataris quan
percebin que els actes divergeixen psicològicament,
però reaccionaran favorablement davant dels
observadors de l'encontre que defineixin la interacció
en termes d'intergrup i dels que comparteixen una
relació de membre del grup amb el parlant avaluada
positivament." (p.213)

C A P I T O L 4.

=====

COMUNICACIÓ INTERPERSONAL-INTERGRUPAL

=====

R E S U M

En aquest capítol s'examinen els conceptes de grup, es defineix el concepte que hem pres per a la present investigació i s'introdueix la noció de categorització social, concepte bàsic per a la definició d'identitat, nucli central de la teoria de la identitat de Tajfel que desenvoluparem en el capítol següent. S'analitza el *continuum* de relacions interindividuals i intergrupals, les primeres fonamentades en l'identitat personal i les darreres en el concepte d'identitat social.

4.1. Concepte de grup.

Quan els individus es relacionen amb altres individus, no necessàriament s'estan tractant entre si com a "individus"; amb molta freqüència s'estan comportant com a membres de categories socials clarament definides i distintes. Per exemple, en situacions de discriminació social la gent pot trobar dificultats per a obtenir allotjament o treball, no perquè siguin macos o lletjos, alts o baixos, sinó perquè són d'una altra raça, classe social, etc.. Però, quines són les condicions en que els tractes entre individus, en gran mesura, no venen condicionades per les seves relacions personals i les seves característiques personals sinó per la seva pertinença a diferents grups socials?. Quins són els atributs que fan que el comportament intergrupals sigui diferent de la conducta interindividual?. Sembla que la Teoria de la identitat social i la seva successora la Teoria de la identitat etnolingüística responen amb èxit aquestes preguntes.

Sherif (1966) defineix la conducta intergrupals com "sempre que els individus que formen part d'un grup interactuen, col·lectivament o individualment, amb un altre grup o amb els seus membres en termes d'identificació de grup, tenim un cas de conducta intergrupals" (p.12). Però què és un grup ?. Què és el que s'entén per grup en aquesta definició i en la

definició d'identitat social que presentarem posteriorment?.

Tajfel (1981a) adopta el principi de Humpty Dumpty i defineix el concepte de grup de la mateixa manera que l'historiador Emerson va definir el concepte de Nació : "L'afirmació més simple que pot fer-se d'una Nació és que és un conjunt de persones que senten que són una Nació; i pot ser que, després de l'anàlisi més meticulosa, aquesta sigui també l'afirmació definitiva" (veure Tajfel, 1981a, p.264). Aquesta definició de grup inclou d'un a tres components : component cognitiu, en el sentit de coneixement que un individu té del fet de pertànyer a un grup; component avaluatiu, en el sentit que el concepte de grup i/o de la pertinença d'un individu a un grup pot tenir una connotació valorativa positiva o negativa ; i component emocional, en el sentit que els aspectes cognitiu i avaluatiu del grup i de la pròpia pertinença al mateix grup poden anar acompanyats d'emocions (com amor, odi, complaença o descomplaença, etc.) cap al propi grup o cap a grups que mantenen certes relacions amb el grup. En aquesta línia Taylor i Simard (1981) assenyalen que una persona es pot reconèixer com a part d'un grup (nivell cognitiu), pot estimar aquest grup (nivell emotiu), li pot donar un valor superior a tots els altres grups (nivell avaluatiu) i pot actuar d'acord amb les seves percepcions i avaluacions (nivell conductual).

Tajfel (1981a) distingeix entre criteris interns i criteris externs dels individus que integren el grup, éssent els criteris externs aquells aspectes que han de ser verificats pels individus integrants de l'exogrup, com el color de la pell o la fluïdesa del llenguatge del grup, etc. Aquests criteris han de ser imposats als individus de l'endogrup per un grup dominant, que en conseqüència, defineix la minoria (límits exclusius de Lyons, (1971)). Els criteris interns són els conceptes que els individus prenen del que constitueix la relació entre ells -creences, expectatives, aspiracions en relació als individus que integren el grup (límits inclusivius de Lyons, (1972)). Una definició de grup basada en criteris interns, emfasitzant els aspectes subjectius més que no pas els aspectes objectius, és molt possible que mostri l'homogeneïtat de l'endogrup, tant pel que fa a les actituds, com pel que fa a les estratègies del grup (Jonhson, Giles i Bourhis, 1983). D'aquesta manera seguint a Turner (1981), Tajfel (1981a), i Tajfel i Turner (1979), hem preferit adoptar en el nostre estudi una definició cognitiva de grup, en la que es remarca el concepte d'identificació amb el grup de pertinença. També, Jonhson, Giles i Bourhis (1983) ens exposen que la identificació d'aquest grup hauria de basar-se en un conjunt comú de tradicions culturals ancestrals o, en d'altres casos, hauria d'estimular la creació d'un únic grup de tradicions.

Shaw (1981) diferencia sis maneres d'abordar la definició de "grup", i exposa que "un grup ésdues o més persones interactuant amb una altra de tal manera que cada persona influencia i es influenciada per una altra persona" (p.8). Aquesta definició concerneix al comportament dins d'un grup, particularment a grups petits.

A tall d'il·lustració podem fer una llista de les sis principals aproximacions per a conceptualitzar el grup social esquematitzat per Shaw (1976):

1. en termes de *percepció*: que els individus comparteixen una percepció col·lectiva d'ells mateixos com a unitat social o es defineixen com a grup,

2. en termes de *motivació*: que els individus s'associen entre ells per tal de satisfer les seves necessitats, com a conseqüència de la profitosa afiliació mútua,

3. en termes de *propòsits*: que els individus s'associen o cooperen per tal d'aconseguir objectius i propòsits comuns,

4. en termes d'*organització* (d'estructura social): que la relació entre els individus està organitzada i regulada per un sistema de papers i de normes compartides (la definició assenyalada per Sherif),

5. en termes d'*interdependència*: que els individus són en alguns aspectes interdependents, per exemple en la interacció social per a satisfer allò que es necessita, o com a parts d'un sistema social "dinàmic",

6. en termes d'*interacció*: que els individus estan en general o en un cert grau en contacte cara a cara, en comunicació o en interacció social els uns amb els altres.

4.2. Continuum de la comunicació interpersonal-intergrupals.

Turner i Giles, (1981) ens diuen pel que fa a l'estudi de les relacions intergrupals : "...no és bàsicament entre aquests grups sinó entre les relacions entre els individus d'una àmplia escala de categories socials, com les nacions, les races, les classes, els sexes, les religions, les ocupacions (i potser, fins i tot, en els exercits), etc. Atesa aquesta distinció és necessari definir el grup social en conseqüència amb aquesta conceptualització" (p.5). En aquest sentit Turner (1982) opina que un grup social pot ser definit com "dos o més individus que comparteixen una identificació social comuna a ells mateixos...que es consideren individus de la mateixa categoria social" (p.15)

La definició conceptual de Turner (1981) de grup social es basa en el concepte de la "identificació social". El conjunt de totes les identifications socials individuals utilitzades per definir-se és la identitat social pròpia , que és part de l'autoconcepte de l'individu (Tajfel, 1974, 1978, 1981).

Tajfel exposa que els individus procuren definir-se en el món en el qual viuen i per a fer-ho usen l'estratègia cognitiva basada en el procés de

categorització (Turner, Hogg, Oakes, Reicher i Wheterell, 1987). La categorització social és l'ordenació de les condicions ambientals en termes de grups de persones d'una manera que tingui sentit per a l'individu; per exemple, homes i dones, negres i blancs. Una vegada que els individus s'adonen que formen part d'un o més grups socials, la seva identitat social comença a formar-se. D'acord amb la definició del procés de categorització i de la definició de grup, el terme "grup" denota, doncs, una entitat cognitiva que es significativa per a l'individu en un moment determinat i ha de distingir-se de la manera en què el terme "grup" s'usa quan denota relacions cara a cara entre una sèrie de persones. Per tant, la categorització és un procés d'unificació d'objectes i esdeveniments socials en grups que resulten equivalents respecte a les accions, intencions i sistema de creences de l'individu.

El concepte de grup social o de grup cultural, doncs, ha de ser considerat com a entitat cognitiva que té un sentit per a l'individu més que com a conjunt d'individus que comparteixen en comú certs trets "objectius"; és a dir, definits a priori i fora de l'individu. Com ens fa notar Tajfel (1981a), la categorització social ha de ser vista com un sistema d'orientació que crea i defineix el lloc d'un individu en la societat. També Hamers i Deshais (1982) citant el treball de Berger, ens diuen que cada societat

posseeix un repertori d'identitats que forma part del "coneixement objectiu" dels individus. La societat no solament defineix sinó que crea la realitat psicològica. L'individu reconeix la seva identitat en termes socialment definits i aquestes definicions esdevindran realitats psicològiques en la mesura que l'individu viu en societat.

La identitat social segons Tajfel (1981a) és, doncs, "aquella part de l'autoconcepte de l'individu que deriva del seu coneixement de la seva pertinença com a individu d'un grup social (o grups) juntament amb el valor i la significació emocional relacionada a aquesta pertinença " p.292. La part de l'autoconcepte que no respon a la identitat social es refereix a la identitat personal (Hogg, Oakes, Reicher i Wheterell, 1987; Turner, 1982).

Hi ha investigadors, això no obstant, que mostren que els aspectes de l'autoconcepte de l'individu associats a la identitat social predominen sobre la identitat personal que afecta el comportament interindividual. Turner (1981) ens diu que quan predomina la identitat social, té lloc el comportament intergrupals. Aquesta visió de Turner és congruent amb la definició de Sherif (1966) : "Quan els individus que formen part d'un grup interactuen, col·lectivament o individualment, amb un altre grup o els seus membres en termes d'identificacions del seu grup, tenim un

exemple de comportament d'intergrup" (p.12).

Segons el que fins ara hem exposat podem dir que el comportament de relacions dins d'un mateix grup (endogrup) difereix del comportament de les relacions des d'un punt de vista d'intergrup, perquè en aquí la relació és fonamentada sobre la identitat social i no sobre la identitat personal.

En aquest sentit Tajfel i Turner (1979) descriuen el comportament com una variació al llarg d'un continuum, des del purament interpersonal al purament intergrup: "a un extremés la interacció entre dos o més individus, la qual està determinada per les seves relacions interpersonals i les característiques individuals i no està afectada en absolut pels diversos grups o categories dels quals formen part respectivament. L'altre extrem consisteix en les interaccions entre dos o més individus (o grups d'individus) les quals estan completament determinades per les seves relacions com a individus que formen part de diversos grups socials o categories, i en absolut afectades per les relacions personals interindividuais entre les persones involucrades"(p.34).

El *continuum* interpersonal - intergrup ens exposa que si bé les relacions interindividuais es refereixen quasi exclusivament a les comparacions

socials fetes entre individus i en les avaluacions d'un mateix i dels altres realitzades mitjançant comparacions interindividuais, a l'altra punta del *continuum* s'emfasitzen justament els aspectes que en les relacions interindividuais no es tenen en compte i que contribueixen a l'autodefinició de l'individu : el fet que aquest és membre de nombrosos grups socials i que aquesta pertinença contribueix, positiva o negativament, a la imatge que cadascú té de si mateix (Stephenson, 1981).

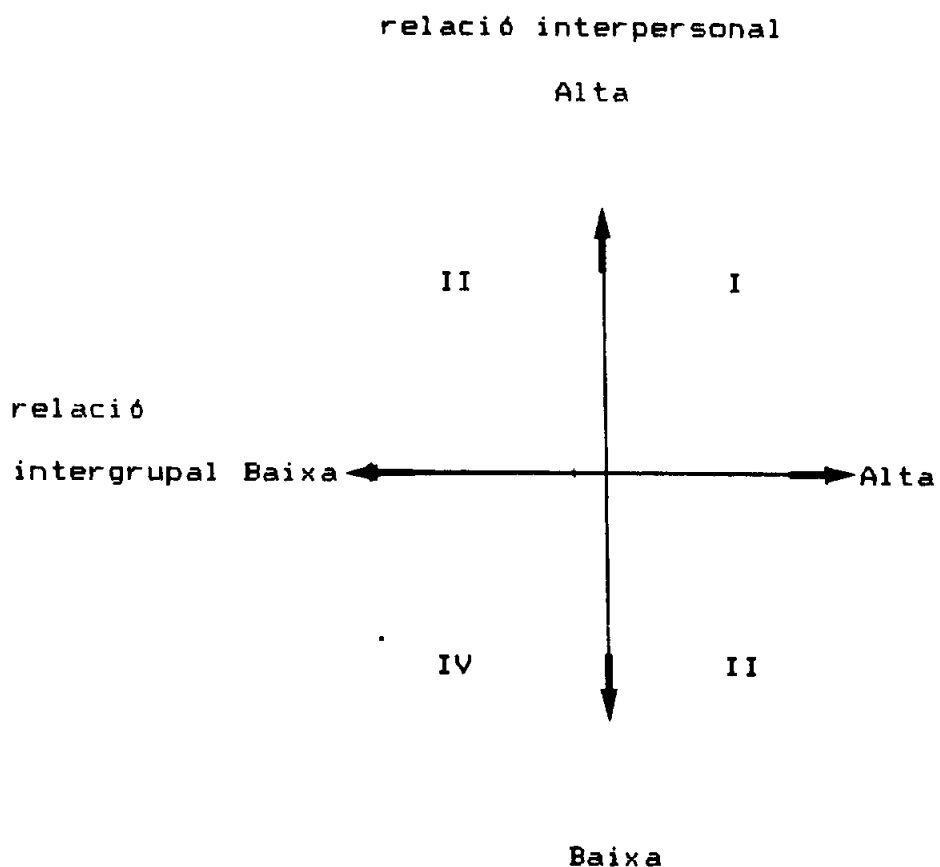
Tajfel (1981a) també assenyala que l'extrem purament interpersonal és inexistent en el sentit que no es pot trobar una relació interindividual absolutament pura. Posa l'exemple de dos "amants" en què la comunicació s'apropa a la relació interpersonal pura. Però, en canvi, ens diu que el comportament pur d'intergrup si que existeix ; ens posa l'exemple d'un bombarder de la força aèria que bombardeja la població enemiga com a una relació intergrupala pura, mentre que les negociacions entre els treballadors i la patronal sobre un nou contracte només s'apropa (molt) a la relació intergrupala pura.

En la mateixa línia, Stephenson (1981) opina el següent : " és difícil pensar en alguna situació social que no tingui ni la significació intergrupala ni la significació interpersonal. Fer l'amor, per exemple, podria semblar d'una manera inequívoca

interpersonal. En una situació interactiva amb un altre, la nostra relació com a individu aparent de diferents grups socials -ser home, dona, jove, anglès, negre o europeu- és almenys una qüestió potencial que serà interioritzada per l'altra, perquè ben del cert que actuem en algun sentit o un altre com a representatius dels individus que formen part d'aquells grups. Quan la nostra nacionalitat, sexe, o ocupació comença a ser rellevant en la interacció, no elimina necessàriament la significació interpersonal de l'encontre; en realitat hauria de destacar-la " (p.195).

Brown i Turner (1981) afirmen que el treball de Tajfel (1978b) suggereix tres característiques que defineixen el comportament que se situa a la meitat del *continuum* que defineix : (a) hi ha d'haver una categorització social que distingeixi els individus en distintes categories socials; (b) els individus d'un grup determinat han de comportar-se d'una forma relativament homogènia; això és, hi ha d'haver una variabilitat intersubjectes baixa en els models de comunicació dins de cada grup. Finalment (c) els individus de l'intergrup han de mostrar la baixa variabilitat intersubjectiva en el seu comportament amb els individus dels exogrups.

Gudykunst i Tae-Seop Lime, (1986) ens exposen una representació gràfica que presentem a continuació que fa referència a les relacions interpersonals i intergrupals. L'eix horitzontal de l'esquema representa la relació intergrupals d'un encontre, mentre que la relació interpersonal és representada a l'eix vertical. Aquests eixos configuren quatre quadrants : (I) relació alta interpersonal i relació alta intergrupals; (II) relació alta interpersonal i relació baixa intergrupals; (III) relació baixa interpersonal i relació alta intergrupals; (IV) relació baixa interpersonal i relació baixa intergrupals.



Atès tot el que fins ara hem exposat sobre la definició de grup en el concepte d'identitat social, Gudykunst, 1986, isola les proposicions següents que serveixen de base a l'estudi de la relació intergrupals:

Proposició 1.: el mecanisme generador de la comunicació intergrupals és la identitat social; el mecanisme generador de la comunicació interpersonal és la identitat personal

Proposició 2. : els factors interpersonals i intergrupals haurien de ser rellevants en els mateixos encontres.

C A P Í T O L 5.

=====

TEORIA DE LA IDENTITAT SOCIAL

=====

R E S U M

=====

Aquest capítol introdueix la definició del concepte d'identitat social, part essencial del model intergrupals. Posteriorment explica en què consisteixen les estratègies de diferenciació que usen els individus per preservar la seva identitat quan socialment no és valorada positivament. Finalment, analitza les estratègies de diferenciació etnolingüística per mitjà de les estratègies de creativitat social i competició social.

5.1. Concepte d'identitat social.

D'acord amb molt diversos investigadors (Bourhis, Giles i Tajfel, 1973; ; Giles, 1977; Giles i Saint-Jacques, 1979; Heller, 1987; Lambert, 1981), la llengua juga freqüentment un paper psicològic molt important en la conducta intergrupal. La Teoria de la identitat social desenvolupada per Tajfel, (1981a; 1982); i Tajfel i Turner, (1979), es configura al voltant d'una seqüència de processos que poden expressar-se de la manera que segueix . En primer lloc, convé tenir present el concepte de categorització social del món que implica el coneixement de la nostra qualitat de membres de determinats grups. La categorització és una part dels processos cognitius de les persones mitjançant la qual es pretén la segmentació i l'organització del món social en categories socials o grups (Tajfel, 1981a; Turner, Hogg, Oakes, Reicher i Wetherell, 1987)). És al servei de nombroses funcions importants: reduir la complexitat de la informació que entra; facilitar una ràpida identificació dels estímuls; i predir i guiar el comportament (Giles i Howestone, 1986). La funció principal, doncs, del procés de categorització és la de simplificar o sistematitzar l'abundància i la complexitat de la informació rebuda del medi per part de l'organisme humà, per tal d'aconseguir-ne l'adaptació cognitiva o de la conducta (Tajfel, 1978b; 1981a). Aquest coneixement de la pertinença a unes

determinades categories com a individus juntament amb els valors, positius o negatius, associats amb elles es defineix com la nostra identitat social, la qual solament té significat per comparació social amb altres grups rellevants. Dit d'una altra manera, tenim una percepció, un coneixement de nosaltres mateixos com a pertanyents a diversos grups i aquest fet és definit com la nostra identitat social. Aquesta pot ser positiva o negativa, en funció de la comparació social que fem amb els grups més rellevants que conformen el conjunt de la nostra societat.

Per a la finalitat del nostra treball prendrem el concepte d'identitat social definit per Tajfel (1981a): "aquella part de l'autoconcepte d'un individu que deriva del coneixement de la seva pertinença a un grup (o grups) social juntament amb el significat valoratiu i emocional associat a aquesta pertinença " (p.292).

és òbvi que aquesta és una definició limitada "d'identitat" o de la "identitat social", però tal i com també assenyala Tajfel (1981a) té dos objectius : (a) en primer lloc, no entrar en discussions sense fi i sovint estèrils sobre allò que és "la identitat" i, (b) és que ens permetrà usar aquest concepte en les discussions que venen a continuació.

No hi ha cap dubte que la definició "d'identitat social" de Tajfel és limitada: la imatge o concepte que un individu té de si mateix és infinitament molt més complexa, tant pel que fa al seu contingut com pel que fa a les seves derivacions. Però no volem aquí parlar dels orígens ni del desenvolupament de la identitat o autoconsciència de l'individu, sinó només aportar que per molt complexa que sigui la idea que els individus tenen de si mateixos en relació amb el món físic o social que els rodeja, alguns aspectes d'aquesta idea són aportats per la pertinença a certs grups o categories socials. Algunes d'aquestes pertinences resulten més rellevants que d'altres; i algunes poden variar amb el temps i en funció d'una sèrie de situacions socials. Ens interessa de veure, per tant, com afecta a l'individu la importància subjectiva d'aquestes pertinences sobre aquells aspectes de la conducta d'un individu que són pertinents per a les relacions intergrupals. La identitat social, tal i com es defineix aquí ha de considerar-se, per tant, com un terme usat per a descriure : 1) aspectes limitats del concepte de si mateix que són 2) rellevants per a certs aspectes limitats de la conducta social.

D'aquest "reconeixement de la identitat en termes socialment definits" se segueixen diverses conseqüències pel que fa a la pertinença al grup.

D'aquestes conseqüències Tajfel (1981a) en fa una descripció que transcrivim literalment :

" a) es pot fer la suposició que un individu tendirà a romandre com a membre d'un grup i a cercar la pertinença a nous grups si aquests grups tenen alguna contribució a fer als aspectes positius de la seva identitat social, és a dir, a aquells aspectes dels quals obté alguna satisfacció.

b) si un grup no satisfà aquest requisit, l'individu tendirà a abandonar-lo, llevat que :1) l'abandó del grup resulti impossible per raons objectives o 2) entri en conflicte amb valors importants que en sí mateixos són una part de la seva autoimatge acceptable.

c) si l'abandonament del grup presenta les dificultats que s'han mencionat anteriorment, són possibles almenys dues solucions :1) canviar la interpretació que hom fa dels atributs del grup de forma que les seves característiques desagradables (per exemple, estatus baix) o bé es justifiquin o bé es facin acceptables per mitjà de la reinterpretació; 2) acceptar la situació tal i com és i comprometre's en una acció social que canviaria la situació en el sentit desitjat. (Naturalment, poden haver-hi diferents combinacions de 1 i de 2 com, per exemple, quan els atributs negatius són "justificats" i es

comença, alhora, una acció per a canviar-los).

d) cap grup no viu aïllat : tots els grups en la societat viuen enmig d'altres grups. En d'altres paraules, els aspectes positius de la identitat social i la reinterpretació dels atributs i el fet de comprometre's en l'acció social solament adquireixen significat en relació amb, o amb comparació amb, altres grups." (p.293)

és dins d'aquesta perspectiva comparativa que es posa en relació la categorització social amb la identitat social.

Sobre la base del que fins ara hem tractat, pot fer-se una afirmació general sobre la categorització social en grups en relació a la seva funció "com a sistema d'orientació que crea i defineix el lloc propi de l'individu en la societat" (Tajfel, 1978b). Aquesta afirmació es refereix a la "realitat objectiva" de les comparacions que se centren en un individu i de les comparacions que es basen en la pertinença d'un individu a un grup social particular. Les característiques d'un grup com un tot (com el seu estatus, riquesa o pobresa, color de la pell o capacitat per a aconseguir els seus objectius) prenen la significació més gran quan se les relaciona amb les diferències que es perceben en comparació amb d'altres grups i amb les connotacions de valor d'aquestes

diferències. El que volem dir és que la definició d'un grup (del tipus que sigui) no té sentit llevat que existeixin altres grups al seu voltant. Un grup es converteix en grup en el sentit que es percep com a posseïdor de característiques comunes a un destí comú principalment perquè d'altres grups són presents en el medi ambient. Per tant, la identitat social d'un individu, concebuda com al coneixement que aquest té de formar part de certs grups socials juntament amb la significació emocional i valorativa que li atorga a aquesta pertinença, solament pot definir-se per mitjà dels efectes de les categoritzacions socials que segmenten el medi ambient social d'un individu en el seu propi grup i en d'altres grups (Tajfel, 1981a). Convé ara donar resposta sobre les condicions que faran possible que un grup pugui seguir contribuint a aquells aspectes de la identitat social d'un individu que són positivament valorats per ell. Més endavant parlarem d'algunes de les estratègies mitjançant les quals un grup pot acomplir la seva funció de protegir la identitat social dels seus membres tenint en compte que únicament podrà aconseguir-ho si preserva la seva diferenciació positivament valorada en relació a d'altres grups.

El concepte d'identitat social apareix per primera vegada després de les primeres espurnes d'aparició de la psicologia social, aproximadament a principis de segle, quan es posà especial atenció sobre les diferències entre distints grups en relació

amb la religió, la llengua, el desenvolupament històric diferent, la distribució geogràfica o bé, per exemple, una situació política i econòmica diferent i com aquestes diferències tenen una influència sobre el desenvolupament de la personalitat, concretament sobre la identitat social, (Hamers i Deshais, 1981).

Aquestes diferències entre els grups són generalment reagrupades sota la denominació de termes genèrics, com grup cultural, ètnic, sòcio-cultural, etnolingüístic, etc. que inclouen alguns dels factors distints esmentats.

Resumint, la Teoria de la identitat social (Tajfel, 1981a;1982; Tajfel i Turner, 1979; Giles i Johnson, 1981) està construïda al voltant d'una sèrie de processos que poden expressar-se de la manera següent : la categorització social del món implica un coneixement dels individus en certes categories socials. Aquest coneixement de la nostra categoria com a individu d'un grup, juntament amb els valors, positius o negatius més importants per als individus, es defineix com la nostra identitat social i té significat només en comparació amb altres grups rellevants. La identitat social forma una part important de l'autoconcepte i se suposa que intentem aconseguir-ne un sentit positiu per tal com el nostre propi grup social es distingeixi favorablement de les altres col·lectivitats en dimensions apreciades (com

el poder, els recursos econòmics i polítics, els atributs intel·lectuals).

5.2. Concepte de diferenciació etnolingüística.

Els diferents processos que fins ara hem relatat per a aconseguir una diferenciació positiva, permet als individus aconseguir una identitat social satisfactòria i, en conseqüència, augmentar la seva autoestima (Oakes i Turner, 1980). D'aquesta manera, quan la identitat ètnica del grup sigui important per als individus, aquests haurien d'intentar de fer-se favorablement diferents en les dimensions socials com la llengua (Giles, 1977; Sweeting, 1982), i s'hauria d'esperar una accentuació dels registres de la parla ètnica (Giles, 1970) com a estratègia per aconseguir-ne una diferenciació positiva (Bourhis i Giles, 1977; Bourhis, Giles, Leyens i Tajfel, 1979; Giles, Bourhis i Taylor, 1977; Street i Hopper, 1982). A aquest procés se'l denomina "diferenciació etnolingüística".

Johnson i Giles (1982) basant-se en altres autors ens exposen que els motius pels quals no sembla probable que una llengua com l'esperanto (Lieberman, 1979) no pugui prosperar en el món són clars en la Teoria de la identitat social. La similaritat entre els grups ètnics (Tajfel, 1981a) en , per exemple, dimensions lingüístiques actua com una entrada per a fer comparacions basades en la competició entre els grups, per a cercar una diferenciació positiva. Els propòsits, doncs, de col.laboració (com, per exemple

la llengua universal de la qual parlàvem) probablement augmenta la percepció de la similaritat entre els grups (Turner, 1981). Això no obstant, a la llarga es tornaran a realitzar comparacions posteriors, competències i diferenciacions lingüístiques entre els grups tal i com Lambert, 1984;1986) ens mostren en els seus estudis amb estudiants canadencs anglesos i francesos que aprenien ambdós idiomes respectivament. Cada grup, al cap d'un temps d'estudiar la llengua de l'exogrup corresponent, introduïa registres fonològics de l'endogrup en la L2 que aprenia. Això, dins del marc que tractem, pot ser interpretat com un intent per diferenciar-se de l'altre grup etnolingüístic, establint-hi una diferenciació etnolingüística (Giles, Bourhis i Taylor, 1977).

Com que la identitat social és una part important del concepte d'un mateix, hem de suposar que tractarem d'aconseguir una identitat social positiva. D'aquesta manera el nostre grup social es distingirà favorablement d'altres col·lectivitats pel que fa a paràmetres importants com recursos econòmics, poder, atributs intel·lectuals (Oakes i Turner, 1980). Per tant, aquest procés de diferenciació de l'endogrup permet als individus aconseguir una identitat social satisfactòria i segura, i d'aquesta manera és com es reafirma positivament la pròpia autoestimació (Lemaine, Karstersztein i Personnaz, 1978).

Resumint, quan la pertinença com a individu d'un grup ètnic és cabdal per als individus, i quan la variant etnolingüística (llengua, dialecte o parla col.loquial) es considera un component valuós d'aquesta identificació, els individus s'atribuiran una diferenciació positiva (mitjançant les dimensions lingüístiques) que els durà a una identitat ètnica positiva.; a aquest procés, hem dit més amunt, que se'l denomina "diferenciació etnolingüística".

Per tant, s'aconsegueix una identitat social positiva en la mesura que els membres d'un grup puguin fer comparacions socials favorables per a ells respecte a d'altres grups externs rellevants. Això no obstant, Tajfel i Turner (1979) també ens diuen que si la comparació social amb un grup ètnic sobre dimensions valuoses té com a resultat una identitat ètnica negativa per als membres de l'endogrup, aquests individus adoptaran una o diverses estratègies de mobilitat social, de creativitat social o de competició social per tal d'aconseguir un concepte de si mateixos més positiu i, per tant, més satisfactori. La majoria d'aquestes estratègies tenen una important relació lingüística. (Johnson i Giles, 1982).

La mobilitat social es considerada una estratègia "individualista" amb l'objectiu de desidentificar-se de la categoria ètnica pròpia, mentre que les altres

dues estratègies - la creativitat social i la competició social- són considerades més "orientades al grup" atès que impliquen que els individus intenten d'aconseguir o estan intentant d'aconseguir una diferenciació ètnica de grup positiva. La majoria de les estratègies i les seves tàctiques tenen correlacions lingüístiques importants, la qual cosa exposarem a continuació.

5.3. Mobilitat social i assimilació del grup.

Aquesta estratègia es refereix a la situació en què els individus desitgen passar del seu grup a un altre que per comparació és avaluat més positivament que el propi i que normalment és la col·lectivitat ètnica dominant.

Aquesta estratègia implica que els individus han de deixar o voler deixar el propi grup (endogrup) i intentar formar part de l'estatus alt o del grup exterior (exogrup) amenaçant (Turner i Brown, 1981; Turner i Giles, 1981). Aquí els individus intentaran aconseguir, o almenys aspirar a aconseguir, les característiques físiques o psicològiques de l'exogrup i, en conseqüència, assegurar-se una identitat social més adequada. Aquesta estratègia és utilitzada probablement més pels membres dels grups que tenen una identitat ètnica negativa quan es percep que els límits entre els grups són suaus i permeables (de la qual cosa en parlarem més endavant) i quan davant d'aquest canvi no hi ha objeccions negatives per cap dels dos grups. És a dir, l'endogrup, ni tampoc l'exogrup, no s'hi oposa, ni presenta cap resistència al canvi. Giles (1977) ens exposa que, això no obstant, els individus de l'endogrup que s'identifiquen fortament amb el pròpi grup acusaran durament a aquests individus de traició cultural i

ètnica.

Una tàctica o estratègia important per aconseguir la mobilitat social és la convergència cap a les característiques lingüístiques considerades pròpies de l'exogrup (Capítol 4; Thakerar, Giles i Cheshire, 1982; Street i Giles, 1982; Giles, Mulac, Bradac i Johnson, 1987). Un nombre gran d'aquests tipus de convergències (en termes assimilacionistes) pot donar lloc a conseqüències col·lectives com expressen les paraules "erossió" i "mort de la llengua de l'endogrup", (Clément, 1980, 1987). Giles i Byrne (1982) ens diuen que un procés d'aquesta mena s'hauria de denominar "suicidi de la llengua".

Per exemple, Johnson i Giles (1988) ens exposen els treballs d'Albo sobre els efectes de l'assimilació del grup en dues col·lectivitats als Andes. Quan el grup ètnic subordinat intentà assimilar-se al grup que parla espanyol (grup dominant o de més prestigi), la llengua pròpia començà a restringir-se en certs dominis de l'ús de la llengua. Quan, per donar-se prestigi, les paraules espanyoles començaren a substituir les pròpies del grup, la llengua va perdre l'oportunitat de proveir-se dels neologismes en els avenços tècnics, etc..... Per exemple, les paraules espanyoles foren adoptades per a la cuina moderna i, en canvi, les paraules de l'endogrup es reservaren per a la cuina tradicional. Les paraules espanyoles s'usen

per a denominar la data, la hora o el dia, i els numerals nadius, per a comptar ovelles.

La freqüència amb què s'adopten paraules espanyoles, ens diuen aquests autors, varia segons el tema tractat. Per exemple,, si bé només es troba l'11 % de les paraules adoptades per un tema com "la por als esperits", es troba, en canvi, un 40% de paraules adoptades per en discussions de política i medicina moderna. Això comporta que hi hagi certs temes sobre els quals sigui impossible de parlar-ne, atès l'empobriment de la llengua. Aquesta "atròfia" de la llengua no és ni més ni menys, en aquest cas, que la conseqüència dels intents dels individus del grup subordinat de voler ser assimilats pel grup espanyol dominant.

L'estratègia de la mobilitat social no sempre serveix per a aconseguir una identitat social més satisfactòria. En realitat, més que produir l'efecte desitjat, conduiria a una "anomia" (Durkheim, 1897) i a una pèrdua de diferenciació cultural per aquells individus que encara valoren la seva identitat en qualitat de membres del grup i consideren, per tant, la seva llengua com una dimensió important de la identitat del grup. D'aquesta manera aconseguir un estil de parla d'un altre grup ètnic pot conduir , a vegades, a un "bilingüisme substractiu" (capítol 2;punt2.2;Allard i Landry,1984; Clément, 1980 i

Lambert, 1981).

Resumint, la mobilitat social és, doncs, una estratègia mitjançant la qual els individus d'un grup social proven de ser membres d'un altre grup. Això ocorre quan la comparació és desfavorable i esdevé una identitat social negativa per a l'individu. Normalment es pretén l'entrada a la comunitat ètnica dominant . és per tal de fer aquest pas d'una comunitat a una altra que tracten d'adquirir les característiques de l'altre grup siguin físiques o de comportament. Només així s'obté una identitat social positiva. Això serà possible sempre que els límits entre grups siguin permeables i suaus i que no hi hagi objeccions punyents per part de cap dels dos grups (Giles i Byrne, 1982).

Resulta, a més, que si hi ha una gran majoria dels individus de l'endogrup que actua així es produirà el procés d'assimilació lingüística (Clément, 1980, 1987). Aquest procés té unes conseqüències col·lectives fatals de tal manera que es podria lliscar cap a processos d'aculturació (Shumman, 1986) i de "suicidi de la llengua".

El procés de mobilitat social és, doncs, una estratègia bàsicament personal en el sentit que l'estatus original del grup no es modifica, i quan hi ha molts individus d'un grup que no s'identifiquen amb

el grup pot ocórrer que els límits entre ambdós grups es tornin encara més confusos, disminueixi la cohesió de l'endogrup i es redueixi la capacitat d'una acció col·lectiva conjunta (Giles y Byrne, 1982; Ball i Giles, 1984; Johnson i Giles, 1982).

5.4. Estratègies de diferenciació

etnolingüística: creativitat social.

La creativitat social es refereix a aquelles estratègies que intenten una redefinició dels diferents elements que fan possible una diferenciació entre els grups subordinats ètnics i els grups dominants ètnics.

Els individus haurien de pretendre redefinir o reinterpretar els elements de la comparació de l'estatus (per exemple , els valors socials associats), per tal de modificar la distintivitat subjectivament negativa en una diferenciació positiva (Giles i Jonshon, 1982).

Per tant, les estratègies de creativitat social consisteixen en l'intent de redefinir els diferents elements de la comparació entre grups ètnics subordinats i dominants (Giles i Byrne, 1982). A l'inrevés que l'estratègia precedent, que implicava un abandonament de l'endogrup , aquestes estratègies tenen com a objectiu la protecció de la identitat del grup i la restauració de la seva identitat positiva. Són considerades "orientades cap al grup", encara que, com que són solucions preses per individus, no modifiquin en realitat la relació objectiva que

existeix entre l'endogrup i l'exogrup en la dimensió subordinat-dominant. Els individus que tenen una identitat ètnica negativa adoptaran aquestes estratègies, o bé en el cas que tinguin una percepció dels límits entre els grups com a pràcticament impermeables o bé quan el propi grup (endogrup) imposi severes punicions a aquells que no actuin d'acord amb la qualitat d'individu del grup ètnic. En d'altres paraules, les estratègies de creativitat social, que en són almenys tres, seran adoptades pels individus als quals resulti impossible abandonar el seu propi grup ètnic i la identificació amb ell sigui inevitable (Giles i Jonshon, 1982; Giles i Byrne, 1982; Tajfel, 1981a)

Tenint present que la Teoria de la identitat social és una perspectiva dinàmica la qual també té el potencial de considerar el canvi etnolingüístic, d'acord , doncs, amb l'esquema de Tajfel i Turner (1979) hauriem d'esperar trobar que almenys hi ha dues estratègies de diferenciació etnolingüística.

(a) La primera d'aquestes estratègies consisteix a evitar les comparacions "doloroses" amb l'exogrup, que són allò que produeix la imatge negativa de l'endogrup (Breakwell, 1978). Si no es fa una comparació entre l'endogrup i l'exogrup, les diferències avaluatives es diluiran i resultarà menys evident la identitat negativa . Això s'aconsegueix bé

mitjançant la selecció d'altres grups ètnics subordinats amb els quals els individus puguin fer comparacions favorables, o bé fomentant la intensitat de les comparacions dins del grup en lloc d'entre els grups; ambdues tàctiques poden anar acompanyades naturalment de comparacions de tipus lingüístic. A vegades atesa la íntima proximitat dels grups ètnics, la comparació resulta pràcticament inevitable, per la qual cosa han de recórrer a d'altres estratègies de creativitat social (Giles y Byrne, 1982).

(b) La segona estratègia consisteix a tractar de canviar els valors de les característiques de l'endogrup en una direcció més positiva per tal de reduir-ne a favor seu, el valor negatiu de la comparació. És a dir, aquesta estratègia consisteix a revaloritzar les característiques existents en el grup que comporten una connotació desfavorable, sovint tant dins com a fora del grup. Per exemple, un aspecte important dels moviments militants negres dels anys seixanta va ser una nova afirmació de la identitat negra que es reflecteix en l'eslògan el "negre és bonic". En aquest eslògan s'hi veu la intencionalitat de donar a entendre que els negres no han d'arribar a ser com els altres per tal de "merèixer" que se'ls concedeixin iguals possibilitats i oportunitats econòmiques i socials. Ben al contrari, s'accentua el fet de la independència d'identitat, tradicions i arrels culturals.

Hi ha a més un rebuig de certs judicis de valor acceptats pel grup subordinat que fins ara eren implícitament acceptats per ells mateixos. Per exemple, les connotacions culturals negatives de color negra. No es tracta, per tant, ja de treure importància al fet mateix que la pell sigui negra. És a dir, no es tracta de neutralitzar aquests judicis de valor tradicionalment i profundament implantats, sinó d'invertir-los. En d'altres paraules, es tracta de ser "iguals però diferents" (Smolick, 1982). Aquest tipus de moviments o d'estratègies es generen, per exemple com el cas dels nordamericans negres, després d'intents fracassats d'integració a la societat. L'alternativa que es presenta tant per a canviar la situació present "objectiva" del grup com per a conservar o bé recobrar-ne la dignitat, consisteix a actuar en determinades direccions no com a individus isolats del grup, sinó com a individus d'un grup separat i diferent (Tajfel, 1982). Les expectatives presents i futures, basades en la pertinença al grup més que en els motius i les aspiracions individuals, són diametralment diferents de les que responen als intents d'assimilació individual.

Tal i com veurem mitjançant l'estratègia de la competició social per a aconseguir la igualtat es vol canviar la posició del grup en certes dimensions de valor que normalment són acceptades per la societat en

general, en els intents simultanis d'aconseguir una forma respectable i acceptable d'independència o de diferenciació. En canvi en l'estratègia de creativitat la qüestió no està en modificar la posició del grup dins d'un sistema de valors acceptat, sinó en canviar els valors mateixos.

També, el moviment d'alliberació de la dona ha experimentat diverses fases amb estratègies de diferenciació distintes. Una d'aquestes fases pot atribuir-se a la necessitat imperiosa de deixar ben clara la idea que la dona és diferent però igual a l'home. En els primers temps les estratègies de les sufragistes eren bàsicament de competició social (tot el que tu fas, ho puc fer jo millor - o tan bé com tu-) (Turner, 1981), en la qual els dos grups busquen les mateixes fites utilitzant els mateixos medis. La creixent sofisticació del moviment feminista ha desplaçat l'èmfasi cap a la concepció d'una diferenciació en la igualtat (Williams i Giles, 1978). Tammateix se segueix insistint una i altra vegada que hi ha molts treballs que les dones poden fer tant bé com els homes, encara que sovint se les exclueixi de realitzar-los com a conseqüència de la discriminació de sexes i de les corresponents actituds públiques dominants, determinades en part per la manera com són socialitzats els nens. També el moviment feminista insisteix en què moltes de les coses que les dones fan tradicionalment, o són especialment dotades per a

fer-les, han estat rebaixades i devaluades en la societat.

Les distintes postures i defenses del moviment feminista il·lustren de forma magnífica les diferents estratègies que els grups empren per a cercar una valoració positiva de si mateixos. L'estratègia de creativitat social consisteix, tal i com ja hem dit, en l'intent de revaloritzar positivament certes característiques distintives del grup més que de tractar a arribar a ser més semblants al grup "superior". Pel que fa al moviments de dones, aquesta estratègia està justificada, ja que està demostrat que en alguns casos la "competició social" no aconsegueix els seus objectius: alguns treballs i professions en què el nombre de dones ha augmentat han sofert disminució d'estatus i prestigi social (Williams i Giles, 1978)

També, la llengua juga un paper significatiu en la mesura en què la llengua de l'endogrup, denominada freqüentment "inferior", "subestàndar" o "minoritària", dialecte i parla col·loquial, ja no suposi un estigma, sinó que sigui motiu d'orgull considerada com a símbol de dignitat cultural. No és necessari dir que aquestes circumstàncies fomenten la tendència a la conservació lingüística i la permanència dialectal de l'endogrup (Giles, 1970; Ryan, 1980; Ryan, Giles i Hewstone, 1988).

La tercera estratègia es refereix a la tendència a comparar l'endogrup amb l'exogrup en relació a noves dimensions. Consisteix a cercar en el passat del grup algunes de les velles tradicions o atributs diferents per a revitalitzar-los i donar-los una significació positiva i nova. També, una altra versió pot ser la creació de noves característiques de grup, les quals seran dotades de valors positius mitjançant l'acció social i/o l'intent d'instaurar noves actituds.

Des del punt de vista lingüístic en tenim alguns casos, per exemple, la resurrecció de llengües mortes (l'hebreu), l'actualització de llengües lexicològicament inadequades (des del punt de vista tecnològic), la creació d'alfabets i d'ortografia diferenciada, així com el desenvolupament de dialectes ètnics, parles col·loquials, etc.. Els moviments dirigits a restablir una igualtat d'estatus o aconseguir un estatus alt per a l'idioma de l'endogrup sovint van acompanyats d'una forta càrrega emocional (Tajfel, 1981a). Molt fàcilment l'idioma nacional es converteix en un dels principals símbols de diferenciació per a autodefinir-se positivament. En tenim exemples a Bèlgica, a Quèbec, a Catalunya, al País Basc, al canton suís predominantment germànic amb una minoria francoparlant que ha lluitat per la secessió.

Aconseguir formes de diferenciació clares respecte dels altres és una qüestió important per a la idea de la gent sobre la seva vàlua i dignitat personals. La diferenciació respecte dels altres és, per definició, una comparació amb els altres. La creació d'alguna cosa nova no és possible llevat que hi hagi algun punt de referència antic que serveixi de criteri per a l'establiment de la diferència (Giles, 1978). Aquesta recerca d'una diferenciació positiva troba alguns dels seus sorprenents exemples en el camp de la llengua, tal i com ja hem enunciat més amunt. Per exemple, els intents de revitalitzar l'ús del gal·lès són una part crucial del nacionalisme gal·lès (Johnson i Giles, 1987); també el cas dels frisons a Holanda (Gorter, 1983;1987) dels bascs, catalans, (Ros, 1989; Siguan, 1989) etc. Quan en alguns països s'aconsegueix l'acceptació d'un bilingüisme, tant oficial com públic, trobem situacions paradoxals com ara, a la regió frisona d'Holanda (Ytsma, 1989) o a Catalunya en què dos indicadors idèntics informen sobre el nom d'un poble. En realitat, ens informa de la necessitat d'aconseguir un estatus alt o igualitari com un dels símbols més evidents i poderosos d'identitat diferenciadora (Tajfel, 1981a). També, Jonhson i Giles, (1982), ens informen que l'exemple més espectacular i conegut en la història és el cas de l'hebreu a Israel que, en un període de no més de trenta anys, es convertí en l'idioma primer i

indiscutible (i sovint únic) de més de dos milions de persones. Una vegada més, sembla que hi ha un índex de la necessitat concreta de tenir un idioma comú en un país en el qual la gent va arribar, en l'espai de temps d'una o dues generacions, des de totes les parts del món i de moltes cultures. Fins i tot, es discutí, en els primers anys, si l'hebreu modern hauria de seguir usant el seu propi alfabet o si bé hauria d'adoptar l'alfabet llatí. Sembla lògic suposar que la darrera de les propostes era la més raonable. En canvi, amb el suport de la tradició cultural i, l'enfortiment d'una identitat diferenciadora, fou elegida la primera proposta.

D'altres casos il·lustren aquesta estratègia de creativitat : a Canadà ,per exemple, els nacionalistes ucraïnians reemplaçaren lletres de l'alfabet Rus amb noves d'ucraïnianes per a accentuar la diferenciació de l'ucraïnà (Johnson i Giles, 1982). Aquests investigadors reflexionen, això no obstant, que les estratègies de creativitat social impliquen nombrosos estadis en els quals el grup desavantatjat podria experimentar dificultats importants, ja que havent reconegut la seva inferioritat en les dimensions de comparació existents amb el grup dominant, han d'introduir noves dimensions de comparació per mitjà de les quals es percebin superiors o en un pla d'igualtat i, a partir d'aquí, reforçar-les per aconseguir-ne el reconeixement i la legitimació. Per

exemple, el resorgiment de l'escocès, el català i d'altres llengües, no condueix automàticament al reconeixement en tots els àmbits com, ara, en el govern de l'Estat.

5.5. Estratègies de diferenciació etnolingüística: competició social.

Aquesta estratègia es basa en la competició directa per canviar les posicions relatives de l'endogrup i de l'exogrup en la dimensió de l'estatus rellevant; aquesta estratègia es desenvolupa quan hi ha conflicte intergrupals, en el qual la dimensió de l'estatus està relacionada amb la divisió desigual dels recursos poc freqüents (Giles i Jonshon, 1981; Turner i Giles, 1981).

S'anomena, doncs, competició social l'estratègia adoptada per determinats individus que desitgin invertir la percepció de l'estatus de l'endogrup i l'exogrup, partint de dimensions de valoració. Observem que l'estratègia de competició social es produeix quan els individus del grup a) s'identifiquen amb fermesa amb el grup ètnic del qual formen part; b) les comparacions socials entre els grups són actives (tal vegada a pesar dels intents previs de creativitat social) o poden resultar operatives (Tajfel i Turner, 1979).

Resulta poc probable que existeixin molts exemples de situacions intergrupals estàtiques, és a dir, que consisteixin en una sèrie invariable de relacions socials entre els grups. Les contrapartides psicològiques d'aquestes relacions socials

intergrupals necessàriament seran menys estàtiques encara. Això resulta més entenedor quan reconsiderem breument el tema central que ens ocupa: la identitat social entesa com a derivació, per via comparativa i "relacional", de les pertinences a grups per part d'un individu. (Tajfel, 1981a; 1981b) .

5.5.1. Identitat "segura" i identitat "insegura"

Distingim entre identitat social "segura" i identitat social "insegura". Una identitat social completament segura implicaria una relació entre dos (o més) grups en la qual no es concebeix cap canvi en la textura de la diferenciació psicològica que existeix entre ells. Per a un grup "subordinat" això comportaria l'existència d'un acord total sobre la naturalesa i el futur de la seva inferioritat. És a dir, hauria d'existir una "objectivització" psicològica completa d'un *estatu quo* social sense alternatives cognitives de cap tipus que possessin en qüestió la realitat social existent. En el món contemporani és difícil trobar exemples que il·lustrin el que acabem de dir. Una identitat social completament segura per a un grup "superior" és quasi una impossibilitat empírica. La seva inqüestionada superioritat no solament ha d'aconseguir-se sinó que, a més, ha de ser conservada i això implica posar en funcionament una sèrie d'estratègies de diferenciació, les adequades en cada situació. És a dir solament es

podrà conservar la superioritat si es perpetuen amb cura les condicions socials de diferenciació, juntament amb els signes i l'estatus característic sense els quals estarien en perill de desintegrar-se les actituds de consens absolut sobre la seva "superioritat". En aquest sentit el grup "superior" mai no pot deixar d'esforçar-se per la conservació de la seva "superioritat" (Tajfel i Turner, 1979; Tajfel, 1981; Turner i Brown, 1978).

és per aquest motiu que el MIG, que mirem de comprovar en el context català, només té present la identitat social insegura

Resumint, podem dir que quan els individus d'un grup subordinat siguin conscients que la seva situació d'inferioritat es basa en superioritats injustes i és il·legítima, i creguin que les diferències d'estatus són inestables i susceptibles de transformació, les comparacions entre els grups seran dinàmiques en lloc de restar fixes i estàtiques (Giles i Johnson, 1981; 1986; 1987). D'aquí que els factors que promouen la identificació ètnica i les comparacions insegures duguin els individus dels grups subordinats a desafiar la superioritat del grup dominant i a iniciar estratègies de diferenciació psicològica, així com de diferenciació psicolingüística (Giles i Byrne, 1982; Giles i Johnson, 1987). Hi ha molts exemples de competició lingüística dins d'un mateix Estat (per

exemple, Espanya, Gal.les...) en els quals els individus inciten la desobediència civil en defensa de les seves llengües abandonades. Tracten de revaloritzar les antigues característiques de la parla i a la vegada crear altres de noves amb la idea que siguin útils en els dominis privats de l'endogrup, i a més que siguin acceptades en contextos externs i públics. En aquest sentit Giles i Johnson (1981) ens diuen que els individus accentuen els indicadors de la parla de l'endogrup i desitgen diferenciar-se de manera activa dels parlants de l'exogrup en situacions d'enfrontament directe.

Ens trobem, per tant, davant la llavor de possibles conflictes socials, i també davant de possibles canvis etnolingüístics i socials, atès que el més probable és que el grup dominant no ignori aquestes activitats, que no es limiten a millorar l'estatus del grup en subordinació, sinó que impliquen, també, una amenaça de les diferències de valors. Tan aviat com els individus del grup dominant molt identificats amb el seu propi grup, facin comparacions socials insegures, adoptaran estratègies recíproques de creativitat i competició social per a restaurar la seva identitat ètnica positiva (per a una discussió més aprofundida vegeu Giles, 1978). Per exemple, si l'assimilació lingüística entre minories ètniques pren nivells considerables i un nombre tal que les diferències culturals amb el grup dominant

queden diluïdes, aquest pot respondre distanciant-se encara més dels mutants i d'aquesta manera crear una nova norma de comparació. Encara més, el grup dominant afrontarà la creativitat i la competició social del grup subordinat fent ús de crítiques destructives mitjançant un humor verbal demolidor, emfasitsant-ne els estereotips negatius (Hewstone i Giles, 1986; Le Page i Tabouret-Keller, 1982; Quasthoff, 1987), amb mesures polítiques opressives, etc, amb la intenció de reafirmar les seves pròpies diferències valorades.

Concloent, hem vist de quina manera, mitjançant l'aplicació de determinades derivacions de la Teoria de la identitat social a l'àrea de les llengües i les ètnies, els processos sòcio-psicològics de categorització, identificació, comparació i diferenciació positiva poden conduir els individus d'un grup a cercar un concepte de si mateixos positiu. Les estratègies en l'àmbit de la llengua impliquen l'accentuació, permanència i tenir cura dels indicadors de la parla ètnica, i la redefinició i competició social en el terreny de les dimensions lingüístiques (Lemaine, Kasterszetein i Personnaz, 1978).

Tot el que fins ara hem exposat no permet explicar les diferències que en els distints treballs científics i informes s'hi relacionen, sobre l'ús de les diferents estratègies lingüístiques realitzades

per un vast conjunt de grups ètnics, així com sobre la gran heterogeneïtat dins de molts d'ells (Giles i Byrne, 1982; Giles i Johnson, 1981; 1987). Vejam quins són els factors que tenen influència sobre la identitat ètnica dels individus d'un grup ètnic i que, per tant, condicionen l'ús d'un tipus d'estratègia o una altra de diferenciació etnolingüística.

C A P Í T O L 6.

=====

TEORIA DE LA IDENTITAT ETNOLINGÜÍSTICA

=====

R E S U M

=====

En aquest capítol es presenta la teoria de la identitat etnolingüística. Per qüestions d'amplitud i de transcendència en el MIG, la vitalitat etnolingüística objectiva, i la subjectiva o perceptiva, seran tractades en un capítol posterior. Aquesta teoria, inspirada en la Teoria de la identitat social de Tajfel i Turner (1979), desenvolupa els factors que són importants per a la identitat social, com són els límits socials i el concepte d'identificació amb altres categories socials a més del grup ètnic de pertinença.

6.1. Factors que tenen influència en la rellevància de la identitat ètnica.

Fins ara hem intentat d'exposar certes derivacions de la Teoria de la identitat social de Tajfel i Turner (1979) i Tajfel, (1981a) aplicades a l'àmbit de la llengua i etnicitat. Hem vist com els processos de categorització, identitat, comparació i de diferenciació positiva poden conduir els individus de l'endogrup a un autoconcepte més positiu de si mateixos. Hem vist que les diferents estratègies per aconseguir-ho es basen en l'accentuació i manteniment dels registres de la parla ètnica, a la seva redefinició i a la competició social en dimensions lingüístiques. Des d'aquest punt de vista, Johnson i Giles (1981) i Hildebrant i Giles, (1983) opinen que l'anàlisi de les diferències en l'ús de les distintes estratègies lingüístiques emprades per molts grups ètnics, igualment com el tracte heterogeni dins d'aquests grups podria aportar llum als conceptes que aquí es debaten. Obviament, les condicions que han dut a l'elecció de les diferents estratègies pels diferents grups ètnics requereixen atenció empírica. També Turner i Brown (1978), opinen que un grup amb un alt estatus, que té una percepció de la seva posició com a il·legítima i inestable adoptaria estratègies de creativitat més que no pas de competició directa. Això no obstant, com que l'accentuació i l'atenuació dels registres de la parla de l'endogrup semblen dependre

en part de la força de la seva identitat ètnica, la teoria de la identitat social s'hauria d'ampliar en aspectes tals que expliquessin els factors situacionals i personals que afecten la rellevància de la pertinença ètnica d'una persona. Aquests factors, que inclouen els conceptes de vitalitat etnolingüística percebuda i els límits percebuts del grup, així com els aspectes que tenen a veure amb les múltiples relacions dels individus de l'endogrup amb d'altres grups ens permetran al final d'aquest capítol d'exposar els punts que l'Escola de Bristol proposa com a explicatius de les condicions sota les quals els individus d'un grup accentuen o atenuen els seus estils etnolingüístics distintius.

En resum, Giles i Johnson (1981; 1987) tracten d'ampliar la Teoria de la identitat social de Tajfel i Turner (1979) incorporant l'exploració d'alguns factors situacionals i personals que contribueixen al sentiment de pertinença ètnica dels individus . Aquestes nous conceptes són la percepció dels límits del grup, la noció de pertinença com a qualitat de membre de diversos grups i la percepció de la vitalitat etnolingüística. Aquest darrer factor ha pres una importància cabdal en els darrers anys com a determinant important en els processos de manteniment i canvi de llengua d'una col·lectivitat. Tot seguit estudiarem aquests factors i finalment estarem en condicions de presentar les primeres proposicions del

model intergrupals, les quals són la base per a la formulació de les hipòtesis del treball experimental que es presenta posteriorment. Val a dir, que la importància que s'està concedint al concepte de vitalitat subjectiva o perceptual i l'amplitud del tema és el motiu pel qual tractarem aquest concepte en un capítol apart.

6.1.1. Percepció dels límits del grup.

La percepció que tenen els individus dels límits del seu grup ètnic afecta la força de la identitat ètnica.

Els límits del grup es basen en interaccions discontinues entre els individus de grups diferents. La llengua d'un grup pot jugar un paper important en el manteniment dels límits del grup. Tanmateix, els límits no es mantenen per una carència d'interacció entre els grups, sinó com a conseqüència d'un tipus particular d'interaccions entre els grups. Els individus que interactuen defineixen la situació com aquella en la qual els límits són rellevants, i quan interactuen estan d'acord amb la manera com ho fan (Breton, Reitz i Valentine, 1980).

6.1.1.1. Límits "durs" i límits "suaus", límits "oberts" i límits "tancats".

Mentre que per a molts investigadors l'estat òptim per als grups ètnics és aquell en què els límits del grup són durs (Paulston i Paulston, 1980), altres investigadors (Giles, 1979; Giles i Byrne, 1982; Giles i Johnson, 1981; 1987,) emfasitzen el nivell de percepció acceptat i diferencien entre límits ètnics percebuts com a "durs" o com a "suaus". Aquests investigadors aporten que els individus de l'endogrup modificaran de forma dinàmica els seus límits lingüístics i no lingüístics de manera que puguin mantenir o assumir l'elevat grau de duresa percebuda en els límits traçats. Un dels factors importants que contribueix a la percepció de la duresa o suavitat dels límits del grup és el grau en què els individus els percebin com a "oberts" o "tancats" (Ross, 1979); és a dir segons que es consideri que la mobilitat individual és fàcil o difícil, respectivament, per deixar o continuar formant part de l'endogrup (Simard, 1981). Per tant, molt probablement es percebran com a durs els límits de grups tancats o que es percebin així des del punt de vista lingüístic (Giles i Byrne, 1982; Giles i Johnson, 1987).

La percepció de límits durs i tancats facilita:

a) la categorització pròpia i dels altres en col·lectivitats ètniques clarament definides (

Dubé-Simard, 1983; Lieberman, 1981); b) l'establiment d'un conjunt concret de normes de grup que comporten conductes interètniques apropiades (Mckirnan i Hamayan, 1984) i c) un sentiment fort d'identitat ètnica (Johnson i Giles, 1982; Paulston i Paulston, 1980).

Ross (1979), exposa tres dimensions dels límits del grup : distintivitat, força i valor.

La distintivitat es refereix a la facilitat amb la qual poden identificar-se els individus de l'endogrup i els individus de l'exogrup. Això vol dir, la claredat amb què s'identifiquen els senyals associats a la qualitat de membre d'un grup, com la forma de vestir, la fesomia, l'estil de la parla, etc., amb aquells estímuls que ofereixen el contrast més gran entre els grups que probablement s'incorporaran al punt de mira des del qual cada grup veu l'altra. Si hi ha característiques de distinció inambigües associades a la qualitat de membre d'un grup, aleshores les interaccions entre els individus de dos grups són probablement molt més constants i això farà que la discriminació entre grups sigui més probable i més intensa quan això acòrre.

La força és refereix a la rellevància que per a la situació de contacte entre grups té la qualitat de membre d'un grup particular. Algunes situacions es

perceben per a molts individus en termes de la seva qualitat de membre del grup ètnic. El grau amb el qual els membres d'un grup veuen aquest grup com a rellevant en un ampli nombre de situacions es defineix com la força dels límits del grup.

El valor es refereix a l'amplitud en què els atributs del grup, com la seva llengua, són normalment acceptats com a positius o negatius dins del grup. Això estarà relacionat amb l'avaluació del grup des d'afora, de tal manera que si un grup ètnic i el seu estil de parla tenen un estatus social alt aleshores la qualitat de membre del grup ètnic serà probablement avaluada de forma elevada pels seus membres.

Totes aquestes dimensions estan estretament relacionades amb el concepte de vitalitat etnolingüística. En realitat una de les característiques d'un grup ètnic que contribueix a la seva vitalitat podria ser la claredat del criteri associat amb la qualitat de membre de grup. D'aquesta manera, la distintivitat dels límits d'un grup ètnic i la seva vitalitat estarien estretament interrelacionades. De forma similar, si un grup ètnic té una vitalitat alta probablement se'l considerarà més rellevant en un ampli nombre de situacions, per tant, també la vitalitat i la força dels límits del grup estan interrelacionades. Finalment, el factor d'estatus que forma part del concepte de la vitalitat

d'un grup ètnic també influenciarà el valor del grup que tenen els individus del grup (Cherry, 1980).

6.1.2. Pertinença a diversos grups.

Tajfel (1981) ens exposa com, en termes generals, els individus formen part de diverses i diferents categories socials i com cadascuna d'aquestes categories socials contribueix en diferent mesura al concepte que els individus tenen de si mateixos. Sembla que formar part de diferents grups té una influència en la percepció dels individus sobre la prominència dels límits entre els grups ètnics i que afecta la implicació i força de la seva identificació personal amb la categoria ètnica almenys en els tres aspectes que he llistat a continuació (Giles y Byrne, 1982).

En primer lloc, l'exigència de determinades conductes que cada grup social imposa resultarà menys estricta per a aquells individus que s'identifiquin fortament amb moltes categories socials que per a aquells que formen part de pocs grups o comunitats. Per tant, la vinculació ètnica serà més forta i es posarà de manifest en més contextos i situacions socials per a aquells que s'identifiquen amb pocs grups socials que per a aquells que ho fan amb molts (per exemple, categories ocupacionals, religioses).

Encara més, si un grup ètnic té una elevada proporció d'individus que formen part de diversos grups, és possible que els seus límits ètnics es percebin més febles i que el grup exerceixi menys influència sobre els seus membres (Giles i Byrne, 1982). En aquests casos hauran de servir-se de variables situacionals molt intenses per fomentar la supremacia del sentit d'identificació dels individus.

En segon lloc, que els individus es puguin adequar a diferents entitats afectarà molt probablement a la força d'identificació ètnica dels individus. Per això es creu que si el sentit d'identitat ètnica dels individus és més positiu que el que tenen com a individus que formen part d'altres grups socials, el grau de necessitat de les persones de definir-se en termes ètnics per mitjà d'un nombre considerable de situacions diferents, serà més baix.

En tercer lloc, l'estatus dels individus dins dels múltiples grups diferents als quals formen part pot afectar el grau d'identificació amb la categoria ètnica; la vinculació ètnica serà més gran com més elevat sigui l'estatus dels individus i la implicació en els assumptes del seu propi grup ètnic respecte als altres grups socials als quals formen part (Smith, Tucker i Taylor, 1977).

Resumint, doncs, la força d'identificació ètnica dels individus i, per tant, els seus desitjos de diferenciació etnolingüística, dependrà, en part, del fet que formin part de poques categories socials, i que aquestes els proporcionin identitats menys satisfactòries i estatus més baixos dins dels grups, que els que els proporcionï la comunitat ètnica.

C A P Í T O L 7.

=====

FACTORS ESTRUCTURALS QUE TENEN

=====

INFLUENCIA EN EL MANTENIMENT

=====

DE LA LENGUA

=====

R E S U M

Com hem vist en els capítols anteriors, disposem de diverses teories i models recents que no es limiten a estudiar exclusivament la interrelació dels factors psicològics i tenen en compte, també, factors sociològics i psicosociològics que certament poden influir sobre diversos dels aspectes del comportament lingüístic quan almenys dues comunitats lingüístiques estan en contacte en un mateix territori. Tot i així, el paper de les variables psicològiques, com les aptituds, la competència o habilitats lingüístiques, les percepcions, opinions, actituds i valors en el comportament lingüístic, ocupen un lloc preeminent en aquestes teories i models. El MIG, és l'únic model que emfasitza les influències socio-estructurals en situacions transculturals, i la manera com aquestes són percebudes pels individus del grup.

En aquest capítol, després d'exposar els factors socio-estructurals més estudiats com a responsables en part del manteniment o erosió de la llengua, ens centrarem, en primer lloc, en la vitalitat etnolingüística perceptiva o subjectiva i, en un altre

capítol posterior desenvoluparem el MIG d'adquisició de llengües.

7.1. Vitalitat etnolingüística objectiva.

Perquè una llengua minoritària desapareix i altres no? . Quin són els factors que governen el canvi i el manteniment de la llengua?. En principi sembla que a vegades "canvi" pot equiparar-se amb "canvi a la llengua majoritària o a la llengua prestigiosa" però de fet "canvi" és un concepte neutre. Un cas claríssim és l'exemple del Québec que en les darreres dècades ha reforçat la seva situació a expenses de l'anglès, la llengua majoritària i prestigiosa internacionalment (Taylor i Simard, 1983).

Diverses publicacions, per exemple Glazer (1978), Gaarder (1979) i Clyne (1982; 1988) discuteixen sobre els factors que influeixen el manteniment social de la llengua.

Giles, Bourhis i Taylor (1977) han construït un model que intenta sistematitzar els molts factors socio-estructurals que interactuen en el manteniment i conservació de les llengües. Proposen la combinació de tres factors principals, el factor estatus, el factor demogràfic i el factor suport institucional, en un factor que anomenen "vitalitat etnolingüística". Giles, Bourhis i Taylor (1977), defineixen el concepte

de la vitalitat etnolingüística com "el conjunt de factors que determinen la força d'un grup lingüístic, i les possibilitats que aquest es comporti com una entitat col·lectiva distintiva i activa en les seves relacions amb altres grups lingüístico-socials" (p.308). Aquesta definició permet sistematitzar algunes de les realitats socials que operen en una situació en un espai temporal determinat i possibilita avaluar quantitativament la vitalitat dels grups que varia segons la importància proporcional a l'estatus, la demografia i el suport institucional. Giles, Bourhis i Taylor (1977) sostenen que aquests tres tipus de variables estructurals interactuen de tal manera que proporcionen el contexte per entendre la vitalitat dels grups etnolingüístics (figura 3). Suggereixen, també, que les minories lingüístiques es poden agrupar d'acord amb aquesta visió de la vitalitat dividida en tres factors, i remarquen que aquest conjunt de factors que tenen a veure amb la vitalitat no són de cap manera exhaustius ni exclusius.

La vitalitat total d'un grup ètnic pot ser mesurada objectivament, doncs, i caracteritzada per una posició en una escala tipus alt, mitjà o baix. Per exemple, un grup etnolingüístic pot tenir un estatus i un suport institucionals baixos, però pot ser molt potent en termes de variables demogràfiques. Com més alta és la vitalitat d'un grup, més fàcilment sobreviurà i prosperarà com a unitat distintiva.

Malgrat les seves limitacions, la classificació que fan sembla que es mostra útil quan s'aplica al context de llengües i relacions entre grups.

Ros, Cano i Huici (1987) observen correctament el perill d'analitzar cadascuna de les situacions de les llengües a Espanya des del buit d'unes amb les altres perquè les forces sòcio-estructurals que operen a cada llengua són interdependents amb les forces que operen en cadascuna de les altres llengües. D'acord amb aquesta distinció, doncs, alt, mitjà o baix, aquests autors estableixen per a cada factor -estatus, demografia i suport institucional - el grau de vitalitat objectiva del català, el castellà, el basc, el valencià i el galleg (taula 1)

TAULA 1

=====

Grau alt, mig i baix de la vitalitat objectiva per a cada factor que defineixen el concepte de vitalitat etnolingüística de les llengües oficials de les comunitats autònomes d'Espanya - Catalunya, País Basc, País Valencià, i Galícia - .

(Taula adoptada de Ros, Cano i Huici, 1987).

	Estatus	Demografia	Suport Institucional	TOTAL
Castellans	alt	alta	alt	ALT
Catalans	alt	mig/alta	mig/alt	MIG/ALT
Bascos	mig/alt	baixa	mig	MIG
Valencians	mig	mig	baix	MIG/BAIX
Gallegos	baix	mig	baix	BAIX

A partir del concepte de vitalitat, es discuteix si les minories etnolingüístiques que tenen una vitalitat de grup petita o que no en tenen eventualment deixarien d'existir com a grups

distintius. Per contra, com més vitalitat té un grup més probable és que sobrevisqui i es desenvolupi com a entitat col·lectiva en un context d'intergrup.

En termes molt generals podem dir que, com més d'aquests factors tingui un grup, més vitalitat tindrà. Respecte la llengua minoritària això implica, doncs, que una vitalitat alta ens conduirà al manteniment (o inclús al canvi a un ús extès) i que una vitalitat baixa produirà un canvi a la llengua majoritària, o, en alguns casos, a una altra llengua vernacular més prestigiosa.

A partir d'ara seguirem àmpliament el model presentat per Giles, Bourhis i Taylor (1977), a pesar que la terminologia d'aquest model sembla un tant circular, i en conseqüència trivial: com més vitalitat té un grup, més probable és que sobrevisqui (Appel i Muysken, 1987). També aquests autors ens diuen que d'altres autors presenten la importància d'altres variables estructurals i que Giles, Bourhis i Taylor (1977), no tenen en compte en el seu model. Per exemple la (di)similaritat entre les cultures sembla que pot ser una variable important en l'anàlisi del manteniment o del canvi de les llengües (Hamers i Blanc, 1983; Simard, 1981). En aquest sentit, nosaltres trobem que efectivament quan Clyne (1982) quan fa l'anàlisi sobre les dades del canvi de llengua observat dels immigrants australians, conclou que quan

les cultures involucrades són similars hi ha una tendència més gran al canvi que quan són menys similars. Els immigrants holandesos i alemanys, que tenen més elements en comú culturalment amb la comunitat australiana angloparlant, mostren un canvi a l'anglès més gran que els immigrants italians o grecs, que experimenten una distància cultural més gran. Quina és, doncs, la distància cultural de les distintes comunitats lingüístico-culturals a Catalunya amb la població autòctona catalana ?. Fins a quin punt, la (di)similaritat cultural a la llar ajuda o impedeix un canvi al català com a llengua primera o principal ?.

7.1.1.1. Factor estatus.

La primera categoria principal dels factors distingits per Giles, Bourhis i Taylor (1977) concerneix a l'estatus.

En aquest factor es poden distingir quatre subfactors bàsics: estatus sòcio-històric; estatus econòmic i polític; estatus social autoatribuït i estatus lingüístic. D'aquesta manera, com més control econòmic i polític té un grup sobre el seu destí, més estatus social, una tradició forta i una història que dóna orgull al grup, un estil de parla que és valorat (o que fins i tot té una transcendència internacional), més vitalitat es diu que té el grup.

7.1.1.1. Estatus sòcio-històric.

Aquesta és una variable considerada important perquè els grups lingüístics es poden distingir entre ells sobre la base de les seves històries respectives. Les històries de molts grups etnolingüístics presenten etapes i períodes temporals en els quals els individus del grup respectiu van lluitar per defensar, mantenir o afermar la seva existència com a entitats col·lectives. Els fets històrics, a banda dels resultats i les conseqüències d'aquelles lluites, s'usen molt sovint com a símbols de mobilització que inspiren els individus unir-se per a formar part d'un grup en el present. No tots els grups lingüístics tenen situacions en el passat que ofereixin símbols que els mobilitzin, també hi ha grups que el passat només els ofereix símbols negatius i això pot fer que amaguin la seva identitat lingüística i, en conseqüència, la vitalitat del grup és dilueixi com a entitat col·lectiva.

L'estatus sòcio-històric deriva de la història del grup etnolingüístic. Molts grups poden referir-se a períodes on van haver de defensar la seva identitat ètnica o la independència. Aquestes circumstàncies històriques poden contemplar-se com a símbols de mobilització que inspiren els individus a lluitar pels seus interessos comuns, com a membres d'un grup

etnolingüístic, com ho feren en el passat. Els flamencs, per exemple, poden inspirar-se en la seva lluita contra la dominació francesa. La batalla de Golden Spurs el 1301 en què les tropes flamenques van atacar els nobles francoparlants encara té poder de mobilització. Tupac Amaru, el rebel peruà del segle XVIII contra el règim colonial espanyol accentuà el quechua com a símbol del gloriós passat inca, i guanyà molts seguidors com a líder messiànic.

En aquest sentit, també Giles, Bourhis i Taylor (1977) ens exposen que grups que tenen una història rica que els defineix com a entitat col·lectiva sovint remarquen fets històrics particulars com a símbols de lluita, opressió o valor físic i moral. A Anglaterra, per exemple, es van utilitzar molts símbols de glòria i lluita per a la mobilització dels individus durant les dues guerres mundials. No passa el mateix a d'altres comunitats, com per exemple el País de Gal·les on, en opinió d'alguns gal·lesos només es s'hi troben símbols d'opressió lingüística com la Education Act de 1970 que va fer que fos l'anglès, -excloent el gal·lès-, l'únic mitjà d'instrucció a Gal·les. Excepte l'ensenyament de la Bíblia a gal·les hi ha pocs símbols de glòria lingüística en aquest País (Garcia i Manuel, 1990). Tot i així, els símbols d'opressió lingüística poden portar un poder de mobilització tant gran com els símbols de victòria. Resumint, el nombre i el tipus de símbols històrics rellevants poden

conduir a sentiments de solidaritat i, per tant, poden contribuir a la vitalitat del grup (Allard i Landry, 1987a).

La història dels catalanoparlants de Catalunya és plena de situacions de lluita per la defensa, el manteniment o el refermament de la seva existència com a entitat col·lectiva. Però també de moltes situacions positives com la recuperació de les institucions catalanes amb l'Estatut d'Autonomia l'any 1979. Aquestes situacions de lluita, d'una banda, i de triomf, de l'altra, han constituït símbols d'opressió lingüística i símbols de victòria que els individus interioritzen i en molts moments han constituït elements mobilitzadors en la salvaguarda dels drets lingüístics. La situació de la qüestió nacional catalana ofereix un panorama ben diferent d'altres nacionalitats o regions on també s'hi troben moviments nacionalistes. Catalunya ha estat i és una societat industrial avançada que ha produït una certa prosperitat econòmica, però al costat d'aquestes circumstàncies favorables per a la comunitat n'hi ha d'altres de tipus advers. La primera i molt possiblement la més important és que aquesta prosperitat provocà, a partir dels anys 50 fins al 1975, aproximadament, una massiva immigració procedent de la resta de l'estat espanyol i fonamentalment del sud, de tal manera que en l'actualitat una proporció molt important dels nascuts a Catalunya tenen pares

que a la seva vegada han nascut fóra (Bastardas, 1986). És evident que aquest fet té repercussions lingüístiques importants (Siguan, 1988). Ens trobem, doncs, davant d'una situació en què l'esquema habitual de les cultures amb llengües minoritàries es presenta parcialment capgirat, atès que es presenta una variant de la situació característica de diglòssia d'aquestes cultures. El castellà és alhora la llengua alta, la de l'ensenyament i de la vida pública, i la llengua de la classe treballadora; el català és objecte de repressió en l'àmbit públic, però és, simultàniament, la llengua de les classes mitjanes i dels grups de situació de mobilitat ascendent, professionals i tècnics, cosa que li dóna un cert prestigi, malgrat les limitacions que li són imposades (Subirats, 1985; Sala, 1989).

7.1.1.2. Estatus econòmic.

L'estatus econòmic és un factor destacat gairebé a tots els estudis sobre el manteniment i el canvi de la llengua. Segons Giles, Bourhis i Taylor (1977) i Edwards (1987) l'estatus econòmic es refereix al grau de control que un grup lingüístic ha assolit en la vida econòmica de la seva regió, nació o comunitat.

Per exemple, segons aquests investigadors, el manteniment de les comunitats jueves és possible gràcies, entre altres coses, a un bon control econòmic dels seus contextos més propers. Pel contrari, els franco-canadencs, albanesos, gal·lesos, frisons, etc.

tenen poc control econòmic sobre les seves situacions respectives (Edwards, 1985)

Appel & Muysken (1987) ens exposen com allà on els grups de parlants de la llengua minoritària tenen un estatus econòmic relativament baix hi ha una forta tendència a canviar a la llengua majoritària. Per exemple, molts parlants d'espanyol als Estats Units formen part dels grups d'ingressos econòmics baixos. Aquests grups associen parlar l'anglès amb sortir-se'n acadèmicament i amb possibilitats de progrés econòmic. L'espanyol té l'estigma de ser la llengua de la gent pobre, i els mateixos pares que en molts casos no dominen l'anglès, tracten d'alentar els seus fills a parlar-lo perquè tenen absolutament interioritzades les actituds socials associades al grup d'hispanics del qual en són part.

Els treballadors immigrants a l'Europa Occidental també estan més o menys forçats a creure que el seu estatus econòmic baix és la causa principal del fet que parlen una llengua minoritària, per exemple turcs, servo-croates o grecs. Segons Young, Low-Potgieter i Giles, (1986) els xinesos americans d'estatus socio-econòmic més baix tendeixen a ser assimilats més fàcilment que aquells d'un estatus més alt. Els baixos ingressos dels xinesos americans mostren l'elevada propensió a canviar la llengua mare xinesa.

Els canvis econòmics, per exemple la modernització, la industrialització i la urbanització, són, doncs, variables importants per a la descripció del manteniment i el canvi de la llengua. Appel y Muysken (1987) quan parlen de l'article de Shjerve sobre la llengua sard diuen que aquest assenyala que el canvi econòmic que s'ha produït a l'Alguer com a conseqüència de la modernització i de la industrialització ha conduït a la tendència a utilitzar cada vegada més l'italià, el qual s'associa amb la "vida moderna" i amb nivells de qualitat de vida més elevats. També l'alguerès es troba amenaçat, a l'interior mateix del grup que encara el fa servir, per la doble pressió de l'italià i el sard i per l'escàs dinamisme que el caracteritza (Tavani, 1988). És a dir, en els períodes de modernització les llengües minoritàries sovint pateixen un doble estigma : són parlades per gent pobra, tradicional, passada de moda, que no poden afrontar la realitat de la vida econòmica moderna. Això no obstant, els canvis econòmics haurien d'afectar també el manteniment de la llengua de forma positiva. Paulsen (1981) escriu sobre la llengua germànica parlada a les illes de Föhr i Amrun en el mar del Nord alemany i en descriu la situació de desenvolupament en al segle XVI. Després d'una forta reducció en els ingressos provinents de la pesca de l'areng es fundà una escola per ensenyar els nens l'ofici de la navegació. Les illes fóren

d'aquesta manera capaces d'oferir a les noves companyies estrangeres alemanyes molts mariners i oficials ben entrenats, principalment bal.leners en el mar àrtic. Això va donar com a resultat quasi tres segles d'independència econòmica, la qual permeté salvaguardar la posició d'aquesta llengua.

7.1.1.3. Estatus social autoatribuït.

L'estatus social i l'estatus econòmic són dos subfactors molt propers, i molt possiblement d'importància similar per al manteniment de la llengua. La posició social, és a dir, l'estatus social atribuït, es refereix al grau d'estima que un grup lingüístic té d'ell mateix; sovint aquesta estimació autoatribuïda s'assembla molt a l'atribuïda pels grups de fora. Obviament, una autoestima baixa, i atribuïda per l'exogrup, mina la pròpia confiança, i una autoestima alta la reforça (Argyle, 1978;1980). En realitat l'estatus social d'un grup, depèn molt de l'estatus econòmic (Sachdev i Bourhis, 1985; 1987).

Els parlants de quechua al Perú, Ecuador i Bolívia generalment es consideren a ells mateixos d'estatus social baix i, per aquest motiu, tendeixen a canviar a l'espanyol, que connota un estatus social més alt (Appel i Muysken, 1987).

Saint-Blancat (1985) ens exposa com la rigidesa i la immobilitat de la comunitat valdotana, en part deguda a la llarga i poderosa dominació de l'aristocràcia local i de l'església, ha representat un seriós obstacle per a alleugerir la mobilitat social i probablement per a retardar la modernització i el naixement d'una dinàmica comercial o d'una èlite

rural. A pesar que els membres de la minoria han deixat nombroses valls rurals i s'han convertit en treballadors industrials, el lligam amb activitats grangeres és encara molt fort, i el canvi sòcio-econòmic no ha estat acceptat de forma àmplia per aquesta comunitat tradicional. D'aquesta manera, el grup valdotà no ha reforçat la seva autoestima, la qual podria haver-se obtingut transformant el seu predomini en l'agricultura, en un esdeveniment sòcio-econòmic mitjançant la reorganització de la producció rural. A més, en els anys seixanta d'expansió econòmica, els valdotans no varen aprofitar l'oportunitat de reconstruir la seva autoestima reforçant la seva posició en el context sòcio-econòmic i de permetre el creixement d'una classe local mitjana. En l'actual context sòcio-econòmic, l'estatus social valdotà no és en absolut considerat (Saint-Blancat, 1979)

En canvi, és interessant observar com la minoria valdotana encara se sent molt orgullosa del seus antecedents històrics i de la seva experiència d'independència abans de l'annexió. El grup està molt afermat en les seves tradicions i naturalment en la seva llengua. Però la industrialització, la urbanització i els contactes amb els italians immigrants, la centralització cultural i econòmica del nou estat, el sistema d'educació i els mitjans de comunicació, estan accelerant el canvi de valors, de

normes i de creences. Val a dir que la defensa de les tradicions rurals i de la propietat encara, avui en dia, contribueix als sentiments de solidaritat del grup davant de la cultura industrial que s'ha anat introduint a la Vall. Els períodes d'opressió lingüística i cultural també han reforçat la cohesió de la minoria valdotana, i han accentuat, a més, els símbols d'una identitat col·lectiva originalment construïda sobre un estatus de la llengua alt i una distinció cultural positiva (Saint Blancat, 1979;1985).

7.1.1.4. Estatus lingüístic.

El quart subfactor és l'estatus de la llengua parlada pel grup lingüístic, dins i fora de les fronteres del territori nacional. La història d'una llengua, el nivell de prestigi i el grau d'estandardització poden ser fonts d'orgull, però també de decències per als membres d'una comunitat lingüística, i això pot facilitar o inhibir la vitalitat del propi grup (Sachdev i Bourhis, 1987).

Des del punt de vista lingüístic, el segle XX es caracteritza per l'extraordinària importància de l'anglès, seguit del francès, del rus i de l'espanyol com a llengües internacionals d'ús majoritari en la tecnologia, en el món empresarial, científic, cultural i en els mitjans de comunicació. Minories

lingüístiques com els habitants de Québec i fins a un cert punt americans mexicans que parlen una llengua internacional amb una posició alta tenen sens dubte avantatges en termes de la seva vitalitat de grup. És a dir, el francès, per exemple, té un estatus internacional alt, però a la circumscripció territorial del Quebec té, comparat amb l'anglès, un estatus baix. Per això la vitalitat lingüística dels franco-canadencs sempre serà més alta que la vitalitat d'altres minories la llengua de les quals no tingui un prestigi internacional, i això és una realitat que cal tenir en compte (Bourhis i Genesse, 1981; Bourhis, 1982).

No cal dir que hi ha moltíssims grups que parlen d'altres llengües amb menys estatus internacional, per exemple, els gal·lesos, els irlandesos, els valdotans, els bascs, els gallecs, els grups ètnics indígenes a Kenya, els immigrants albanesos a Grècia, els immigrants grecs a Canadà, els immigrants negres al Regne Unit i els diferents treballadors emigrants d'arreu d'Europa i a d'altres llocs, per a citar-ne alguns d'entre els molts que hi ha.

D'altra banda, dins de les fronteres d'un determinat territori, els diferents nivells de prestigi de les llengües utilitzades pels grups etnolingüístics en contacte poden influir la natura de la situació entre grups. Hem parlat que el francès té

un estatus internacional alt però dins de Quèbec té un estatus baix comparat amb l'anglès. Per tant el nivell de prestigi de la llengua dins del propi territori i el seu nivell fora d'aquest mateix territori són variables importants: els avantatges d'un nivell de prestigi determinat poden ser anul·lats pels inconvenients de l'altre.

En conseqüència, sembla que ha de ser més fàcil preservar el francès a Quebec que l'ucranià, o el vietnamita a Alemanya, per exemple, tot i que s'ha d'assenyalar que l'estatus dins de la comunitat s'ha de distingir de l'estatus fóra de la comunitat. Per exemple, en el món aràbic l'àrab té un estatus molt alt, per tal com és la llengua de Alcorà, la llengua de Déu. Però, en canvi, a Bèlgica, a França o bé a Holanda, no semblaria, en principi, massa coherent que hi hagués una estima molt alta per l'àrab.

La llengua i l'estatus social són, també, molt relacionats, en el sentit que aquest darrer influencia l'autoatribució de l'estatus de la llengua. A més, aquesta autoatribució és més baixa especialment si el grup minoritari parla un dialecte de la llengua en qüestió (Bradac, 1982; Fishman, 1989). Molts parlants d'espanyol del sud oest dels Estats Units tenen actituds negatives cap a la seva varietat d'espanyol; el veuen només com un dialecte, o com un tipus d'argot, i no com una llengua real. Aquest sentiment

d'inferioritat lingüística és fort particularment en els casos en què una llengua minoritària no està estandarditzada i/o modernitzada. Per aquesta raó una llengua com l'aitià tindrà un estatus baix a Nova York on hi ha una nombrosa comunitat d'immigrants aïtians i refugiats. En resum, les llengües amb un estatus baix estan en perill de quedar-se en obsolets. Que passi això depèn també de l'estatus de la "llengua que competeix", que sovint serà la llengua majoritària. Els immigrants a Dinamarca tenen menys tendència a canviar al danès que els mateixos immigrants a Anglaterra a l'anglès, generalment a causa de l'estatus més alt de l'anglès en comparació amb el danès (Appel i Muysken, 1987).

També, Ros (1985) assenyala la tendència a avaluar més positivament les varietats lingüístiques associades amb els grups econòmicament més forts, per exemple, l'anglès al Canadà, i les varietats de més prestigi social, l'accent de classe mitja-alta de Londres o de Barcelona. Però, en canvi, en dimensions d'atracció interpersonal aquesta relació s'inverteix o és dóna de forma diferent. Les llengües dels grups de menor poder econòmic o que millor simbolitzen la identitat social del grup lingüístic, com l'espanyol-mexicà a Estats Units, el gal·lès a Anglaterra, o el francès canadenc, han estat més altament valorades. Hi ha una bona colla de treballs que han estudiat les avaluacions en prestigi social i personalitat dels

parlants de diferents varietats lingüístiques, llengües estàndard, dialectes, accents, etc. (Giles, 1970, 1971; Ryan i Carranza, 1975; Ryan i sebastian, 1980; Tucker i Lambert, 1967). Els resultats indiquen que les avaluacions sobre l'estatus i la personalitat segueixen dimensions oposades en funció de l'estil de la parla. En efecte, les varietats lingüístiques de més gran prestigi, llengües estàndard davant de dialectes i accents regionals, tendeixen a ser avaluades millor en trets relacionats amb la competència personal (èxit socioeconòmic, intel·ligència, decisió) i pitjor avaluades en trets d'integritat (honestitat) i atractiu social (sinceritat, amabilitat, simpatia). D'altra banda, Chiasson-Lavoic i Laverge (1971) trobaren que sembla existir una tendència entre els joves a tenir una impressió més favorable de l'estil més educat davant dels més popular i informal.

Per tant, tot sembla indicar que els valors que promouen aquests dos tipus d'avaluació, són per al primer, un valor instrumental, les llengües estàndard semblen ser el millor reflex de l'estatus, entès com a ascendència social, mentre que el valor de solidaritat, s'aplicaria a l'avaluació de parlants de varietats no estàndard, o d'aquells que reflecteixen la identitat social d'un grup. Ryan, (1979); Ryan i sebastian, (1980); Ryan, Giles i Hewstone, (1988) exposen que la persistència en el manteniment de

moltes llengües de baix prestigi social és dona perquè són el millor símbol de la identitat social de determinats grups socials i perquè serveixen entre d'altres funcions per a mantenir i transmetre la solidaritat entre els seus membres.

7.1.2. Factor demogràfic.

El factor demogràfic constitueix la segona categoria principal en el model de Giles, Bourhis i Taylor (1977). Es refereix al nombre d'individus d'un grup lingüístic minoritari i a la seva distribució geogràfica.

Les variables o els subfactors demogràfics que contribueixen a la vitalitat del grup són vuit, els quals analitzem agrupats en dos subfactors bàsics: subfactor demogràfic de distribució i concentració, i subfactor demogràfic de nombre del grup.

7.1.2.1. Factors de distribució del grup.

Discutirem tres factors sota aquest títol: territori nacional, concentració del grup i proporció del grup.

Les aliances, guerres i pactes, entre països, sovint han dividit o ampliat els grups lingüístics. Probablement els grups separats del seu país d'origen

hagin tingut menys èxit en mantenir la seva vitalitat com a entitats col·lectives diferenciades, que els grups que encara es mantenen en el seu país d'origen. Segons Lieberman (1970) les minories lingüístiques emigrants s'assimilen normalment més ràpidament dins de la cultura dominant perdent la seva llengua, que les minories lingüístiques que encara ocupen els seus països d'origen.

Giles, Bourhis i Taylor (1977) ens exposen com la concentració dels individus d'un grup etnolingüístic en un territori determinat, país o regió, contribueix a la vitalitat del grup. La distribució desconcentrada dels individus d'un mateix grup en minoria és un element essencial que minva els llaços de solidaritat dins d'un grup, com passa sovint en molts països amb un gran nombre de treballadors emigrats a l'estranger. Contràriament, els individus d'un grup en minoria que parlen la mateixa llengua i estan concentrats en la mateixa àrea geogràfica poden tenir una major possibilitat de sobreviure com a comunitat lingüística dinàmica per la freqüent interacció verbal, i pel fet de poder mantenir sentiments de solidaritat amb els valors del grup (Metsenaere, 1984). Hi ha diferents estudis que demostren que al Canadà, per exemple, moltes famílies franco-canadenques que viuen fora de Quebec i en contacte amb canadencs anglesos han perdut, en només unes poques generacions, el coneixement i l'estimació per la llengua francesa i

la seva cultura.

També, la proporció de parlants d'un grup lingüístic en relació amb el nombre de parlants d'un grup més important i majoritari és un factor que pot afectar la relació entre els dos grups. Una proporció d' 1 a 10 entre els parlants del propi grup i el de fora pot produir una situació de relacions ben diferent, de la que resulta d'una proporció de 50 a 50, per exemple.

En moltes àrees geogràfiques de Catalunya (principalment en les poblacions del cinturó industrial de Barcelona i d'altres poblacions de les comarques barcelonines més allunyades) viuen concentrades bosses de castellanoparlants, en una proporció molt majoritària en relació amb la petita minoria autòctona, amb la qual conviuen separadament (Bastardas, 1987). Potser la política actual de descentralització del govern de Catalunya, amb la potenciació dels consells comarcals, i la descentralització de les indústries arreu del País pugui ser un primer pas per a la desconcentració dels treballadors castellanoparlants. Aquest fet, potser, sumat a l'estatus sociolingüístic del conjunt de la població autòctona, pot contribuir a l'expansió de l'ús social del català.

Per sí mateixa la distribució geogràfica no és l'únic factor causal del manteniment i canvi de la llengua, però explica els models de comunicació i l'absència o presència de la pressió social diària a utilitzar la llengua prestigiosa+. Quan es viu en un poble, on potser els veïns són membres del mateix grup lingüístic minoritari, no hi ha gaire necessitat d'utilitzar la llengua majoritària. La llar és el domini més important de l'utilització de la llengua, i aquest domini està reservat per a la llengua minoritària. Per contra, la gent que viu a centres urbans pot estar més forçada, en determinades situacions, a utilitzar diàriament la llengua majoritària, el qual afeblirà l'ús de la llengua pròpia.

7.1.2.2. Factors de nombre del grup.

Sota aquest títol es discuteixen cinc factors: nombre absolut, índex de natalitat, casaments mixtes, immigració i emigració.

El nombre absolut es refereixen senzillament al nombre de parlants que pertanyen a un grup etnolingüístic. Com més nombrosos siguin els parlants d'un grup més vitalitat exhibiran i més possibilitats hi haurà que aquest grup sobrevisqui com una entitat col·lectiva. A l'inrevés, quan el nombre absolut d'un

grup lingüístic estigui per sota d'un mínim, les possibilitats de supervivència del grup baixaran significativament fins que arribarà a un punt de no recuperació (Driedger, 1980).

D'aquesta manera, quan el nombre absolut de parlants d'un certa llengua disminueix aquest fet s'esdevé, per al seu manteniment, un factor molt important a tenir en compte. Un procés d'aquesta mena implica una disminució de la utilitat de la llengua en qüestió, i el pas de la llengua minoritària a la llengua majoritària. Tot i així, s'han de tenir en compte d'altres consideracions, per exemple Clyne (1982) estudià el manteniment de la llengua de la comunitat maltesa a Austràlia, i trobà que en els dos estats australians en que hi ha, relativament, el nombre més alt de població maltesa tenien proporcions de canvi de llengua a l'anglès menors que les proporcions de canvi (molt altes) observades en els estats australians amb pocs immigrants maltesos (taula 2).

TAULA 2

=====

Proporcions de població maltesa a quatre estats d'Austràlia i canvi de llengua a l'anglès en la primera generació d'immigrants.

(taula adaptada de Clyne, 1982).

Estat o territori	% de nascuts a Malta del total població	% canvi de llengua en la primera generació
Victoria	0.81	29.29
New South Wales	0.52	28.31
Northern Territory	0.06	66.67
Tasmania	0.02	67.95

Un altre factor important que influencia la vitalitat és l'índex de natalitat d'un grup en relació amb el del grup exterior. Així, el fet que un grup exterior augmenti amb més rapidesa en nombre que el propi grup fa que aquest últim hagi de lluitar davant d'una situació molt més adversa encara. Per exemple, al segle XVIII els canadencs francesos donaven una gran importància a tenir famílies grans. Això era en

part una tàctica deliberada ("La Revanche des Berceaux") per resistir el fluxe d'immigrants anglesos que venia d'Anglaterra i per augmentar el volum del grup per tal com en el futur els canadencs francesos poguessin arribar a ser tants com els anglesos (Giles, Bourhis i Taylor, 1977).

Ja hem dit que com més nombrosos siguin els parlants d'un grup més vitalitat mostraran i més possibilitats hi haurà que aquests grups sobrevisquin com a entitats col·lectives. L'índex de natalitat pot ser, doncs, un factor important. El cens de 1986 a Catalunya aporta dades rellevants sobre el tema; Laporte (1987) fa una revisió en la qual ens exposa que segons les dades de 1986 del Consorci d'Informació i Documentació de Catalunya la població ha augmentat al país en quinze individus en cinc anys. També ens exposa com el creixement de la població s'apropa al nivell zero. En termes generals, s'observa el progressiu descens de la taxa de natalitat de la població autòctona de catalanoparlants en relació amb la notable alta estabilitat de naixements dels castellanoparlants. D'altra banda, cal no oblidar la importància que per a l'expansió de la llengua catalana ha tingut l'anomenat boom de natalitat dels anys seixanta.

També, la proporció de casaments mixtes des del punt de vista lingüístic, pot afectar la vitalitat del grup. La tendència general és que la llengua més important de la comunitat té més possibilitats de constituir-se en la llengua de la llar i, per tant, la llengua que els fills aprendran per a l'ús normal de comunicació. Per exemple, Blanc i Hammers (1987) ens exposen que els casaments entre francesos i anglesos a Ontario han accelerat el desplaçament del francès per l'anglès. Ens diuen, també, que tot i la demostració en nombrosos estudis de la relació entre la llengua dels pares i el desenvolupament de la llengua en l'infant, en els casos de nens de matrimonis lingüísticament mixtes, sembla que la relació entre un dels pares com a parlant d'una de les dues llengües i el nen, no és suficient perquè aquest obtingui una competència equilibrada entre les dues llengües, sigui quina sigui la qualitat d'aquesta relació. En efecte, aquests investigadors ens expliquen com Arnberg, a Suècia, mostra que els nens bilingües anglo-suecs que viuen a Suècia però la mare anglesa dels quals utilitzava l'anglès a casa -mentre que el suec era utilitzat entre els altres membres de la família i així mateix en l'entorn social- no obtenien el mateix nivell de competència en anglès que en suec.

De fet, els efectes en el comportament lingüístic produïts pel factor de matrimonis mixtes poden ser mesurats objectivament, comptabilitzant la proporció

de retenció de la llengua, és a dir, el nivell en què una llengua és utilitzada d'una generació a la següent. És evident, doncs, que els grups subordinats tenen més vitalitat quan la seva proporció de retenció de la llengua és alta i quan la incidència de matrimonis lingüísticament mixtos és baixa o favorable al grup subordinat. És interessant comentar, breument, un estudi realitzat l'any 1986 a les poblacions industrials del cinturó de Barcelona (Izquierdo, Miquélez i Subirats, 1987): en un 44% dels casos de matrimonis mixtos s'hi troba homogeneïtat lingüística en el conjunt de la llar, amb predomini de castellanoparlants. En la situació de les parelles lingüísticament mixtes, tendeix a predominar entre els individus la consideració del castellà com a primera llengua. Amb tot, aquestes situacions suposen per als individus de la llar un coneixement del català molt superior al que es dona entre els altres grups que presenta l'estudi: gairebé tothom l'entén i només una quarta part dels individus no el parla.

El percentatge de parlants d'una llengua minoritària pot estar fortament influenciat per l'esdeveniment de matrimonis lingüísticament mixtes. En aquests matrimonis, generalment, la llengua de més prestigi té més possibilitats de sobreviure com la llengua de la llar, i per tant com la primera llengua del fill. Pulte (1979) va dur a terme un estudi a diferents comunitats cheroquis d'Oklahoma per tal

d'obtenir dades sobre el manteniment i el canvi de la llengua dins de les famílies cheroquis. Malgrat que Fulta conclou que el cheroqui encara sobreviu en algunes de les comunitats, assenyala, també, que en les famílies de matrimonis lingüísticament mixtos (cheroquis i no cheroquis), els fills eren parlants monolingües anglesos.

Les taxes d'immigració són un altre factor que augmenta o disminueix la vitalitat d'un grup en minoria lingüística. Per exemple l'arribada d'un gran nombre de persones d'un grup lingüístic pot ofegar un altre numèricament menor, tant si aquesta immigració està planificada com si no ho està. A més els individus que emigren cap a comunitats on hi ha grups lingüístics en competició oberta o encoberta, estan més disposats a adoptar la llengua i cultura del grup dominant abans que la del subordinat. En aquest sentit, els grups migratoris sovint són vistos com una amenaça per als grups lingüístics que perceben el seu futur col·lectiu en perill com a conseqüència de la convivència amb d'altres grups majoritaris o de més prestigi. Per exemple, molts grups d'immigrants que s'establien a Quebec, incloent la comunitat grega a Montreal, han estat considerats com una amenaça per als canadencs francesos tot i la millora socio-econòmica que això representava per a la província quebequesa. Els emigrants poden, doncs, contribuir a l'enfortiment d'un grup lingüístic en

minoria si s'hi assimilen, o poden contribuir al seu aflebliment si s'assimilen al grup lingüístic més dominant.

L'emigració també pot afectar la vitalitat dels grups etnolingüístics. Les condicions econòmiques i socials adverses poden forçar que gran nombre d'individus joves en actiu parlants d'una llengua minoritària deixin les seves comunitats tradicionals busquen millors oportunitats econòmiques i ocupacionals en altres llocs. A més de reduir el nombre de parlants del grup en la comunitat lingüística tradicional, aquest tipus d'emigrant sovint necessitarà aprendre una altra llengua i perdrà, encara que sigui eventualment, la seva pròpia llengua materna. Aquest ha estat el cas a principis de segle de molts parlants gal·lesos que van haver d'emigrar a Anglaterra o a les àrees industrialment més desenvolupades del sud de Gal·les, per trobar feina. Després de menys de dues generacions, la majoria de les famílies d'aquests emigrants han perdut la llengua gal·lesa (Garcia i Manuel, 1990). Aquest tipus de despoblació i les conseqüències lingüístiques han estat observades a Escòcia, a Gran Bretanya i Còrsega, entre d'altres països. Convé dir que les pressions econòmiques no han estat l'única causa de la migració dels grups cap a altres terres i països. La deportació habitual d'habitants per cedir terres als colonitzadors que arribaven d'altres països, o bé per

crear bases militars constitueixen alguns dels exemples. És evident que l'emigració induïda pot afectar seriosament la vitalitat dels grups en minoria lingüística abans que la causa principal de despoblació, (o de genocidi) desaparegui. En aquests sentit, la feblesa del grup i de la seva llengua serà irreversible.

7.1.3. Factor de suport institucional.

El tercer grup principal de variables que afecten la vitalitat del grup és anomenat Factor de suport institucional, que es refereix al suport formal i informal que rep la llengua d'una minoria en les institucions de la nació, d'una regió o d'una comunitat (Bourhis, 1984). La llengua d'una comunitat té el suport necessari per al seu manteniment, en tant que s'utilitzi en les institucions del govern, l'església i les organitzacions culturals, etc. El suport informal es refereix al nivell en què una minoria s'ha organitzat en termes de grups de pressió. Els grups minoritaris que s'han organitzat per resguardar els seus propis interessos tenen més vitalitat que les minories lingüístiques que no ho han fet. En els grups minoritaris ben organitzats políticament, les llengües minoritàries, sovint, són un vehicle d'expressió i mitjançant aquesta organització poden exercir pressió en el grup exterior per protegir els seus interessos en les situacions de comunicació transculturals. En un nivell més formal els grups que tenen poca representació en l'Estat, els negocis i la cultura tenen menys possibilitats de sobreviure com a entitats polítiques (Bourhis, 1982; 1984; Bourhis i Sachdev, 1984).

Els mitjans de comunicació poden afectar considerablement al canvi de la llengua. Appel i Muysken (1987) argumenten que el canvi del Nahuatl a l'espanyol es va produir entre altres aspectes a considerar, per la introducció de l'electricitat i de la ràdio a principi dels anys quaranta. Actualment, moltes residències normals de l'àrea de Mèxic central tenen aparells d'alta fidelitat, televisió o ràdio, els quals promouen profundament l'ús de l'espanyol. D'altra banda, la radiodifusió de les llengües minoritàries pot estimular el seu ús i difusió, de la mateixa manera que les publicacions realitzades en els diaris, en les revistes, en els llibres, etc.

Que la llengua minoritària sigui també el llenguatge de la religió suposarà un ímpetu per al seu manteniment. Per exemple, durant molt de temps l'alemany ha tingut una posició bastant forta als EEUU, en comparació amb d'altres llengües d'immigrants com l'holandès i el suec, perquè era la llengua de l'església luterana. La religió pot ser, doncs, una força social important a tenir en compte en el conjunt de les causes que afecten el manteniment de la llengua. Kloss (1966) estudià la situació de la llengua de l'antiga ordre amish i de l'antiga ordre mennovita de descendents d'alemanys que viuen a Pennsylvania, que parlen l'holandès com a llengua mare. Segons Kloss, el punt de partida d'aquests grups, més que la seva nacionalitat o llengua, és la

seva religió. " Mantenen la seva llengua per tal de preservar-se de les influències mundanes i, potser perquè el canvi en ell mateix està considerat com a pecaminós. Ni la llengua ni la nacionalitat són avaluats per ells mateixos" (p.206). L'Església, a Catalunya, ha acceptat en línies generals el català com a llengua principal encara que en molts actes religiosos s'utilitza també el castellà (Siguan, 1988).

També, el fet que els serveis governamentals o administratius es donin en la llengua mare o territorial és un aspecte important, per a estimular el manteniment de l'idioma propi de la comunitat. En les societats modernes els individus freqüentment han de relacionar-se amb representants de les autoritats locals o nacionals. Si el mitjà de comunicació és la llengua majoritari, és evident que això minvarà la utilitat instrumental de la llengua minoritària, i és evident, també, que en disminuirà l'ús posterior. El maig de 1983 el parlament de Catalunya va aprovar per unanimitat i, per tant, tots els partits polítics hi estaven d'acord, la "Llei de Normalització Lingüística", per tal de fomentar i difondre el coneixement i ús del català i fer-ne efectiu l'ús oficial. Entre les disposicions principals de la Llei, s'ha de citar la que afirma que per ser el català la llengua pròpia de Catalunya ha de ser també la llengua normal de funcionament de la seva Administració Pública, la qual cosa no impedeix el dret dels

ciudadans de dirigir-se en castellà a l'Administració i de ser atès i informat en aquesta llengua. Això no obstant, les relacions entre l'Administració Pública de Catalunya i l'Administració Central s'han de fer també en castellà. Això significa, entre altres coses, que les lleis i disposicions promulgades a Catalunya han de fer-se versió doble. L'aprovació que la Llei proclama sobre la llengua de funcionament de l'Administració ha d'entendrés com un objectiu encara per assolir, tot i els notables avenços aconseguits en solament uns deu anys aproximadament. El mateix es pot dir de l'Administració local. Actualment el nombre d'Ajuntaments que es desenvolupen internament en català i que fan les seves atencions al públic en aquest idioma és notable (Siguan, 1988).

L'educació és molt important en relació al manteniment de la llengua. Si a les escoles es fomenta l'habilitat dels nens en la llengua minoritària, i aprenen a llegir i a escriure en aquest llengua, això contribuirà al manteniment de la llengua pròpia. A Catalunya, l'Estatut d'Autonomia concedeix al seu Govern una competència plena en el camp de l'ensenyament i això li permet legislar amb plena autonomia sobre els seus aspectes lingüístics. En aquest sentit, la Llei de Normalització Lingüística estableix que el català ha de ser la llengua normal d'ensenyament en tots els nivells i ha de ser també la llengua normal de funcionament als centres escolars,

tot i el respecte als pares que vulguin l'ensenyament en els primers anys en castellà. En qualsevol cas, tots els alumnes en finalitzar l'Educació General Bàsica han d'estar en condicions d'utilitzar sense dificultats ambdues llengües (Alsina, Arnau, Bel, Garolera, Ferrera i Vila, 1983). Atès que a Catalunya un percentatge notable dels nens tenen com a llengua mare el castellà, s'han impulsat, d'uns quants anys ençà, els anomenats projectes d'immersió, la característica fonamental dels quals és que els programes que es desenvolupen posen l'accent en l'ensenyament de la L2 i en la L2. (Arenes i Sabater, 1982; Arenes, 1988; Arnau, 1980; 1985; Arnau i Boada, 1986; Siguan, 1985). Segons Lambert (1984) els programes d'immersió són sorprenentment eficaços i econòmics com a mitjà per aprendre un altre idioma de forma natural. Aquests programes emfasitzen més el desenvolupament d'habilitats generals i el coneixement i la competència en el contingut de les matèries que no pas el coneixement de l'idioma per ell mateix. Aquests programes i les subseqüents innovacions en el disseny original tenen una gran transcendència en el desenvolupament d'actituds dels nens envers els parlants de la llengua que aquests aprenen. A mesura que progressa el coneixement del nen en la seva segona llengua, les seves actituds es van modificant favorablement envers el grup etnolingüístic que té aquella llengua com a llengua materna. Amb la realització d'aquests programes els nens assimilen la

cultura de l'altre grup mitjançant les habilitats que van desenvolupant en la seva L2 i del professor (Lambert, 1984). A més els nens, al final del període d'escolarització, mostren gairebé un perfecte bilingüisme funcional. Per la seva banda, Swain i Lapkin (1982) ens exposen quins són els aspectes que caracteritzen un programa d'immersió : (a) que els pares s'involucrïn en el llur funcionament, de tal manera que garanteixin la continuïtat del programa;

(b) que alumnes i pares pertanyin al grup numèricament majoritari en la comunitat, i, per tant, l'experiència no faci perillar la identitat etnolingüística dels alumnes; (c) que hi hagi actituds favorables envers els parlants de la llengua vehicle de la immersió; (d) que el programa sigui voluntari. Cal explicitar, referint-nos al segon aspecte proposat per aquests autors, que els programes d'immersió al Canadà i a la resta d'Amèrica del Nord són dissenyats per al grup de parlants que tenen com a llengua principal l'anglès. Per tant, aquests nens es troben en una situació de bilingüisme "additiu" (capítol 1). L'aprenentatge d'una L2 per aquests nens representa un enriquiment lingüístic i cultural. No hi ha perill que perdin l'anglès com a idioma bàsic, com tampoc el seu sentiment d'identitat durant el procés d'aprenentatge de l'altra llengua. Un procés d'immersió en la llengua dominant de la comunitat podria donar lloc a una forma "subtractiva" de bilingüisme. Per això s'han desenvolupat programes alternatius d'educació

lingüística per als nens de llengua minoritària
(Lambert i Taylor, 1983; 1984).

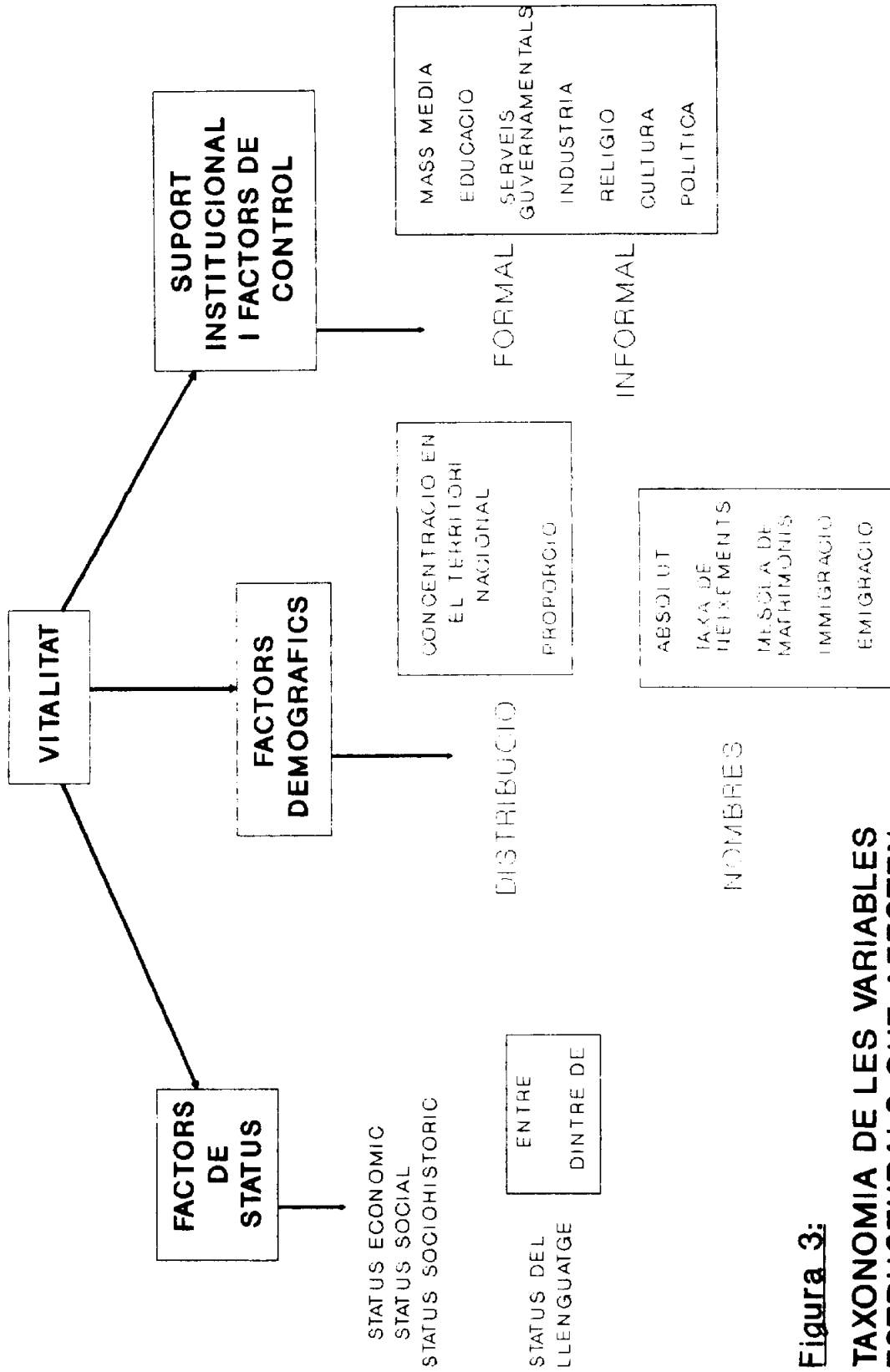


Figura 3:
TAXONOMIA DE LES VARIABLES ESTRUCTURALS QUE AFECTEN A LA VITALITAT ETNOLINGUISTICA

7.2. Vitalitat Etnolingüística Subjectiva o Perceptiva.

Els factors estructurals, que fins ara hem tractat en el capítol precedent, no influencien directament el manteniment o l'erosió de la llengua. Naturalment, la pregunta rellevant és: quines són aquestes variables que intervenen?. Com s'interrelaciona l'àmplia escala de factors sociològics en el comportament individual, i d'aquesta manera, en el manteniment o l'erosió de les llengües?.

En els models descrits de Gardner i de Clément (capítol 2) es tracten alguns aspectes i conseqüències dels factors estructurals, i, en concret, Clément aborda en el seu model el concepte de la vitalitat etnolingüística relativa. Però només el MIG tracta de ple el constructe cognitiu de la vitalitat subjectiva o perceptiva i la seva interrelació amb els factors psicossociològics responsables de la dinàmica que es dona entre grups lingüístics diferents.

L'anàlisi i la discussió dels factors de vitalitat se centrà a partir del treball de Giles, Bourhis i Taylor (1977), tal com hem exposat en el capítol anterior, en valoracions objectives de diferents comunitats de parlants. El procediment consisteix, doncs, a consultar els documents sociològics, econòmics, demogràfics, històrics, etc.

per arribar a una valoració de la vitalitat d'un grup al més "objectiva" possible fins que Bourhis, Giles i Rosenthal (1981) introdueixen el concepte de la "vitalitat etnolingüística subjectiva" i creen un "Questionari de Vitalitat Subjectiva" (QVS) que adjunten en el seu treball com a instrument pilot.

El QVS proposat per aquests autors representa un primer intent per a mesurar com els individus perceben en cada moment actual, la vitalitat del seu propi grup i dels exogrups més rellevants per a ells, en les distintes esferes socials (figura 3). Aquest qüestionari (annex 1) està compost per 22 ítems que reflecteixen de forma àmplia els tres factors socio-estructurals proposats de vitalitat i val a dir que, actualment, ha estat aplicat en una varietat d'escenaris i de diferents països com , Anglaterra (País de Gal·les), Austràlia, Canadà (Quebec), Catalunya, Japó (Hong Kong), Itàlia, Països Baixos (Frisia), entre altres països i nacions.

Bourhis, Giles i Rosenthal (1981), exposen que les mesures objectives de l'estatus , de la demografia i del suport institucional permeten ja una classificació de les comunitats de parlants " en aquelles que tenen una baixa vitalitat, una vitalitat mitjana i una alta vitalitat (pàg. 146)". Aquest esquema de classificació pot ajudar a analitzar com actuen els grups etnolingüístics i també comparar-los

entre ells. Això no obstant, reconeixen que els individus d'aquests grups podrien minimitzar o exagerar la vitalitat del grup en determinades circumstàncies. D'aquesta manera, podria ser útil afegir a les dades objectives les dades subjectives. La pregunta que es fan és: "perceben els grups etnolingüístics "subjectivament" la seva situació en el mateix grau que suggeririen les consideracions "objectives"? (pàg.147). Per aquests autors la vitalitat "subjectiva" esdevé tant o més important que la vitalitat "objectiva" perquè els processos psicosociològics que operen entre els grups etnolingüístics en contacte poden variar no solament segons la força de la vitalitat "objectiva" de les comunitats de parla en qüestió sinó, també, de la percepció de la vitalitat del propi grup i de l'exogrup en contacte.

Arribar a saber com els individus dels grups etnolingüístics avaluen "subjectivament" el nivell de la vitalitat del seu grup, és a dir, com integren cognitivament la informació de la vitalitat "objectiva" del propi grup i dels exogrups més rellevants, és necessàriament un procés complex del qual ens n'ocuparem en aquest capítol. Val a dir, d'antuvi, que el concepte del constructe de la vitalitat etnolingüística ha estat subjecte al saludable questionament conceptual i metodològic (Allard i Landry, 1984; 1986; 1987; 1987b; Giles i

Johnson, 1987; Gudykunst, 1986; Husband i Khan, 1982; Johnson, Giles i Bourhis, 1983; Triandis, 1985). Aquests estudis han estat desenvolupats en diferents escenaris culturals i han explorat la validesa externa del QVS, un dels més importants objectius, en primer lloc, amb la demostració que els diferents grups que entren en contacte construeixen (suposadament) de maneres diferents les mateixes forces socials.

El concepte de vitalitat subjectiva és un constructe cognitiu que el subjecte elabora després de sotmetre'l a una sèrie de filtres afectius i emocionals. És aquest constructe i no tant la posició real, objectiva, de l'endogrup i la seva llengua, el que determina el procés d'ús i adquisició d'una L2, i que juga un paper cabdal en la determinació de les actituds i del comportament lingüístic dels interlocutors en presència, i en les estratègies d'adaptació de la llengua escollida per cadascun (Espí, 1988). Com assenyalen Johnson, Giles i Bourhis (1983) la construcció de la vitalitat subjectiva o percebuda sorgeix com a resposta a la necessitat de tenir en compte les representacions cognitives que els individus tenen sobre les condicions socials que impacten sobre ells (Moscovici, 1981) i que poden catalitzar o conduir els comportaments lingüístics dins del propi grup i amb l'exogrup. L'objectiu immediat a l'obtenció de les percepcions de la vitalitat subjectiva mitjançant l'ús del QVS (

Bourhis, Giles i Rosenthal, 1981) estava en cercar si, de fet, els membres del grup tenien una percepció de la seva vitalitat i de la seva situació, relativament a l'exogrup, en el mateix sentit que suggereix l'anàlisi dels factors estructurals que defineixen el concepte de vitalitat "objectiva".

L'ortogonalitat, o no, dels factors estructurals tractats és encara una qüestió empírica

Resumint, si bé el concepte de la vitalitat etnolingüística, descrita per Giles, Bourhis i Taylor (1977), proposa que quan la vitalitat d'un grup etnolingüístic es percebuda com a baixa, la possibilitat que la llengua del grup sobrevisqui i prosperi és menor que en d'altres situacions en les quals la llengua del grup és percebuda amb més vitalitat, actualment s'argumenta que, en certs casos, la percepció de la baixa vitalitat no anuncia la defunció de la llengua, sinó que més aviat incita els esforços per mantenir-la i, fins i tot, per incrementar-ne l'ús i la vitalitat. Una sèrie d'investigacions empíriques relativament recents i l'actual corrent que ha sorgit d'aquests primers resultats donen suport a aquesta asseveració i ha permès reformular les proposicions respecte a la vitalitat i als processos de la diferenciació etnolingüística. A partir d'ara farem una descripció de diferents estudis els quals han donat lloc a la

fructífera reformulació i ampliació de les
proposicions formulades fins aleshores.

7.2.1. Percepció de vitalitat, processos de diferenciació etnolingüística i estratègies de l'endogrup.

Des de la seva introducció, la noció de vitalitat etnolingüística descrita per Giles, Bourhis i Taylor (1977), i l'ampliació posterior al concepte de vitalitat etnolingüística "subjectiva" (Bourhis, Giles i Rosenthal, 1981) ha rebut una atenció creixent com a instrument conceptual per a discutir qüestions relatives que sorgeixen de comparar la vitalitat "objectiva" amb la "subjectiva" o "perceptiva", amb les actituds lingüístiques (Ryan, Giles i Sebastian, 1987, Bourhis i Sachdev, 1984), la comunicació cultural (Bourhis 1979, Genesee i Bourhis, 1982), l'adquisició de la llengua (Clement, 1980, 1987; Gardner, 1979, 1985, 1988 ; Giles i Byrne, 1982; Shun, 1988), la identitat social (Giles i Johnson, 1981), les relacions ètniques (Liebkind, 1982; Saint-Blancat, 1983) i les relacions entre sexes (Williams i Giles, 1978). Encara que la noció de vitalitat de grup segueix essent un tòpic viu a debat (Husband i Khan, 1982; Johnson, Giles i Bourhis, 1983) és recentment que el treball empíric ha començat a assajar el veritable ús d'aquest concepte com a instrument d'investigació (Allard i Landry, 1986; 1987b; Bourhis, Giles i Rosenthal, 1981; Bourhis i Sachdev, 1984; Labrie, 1984; Labrie i Clement, 1986; Johnson, 1984; Giles, Rosenthal i Young, 1985; Giles i

Johnson, 1987; Giles, Rosenthal i Young, 1985; Gorter, 1987; Pierson, Giles i Young, 1987; Taylor i Mckirman, 1984; Ytsma (1989); Young, Bell i Giles, 1988; Young, Pierson i Giles, 1984).

Les indicacions que es poden fer sobre les relacions entre vitalitat subjectiva, ús de la llengua i actituds lingüístiques estan basades en les primeres discussions de Bourhis (1979) i Ryan, Giles Sebastian (1982), i poden formular-se de la manera següent:

Els membres d'un grup que perceben que tenen una vitalitat alta tendeixen a utilitzar amb més freqüència, i a tenir actituds favorables sobre l'ús de la seva pròpia llengua en una gamma més àmplia de situacions que els membres d'un grup que perceben que tenen una baixa vitalitat.

Això no obstant, actualment es tenen en compte relacions més complexes. Com a possible construcció psicològica, es proposa que les percepcions de vitalitat subjectiva poden jugar un paper mitjancer en l'explicació de les estratègies de diferenciació per a preservar la identitat del grup, les actituds i el comportament lingüístic del grup (Genesee i Bourhis, 1988; Johnson, Giles i Bourhis, 1983).

Per exemple, encara que els individus d'un grup percebin en el QVS que la llengua del seu propi grup difícilment s'usa en els diferents contextos institucionals, els mateixos enquestats no solament informen d'un ús elevat de la seva llengua en aquests llocs sinó que, a més, mostren actituds altament favorables davant l'ús de la llengua en tots els contextos possibles. Per a aquests individus, les actituds i els comportaments a favor de l'ús de la llengua pròpia en una gamma extensa de situacions pot formar part d'un procés estratègic per fer pujar la vitalitat objectiva de l'endogrup en relació amb els exogrupos més prestigiosos.

També, tal com exposen Bourhis i Sachdev (1984), en els individus d'un grup que tenen una percepció de la seva pròpia vitalitat de grup com a acceptablement forta dins de l'esfera demogràfica, però desproporcionadament feble en els factors de suport institucional, per exemple, aquest fet pot motivar l'actuació col·lectiva per tal de millorar la seva pròpia representació de grup i controlar els sectors institucionals clau tals com, el sistema educatiu, l'economia i els mitjans de comunicació (veure el cas de Quebec sobre el qual en parlarem més endavant; Johnson, Giles i Bourhis, 1983; Bourhis, 1984). D'altra banda, els individus d'aquests grups completaran aquests esforços intentant d'augmentar la

sèrie de situacions en les quals el seu pròpi grup lingüístic pugui estar representat en aquests entorns institucionals (per exemple la francesització de les empreses al Quebec ; Bourhis, 1987;1989; Simard i Taylor, 1981). El fruit d'aquests esforços pot tenir efectes beneficiosos per a la vitalitat objectiva del grup en entorns institucionals i pot canviar completament les percepcions subjectives de l'endogrup en relació amb l'exogrup (per exemple l'impacte de la Llei 101 a Quebec; Bourhis, 1983,1984). En la mesura que els individus d'un grup estiguin satisfets amb l'assoliment de noves fites en els factors de suport institucional, poden afegir-se individus del grup que es mobilitzin per millorar altres dimensions de la vitalitat, tals com l'estatus i els factors demogràfics. La configuració dels esdeveniments anteriors sembla especialment probable en casos en què els individus d'un grup s'identifiquin fortament amb el seu pròpi grup, vegin la seva relació de grup com alguna cosa central per a la seva personalitat social, i quan els individus del grup sentin que la seva vitalitat dèbil o amenaçada prové d'una situació de relació intergrupal que ells perceben com a il·legítima i inestable (Jonhson, Giles i Bourhis 1983).

La relació en espiral d'aquest conjunt de factors evidencia que la dinàmica de la relació entre els grups etnolingüístics no és, doncs, un procés estàtic.

és el reconeixement de la naturalesa dinàmica d'aquest procés que ha guiat tant els esforços teòrics, com empírics de l'Escola de Bristol, en la construcció d'un enllaç conceptual entre la Teoria de la vitalitat dels grups, la Teoria de la identitat social i la Teoria de l'acomodació de la parla.

També, tal com assenyalen Johnson, Giles i Bourhis, (1983) la valoració de la no homogeneïtat dins d'un mateix grup etnolingüístic pel que fa a la vitalitat objectiva, que alhora condiciona la percepció que té el grup d'aquesta, és un dels aspectes pels quals va ser ideat el QVE. Per exemple, les èlites lingüístiques implicades en la representació dels interessos del seu propi grup etnolingüístic en un escenari majoritari, podrien mostrar una percepció molt més real i exacta de la vitalitat relativa a la de la majoria dominant, i aquest fet podria mobilitzar menys individus del grup minoritari. A l'inrevés les èlites lingüístiques d'aquestes minories podrien disminuir els contactes amb els individus del seu grup i rang i acabar, per tant, fent una estimació desajustada, tant per sobre com per sota de la realitat objectiva de la vitalitat del seu grup en relació amb grups exteriors importants. És precisament sota aquestes circumstàncies que el QVS pot ser un instrument imprescindible per a una millor comprensió de per què els membres d'un mateix grup o subgrup es comportarien

de manera tan diferent, individualment.

Les consideracions anteriors no solament il·lustren, doncs, la utilitat potencial del QVS com a eina d'anàlisi de les percepcions dels individus del grup sobre la seva posició relativa a les situacions de relació intergrupals, sinó que també suggereixen que les percepcions de vitalitat subjectiva poden jugar un paper mitjançer important en la dinàmica del comportament intergrupals en entorns multilingües.

Un dels primers estudis d'interès que convé citar és el desenvolupat per Sweeting (1982) el qual trobà que els estudiants escocesos de gaèlic tenien una percepció de la vitalitat del gaèlic més baixa que la que mostraven els grups control escocesos o anglesos (residents a Escòcia), que no estaven aprenent aquesta llengua. Sweeting suggereix, que aquesta percepció hauria d'augmentar, més que no pas disminuir, el desig d'aprendre i donar suport a la llengua, de la mateixa manera que els aprenents del gaèlic s'esforcen en reviure una "llengua morta". L'autor assenyala que aquesta percepció de la baixa vitalitat de la llengua hauria també de representar una estratègia positiva per a la millora de l'auto-identitat, en la contribució en el que els aprenents senten que estan fent per a reviure el gaèlic.

L'estudi de Bourhis i Sachdev (1984) és un segona aportació important a l'anàlisi de la vitalitat subjectiva o perceptiva. Representa el primer intent de mesurar les percepcions subjectives dels enquestats, pel que fa a la vitalitat del grup, en l'entorn canadenc. Els grups utilitzats per aquest primer test del QVS van ser escollits de tal manera que poguessin ser contrastats de manera no ambigua, com a grups numèrics majoritaris i minoritaris. Els grups escollits foren els canadencs anglesos i els canadencs italians que vivien a la ciutat de Hamilton, Ontario. Si bé els canadencs italians a Hamilton formen la tercera comunitat italo-canadenca més gran a Canadà, aquest grup està en una posició minoritària respecte al grup anglo-canadencs que constitueix la majoria de la població. Els estudiants senior anglo-canadencs i italo-canadencs que assistien a l'escola secundària a Hamilton van completar el QVS adaptat a l'entorn de Hamilton. Per primera vegada els autors inclouen en el QVS tres preguntes més per tal de mesurar directament les percepcions dels individus del grup sobre la vitalitat general del propi grup i de l'exogrup. Les tres preguntes es redactaren com segueix : Quina força i activitat creus que tenen aquests grups a Hamilton?; Quina força i activitat creus que tindran aquests grups a Hamilton d'aquí a 20 o 30 anys ?; L'ús dels termes "actiu" i "fort" provenen de les importants dimensions de potència i activitat de les escales semàntiques

diferencials de d' Osgood, Suci i Tammenbaun (1961). En intentar determinar per primera vegada la vitalitat "general" percebuda es va veure que aquestes preguntes definien, amb precisió i operativament, allò que les preguntes mesuraven per separat.

Continuant amb el mateix estudi, es demanà als estudiants que comparessin la vitalitat relativa dels anglo-canadencs i italo-canadencs de Hamilton en cada esfera de vitalitat fixada en el QVS. El principal objectiu d'aquest estudi fou determinar si les percepcions subjectives de la vitalitat poden reflectir de manera precisa les valoracions objectives de la vitalitat del grup. Pel que fa a les valoracions objectives de la vitalitat relativa dels italo-canadencs i anglo-canadencs aportades en aquesta introducció, queda clar que la majoria dels anglo-canadencs gaudeixen d'una vitalitat com a grup més alta que la minoria italo-canadencs. D'aquesta manera si ambdós grups són precisos en les seves percepcions de vitalitat subjectiva es podria esperar que tant els canadencs anglesos com els canadencs italians percebessin una més gran vitalitat dels anglo-canadencs i italo-canadencs que dels italo-canadencs de Hamilton. Encara que podria esperar-se que ambdós grups estiguessin d'acord sobre el conjunt de la vitalitat relativa de cada grup, les percepcions de la vitalitat subjectiva difereixen de les estimacions objectives en les esferes especificades

en el QVS. D'aquesta manera, doncs, es decidí efectuar una anàlisi dels elements individuals del QVS amb la intenció d'identificar exactament les coincidències i discrepàncies entre els italians canadencs i els anglesos canadencs pel que fa als elements definitoris de les vitalitats respectives.

El segon objectiu d'aquest estudi fou explorar com les percepcions de vitalitat subjectiva es relacionen amb les actituds lingüístiques i les informacions personals sobre la utilització de la llengua. Per tal d'explorar aquest punt es demanà als estudiants anglesos canadencs i els italians canadencs que completessin una enquesta sociolingüística que consta de dues parts:

a) informació personal sobre l'ús de l'italià i l'anglès en diferents entorns com la casa, el treball, l'escola, l'església, etc.

b) avaluacions sobre l'ús de l'italià i l'anglès en aquests ambients sociolingüístics diferents.

Tal com ha estat discutit a Bourhis, Giles i Rosenthal (1981), pot trobar-se que els individus minimitzin o exagerin sistemàticament la vitalitat etnolingüística del seu propi grup o d'altres grups rellevants, depenent de factors tals com la mesura amb què s'identifiquen amb el seu grup, el seu grau de

simpatia i compromís amb els individus de l'endogrup i de l'exogrup, encara que els individus del grup segueixin o no parlant la seva pròpia llengua, i encara que vegin la situació general intergrupual harmònica o bé conflictiva.

També, l'estudi de Giles i Johnson (1987) en el qual s'examina la percepció d'estudiants gal·lesos, en una escola bilingüe d'un comtat caracteritzat per l'elevada proporció de parlants de gal·lès bilingües, sobre la percepció de la situació del seu propi grup en les diferents esferes socials en relació amb els anglesos, els límits percebuts del grup, les alternatives cognitives dels individus del grup referents a la seva situació respecte als britànics, i les autovaloracions del seu comportament lingüístic i actituds, presenta uns resultats que indiquen que la força de la identificació gal·lesa i la percepció de la vitalitat del propi grup eren variables ortogonals. Aquells individus que s'identificaven fortament amb el seu grup manifestaven un ús més elevat del gal·lès i més actituds pro gal·leses que aquells que s'hi identificaven menys. És a dir, l'estudi mostra que els usos i les actituds dels individus que tenien una percepció més baixa que alta de la vitalitat del propi grup, estaven, fins i tot, en una direcció més pro gal·lesa, encara que les diferències no eren estadísticament significatives. Entre els individus que s'hi identificaven de manera menys forta amb els

individus del grup gal·lès, l'ús i les actituds manifestades estaven més en una direcció pro gale·lesa que en aquells, la percepció de la vitalitat dels quals era més alta que baixa. Aquests resultats suggereixen, doncs, que quan els individus s'identifiquen fortament amb el seu grup, el compromís amb el seu grup i amb la seva llengua, hauria d'augmentar amb la percepció que la vitalitat del grup i de la llengua està amenaçada o seriosament en decliu.

En aquest treball els autors afegixen dues preguntes més de les incorporades al treball de Bourhis i Sachdev (1984): Quina confiança tens que el poble gal·lès tingui un futur segur?. Quina confiança tens que l'idioma gal·lès tingui un futur segur?, i n'eliminen el darrer ítem: En general, quin contacte creus que hi ha entre els gal·lesos i els anglesos? (Giles i Johnson, 1987). El QVS que nosaltres hem adaptat a la comunitat de catalanoparlants i castellanoparlants de Catalunya per a realitzar la nostra investigació és el mateix que el que aquests autors han emprat en el seu treball.

Aquest darrer punt és, fins i tot, il·lustrat en el nivell social quan s'analitzen els factors que han conduït a l'adopció de la controvertida Carta de la llengua francesa, que convertí el francès en l'única llengua oficial a Quèbec. La planificació desenvolupada a favor del francès a Quèbec fou una

resposta al recel de la majoria francòfona davant la percepció que la vitalitat de la llengua francesa es veia seriosament amenaçada per l'anglès, llengua fortament predominant, no solament en la totalitat de Nord Amèrica sinó també en el mateix Quèbec (Taylor i Simard, 1981). Aquests autors ens exposen que els quatre factors estructurals que amenacen la supervivència (la vitalitat) de la llengua francesa conduïren a l'adopció del Títol de la llengua francesa de la Llei 101. Cadascun d'aquests factors pot ésser conceptualitzat dins l'estructura de la vitalitat que hem estat discutint. En el front demogràfic, els francòfons de Quèbec s'enfrontaren a la realitat d'un decliu dramàtic dels francòfons fora de Quèbec, al Canadà anglosaxó. Aquest decliu deixà Quèbec com el darrer sector territorial a Nord America, on el francès podria esperar mantenir-se com a llengua de la majoria. En segon lloc, els canvis demogràfics que hi va haver a Quèbec mostraren una caiguda dramàtica en la taxa de naixements, que indicaven que l'alt percentatge de naixements francòfons no podria comptabilitzar per més temps en la balança comptable el creixement de la comunitat parlant anglesa. Des del punt de vista del suport institucional, el tercer factor d'alarma per als francòfons de Quèbec, és la llibertat acordada de què disfruten els immigrants a Quèbec de poder escollir, per a l'ensenyament dels seus fills, entre el francès o l'anglès. Com sovint passa, la majoria dels immigrants escullen més com a

llengua d'escolarització dels seus fills l'anglès que no pas el francès. Aquesta elecció va tenir l'efecte d'augmentar el volum de la comunitat anglesa, fins al punt que, en la ciutat cosmopolita de Montreal, les projeccions demogràfiques predeien l'eventual minva dels francòfons en relació amb els anglòfons. Des del punt de vista institucional i de l'estatus, els francòfons sentien els desavantatges de la dominació de l'anglès, que es considerava la llengua prestigiosa dels negocis i dels avenços econòmics del Quèbec. El moviment nacionalista francòfon del Quèbec, que veia l'amenaçada posició de la vitalitat dels francòfons com a il·legítima i inacceptable, inicià un debat públic concernent a l'impacte negatiu d'aquests factors en la supervivència del Quèbec francòfon. La mobilització que va seguir culminà el 1976 amb l'elecció al poder del Partit Quebequés pro-independència del Quèbec. De manera significativa, el primer acte legislatiu del govern del Partit Quebequés fou l'adopció del Títol de la llengua francesa, el 1977. El Títol fou específicament elaborat per apaivagar cadascuna de les amenaces remarcades en relació a la vitalitat de la llengua francesa al Quèbec.

També Bourhis (1983) explorà l'impacte a Quèbec de la planificació de la llengua a favor del francès (Llei 101) per mitjà de qüestionaris d'autoavaluació sobre l'ús de la llengua en situacions transculturals

a Montreal. Introduí , a més, un qüestionari sociolingüístic que ompliren estudiants universitaris francòfons i anglòfons tres mesos després de la promulgació de la Llei. Els resultats mostren que els francòfons estan totalment d'acord amb la nova legislació sobre l'ús de la llengua i, contràriament , els anglòfons es mostraren totalment en desacord. Però, en canvi, exposaren que estaven més predisposats a usar el francès en converses amb els francòfons després de l'aprovació de la Llei 101 que no pas ho estaven abans de la seva promulgació. També els francòfons manifestaren que la seva predisposició a mantenir el francès en les converses amb els anglòfons havia augmentat després de la nova legislació sobre la llengua. D'altra banda, és important fer veure que Bourhis (1983) troba importants discrepàncies en l'ús de la llengua en diferents situacions. En aquest sentit, els resultats presenten que els factors motivacionals i normatius es combinen de manera complexa i que això afecta l'autoavaluació de l'ús de la llengua en les situacions i contextos interculturals. Ateses les diferències trobades entre francòfons i anglòfons sobre les actituds sociolingüístiques, Bourhis preveu acertadament que el comportament en relació a l'ús de la llengua serà diferent per a cada grup en situacions transculturals. Per a elaborar els distints ítems es basa en la teoria de l'acomodació de la parla (capítol 3) i aquests ítems han estat la base per a ulteriors

treballs. El Giles's O-form elaborat per a comprovar el MIG d'adquisició de llengües (Giles i Jonshon, 1987) estableix els ítems de diferenciació etnolingüística a partir dels ítems de la investigació de Bourhis (1983).

D'altra banda, i en un corrent d'estudi diferent, Labrie i Clement (1986) ens aporten dades importants sobre aquest constructe. Aquests autors es proposen de veure la influència de la vitalitat etnolingüística subjectiva sobre diferents constructes del model de Clement d'adquisició d'una L2 (capítol 2). Els subjectes de la investigació eren estudiants francòfons dels darrers anys escolars que vivien en un context bàsicament bicultural. Els estudiants ompliren bateries de tests que incloïen escales de vitalitat etnolingüística, d'actituds, de motivació, i d'autovaloració sobre el nivell de competència i ús de la seva L2. Els resultats mostren que el contacte amb els anglòfons i l'autovaloració sobre el coneixement i ús de l'anglès com a L2 estava relacionat amb la motivació i aquesta amb els aspectes lingüístics i no-lingüístics de la competència de la L2. En canvi, les hipòtesis establertes sobre la relació de les actituds davant la L2 i la vitalitat etnolingüística relativa no es confirmen. Per tant, contràriament a les hipòtesis previstes, la vitalitat etnolingüística relativa no sembla estar relacionada directament amb les predisposicions afectives cap a l'aprenentatge i el grup de L2. En aquest sentit la vitalitat

etnolingüística és considerada com un aspecte més d'un procés sòcio-afectiu més complex, els autors indiquen que a la llum de les més recents teories sobre el model intergrup (Ball, Giles i Hewstone, 1984; Beebe i Giles, 1984), aquests resultats suggereixen que la influència de la vitalitat etnolingüística relativa sobre el nivell de coneixement de la L2 és molt més complexa que el concepte originalment presentat per Clément. Efectivament, tal com més endavant veurem, certament la interrelació de la vitalitat relativa amb les variables psicològiques es presenta per mitjà d'un model molt més complex que prova d'explicar els mecanismes pels quals hi ha llengües que desapareixen i d'altres, en canvi, persisteixen i s'expandeixen. Una aportació, també rellevant, d'aquests autors és la comprovació de la consistència interna (Cronbach =0.85) del QVS que Labrie (1984) havia traduït i adaptat prèviament.

Les variacions perceptives dels grups que conviuen en contextos biculturals o multiculturals s'ha anat demostrant en diversos estudis. Per exemple Young, Pierson i Giles (1984) examinaren estudiants xinesos de Hong Kong per tal d'obtenir, mitjançant el QVS, les percepcions de vitalitat tant del propi grup (xinès) com de l'exogrup (occidental). Aquells estudiants que no estaven graduats, i que començaven a estudiar l'anglès van veure no solament més similituds entre les vitalitats del propi grup i

l'exogrup que els que estaven estudiant xinès, sinó que afirmaren tenir més sentiments pro-xinesos. A més la majoria de xinesos donaven més pes als casos centrats en el poder i en la demografia, mentre que la majoria d'anglesos emfasitzaven més els aspectes relacionats amb la llengua. Aquestes dades foren recollides mentre Gran Bretanya i la Xina negociaven la soberania de Hong Kong. Un estudi posterior de Young, Giles i Pierson (1986) contrastà les avaluacions mencionades anteriorment amb un estudi nou. El temps transcorregut fou de divuit mesos però aquest curt temps va ser històricament crucial. El segon test es va subministrar després que el Tractat Xinès-Britànic hagués resolt el destí polític de la colònia britànica. Després de 1977, Xina assumí la soberania política de Hong Kong si bé li permeté mantenir l'estatus de "Regió Administrativa especial", la seva economia capitalista i participar de l'amplia extensió local sòcio-política de les autonomies al menys durant 50 anys. De manera interessant, les contarietats judicials van aparèixer en les percepcions de la vitalitat abans i després de l'acord internacional. Abans del Tractat, es percebia el xinès (a Hong Kong) amb un estatus més baix en els serveis governamentals, en els mitjans de comunicació, en l'àmbit d'aprenentatge a l'escola i en els contextos religiosos, que no pas l'anglès. Això no obstant, després de la signatura del Tractat, es va percebre que la llengua xinesa assumia un estatus més alt en

els mateixos casos mencionats anteriorment, mentre que l'estatus de l'anglès havia davallat. Tal com assenyalen Young, Giles i Pierson (1986): "Des de que la fibra social de Hong Kong ha canviat una mica, des de la primera i segona colecció de dades, els resultats presents poden argumentarse com una reflexió de la feble posició dels occidentals (l'especialitat britànica) al llarg del procés de negociació" (p.464).

C A P Í T O L 8.

=====

MODEL INTERGRUPAL ESTUDIS FINS ARA

=====

R E S U M

=====

En aquest capítol s'exposa el model intergrupals, les proposicions que planteja i els estudis que s'han desenvolupat més recentment. Alguns d'aquests estudis han permès reformular el model i ampliar-ne les possibilitats d'aplicació a una més gran diversitat de grups que tot i haver nascut en un mateix país i conviure en un mateix marc geogràfic difereixen quant al coneixement i ús de la llengua pròpia de la comunitat. Un exemple el constituïrien els bascs i els diferents grups de catalans, definits segons la dimensionalitat del coneixement i ús del català.

B.1. Proposicions del Model intergrupal (MIG).

El plantejament sòcio-psicològic que fins ara hem exposat recull alguns aspectes de la Teoria de la identitat social i els conceptes relacionats sobre la percepció de la vitalitat etnolingüística, percepció dels límits de grup i la noció de pertinença en qualitat de membre de diversos grups. La consideració d'aquests elements permet que siguin integrats mitjançant un conjunt de proposicions que en certa manera responen a la qüestió sobre qui utilitza determinades estratègies de la parla, com ,quan i perquè. Així ,doncs, Giles i Byrne, (1982); Ball i Giles, (1982); Ball, Giles, Byrne i Berecheree,(1984), Giles, Garret i Coupland (1987) i Giles i Johnson (1987) afirmem que hi ha més probabilitats que els individus es defineixin a si mateixos en termes ètnics i que adoptin estratègies per a una diferenciació lingüística positiva en la mesura que:

(a) s'identifiquen fortament amb el seu propi grup ètnic que considera la llengua com una dimensió important de la seva identitat;

(b) fan comparacions interètniques insegures (per exemple, són conscients de l'existència d'altres alternatives per a la determinació de l'estatus del propi grup).És a dir, perceben cognitivament l'estatus del grup relativament canviable;

(c) perceben la seva la vitalitat etnolingüística elevada;

(d) perceben els límits del seu propi grup com a durs i tancats;

(e) formen part de poques categories socials que els proporcionen identitats menys satisfactòries i estatus més baixos en relació a la identitat que els proporciona el seu grup ètnic;

Giles i Byrne, (1982) estipulen que la teoria és molt jove i que necessita experimentació empírica. També Ball, Giles i Hewstone, (1984), exigeixen una investigació profunda sobre el model. Gardner (1985) argumenta per la seva part que el model té un potencial important que pot ampliar la base de la investigació sobre el tema.

Giles i Byrne (1982) no presenten cap esquema del seu model però d'altres publicacions (Ball i Giles, 1982; Ball Giles i Hewstone, 1984; Giles, Garret i Coupland, 1987) n'han inclòs un. La figura 4 presenta l'esquema reproduït de Ball i Giles (1982) i de Giles, Garret i Coupland, (1987). Tal com podem veure a la figura es diferencia entre dos subgrups d'individus. Aquells pels quals les cinc proposicions anteriors són veritat són identificats com el subgrup "A"; mentre que aquells per als que són falses s'identifiquen com el subgrup "B". Basant-se en les suposicions d'aquest

model, s'hipotetitza que els individus del subgrup "A" demostraran una por a l'assimilació i tendiran a tenir poc èxit en l'aprenentatge de la L2 (veure Clément, 1980; 1984, 1987; Clément, Gardner i Smythe, 1980) capítol 2). Aquests individus tendiran a evitar els contextos informals d'aprenentatge de la llengua i només desenvoluparan suficiència en aquelles habilitats ensenyades específicament en l'ambient d'aprenentatge formal a classe. Recordem que aquesta distinció entre contextos d'adquisició formals i informals de la llengua està basada en la suggerida per Gardner (1988) ; Ball i Giles (1982) i Krashen (1982) els quals proposen que la intel·ligència i l'aptitud lingüística influeixen en la determinació de les diferències individuals en la suficiència adquirida en contextos formals d'aprenentatge. El model proposa a més que els individus del subgrup "A" sentirien que el desenvolupament de les habilitats ensenyades a l'escola és quelcom important en relació el manteniment de la seva diferenciació cultural.

Els individus del grup "B", d'altra banda, tindrien una motivació integrativa cap a la L2 i els seus parlants, cercarien contextos informals d'aprenentatge, i obtindrien èxits relativament alts en l'adquisició de la L2. En d'altres paraules, aquests individus s'implicaran activament en el procés d'adquisició de la L2, i treballaran per a maximizar l'aprenentatge formal. Els seus èxits en la L2 no

solament es veuran en l'habilitat oral alta aconseguida en la L2 sinó també amb els resultats positius no lingüístics tals com la seva inclinació cap a la gent del grup L2, pel seu ampli coneixement cultural del grup que té com a pròpia l'altra llengua, etc. El grau major o menor d'aquests èxits, estarà mediatitzat per la seva pròpia autoconfiança a usar la L2 públicament. Per tant, la suficiència en la L2 es veurà influenciada de manera important pel nivell d'ansietat de l'individu.

El grau relatiu d'èxit dels individus d'aquest subgrup "B" serà vist de maneres diferents per diferents grups de gent. Els individus del subgrup "B" augmentaran la seva motivació inicial com a conseqüència de l'èxit obtingut en l'adquisició de la L2. Els individus del grup en majoria es podrien sentir amenaçats si perceben que els individus del subgrup "B" estan traint les seves arrels.

D'aquestes darreres afirmacions, es veu com el model intergrupals proporciona significació teòrica al tema de la percepció de les conseqüències col·lectives que es produeixen quan hi ha un subgrup "A" i un subgrup "B" en una mateixa comunitat. Els resultats d'ambdós subgrups en l'adquisició de la L2 retorna informació al seu propi subgrup, a l'altre subgrup i a l'exogrup dominant de la comunitat. Giles, Garret, i Coupland (1977) ens exposen que l'absència d'habilitat

oral en la L2 del subgrup "A" serà vista, per aquest subgrup, de forma positiva, com una conservació de la seva L1 davant l'amenaça cultural del grup de L2. Aquesta "no adquisició" de la L2 pel subgrup "A" podrà ser vista, en canvi, de forma negativa, és a dir, com un fracàs, pel subgrup "B" que atribuirà aquest fracàs a les mancances pedagògiques i a l'escassetat de suport institucional. D'altra banda, el grup dominant veurà la inhabilitat del subgrup "A" com una confirmació dels seus prejudicis sobre les insuficiències comunicatives i potser cognitives del grup ètnic. Retornant al subgrup "B", el predomini de la seva L2 serà vist molt positivament pels individus d'aquest subgrup, i això, probablement, donarà força als seus desitjos d'integració. Aquest "èxit", això no obstant, serà contemplat com una violació cultural pel subgrup "A", el qual augmentarà la seva por a ser assimilat i la desgana per aprendre la L2 adicional. Finalment, si un nombre suficient del subgrup "B" intenta passar de la seva L1 a la L2, aquest fet diluirà la percepció d'identitat clara de l'exogrup dominant, especialment si els individus d'aquest grup valoren altament la seva L1 com un signe de diferenciació etnolingüística. És per aquest motiu que per tal de mantenir els seus propis avantatges com a grup dominant estigmatitzarà el subgrup "B" per la seva manera de parlar en la llengua de la comunitat dominant (Milner, 1981; Hewstone i Giles, 1986; Tajfel, 1981b; Taylor, 1981).

En definitiva, el MIG d'adquisició de llengües descriu les situacions de bilingüisme per a alguns com una situació que proporciona beneficis socials i conseqüències cognitives positives i per a d'altres com un suïcidi cultural tal i com és percebut pels individus del subgrup "A", els quals al contrari que els individus del subgrup "B", consideren la inhabilitat en la L2 com un "èxit".

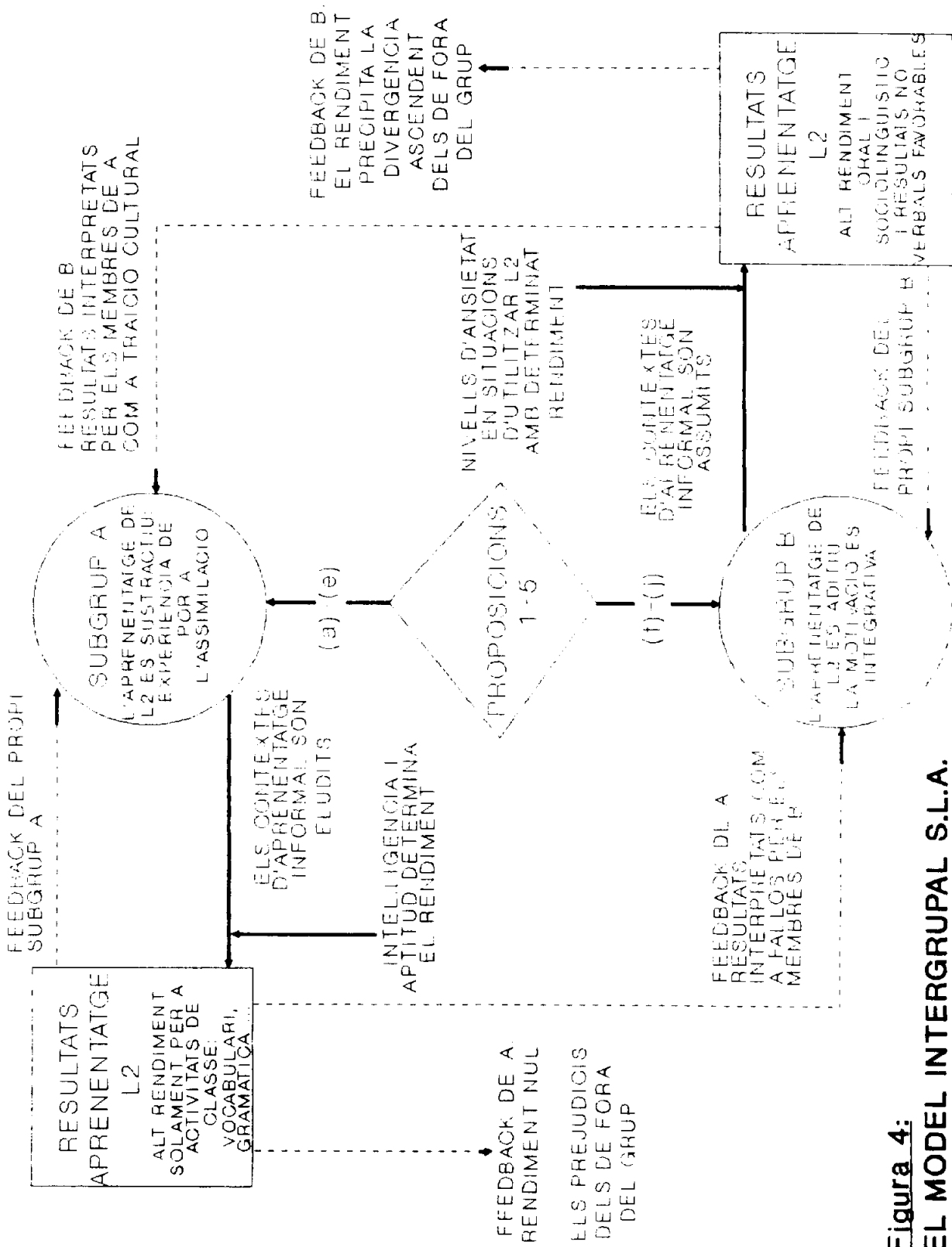


Figura 4:
EL MODEL INTERGRUPAL S.L.A.

8.2. Recapitulació i ampliació del MIG.

Aquest model se centrà, en els seus inicis, en les forces socials bàsiques que poden operar en els contextos bilingües on els individus del grup en minoria estan adquirint una L2 majoritària. D'altra banda, tal com digueren Ball i Giles (1982) : és ".... un model interessant tot i que encara en experimentació" (p.8) . Val a dir que difereix dels altres perquè és un model que incorpora els contextos d'aprenentatge i adquisició lingüística en una teoria psicològica i social més àmplia.

Com era d'esperar la investigació que recentment s'ha produït per a verificar el model en diferents contextos etnolingüístics ha suggerit ja canvis en el model. De fet, Gardner (1985) en el seu moment exposà que el model té el potencial d'ampliar la base de la investigació sobre el tema. Sembla que aquest model reflecteix una dinàmica entre les proposicions que permeten que sigui aplicat a qualsevol grup. Sobre aquesta qüestió ens estendrem més endavant.

Giles i Johnson (1987) han examinat les cinc proposicions separatament en un estudi de trenta i quatre adolescents gal·lesos que assistien en una escola bilingüe de Dyfed. Els resultats donen suport a les proposicions a, b i d però no a les proposicions c

i e. El qüestionari exploratiu del model només examinava aspectes lingüístics com a variable dependent (mesura de diferenciació etnolingüística) però no comparava el model amb models alternatius. Hall i Gudykunst (1987) dissenyen una investigació per estendre el treball que ells consideren preliminar de Giles i Johnson (1987), primer analitzen el MIG i posteriorment el comparen amb altres models alternatius que fonamentalment introdueixen la integrativitat com un dels factors més importants que influencien l'aprenentatge d'una L2 definida per Clément (1980) i Gardner (1985) i que diferents estudis li donen suport (Glishsman, Gardner i Smythe, 1982). Les dades empíriques obtingudes en aquest treball donen suport al model intergrupals.

Aquests autors elaboren diferents models de trajectòria i alhora models alternatius per tal d'examinar les cinc proposicions del model intergrupals. El primer model de trajectòria es derivava directament de les proposicions descrites que fonamenten el model intergrupals i postula que les cinc variables exògenes, això és, la identitat cultural, les alternatives cognitives, la percepció de vitalitat de l'endogrup, la percepció dels límits i la pertinença a diferents grups, no es relacionen entre elles i que cada variable impacta directament en l'aprenentatge d'una L2 i en el comportament no lingüístic. Cal tenir en compte, però, que Ball, Giles

i Hewstone (1984) suggereixen que aquestes variables exògenes estan relacionades entre elles. Això és el que motivà que Hall i Gudykunst (1987) dissenyessin un altre model però assumint que les variables exògenes estan relacionades.

En una posterior reformulació del model intergrupals Beebe i Giles (1984), assenyalen que les cinc proposicions tenen influència sobre la motivació integrativa dels individus i que aquesta motivació és la que afecta el grau en què els individus busquen situacions d'aprenentatge informal de la L2 les quals afecten el nivell d'habilitat i comunicacional en la L2.

El model 2 que proposen aquests autors incorpora el concepte d'intergrativitat tal com l'usen Beebe i Giles (1984), Clément i Kruidenyier (1985) i Gardner (1985) tal com s'especifica en el capítol 2, la intergrativitat es refereix a l'afecte positiu envers l'altra comunitat lingüística (o les altres comunitats en general) i es demostra pel grau de consentiment a identificar-se amb individus d'una comunitat de L2 valorada positivament. Recordem també que el concepte d'intergrativitat dels individus dins d'un context social particular juga un paper clau en els models d'aprenentatge i adquisició d'una L2 proposats per Clément i Gardner.

El model 2 és consistent, amb la proposta de Beebe i Giles (1984) i Ball, Giles i Hewstone (1984) que la intergrativitat afecta l'aprenentatge d'una L2, la qual es troba determinada de forma molt important per les variables exògenes que defineixen les cinc proposicions del MIG. En aquest sentit, doncs, el model 2 proporciona un model alternatiu que té en compte aquestes variables exògenes que afecten els processos d'integració, i els resultats no lingüístics. Aquest model assumeix, també, la hipòtesi proposada en el model 1, la qual exposa que les variables exògenes estan relacionades.

Finalment, es proposa un darrer model (model 3) que té en compte els suggeriments dels models de Clément i Gardner sobre que els factors estructurals, és a dir, del medi social, tenen influència indirecta en l'aprenentatge d'una L2. Aquest model 3 proposa que les variables exògenes afecten la motivació integrativa, la qual, per torn, influeix sobre els resultats lingüístics i no lingüístics sense cap efecte directe entre les variables exògenes i aquests resultats. Aquest model també assumeix que les variables exògenes estan relacionades.

Concloent, es van proposar tres models de trajectòria per comprovar la teoria del model intergrupals usant el programa LISREL VI que examina

les relacions entre les variables exògenes i endògenes en els models de trajectòria proposats per aquests autors. Els participants en la investigació foren 226 estudiants internacionals de vint i nou països diferents. L'edat mitjana dels participants era de 23.6 i tots estaven matriculats en una universitat gran del Sud Oest d' Estats Units. Els participants completaren un qüestionari en anglès que contenia mesures de les variables exògenes i endògenes. El qüestionari era la primera vegada que s'aplicava i els investigadors ens exposen que les variables utilitzades, tot i que són indicadors plausibles dels conceptes de la teoria, no copen la complexitat total dels conceptes. Per aquest motiu, l'exploració dels models que proposen ha de ser considerada com una anàlisi inicial.

Això no obstant, els resultats presenten que el model intergrupals bàsic de Giles i Byrne (1982) és el que es mostrà més ajustat perquè va ser significativament millor comparant-lo amb els models 2 i 3, i proporcionà, per tant, un model més simple però igualment acceptable. Això no obstant, s'argumentà que el fet de trobar que els altres models s'ajustaven menys és perquè la mostra d'estudiants estava formada per un grup no subordinat d'estudiants, dels quals molts probablement tornarien als seus països d'origen, i perquè el procés d'adquisició havia estat considerat per aquests estudiants com un aprenentatge secundari.

Aquest fet, però, augurava ja un bon futur per a l'àmplia aplicabilitat del model entre diferents grups subordinats per una banda, i entre els grups dominants per l'altra.

D'altra banda, Lambert, Mermigis i Taylor (1986) han introduït la hipòtesi multilingüista, que, en certa manera, és contradictòria amb la posició del MIG. Aquests autors suggereixen que com més segur i positiu es troba un grup minoritari o subordinat pel que fa a la seva identitat, més estima i tolerància mostraran d'altres grups ètnics. Giles, Garret i Coupland (1987) postulen que la implicació d'aquesta hipòtesi sobre el MIG és que la forta identificació i seguretat de l'endogrup pot a vegades ser un important precursor per a acceptar les característiques, i per tant, la L2 de la comunitat dominant. En aquest sentit, Pak, Dion i Dion (1985) trobaren que entre els estudiants xinesos a Toronto l'autoconfiança en l'aprenentatge de l'anglès no comportava cap pèrdua de la seva pròpia identitat cultural. També, Bond i King (1985) han assenyalat que, en el context de Hong Kong, gaudir del procés de modernització no implica necessàriament una "occidentalització". Després de tot, igual que per a molts xinesos, la noció d'identitat social està impregnada de valors de canvi. Conclouen aquests autors que l'aprenentatge de l'anglès no ha d'explicar-se necessàriament com alguna cosa substractiva al seu sentit d'identitat. Per tant,

l'adquisició d'una L2 més que conduir a un procés d'assimilació cultural, seria un pas necessari per a mantenir la identitat de l'endogrup en el context d'un canvi sòcio-tecnològic. D'aquí, que es vegi la possibilitat que l'aprenentatge de la L2 entre els grups subordinats pugui ser en realitat una estratègia de l'endogrup per intentar preservar la identitat pròpia. Tenint en compte aquesta perspectiva, així com tenint presents els aspectes no lingüístics de la identitat de l'endogrup en l'aprenentatge complet de la L2, Giles, Garret i Coupland (1987) introdueixen cinc proposicions noves que incorporen a les proposades inicialment, com una ampliació i revisió del MIG. Aquests autors també assenyalen que la proposició tres del model del MIG inicial sobre els límits de l'endogrup, seguint a Genessee, Rogers i Holobow (1983), els quals exposaren que el suport motivacional percebut des de la comunitat dominant facilitava l'adquisició de la L2, consideren que s'haurien de tenir en compte també els límits de l'exogrup. Exemplifiquen això amb el cas dels bascs i castellans tot dient que aquests grups tenen els seus propis límits i això pot impedir o facilitar moviments dins i fora de cada grup i d'aquesta manera proporcionar o restringir les oportunitats per adquirir la L2 (Azurmendi, 1988). Un raonament similar els duu a considerar la vitalitat de l'exogrup en les condicions de la proposició cinc, igualment que la vitalitat relativa pot afavorir l'aprenentatge de la

L2 també pot posar-hi traves. Com a fruit d'aquestes consideracions fan una revisió del MIG i exposen que l'habilitat de la L2 serà més fàcil quan el grup subordinat a la comunitat que l'aprèn:

f) s'identifiqui dèbilment amb el seu propi grup ètnic i la seva llengua no sigui una dimensió important per a la seva etnicitat; o, si bé, la L1 és una dimensió important, no es percebi com amenaçada per l'adquisició de la L2;

g) no construeixi alternatives cognitives, o quan conscient de les alternatives, aquestes solament puguin ser realitzables mitjançant l'adquisició de la L2;

h) percebi oberts i suaus els límits de l'endogrup i l'exogrup;

i) s'identifiqui amb moltes altres categories socials cadascuna de les quals proporciona identitats adequades del grup i un estatus satisfactori de l'endogrup; i

j) percebi la vitalitat de l'endogrup com a baixa, o cregui que l'adquisició de la L2 es mantindrà o incrementarà i satisfarà aspectes no lingüístics de la vitalitat de l'endogrup.

8.3. El Model Intergrupal en el context català.

és evident que el context català té una indiscutible importància històrica, una dinàmica pròpia tant cultural com política, i una situació sociolingüística (nombre d'individus que coneixen, parlen, escriuen i llegeixen en català) molt més favorable que en altres comunitats bilingües. Aquests conjunt d'aspectes el fan peculiar i diferent d'altres contextos (Bastardas, 1987; Vallverdú, 1987). Tot i així és ben plausible creure que els processos socio-psicològics que s'expliquen en el model siguin, sinó comuns quant a intensitat i direcció, si plantejables, almenys com a possibles processos heurístics, per explicar l'adquisició i el manteniment i l'ús del català. Tal com ja hem exposat, el MIG va ser formulat en un inici per a predir solament les habilitats de la L2 que adquiririen els individus d'un grup subordinat a la comunitat que aprenien la L2 del l'exogrup dominant. Això no obstant (tal com hem pogut veure en treballs que hem exposat anteriorment) és un model dinàmic capaç d'adaptar les proposicions que planteja per explicar els processos socio-psicològics de diversos grups etnolingüístics en diferents situacions de majoria-minoria.

Com que el MIG pot, teòricament, donar resposta a una àmplia varietat d'escenaris d'adquisició i aprenentatge de llengües, creiem que pot ajustar-se al context català tot i les seves peculiaritats. Per això pensem que és aplicable a :

A) els individus catalans nascuts a Catalunya que tenen com a primera llengua el català.

B) els individus catalans nascuts a Catalunya que tenen com a primera llengua el castellà, fills o nets d'immigrants de tots els llocs d'Espanya.

Precisarem el panorama per a donar resposta a les (A) i (B) exposades anteriorment, considerant breument les cinc proposicions inherents al MIG. Aquesta breu anàlisi ens possibilitarà entendre les diferents hipòtesis que plantejarem per verificar el MIG en el context català, tenint present els dos grups lingüístics que, des del punt de vista de la llengua, caracteritzen la comunitat catalana. La primera és la "identitat etnolingüística".

L'estudi de Ros Cano i Huizi, (1988) en el qual s'examinen les actituds de la llengua dels estudiants catalans, bascs, gallegos i valencians, troba que després dels bascs, els catalans s'identifiquen més que les altres comunitats amb el seu propi grup

cultural. És més quan més gran és la diferència entre el grau d'identificació com a catalans que com a espanyols, el que aquests autors conceptualitzen com a identitat subtractiva, més gran és la rellevància de les actituds i valors associades a l'ús de la llengua catalana. Alhora hi troben diferències considerables quant a la identificació dels estudiants dins del seu propi grup, i òbviament atès que no tots els catalans parlen català, és molt possible que la mateixa variació també es trobi, ortogonalment, sobre la importància de la llengua per a la seva identitat catalana (Solé, 1980). És interessant dir, també, que Ros, Cano i Huici (1987) assenyalen que les "minories espanyoles" (és a dir, minories relativament al conjunt del contexte espanyol) podrien moure's en un "continuum afectiu-actitudinal" segons els coneixements i l'ús de la llengua pròpia, en el nostre cas el català. Les preguntes que ens fem són: existeix un consens normatiu sobre la identitat social catalana?. Existeix una única identitat catalana o la catalanitat és multidimensional?. Quines són les seves dimensions bàsiques i el moment evolutiu en què les persones adquireixen aquesta identitat social com alguna cosa distintiva del seu ser social?.

Pel que fa a la segona proposició del MIG, les "alternatives cognitives", pensem que els paràmetres legitimitat-il·legitimitat i l'estabilitat-inestabilitat de l'estatu quo descrits

poden fàcilment servir de base per a trobar diferències de comportament etnolingüístic entre els que nosaltres anomenem "separatistes" i els més agnòstics.

La tercera construcció, "els límits percebuts", també pot aplicar-se per a ser estudiada en el context català. Des del punt de vista lingüístic el català és una llengua romànica igualment com ho és el castellà. La distància lingüística no és, doncs, massa gran i aquest fet garanteix una predicció favorable en relació l'aprenentatge del català per part dels castellanoparlants. Però, alhora, aquesta semblança ha possibilitat que hi hagi una major interferència lingüística la qual cosa denota una certa tolerància i uns límits oberts i suaus per part almenys d'un gran nombre de catalanoparlants. Simultàniament, la noció dels límits no lingüístics d'identitat cultural és igualment important, perquè de fet el partit que ha aconseguit un nombre més alt de vots és un partit nacionalista, la qual cosa vol dir que també ha estat votat per un nombre important de catalans castellanoparlants. Això vol dir per tant que la duresa dels límits de l'endogrup ha de ser multidimensional i percebuda de forma diferent entre els catalans, tant catalanoparlants com castellanoparlants. Pel que fa a la quarta proposició, podem dir que el fet que considerem catalans tots els individus nascuts a Catalunya al marge de la seva

historiografia familiar, això ens duu a creure que hi ha molts individus que, a més de ser catalans, se senten identificats amb altres grups i costums que els proporcionen estatus satisfactoris. També, els catalans autòctons fonamentalment els que viuen en àrees urbanes (centres comercials i amb una vida cultural i associativa àmplia) formen part de molts altres grups.

Finalment, examinem per sobre la darrera proposició, relativa a la vitalitat etnolingüística.

Recordem que Ros, Huici i Cano (1987) han observat correctament el perill d'analitzar cadascuna de les situacions minoritàries espanyoles des del buit d'unes amb les altres. Si tenim en compte la mesura de l'estatus veiem que és elevat, relativament a les altres comunitats espanyoles. També, Viladot (1989) en un treball pilot troba que la vitalitat perceptiva d'una mostra de joves catalans que tenen com a primera llengua el català i que s'autoqualifiquen com a catalans abans que no pas espanyols, perceben un estatus alt del català i del grup de catalanoparlants en distintes esferes socials. Els factors històrics poden ser l'origen de la dignitat dels catalans i de l'excepcionalitat del manteniment de la llengua pròpia fins i tot en les situacions històriques de diglossia més dura (Badia, 1982; Vallverdú, 1987). L'estatus econòmic també és molt alt, atès que la regió és la

que té, després dels bascs, una renda per càpita més alta. D'altra banda, l'Estatut d'Autonomia de 1979 ha apujat l'estatus polític del país, tot i que l'estatus internacional dels catalans fora de Catalunya estigui per desota a l'estatus internacional de l'àmpli món castellà i de forma particular en relació a la presència d'Espanya a la comunitat europea i que aquest fet mitigui la vitalitat de l'estatus total. Això no obstant, val a dir que arreu del món existeixen excel·lents universitats en les quals s'ensenya l'idioma català i la seva història (Yates, 1981) i centres associatius catalans força importants. La demografia no és en canvi tan alta (Laporte, 1987) com l'estatus. Ros, Huici i Cano (1987) la conceptualitzen com a mitja/alta, tenint en compte el nombre total de parlants catalans (en relació a la proporció de ciutadans espanyols). No cal dir que la immigració d'un gran nombre de castellanoparlants provinents d'altres regions d'Espanya, a terres catalanes ha tingut una influència inevitable en la natura demogràfica del país (Bastardas, 1987; Vallverdú, 1980).

El suport institucional ha augmentat des dels anys 70, si bé això és opinable, en proporcions importants en tots els aspectes i en tots els àmbits (Sala, 1989; Solé i serra, 1986; Viladot, 1986). El català és ara una llengua oficial juntament amb el castellà en el govern i els seus serveis, en els

canals de la ràdio i la televisió i en les escoles, si bé cal no oblidar que ha de competir amb la fortíssima presència del castellà en tots els àmbits. També en el món cultural el suport institucional ha augmentat considerablement i en proporcions importants en el camp de la literatura i en el nombre de publicacions en català.

Sembla, després del que hem exposat que les proposicions de la (a) a la (e) es trobaran entre les condicions socio-psicològiques necessàries per a promoure el català entre els catalans amb primera llengua català i els catalans que no el parlen. Les proposicions de la (f) a la (j) constitueixen la base de les condicions socio-psicològiques necessàries per a promoure el català entre els no-catalanoparlants immigrants i fills d'immigrants. A tall d'il·lustració, si aquests immigrants o fills d'immigrants catalans s'adonen que el català no és una amenaça per a la seva identitat ètnica sinó que representa avantatges per a la seva identitat social, a més perceben que els límits d'ambdós grups són permeables i que el català gaudeix d'una vitalitat alta, molt possiblement aquestes siguin les condicions necessàries per a promoure una motivació integrativa que promourà alhora l'aprenentatge i l'ús de la seva L2.

Resumint, i per tal de donar lloc definitivament al plantejament i als objectius del nostre treball, creiem que l'aprenentatge, i l'adquisició i ús de la llengua no pot ser entès purament des de propòsits exclusivament pedagògics o, fins i tot, sociològics; les condicions sòcio-psicològiques que condueixen a un clima efectiu d'aprenentatge ha de ser el fruit d'una consideració anterior i durant la seva adquisició i ús.

II. P A R T E X P E R I M E N T A L .

=====

C A P I T O L 9 .

=====

P L A N T E J A M E N T G E N E R A L

=====

9.1. Plantejament conceptual.

Hem vist com la teoria de la identitat etnolingüística pot proporcionar una nova direcció a la nostra comprensió de les variables i mecanismes implicats en la conservació d'una llengua en marcs socials diferents.

Hem pogut veure, també, com aquesta teoria originàriament va ser formulada, per delimitar la qüestió de qui, en un grup ètnic, utilitza quines estratègies de la llengua, quan i perquè, en contactes intergrupals. Més específicament la teoria parteix en els seus inicis per a explicar perquè succeïa que en certes situacions alguns individus del grup accentuaven les seves característiques etnolingüístiques en situacions de conversa amb els habitants de l'altra grup cultural, mentre que d'altres comunicaven amb ells atenuant les seves distintivitats etnolingüístiques (Scotton, 1983;1986). Des d'aquest punt de vista, l'acte divergent de la llengua pot ser considerat segons Giles i Johnson (1987) un cas especial de conservació de la llengua en el nivell micro. Indiscutiblement, per a aquests mateixos autors, aquests tipus d'estratègies cara a cara poden ser un exemple per excel·lència de conservació de la llengua, tenint present que quan la llengua d'un altre grup és la norma social (Bourhis,

1983), la diferenciació etnolingüística pot evocar sancions socials considerables. D'altra banda, la conservació dins de la privada i segura limitació de la llar i en altres marcs de cohesió del grup, no implica gaire esforç. Però hi ha una altra qüestió fonamental i és si l'ús d'aquesta llengua es generalitzarà a la societat en el seu conjunt en els contactes intergrupals. La teoria de la identitat etnolingüística serveix per a comprendre millor quan els individus conserven o inhibeixen la seva identitat etnolingüística en curts períodes d'interacció social del grup, així mateix en períodes mes llargs conservant o renunciant a la seva llengua com a codi de comunicació.

Hem vist, en capítols precedents, com la teoria de la identitat etnolingüística té l'avantatge de tenir en compte les influències sòcio-estructurals sobre els grups ètnics en contacte, i la manera com són percebudes pels individus dels grups. Resumint, la teoria de la identitat està inspirada en la teoria del comportament intergrupal de Tajfel i Turner (1979) anomenada teoria de la identitat social, el perfil de la qual és el següent. Categoritzem el món social i, per tant tenim una percepció de nosaltres mateixos com a individus que formem part de diferents grups. Aquest coneixement de nosaltres mateixos com a individus d'un grup és definit com la nostra identitat social, i pot ser positiva o negativa, d'acord amb la comparació que

fem amb els exogrups més rellevants del nostre entorn proper. S'argumenta que ens esforcem per aconseguir una identitat positiva mitjançant la recerca de dimensions que permetin una comparació favorable amb els altres grups, és a dir, ens esforcem per obtenir una distinció psicossocial positiva. La llengua apareix en escena quan un grup considera la seva pròpia llengua o varietat dialectal com una dimensió important per a la comparació amb els altres grups. Per tant, la gent que defineix una trobada amb un individu de l'altre grup com a una trobada intergrup al i valora la pròpia llengua com un aspecte essencial de la seva identitat, desitjaria assumir una identitat positiva mitjançant l'adopció de varies estratègies de "diferenciació etnolingüística", mantenint el propi idioma o varietat dialectal. En aquest sentit que la teoria de Tajfel i Turner (1979) proposa que tenir l'oportunitat d'adoptar estratègies de diferenciació en una situació intergrup al, permet als individus un concepte de si mateixos més positiu.

Tot i així hi ha grups que no adopten estratègies de diferenciació etnolingüística, tot i que posseeixen una identitat social suposadament negativa per comparació amb el grup dominant de la comunitat. En aquest sentit, hem vist com Tajfel i Turner, (1979) i Tajfel, (1981a), van suggerir que la competició social té lloc quan la gent : a) s'identifica fortament amb el seu grup ètnic i b) fa insegures les comparacions

socials entre les posicions del seu grup social i les de l'exogrup. Aquestes comparacions socials insegures podrien manifestarse en un coneixement de les alternatives cognitives fins el punt que els individus creguessin que el seu estatus de grup és injust i potencialment modificable.

La teoria de la identitat etnolingüística suggereix, a més, que encara que formar part d'un grup és un aspecte essencial de la identitat social d'una persona, no tots els individus hi estan implicats amb la mateixa força. A més, solament quan les característiques lingüístiques del grup sobresurten, es pot esperar l'accentuació de registres lingüístics de l'endogrup, com a estratègies intergrupals. Aquesta teoria sosté com a importants una sèrie de factors, la natura de les quals pot incrementar o disminuir el nivell de la persona sobre la pertinença a un grup que té un idioma pròpi. Un d'aquests factors és la vitalitat etnolingüística de la qual n'hem parlat també extensament en el seu capítol corresponent. En principi, segons diferents autors (Allard i Landry, 1985; Bourhis, 1984; St. Blancat, 1985), es proposa que els grups amb una alta vitalitat són els que més probabilitats tenen de créixer i esdevenir diferents. Però, això no obstant, també hem vist com les accions dels individus d'un grup tenen menys probabilitats de ser governades per la vitalitat real dels seus grups que per les percepcions sobre ell (Bourhis, Giles i

Rosenthal, 1981; Bourhis i Sachdev, 1984; Giles i Byrne, 1982; Giles i Johnson, 1981; 1986; 1987; Giles, Rosenthal i Young, 1985; Young, Giles i Pierson, 1986).

També, hem pogut veure que la teoria etnolingüística incorpora els conceptes de límits socials i sosté la idea que els individus d'un grup determinat intentaran mantenir un nivell de límits amb rigor i que això, quan s'aconsegueix, clarifica la categorització i les normes del grup en relació a les probables trobades intergrupals, i, d'aquesta manera, s'incrementa la notorietat de formar part d'un grup. Finalment, també la teoria exposa que aquells individus que es veuen a si mateixos com a part de diversos grups diferents o similars, tindrien una indentitat social més difusa que els individus que es veuen a si mateixos com a formant part d'un o dos grups exclusivament i que això afectarà les dimensions etnolingüístiques de la seva identitat al grup.

9.2. Objectius

D'aquesta teoria, s'han formulat les cinc proposicions, tot i que val a dir que com hem exposat en capítols anteriors només tenen en compte un determinat tipus de grup. Posteriorment, Giles Jonshon (1987), reformulen la teoria inicial i ens plantegen un model més obert en el qual és possible d'encabir-hi els diferents grups etnolingüístics que poden compondre les societats, com és el cas a la nostre comunitat de catalans, catalanoparlants i castellanoparlants.

Aquests autors exposen que els individus que s'identifiquen amb més força amb el propi grup perceben els límits del grup com a més durs i més estrets que els que s'identifiquen amb menys força. A més, els que s'identifiquen amb més força tenen una percepció de la vitalitat més baixa que aquells que s'identifiquen amb menys força amb el grup, particularment quan perceben els límits del grup com a més durs i estrets que com a suaus i oberts. L'esquema seria el següent :

ID↑	VIT↑	LIMITS SUAUS
ID↑	VIT↓	LIMITS DURS
ID↓	VIT↑	LIMITS DURS
ID↓	VIT↓	LIMITS SUAUS

Les anàlisis s'interpreten en termes de principis d'obligació; això és, els individus que s'identifiquen fortament amb el seu grup estan probablement molt obligats amb el grup quan perceben els límits com a durs i estrets, i ho estan molt més quan perceben la vitalitat del seu grup com a baixa. Una constel·lació cognitiva és molt possiblement, doncs, el brou de cultiu per al manteniment de la llengua. Se suggereix, per tant, que probablement aquests individus mostrin una forta solidaritat dins del grup i una baixa tolerància en allò que anomenarem normes socials imposades pel grup dominant, com per exemple l'ús del castellà en la seva presència (Giles i Johnson, 1986, 1987).

Aquells individus que s'identifiquen amb més força amb el grup de pertinença però que percebin els límits com a més suaus i massa oberts se sotmeten al grup de forma més voluntària i perceben el grup amb una vitalitat més alta (és a dir, com al "grup d'èxit"). També sembla probable que la seva forta identitat amb el grup comporti un enduriment dels límits del grup quan té lloc una discriminació interètnica. Aquest darrer fet facilitarà la categorització ben diferenciada del individu de l'exogrup i els de l'endogrup, i permetrà un sentit més clar i segur de la identitat i un establiment més ferm de les normes del grup.

Per als individus que s'identifiquen més dèbilment, la percepció de límits durs i estrets incrementa el sotmetiment al grup, però la identificació dèbil suggereix que aquests sotmetiment és més involuntari que per aquells que s'identifiquen amb més força. Això no obstant, tendiran més a percebre de manera més alta la vitalitat del grup, reflectint el grup d'èxit i com indicavem abans, aquests individus tendiran més a diferenciar-se lingüísticament de l'exogrup que d'altres que percebin una baixa vitalitat de l'endogrup.

Això està relacionat amb el poder dels grups per aplicar sancions contra aquells que no estan conformes amb les normes de l'endogrup, per exemple, en allò que concerneix l'ús de la llengua catalana. Per això, se suggereix que aquests individus tendeixen a evidenciar una més baixa solidaritat amb el grup, però, d'altra banda, una conformitat relativament alta amb les normes del grup.

En contrast, aquells que s'identifiquen amb menys força i percebin els límits del grup com a més suaus i oberts tendeixen a ser menys sotmisos al grup i també a percebre la possibilitat d'abandonar-lo (Tajfel, 1981a; 1981b)). Les anàlisis que presenten Giles i Jonhson (1987) suggereixen que aquests individus tendeixen a percebre la vitalitat de l'endogrup tant

b) fan que les comparacions socials amb els exogrups siguin insegures; (per exemple, són conscients de les alternatives cognitives a l'estatu quo del seu grup).

c) s'identifiquen amb poques categories socials no ètniques, els valors i les normes de les quals no coincideixen amb les del propi grup, perceben les identitats socials que es deriven d'aquestes altres categories, com relativament inadequades, i perceben el seu estatus dins del seu grup com a més alt comparativament al seu estatus endogrupal dins de les altres categories socials a les quals estan associats; i :

d1) perceben els límits del seu endogrup com a durs i estrets, mentre que,

(e1) perceben el seu grup ètnic amb una vitalitat baixa

o bé,

d2) perceben els límits del seu endogrup com a suaus i oberts, mentre que,

(e2) perceben el seu grup ètnic amb una vitalitat alta.

La segona sèrie de preposicions està relacionada amb els individus del l'endogrup que s'identifiquen amb menys força amb ell però que tenen una percepció dels límits com a durs i estrets; es considera que aquests individus són sotmesos al grup de forma més involuntaria. La percepció d'una vitalitat més alta

reflecteix l'èxit del grup i n'incrementa el sometiment a ell, però també ha de ser vist com un indicador de l'alt poder del grup per a aplicar sancions o recompenses pel (no) compliment de les normes lingüístiques del grup. Tenen la possibilitat de determinar menys situacions interètniques en termes d'identitat ètnica, que les descrites en les propostes prèvies, i tendeixen a actuar en termes de conformitat amb les normes del grup. D'aquí que,

2. Els individus de l'endogrup que consideren la llengua com a una dimensió important de la seva identitat estaran més predisposats a actuar en termes de conformitat amb l'endogrup que a actuar en termes de les normes socials en algunes situacions interètniques, però evidencien una dèbil o moderada solidaritat ètnica per a determinar situacions interètniques menors, en termes d'identitat ètnica, i mantenen menys les seves característiques lingüístiques distintives, quan:

a) s'identifiquen solament moderadament amb el seu grup ètnic.

b) fan que les comparacions socials amb l'exogrup siguin poc segures.

c) s'identifiquen amb poques categories socials no ètniques, els valors i les normes de les quals no coincideixen amb les del grup ètnic; tenen una percepció de les identitats derivades d'aquestes, com

a relativament inadequades i perceben els seu estatus dins de l'endogrup com a més alt que l'estatus de l'endogrup dins d'altres categories socials a què està associat.

d) perceben els límits del seu grup com a durs i estrets

c) perceben una vitalitat alta de l'endogrup amb el qual s'identifiquen.

La tercera colla de proposicions té a veure amb els individus que s'identifiquen amb menys força amb el grup, i perceben els seus límits com a suaus i oberts. Es consideren sotmesos al grup de forma dèbil i voluntària, i la percepció de la baixa vitalitat del grup reflecteix el "fracàs" d'aquest; d'aquesta manera hi ha un sotmetiment feble cap el grup. A més, reflecteix el baix poder del grup per a aplicar sancions i recompenses pel (no) compliment de les normes del grup. Aquestes persones evidencien una dèbil solidaritat ètnica probablement estaran conformes amb les normes socials de l'endogrup només en algunes ocasions. Per això :

3. Els individus d'un grup que no considerin la llengua com a una dimensió important de la identitat del seu grup estaran més predisposats a actuar en termes de conformitat amb les normes socials que amb les normes de l'endogrup, i a evidenciar una dèbil solidaritat ètnica, a fi de determinar algunes

situacions interètniques en termes de la seva identitat ètnica, i a tendir menys a mantenir les seves característiques lingüístiques distintives quan :

a) s'identifiquin moderada o dèbilment amb el grup ètnic;

b) estableixin comparacions segures amb l'exogrup (per exemple no són conscients de les alternatives cognitives a la seva posició d'estatus, en el seu propi grup);

c) s'identifiquen amb una sèrie de categories socials no ètniques, les normes i els valors de les quals no coincideixen amb les de l'endogrup, perceben les identitats socials derivades d'aquestes com a relativament adequades, i perceben el seu estatus dins del grup ètnic, com a més baix que el seu estatus endogrupal dins d'altres categories socials a les quals està associat.

d) perceben els seus límits endogrupals com a suaus i oberts.

e) perceben de manera més baixa la vitalitat de l'endogrup.

Pel que fa referència a les tres sèries de proposicions exposades en relació a la comunitat catalana, creiem que cada una de les sèries pot adequar-se a diferents grups de catalans diferenciats per la seva llengua i el seu nivell d'identitat catalana. Ja hem exposat anteriorment la flexibilitat

del model quant a les possibilitats d'aplicació a diferents situacions, la qual cosa, a més s'ha constatat en les diferents sèries de proposicions sorgides de la reformulació i ampliació del model.

Per als nostres objectius, convé recordar que Catalunya, tal com hem exposat en un capítol precedent, gaudeix d'un notori desenvolupament econòmic comparativament a altres indrets de l'estat espanyol i aquest fet, d'antuvi, repercutí adversament en una massiva immigració cap a terres catalanes. Aquests és un dels motius principals pels quals gairebé la meitat de la població té com a llengua materna, i, doncs, com a primera llengua, el castellà, a més que entenen i parlen el català (Siguan, 1988). En els anys transcorreguts des d'aquest procés migratori no s'ha modificat substancialment la situació. De fet, tot i el suport institucional esmerçat (l'aprenentatge obligatori del català des de l'ensenyament primari, l'augment de la seva presència en els mitjans de comunicació i en el món cívic i cultural en general), hi ha un nombre important de població jove de catalans que difereixen quant a la seva primera llengua i els seus punts de partida de coneixement i l'ús de l'idioma. Aquesta situació fruit de la historiografia de cada grup repercuteix indubtablement en el seu sentiment de pertinença a una comunitat o a una altra.

Aquesta situació, doncs, ens duu a creure que podem extrapolar cada un dels conjunts de proposicions que la teoria del model intergrupals presenta, a cadascun dels diferents grups que es conformaran segons la seva primera llengua i la seva autoconsideració com a catalans o espanyols. En aquest sentit, exposem que els individus nascuts a Catalunya que tinguin : a) com a llengua materna el català, i, doncs, també com a llengua primera, i que s'autoidentifiquin com a catalans abans que no pas espanyols, compliran les proposicions de l'apartat primer (1); b) com a primera llengua el castellà però que s'autoidentifiquin com a catalans abans que no pas espanyols, hauran de complir les proposicions de l'apartat segon (2), i c) com a primera llengua el castellà i s'autoidentifiquin com a espanyols, hauran de complir les proposicions de l'apartat tercer (3).

En el qüestionari hem incorporat dues preguntes quantitatives referents al grau d'identificació com a catalans o espanyols dels individus, extretes dels treballs de Ros, Cano i Huici (1987) denominades mesures d'identitat substractiva. Hem incorporat aquestes mesures, perquè creiem que copcen perfectament la realitat catalana. En primer lloc, volem analitzar fins a quin punt són mesures quantitatives de la mesura qualitativa, què et consideres en primer lloc? : català o espanyol, del

Giles's Q-Form. En segon lloc, fins a quin punt ambdues mesures es presenten relacionades o bé, són contràries i excloents, per a cada grup. En tercer lloc, com els graus d'identitat es relacionen amb les proposicions presentades com a possibles propiciatòries o inhibidores del comportament de diferenciació etnolingüística, per a cada grup.

Finalment, ens proposem de fer una exploració més exhaustiva del comportament lingüístic de cada grup, quantificant la seva activitat verbal en un dia típic. Tenen la mateixa activitat verbal els individus que diuen tenir com a primera llengua el castellà?. O bé aquesta pregunta evidencia només la seva llengua materna?. Fins a quin punt són bilingües ? o el català s'usa només en horari escolar i en les classes de català?. El qüestionari emprat ha estat el Qüestionari d'Activitat Verbal adequat per a la població estudiantil catalana (Viladot, 1981).

Això no obstant, per tal d'afinar en els possibles les diferents mesures que hem emprat i per tal d'assajar el sistema de subministrament de les proves, hem realitzat, en primer lloc, una prova pilot la qual presentem en el capítol següent.

C A P I T O L 10.

=====

E S T U D I I . I P R O V A P I L O T

=====

10.1. Procediment d'aplicació.

Els qüestionaris amb els quals vam mesurar les variables d'interès per a la investigació van ser aplicats en primer lloc i en qualitat de prova pilot en un Centre d'Ensenyament Mitjà privat situat a la part alta de Barcelona. Per a l'aplicació d'ambdós qüestionaris s'havia contactat prèviament amb la Direcció del Centre i, posteriorment a la seva acceptació, es va sol·licitar la col·laboració del professorat. Aquest procés culminà amb l'aplicació, durant la segona quinzena del mes de maig de 1988, de les proves. Els qüestionaris eren en català i es van aplicar a dos grups mixtos de tercer de BUP i COU (26 nois i 37 noies), en horari escolar matinal, en substitució de les classes de llengua catalana. El professor d'aquesta matèria feu una breu presentació i acte seguit els aplicadors de les proves ampliaren aquesta informació en català amb dades sobre la investigació, les característiques de les proves, la confidencialitat de les matèries, i les normes per aconseguir una resposta adequada de les proves.

En els annexos 1 i 2 s'inclou un exemplar dels qüestionaris amb les instruccions específiques.

En primer lloc, se subministrà el Giles's Q-Form. i, una vegada recollit, el Qüestionari d'Activitat Verbal (QAV). La durada de tot aquest procés va ser aproximadament de 75 minuts.

Els comentaris i les preguntes dels individus, abans de començar a respondre les preguntes dels qüestionaris van ser de caire informatiu, fonamentalment sobre els sistemes de resposta. Els individus van col.laborar en tot moment.

10.2. Material.

Per qüestions pràctiques diferenciem tres proves:

- Giles's-Q-Form : Qüestionari d'Identitat, actituds i usos lingüístics.

- Giles's-Q-Form.: Qüestionari de Vitalitat Etnolingüística.

- Qüestionari d'Activitat Verbal (QAV)

**10.2.1. Giles's-Q-Form : Qüestionari d'Identitat,
actituds i usos lingüístics.**

El qüestionari original en anglès fou traduït al català per un catalanoparlant nascut a Catalunya amb un nivell alt de coneixement de l'anglès. Posteriorment fou traduït una altra vegada a l'anglès per un nadiu anglès amb un nivell de coneixement del català gairebé com el d'un nadiu del país. Finalment, la versió original en anglès i la versió final anglesa foren comparades. Es registraren les diferències i se'n comprovà la sinonímia.

Aquest mètode, conegut com a "traducció a la inversa", assegura que el text de cada versió reproduïx fidelment els matisos de la llengua de l'altra versió. A més, amb aquest mètode, cap versió no apareix com a una traducció evident d'un text escrit, en principi, en l'altra llengua (Taylor i Simard, 1981).

Això, és molt important atès que el tema central de la investigació concerneix la llengua.

Està compost per 20 preguntes o afirmacions (una d'elles doble) amb resposta de continuum semàntic (línies de 10 cms.) i tres preguntes o afirmacions (una d'elles amb 10 subafirmacions). D'aquestes 12

treballat amb el complementari sobre 10 de la puntuació directa de les respostes. És a dir, en tots els casos es consideraria la puntuació màxima de 10 a les respostes favorables al català i al grup de catalanoparlants.

Exemple:

mentre que la pregunta 18 ("Amb quina freqüència uses el català quan parles amb desconeguts en botigues, cines, pubs, clubs, etc.") es puntuaria amb un 10 la resposta donada a l'extrem esquerra de la línia, a la pregunta 19, que és la mateixa però en relació al castellà, es puntuaria amb un 10 la resposta situada a l'extrem dret de la línia.

En relació a la pregunta número 4, es considera que el grau en què el subjecte es considera espanyol no va "en contra" del català. Per aquest motiu la puntuació atorgada és en el mateix sentit que el de la resta de preguntes. És a dir, un 10 quan l'individu es considera molt espanyol i un 1 quan es considera gens espanyol.

A continuació facilitem la llista dels ítems amb continuum semàntic i la manera de puntuar-los:

Puntuació = puntuació directa

Rang = 1:10

Preguntes: 8, 15, 17b, 19, 20, 21, 22, 23, 25.

Puntuació = 10 - puntuació directa

Rang = 1:10 (el 0 es recodifica a 1)

Preguntes: 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17a, 18, 24

10.2.1.1. Comentari final al Giles Q-Form:
Questionari d'Identitat, actituds i
USOS.

L'anàlisi descriptiva dels ítems que componen el Giles's Q-Form presenta les característiques següents (taula 3).

a) la general i molt elevada situació de les mitjanes. Els individus tendeixen a marcar extremadament la majoria dels ítems i a la vegada presenten unes desviacions tipus petites o mitjanes. Això ens parla d'una tendència a l'agrupament amb valors extrems de la distribució i queda reflectit, també, per les altes Kurtosis que s'hi veuen.

b) d'altra banda els índexos d'assimetria mostren en general fortes tendències al decantament de la corba de la distribució cap a un dels costats : els individus no conformen distribucions normals típiques.

En principi deduiriem, amb el suport de les anàlisis de correlacions i d'altres índexos, la, en general, no gaire bona estructuració i adequació dels ítems i escales que componen la prova. Això no obstant, hem acceptat (si bé amb alguns canvis sintàctics) tots els ítems proposats a la prova original.

Això es deu als criteris següents:

1. L'objecte d'estudi d'aquesta prova, si bé composta per subjectes individuals, és el grup sòcio-psicolingüístic, de tal manera que els ítems tenen per objecte diferenciar grups i no pas individus, explicant-se així les abonyegudes i desplaçades corbes de les distribucions. És a dir, és lògic que individus que formen part del mateix grup sociolingüístic s'assemblin molt en les respostes a preguntes d'ús i actituds lingüístiques. No oblidem que el cas que ens ocupa, gairebé un 75% d'individus s'adscriuen al grup de català com a primer idioma i autoconsideració com a català més que com a espanyol ítems 1 i 2 del Giles's Q-Form: annex 1).

2. La diferenciació entre individus del mateix grup s'haurà de realitzar seguint les pautes que marqui la teoria subjacent al model, per tant l'adequació i la fiabilitat dels ítems de la prova serà provada al mateix temps en què es comproven les hipòtesis de treball generades pel model.

3. Aquesta comprovació es realitzarà n vegades, essent n el número de grups psicosociolingüístics que es formin per les agrupacions d'individus segons les preguntes 1 i 2 del questionari. Això s'entén, d'una banda, com el resultat de la convergència en aquest camp de la psicologia social i de l'elaboració psicomètrica (o sociomètrica) i, de l'altra, com el plantejament teòric de models estructurals i de funcionament del fenomen sociolingüístic.

TALLA 3

Descriptius de les variables del Giles's-Q-Form:
 Qüestionari d'Identitat, actituds i usos
 obtinguts de la mostra de la prova pilot (n=63).

ITEM	n	\bar{x}	σ	Coef.	Interval	Kurtosi	Assim.	Rang
				variació	95%			
GRAUCA	62	8.6	1.76	20.4	6.8-10.3	0.88	-1.23	3-10
GRAUCS	62	5.5	2.85	51.8	2.6-8.3	-1.16	0.31	1-10
ID1	62	7.2	2.57	34.7	4.7-9.7	-0.55	-0.75	1-10
ID2	62	8.1	2.15	26.5	4.9-10.2	1.16	-1.32	2-10
ID3	62	8.1	2.37	29.2	5.7-10.4	0.67	-1.22	1-10
IDEX	60	4.1	3.03	73.9	1.0-7.1	-1.02	0.27	0-10
IDEN	60	5.2	2.77	53.2	2.4-7.9	-1.14	-0.10	1-10
NACID	61	3.7	3.20	86.4	0.5-6.9	-0.73	0.86	1-10
LIMITS	61	3.3	2.86	86.6	0.4-6.1	0.16	1.16	1-10
PARTITS	62	8.6	1.74	20.2	6.8-10.3	1.81	-1.42	3-10
SEPOP	62	4.3	3.25	75.5	1.0-7.5	-1.34	0.43	1-10
SEPAL	57	6.0	3.16	52.6	2.8-9.1	-1.24	-0.30	1-10
DIFG1A	62	3.6	3.03	84.1	0.5-6.6	-0.37	0.96	1-10
DIFG1B	62	3.1	2.85	91.9	0.2-5.9	-0.10	1.19	1-10
DIFG2	61	6.8	2.99	43.9	3.8-9.7	-0.61	-0.76	1-10
DIFG3	61	5.9	2.84	48.1	2.1-8.7	-0.91	-0.50	1-10
DIFG4	61	5.7	3.10	54.3	2.6-8.8	-1.02	-0.13	1-10

DIFG5	62	3.8	2.80	73.6	1	-6.6	-0.89	0.59	1-10
DIFA1	62	7.7	2.89	37.5		4.8-10.5	0.04	-1.15	1-10
DIFA2	62	4.4	3.71	84.3		0.6-8.1	-1.60	0.40	1-10
DIFA3	62	8.6	2.42	28.1		6.1-11	2.70	-1.90	1-10
DIFA4	62	2.9	3.00	103.4		-0.1-5.9	-0.00	1.24	1-10

10.2.2. Giles's-Q-Form: Qüestionari de Vitalitat
Etnolingüística (VIT).

La traducció del VIT ha seguit les mateixes pautes que la traducció del Giles's Q-Form: Qüestionari d'Identitat, actituds i usos, mitjançant el sistema de "traducció a l'inversa".

Aquest qüestionari està compost per 21 preguntes dobles, és a dir, cada pregunta es refereix a dues situacions, i dues preguntes senzilles. Totes elles són de resposta de *continuum* semàntic. La major part dels continuums són, en aquest cas, entre els pols "cap", "gens", "mai", d'una banda, i, d'altra banda, "moltíssim", "fortíssim", "sempre", etc.

Atès que totes les preguntes d'aquest qüestionari es refereixen o bé al tàndem castellanoparlants /catalanoparlants, o bé als idiomes català/castellà, les puntuacions donades a cada grup o a cada llengua són contràries entre elles.

és a dir, a la pregunta 27 "Quina consideració creus que tenen els idiomes següents a Catalunya?", la ratlla traçada a la línia que es refereix al català es puntuarà de manera creixent i positiva. Exemple: 1 per una ratlla molt petita (pràcticament nul·la) i 10 per una ratlla que arriba pràcticament al mot "altíssima".

Contràriament, la puntuació d'aquesta pregunta referida al castellà, es calcularà realitzant el complementari sobre 10 de la longitud de la ratlla traçada a la línia. S'entén que una molt alta o altíssima consideració del castellà aniria en detriment de la vitalitat etnolingüística catalana i, per tant, a més consideració del castellà correspon una puntuació més baixa.

Seguint les instruccions originals del càlcul de la puntuació dels ítems de vitalitat etnolingüística i tenint ja en compte la interacció de les percepcions referides al castellà i als castellanoparlants, d'una banda (puntuacions directes altes en aquestes respostes disminuirien el total de la vitalitat) i, d'altra banda, al català i als catalanoparlants, es procedeix a calcular la mitjana aritmètica entre les dues puntuacions (per al català i el castellà, o bé per als catalanoparlants i els castellanoparlants), una vegada convertides en puntuacions favorables al català i als catalanoparlants.

Exemple: "Quina consideració creus que tenen els idiomes següents a Catalunya?"

català

cap _____ altíssima

castellà

cap _____ altíssima

En aquest cas la puntuació total de l'item seria:

5 punts de la resposta al català i 8 punts aconseguits pel complementari de la resposta al castellà (10 - puntuació directa : 10 - 2 = 8).

La mitjana d'aquestes dues puntuacions, 5 i 8, dóna una puntuació de 6.5 a l'item que s'ha formulat en l'exemple referit als dos idiomes.

A continuació facilitem la llista de les preguntes amb continuum semàntic i la manera de puntuar-les.

Puntuació directa

Rang = 1:10

Preguntes:

26b, 33b, 40a, 27a, 34a, 41b, 28b, 35b, 42b, 29b,
36a, 43a, 30b, 37a, 44b, 31a, 38a, 45a, 32a, 39a, 46a.

Puntuació = 10 - puntuació directa

Rang = 1:10 (el 0 es recodifica a 1)

Preguntes:

26a, 27b, 28a, 29a, 30a, 31b, 32b, 33a, 34b, 35a, 36b, 37b, 38b,
39b, 40b, 41a, 42a, 43b, 44a, 45b, 46b, 47, 48

Creiem convenient fer constar que en els aspectes següents no hem fet més que una traducció del qüestionari original i n'hem respectat la forma fixada pels autors:

- La situació dels mots bipolars del continuum semàntic a l'esquerra o a la dreta de la línia de resposta.

- Els mots triats per establir el continuum.

- L'ordre de presentació de les dues situacions (català/castellà i castellanoparlants/catalanoparlants)

a cada pregunta del Giles's Q-Form.: VIT.

Malgrat que en el qüestionari VIT original que s'usa en el model intergrup al de Giles es treballa amb la mitjana relativa obtinguda amb la puntuació que cada subjecte dóna a cada una de les dues variables que componen cada pregunta (una resposta valorativa del català o dels catalanoparlants i una altra resposta valorativa a la mateixa pregunta però del castellà o dels castellanoparlants), creiem que aquesta mesura emmascara els resultats reals. Les mitjanes poden haver-se obtingut tant mitjançant puntuacions altes cap al català o als catalanoparlants com mitjançant puntuacions altes cap al castellà o als castellanoparlants. És a dir, prenent l'exemple anterior no sabem si, en el resultat final de la mitjana obtinguda de 6.5, la puntuació de 5 ha estat donada al català o al castellà. El mateix ocorre amb la puntuació de 8 donada originalment pel castellà.

La cosa important per al treball que ens ocupa és conèixer la percepció de la força i activitat del català i del grup de catalanoparlants de la població que estem estudiant, i quina influència té aquesta percepció, juntament amb la resta d'aspectes soci-psicològics que es contempen en la teoria de la identitat etnolingüística, en les actituds i ús de l'idioma. Però com que la percepció i valoració d'una

situació o d'un grup és sempre relativa per comparació a una altra situació i grup, d'aquí que hàgim considerat important deixar les preguntes que es refereixen al castellà i al grup de castellanoparlants com a pautes de referència comparativa per als subjectes de la investigació. Des d'un punt de vista metodològic aquesta decisió és perfectament plausible perquè facilita la tasca de resposta al qüestionari del subjecte. D'altra banda, l'anàlisi per separat permetrà examinar, la VIT de cada grup davant del castellà i dels castellanoparlants. Per això, en la investigació que desenvoluparem, després d'haver realitzat aquesta prova pilot, només usarem per a la verificació final de la teoria les mesures VIT davant del català i dels catalanoparlants, tot i que també exposarem els descriptius obtinguts per les mateixes mesures davant del castellà i dels castellanoparlants, a més de realitzar una anàlisi cluster per tal de donar pautes d'indicatives de com s'estructuren cognitivament ambdues percepcions -català/catalanoparlants i castellà/castellanoparlants- per a cada grup de subjectes que investigarem en aquest treball.

**10.2.2.1. Comentari final al Giles's-Q-Form:
Qüestionari de Vitalitat
Etnolingüística (VIT).**

La taula 4 presenta les dades descriptives exhaustives del Qüestionari de Vitalitat Etnolingüística aplicat a la mostra pilot.

Observem tres tipus de variables :

a) les variables que no presenten cap tipus de problemes, ni de forma ni de contingut.

b) les que presenten problemes en les dues llengües. Això ens assabenta que, o bé ambdues llengües presenten problemes de forma, o bé aquella pregunta no té sentit perquè és una dada informativa molt divulgada o al revés. En qualsevol cas, però, no serveix per a diferenciar entre els membres del propi grup.

c) quan una de les llengües presenta problemes, i això ens parla de diferències estructurals. És a dir, que aquella pregunta és adequada per a una llengua o grup, però en canvi per a l'altra llengua o grup no té cap sentit formular-la. En aquí hi encabiríem les preguntes "òbvies".

TAULA 4

Descriptius de les variables del Giles-Q-form:
 Qüestionari de Vitalitat Etnolingüística (n=63).

	n	\bar{X}	σ	Coef. Variació	Interval 95%	Kurtosi	Assim.	Rang
NUPROCS		6.4	1.3	20.3	5.1-7.7	2.1	-1.04	2-9
NUPROCA		6.4	1.1	17.18	5.3-7.5	0.37	-0.52	3-8
NUPRO	62	6.4	1	15.6	5.4-7.4	.22	-.35	4 -4.5
STCATCA		7.9	1.4	21.8	6.5-9.3	-0.39	-0.17	5-10
STCATCS		5.1	1.5	29.4	3.6-6.6	-0.38	0.01	2-6
STCAT	62	6.5	1	15.3	5.5-7.1	0.06	0.02	3.5-5.5
STINTCA		2.3	1.4	60.8	3.7-0.9	12.3	2.7	1-9
STINTCS		2.6	2.06	79.2	4.6-0.5	0.4	1.1	1-8
STINT	62	2.4	1.3	54.1	3.7-1.1	8.6	2.1	1-8
USOFICS		3.7	1.7	45.9	5.4-2	-0.61	0.33	1-7
USOFICA		4.9	2.2	44.8	2.7-7.1	-0.64	0.2	1-8
USOFI	62	4.2	1.6	38.09	2.6-5.8	-0.7	0.04	1-8
NUNATCS		6	2.4	40	3.6-8.4	-1.0	-0.007	1-9
NUNATCA		4.4	2.7	61.3	1.7-7.1	-0.004	0.030	1-9
NUNAT	60	5.2	1.9	36.5	3.6-7.1	-0.8	0.4	1-10
IMEMPCA		7.4	1.7	22.9	5.7-9.1	-0.04	-0.5	2-8
IMEMPCS		5.4	1.9	35.18	3.5-7.3	-0.51	0.03	2-8
IMEMP	61	6.4	1.3	15.6	5.1-7.7	0.42	-0.17	2.5-6.5

USMASC		3.4	2.4	70.5	1	-5.8	-0.27	0.79	1-9
USMASCA		6.9	2.1	30.4		4.8-9	-0.94	-0.04	2-7
STSOCCS		6.3	1.8	28.5		4.5-8.1	0.04	-0.66	2-9
STSOCCA		7.8	1.7	21.7		5.3-9.5	-0.26	-0.6	4.10
STSOC	61	7.1	1.2	16.9		6.1-8.3	-0.68	-0.24	4.5-5
NUDISCA		7.5	1.4	18.6		6.1-8.9	-0.34	-0.3	4-10
NUDISCS		3.8	1.7	44.7		2.1-5.5	0	0.62	1-8
NUDIS	57	5.6	1.07	19.1		4.5-6.7	0.64	0.18	3-8.5
USEDUCS		3.9	2.1	53.8		1.8-6	0.18	0.45	1-10
USEDUCA		7.3	1.7	23.2		5.5-9	-0.3	-0.41	3-10
USEDU	62	5.6	1.05	18.7		4.5-6.6	1.67	0.55	3-9
NUIMMCS		5.8	2.6	44.8		3.2-8.4	-1.03	-0.13	1-10
NUIMMCA		1.9	2.2	115.7		0.3-4.1	9.62	3.23	1-10
NUIMM	58	3.7	1.5	40.5		2.2-5.2	3.54	1.15	1.5-8
NUNATCA		4.5	2.7	60		1.8-7.2	-1.20	0.03	1-10
NUNATCS		6.4	2.6	40.6		3.8-9	-1.2	-0.05	2-10
NUNAT	58	5.5	0.9	16.3		4.6-6.4	6.45	0.39	2-8.5
IMPOLCS		6.9	2.2	31.8		4.7-9.1	0	-0.8	1-10
IMPOLCA		8.3	2.0	24.0		6.3-10	2.29	-1.53	1-10
IMPOL	60	7.5	1.6	21.3		5.9-9.1	-0.69	-0.47	4-7
USEMPCA		5.6	2.6	46.4		2.4-8.2	-1.09	0.15	1-10
USEMPCS		3.4	1.8	52.9		1.6-5.2	-1.19	0.15	1-10
USEMP	61	4.5	1.6	35.5		2.9-6.1	-0.99	-0.53	1.5-7.5
NUEMICA		7.9	2	25.3		5.9-9.9	1.62	-1.36	1-10
NUEMICS		4.8	2.4	50		2.4-7.2	-0.9	0.3	1-10
NUEMI	58	6.3	1.4	22.2		4.9-7.7	1.75	0.009	1.5-8
STHISCS		6	2.5	41.6		3.5-8.5	-0.9	-0.07	1-10

STHISCA		8.6	1.3	15.1	7.3-9.9	-0.15	-0.8	5-10
STHIS	60	7.3	1.5	20.5	5.8-8.8	-1.06	0.39	5.5-10
USRELCA		7.2	1.8	25	5.4-9	-0.83	0.03	3-10
USRELCS		5.5	1.6	29.09	3.9-7.1	0.16	0.36	2-9
USREL	57	6.4	1.3	20.3	5.1-7.7	0.002	0.92	4.5-5
IMCULCA		8	1.7	21.2	6.3-9.7	4.25	-1.84	2-10
IMCULCS		5.2	2.3	44.2	2.9-7.5	-0.69	0.19	1-10
IMCU	59	6.6	1.5	22.7	5.1-8.1	0.43	-0.17	2-7.5
IMUITCS		5.4	2.1	38.8	3.3-7.5	-0.27	-0.20	1-10
IMUITCA		7.7	1.7	22.07	6 -9.4	3	-1.2	1-10
IMUIT	60	6.5	1.4	21.5	5.1-7.9	1.5	-0.61	2-7.5
STRICCS		7.3	1.6	21.9	5.7-8.9	3.03	-1.19	1-10
STRICCA		6.5	1.8	27.6	4.7-8.3	-0.4	-0.05	2-10
STRIC	59	6.7	1.10	16.4	5.6-7.8	-0.75	0.05	4.5-4.5
FUVITCA		8.6	1.2	13.9	7.4-9.8	-0.64	-0.58	6-10
FUFITCS		6.2	2.2	35.4	4-8.4	-0.56	-0.06	1-10
FUFIT	5.9	7.4	1.3	17.5	6.1-8.7	-0.82	0.32	5-10
FUCONPOB	60	8.3	2.2	26.5	6.1-10	1.09	-1.3	1-10
FUCONIDI	60	8.4	2.1	25	6.3-10	2.28	-1.43	1-10

10.2.3. Qüestionari d'Activitat Verbal (QAV).

La composició del QAV és la següent: 33 preguntes dobles, referides al català i al castellà sobre situacions quotidianes de possible relació lingüística. Les respostes s'han de donar fent un traç sobre una longitud de 10 cm. segmentada en una escala de percentatges amb un rang de 10 a 100. Es mesura la longitud d'aquest traç i aquesta puntuació directa en cm. és la considerada com la puntuació correcta. Atesa l'exigència que el sumatori de les respostes donades pel català i pel castellà siguin igual a 100% i per tal de no haver de prescindir d'individus que no haguessin complert perfectament aquest requisit es realitzà la transformació següent que assegurava, respectant les proporcions de la resposta dels individus, aquesta totalitat:

puntuació total = puntuació bruta al català +
puntuació bruta al castellà.

puntuació al català = puntuació bruta al
català/puntuació bruta total x 100.

puntuació al castellà = puntuació bruta al
castellà/puntuació bruta total x 100.

Del total de les preguntes n'hi ha:

- 13 referides a activitat escoltada
- 10 referides a activitat parlada
- 5 referides a activitat llegida
- 5 referides a activitat escrita

La taula 5, presenta les dades descriptives bàsiques dels ítems del QAV.

Existeix una tendència a la generalització de respostes en les preguntes del QAV per part dels individus. És a dir, molts pocs ítems presenten unes agrupacions notables d'individus (segurament adequades a variables crítiques que discriminarien entre els individus) si no que la majoria d'ells mostren unes distribucions molt planes, que signifiquen una tendència molt poc marcada a escollir les respostes en funció del grau d'ús del català per a cada individu.

En resum, les activitats així mesurades mostren una inadequació general a l'hora d'aconseguir que els individus reflecteixin l'ús verbal que fan del català.

TAULA 5

Descriptius del Qüestionari d'Activitat Verbal de
la prova pilot.

ACTIVITAT	n	\bar{x}	σ	Coef. Variació	Interval 95%	Kurtosi	Assim.	Rang
PARLADA								
Llenguatge CA	57	5.9	4.6	78	1.3-10	-1.81	-0.37	0-10
	CS	57	4.3	4.6	106	0- 8.9	-1.84	0.32
Llenguatge	59	6.9	2.9	48.3	4.9-9.8	-0.10	-1.09	0- 9.9
	58	3.9	3	78.9	0.8-6.8	0.67	0.67	0- 9.6
Llenguatge	58	6	3.2	53.3	2.8-9.2	-1.15	-0.39	0-10
	59	4.2	3.2	76	1-7.4	-1.18	0.308	0-10
Activitats								
Llenguatge	52	6	3.2	53.3	2.8-9.2	-0.88	-0.52	0-10
	51	3.3	3.0	90.9	0.3-6.3	-0.43	0.79	0-10
Llenguatge	52	5.2	3.10	59.6	2.1-8.3	-1.08	-0.10	0-10
	52	4.7	3.3	70.2	1.4-8	-1.28	0.16	0-10
Llenguatge	48	5.3	3.1	58.4	1.9-8.4	-1.05	-0.26	0-10
	49	3.9	3.2	82.05	2.3-7.1	-0.98	0.51	0-10

ansports	46	4.4	3.3	75	1.1-7.7	-1.23	0.20	0-10
	46	4.8	3.2	66.6	1.6-8	-1.19	0.22	0-10
ocs Públics	21	5.1	3.1	60.7	2-8.2	-1.13	0.04	0-10
	46	4.8	3.2	66.6	1.6-8	-1.19	0.22	0-10
r habitual	57	5.5	2.7	49	2.8-8.2	-0.83	-0.66	0-10
	57	3.9	2.7	69	1.2-6.6	-0.59	0.46	0-10

TIVITAT	n	\bar{x}	σ	Coef. Variació	Interval 95%	Kurtosi	Assim.	Rang
COLTADA								
sa teva CA	57	5.9	4.62	78	1.3-10	-1.82	-0.394	0-10
	CS	55	4.8	4.8	99	0 -9.6	-1.98	0.12
Escola	60	7.5	1.66	22	5.8-9.2	2.96	-1.46	1-10
	59	3.1	2	64	1.1-5.1	0.81	1.19	1-9
Festes	60	6.01	3.1	51	3 -9.1	-0.87	-0.47	0-10
	59	4.36	2.98	68	1.4-7.4	-0.95	0.353	0-10
tivitats								
cials	57	6.1	2.7	44	3.4-8.8	-0.44	-0.66	0-10
	55	3.7	2.65	71	1 -6.4	-0.36	0.59	0-10

portives	54	5.2	2.79	54	2.4-8.0	-0.63	-0.18	0-10
	54	5.2	2.96	57	2.2-8.2	-0.94	-0.04	0-10
inatge	52	5.1	2.8	55	2.3-7.9	-0.67	-0.14	0-10
	52	4.4	2.9	63	1.6-7.4	-0.66	0.17	0-10
r habitual	18	3.9	3.0	77	0.9-6.9	-0.57	0.39	0-10
	18	5.1	3.5	68	1.6-8.6	-1.15	0.08	0-10
ansports	56	3.7	2.2	59	1.5-5.9	-0.31	0.09	0-10
	57	5.6	2.7	48	2.9-8.3	-0.42	-0.40	0-10
dio	52	4.4	63	2.8	1.6-7.2	-0.74	0.22	0-10
	51	6.3	44	2.8	3.5-9.1	-0.46	-0.55	0-10
scos	47	1.3	142	1.9	0 -3.2	3.04	1.81	0- 8
	56	3.8	78	3	0.8-6.8	-0.35	0.84	0-10
v	60	6	35	2.1	3.9-8.1	0.089	-0.26	0-10
	60	4.2	52	2.2	2 -6.4	-0.68	0.05	0-10
glèsia	38	6.1	58	3.6	2.5-9.7	-0.93	-0.52	0-10
	39	3.1	101	3.1	0 -6.2	-0.55	0.63	0-10
ocs Públics	59	4.8	37	1.8	3 -6.6	0.91	-0.36	0-10
	59	5.2	32	1.7	3.5-6.9	0.88	-0.06	0- 9

ACTIVITAT	n	\bar{x}	σ	Coef.	Interval	Kurtosi	Assim.	Rang
				Variació	95%			
LEGIDA								
aris	CA 54	2.6	2.9	113	0 -5.5	-0.35	0.97	0- 9
	CS 58	7.7	2.8	36	4.9-10	0.18	-1.16	0- 9
vistes	51	1.3	1.5	119	0 -2.8	1.34	1.43	0- 6
	55	7.3	2.8	38	4.5-10	-0.22	-0.9	0-10
ib. escola	58	5.8	2	34	3.8-7.8	-0.57	0.1	2-10
	57	4.7	2.1	45	2.6-6.8	-0.84	-0.2	1- 9
ib. partic.	57	3.5	2.5	70	1 -6	-1.16	0.16	0- 9
	58	6.2	2.5	40	3.7-8.7	-0.51	-0.37	1-10
tres	48	3.2	2.4	73	0.8-5.6	-0.96	0.07	0- 9
	50	5.5	2.6	47	2.9-8.1	-0.48	0.13	0-10

ACTIVITAT	n	\bar{x}	σ	Coef.	Interval	Kurtosi	Assim.	Rang
				Variació	95%			
CRITA								
unts	CA 58	6.8	1.6	24	5.2-8.4	2.38	-0.83	1-10

	CS	58	3.7	1.9	52	1.8-5.6	0.12	0.35	0- 9
balls		58	6.2	2.1	34	4.1-8.3	0.91	-0.79	0-10
		57	4.5	2.3	51	2.2-6.8	-0.37	0.29	0-10
amens		58	6.5	1.8	27	4.7-8.3	0.77	-0.77	1- 9
		58	3.9	1.9	49	2-5.8	-0.19	0.38	1- 9
ssives		54	4.4	3.9	98	0.5-8.3	-1.57	0.37	0-10
		56	4.4	3.7	84	0.7-8.1	-1.35	0.41	0-10
tres		50	5	3.8	76	1.2-8.8	-1.57	-0.06	0-10
		80	4.5	3.7	83	0.8-8.2	-1.37	0.28	0-10

**10.2.3.1. Consideracions pràctiques i teòriques
al Qüestionari d'Activitat Verbal
(QAV).**

Les característiques pròpies dels ítems, que a continuació anomenarem, ens fan sospitar l'existència de, com a mínim, dos factors (no necessàriament ortogonals) que definirien les coordenades d'un espai sòcio-personal de l'ús de la llengua.

Aquestes característiques són (no exhaustivament):

1) El grau de servei a la comunicació general per part de les activitats. És a dir, en quina mesura cada activitat és al servei de la comunicació social.

2) El nivell en què cada activitat serveix més directament o indirectament per a la comunicació. Per exemple llegir diaris serveix per a la comunicació social, però no per a la comunicació directa bis a bis.

3) El grau d'intimitat amb què es realitza l'activitat determinada. La hipòtesi de partida és la diferència entre utilitzar una llengua en l'àmbit més personal de l'individu i utilitzar-la en una situació oberta socialment.

4) Percebem ítems que comporten una situació de l'individu eminentment passiva, per exemple, escoltar en els transports. Mentre que n'hi ha d'altres, per exemple, parlar a casa seva on l'individu és molt més responsable de l'ús que fa de la llengua. Això ens parla d'un *continuum* entre les actituds més passives i les més actives, dins del qual podem situar cadascun dels nostres ítems.

5) Finalment, sospitem que la facilitat per a variar l'assiduitat de parlar, escoltar, llegir i escriure en una o una altra llengua, modifica seriosament la importància de l'activitat en qüestió, en el marc de les activitats relacionades amb l'ús de la llengua. És a dir, cada activitat verbal ha de tenir, certament, un pes distint, alhora que la importància de l'activitat en qüestió varia en funció de la situació en la qual aquesta es desplega.

Per tot això, creiem interessant aplicar aquest ventall d'activitats en un nombre més gran d'individus i que presentin una variació quant a les variables de posició sòcio-econòmica, cultural i punt de partida lingüístic.

**10.2.3.2. Comentaris finals al Questionari
d'Activitat Verbal (QAV).**

La tendència general és fer qüestionaris molt llargs que dificulten la resposta del subjecte.

Dels dos tipus d'individus que responen a tota prova, els que ho fan bé i els que ho fan malament, ens trobem: els que ho fan bé, si responen complementàriament a les qüestions d'ús del català i d'ús del castellà, els obliguem a duplicar el temps de resposta, mentre que si responguessin una sola qüestió en podríem extreure el complementari. Amb aquesta solució únicament no controlariem les possibles divergències (casos estranys), com per exemple, individus que no tenen pare, mare, o bé la mare o el pare parlen amb ells en altres llengües, etc..

Dels individus que ho fan malament, no podem refiar-nos-en. No podem interpretar quina de les dues respostes (al català i al castellà) és la més correcta. Tampoc, no podem interpretar-ne els resultats. Amb una sola pregunta reduiríem les possibilitats d'error, si bé és cert que no ens assabentariem quan un individu respon malament ni en controlariem les divergències.

La proposta definitiva té tres parts:

- Una millor, i més clara, explicació de l'enunciat de cada pregunta.

- Una única possible opció de resposta. Per exemple, en català. Exigir la marca encara que sigui en el 0.

- Introducció d'un índex -la proposta de deixar la pregunta en blanc- si el cas del subjecte presenta qualsevol anomalia (per ex.: pare mort, parlar en una altra llengua que no sigui català ni castellà, etc.)

De fet, per comparar grups ja en tindriem prou amb una llengüa, així com per comparar l'individu amb si mateix al llarg del temps.

L'índex general podria ser de bilingüisme pràctic. Sobre una escala de 100, un 50 a cada activitat verbal significaria bilingüisme perfecte en aquella activitat.

C A P Í T O L 11.

=====

E S T U D I 2: L A I N V E S T I G A C I Ó.

=====

11.2. METODE.

11.2.1. Subjectes.

En total completaren el Giles's Q-Form i el Qüestionari d'Activitat Verbal 252 estudiants (114 noies i 138 nois) de dues escoles privades de la part alta de la ciutat de Barcelona i d'un Institut d'Ensenyament Mitjà situat a la Vall d'Ebron. Tots ells eren nascuts a Catalunya, d'edats compreses entre els 16 i 19 anys ($X = 17.09$; $\sigma = 1.6$) i estaven realitzant 3er de BUP o COU.

Els subjectes foren agrupats per a la investigació present segons els resultats obtinguts de l'encreuament de les dues variables qualitatives, primera llengua i autoconsideració com a catalans o espanyols, del Giles's Q-Form (item 1 i item 2). Així, la mostra quedà reduïda a 219 subjectes (96 nois i 123 noies) i configurats els tres grups següents: un grup que denominem G1(CTCT) format per 104 subjectes, 50 homes (47.6%) i 54 dones (52.4%), amb una X d'edat de 17.33 i una σ de 0.81. Aquest grup tenia com a primera llengua el català i s'autoconsiderava català abans que espanyol; un altre grup que anomenem G2(CSCT) format per 37 subjectes, 19 homes (54.4%) i 18 dones (48.6%), amb una X d'edat de 17.16 i una σ de 0.87, que manifestaren tenir com a primera llengua el castellà

però que s'autoconsideraven més catalans que no pas espanyols. Finalment, un darrer grup denominat G3(CSCS) que el constitueixen 78 subjectes, 27 homes (34.6%) i 51 dones (65.4%), amb una X d'edat de 17.13 i una σ de 0.70, els subjectes del qual manifestaren que la seva primera llengua era també el castellà però que s'autoqualificaven espanyols abans que catalans.

11.2.2. Procediment d'aplicació.

11.2.2.1. Recollida de les dades.

Igualment com es va fer per a la primera aplicació del mes de maig de 1988 per tal de realitzar el treball pilot (capítol. 10. Estudi 1: Prova pilot), es va contactar prèviament amb la Direcció de cada Centre d'Ensenyament.

Després d'obtenir-ne el permís per poder aplicar-hi les proves, es va explicar breument la investigació i es mostraren els qüestionaris al professorat de les classes de català per tal de sol·licitar la seva col.laboració. Se'ls demanà que abans de repartir-los entre l'alumnat realitzessin una presentació sumària de la investigació i de les persones que tot seguit els passarien les proves, i que els diguessin que eren investigadors de la Universitat de Barcelona. També, que sol·licitessin la ferma col.laboració dels estudiants.

Aquest procés culminà el mes d'octubre de 1988 poc temps després d'haver-se iniciat el curs escolar. Els qüestionaris eren en català i s'aplicaven col·lectivament en horari matinal en substitució de les classes de llengua catalana i prenent una mitja hora (aproximadament) dels 55 minuts de la classe següent.

Una vegada el professor havia finalitzat la seva presentació, els aplicadors de les proves ampliaven aquesta informació en català, seguint les mateixes pautes d'informació per a tots els grups escolars, amb dades sobre la investigació que bàsicament es referien a les característiques de les proves, la confidencialitat de la informació i a les normes i pautes a seguir per tal de respondre adequadament.

Es va insistir en l'ús exclusivament universitari dels resultats i que, bàsicament, s'estava realitzant l'estandardització dels qüestionaris per la qual cosa era tan important que responguessin sincerament.

Les instruccions adjuntes als qüestionaris i, de les quals se n'inclou un exemplar en els annexos 1 i 2, eren les mateixes que es van utilitzar per a la prova pilot del mes de maig amb algunes modificacions.

A tots els subjectes els foren subministrades les dues parts del Giles Q-Form, en primer lloc, i una vegada recollit se suministrava el Qüestionari d'Activitat Verbal. La durada de tot el procés era aproximadament de 85 minuts, pràcticament el mateix temps que s'emprà en l'aplicació de les proves del treball pilot inicial.

Els qüestionaris s'especifiquen en detall en el punt 11.2. Material, del capítol. 10.

11.2.2.2. Puntuació dels qüestionaris.

Les respostes dels subjectes s'han corregit mesurant amb un regle la longitud de la línia que havien traçat per a cada un dels ítems de les preguntes dels qüestionaris. Paral·lelament s'han anotat els comentaris que els subjectes havien escrit en els marges dels fulls dels qüestionaris. Totes les dades van ser gravades en cinta arxiu d'ordinador i van ser recodificades per tal de ser arrodonides en cms. Els sistemes de puntuació s'especifiquen en detall en 10.2. Material del capítol 10. Estudi 1: Prova Pilot.

11.2.2.3. Tractament estadístic.

El tractament estadístic s'ha realitzat en el Centre de Càlcul de la Universitat de Barcelona seguint les indicacions del Departament de Metodologia de la Universitat de Barcelona, mitjançant un ordinador amb sistema operatiu VM/CMS i utilitzant els paquets estadístics SPSSX i SPSS/PC+ (López, 1986; Kleck, Nie i Hull, 1975; ;1980; Statistic Guide (SPSS/PC), 1988; Advanced Statistic Guide (SPSS/C), 1988; Winer, 1970).

En primer lloc, es realitzaren les anàlisis descriptives i les proves de normalitat dels ítems que configuren les mesures respectives, pel total de la mostra i pels grups. En segon lloc, una vegada comprovades les normalitats de les proves i l'homogeneïtat de la variança de cada mesura, es procedí a analitzar i configurar les variables (correlacions, anàlisis factorials) que formarien part de l'anàlisi multivariable (clusters, anàlisis discriminants i anàlisi de regressió múltiple) per tal d'estudiar el model etnolingüístic que provem de verificar.

C A P I T O L 12.

=====

R E S U L T A T S

=====

12.1. Descripció de la mostra.

La taula 4 presenta, segons el sexe , la distribució dels 254 subjectes a qui els foren subministrades les proves de la investigació.

TAULA 6

Nombre absolut i percentatges d'homes i dones del total de la mostra (n=254).

Sexe	n	%
homes	114	44.9
dones	138	54.3
"missing"	2	0.8

La distribució que atén el tipus d'escola ve representada a la taula 7.

TAULA 7

Distribució en nombre absolut i en percentatges dels subjectes segons l'escola.

	n	%
Escola privada	123	48.4
Escola pública	131	54.6

La taula 8 presenta com es distribueixen els subjectes en els respectius centres escolars segons el sexe.

TAULA 8

Encreuament de les variables ESCOLA i SEXE
pe al total de la mostra.

	Escola privada % (n)	Escola pública % (n)	Total n
Homes	55.5 (61)	46.5 (53)	114
Dones	43.5 (60)	56.5 (78)	138
Total	48 (121)	52 (131)	252

Posteriorment l'encreuament de les variables ESCOLA i LLENGUA (taula 9) ens distribueix els subjectes segons la seva primera llengua i l'escola que anaven en el moment de la investigació.

TAULA 9

=====

Encreuament de les variables ESCOLA i LENGUA
peral total de la mostra.

	Escola Privada	Escola Pública	Total
	%(n)	%(n)	n
Català	73.9 (85)	26.1 (30)	115
Castellà	25.6 (34)	74.4 (99)	133
Total	48.0 (119)	52.0 (129)	

Podem observar com dels 115 subjectes que diuen que la seva primera llengua és el català el 73.9% (n=85) van a l'escola privada i el 26.1% (n=30) van a l'escola pública.

Dels 129 subjectes que van a l'escola pública el 74.4% (n=99) manifesten que la seva primera llengua és el castellà.

D'altra banda, l'encreuament de les variables NACIÓ i ESCOLA (taula 10) també ens distribueix els subjectes segons el tipus d'escola, (pública o privada), i la seva autoconsideració en un grup determinat, (català o espanyol).

TAULA 10

Encreuament de les variables NACIÓ i ESCOLA
per al total de la mostra.

	Escola Privada	Escola Pública	Total
Català	64.1 (93)	34.9 (52)	58.9 (145)
Espanyol	22.7 (20)	77.3 (68)	35.8 (88)
Altres	15.4 (2)	84.6 (11)	5.3 (13)
Total	46.7 (115)	53.3 (131)	100 (246)

és interessant d'observar com dels 145 alumnes que van a l'escola privada un 64.1% (n=93) s'autoconsideren catalans abans que espanyols i, en canvi, només un 34.9% (n=52) del total dels 145 alumnes que van a l'escola pública s'autoconsideren com a tal.

Finalment la taula 11 presenta la distribució dels subjectes que resulta de l'encreuament de les variables LLENGUA (català o castellà) i NACIÓ (català o espanyol).

TAULA 11

Nombre absolut i percentatges segons
l'encreuament de les variables LLENGUA i NACIO.

	Nació Català	Nació Espanyol	Nació Altres	Total
Català	91.2 (104)	7.9 (9)	0.9 (1)	47.3 (114)
Castellà	29.1 (37)	61.4 (78)	9.4 (12)	52.7 (127)
Total	58.5 (141)	36.1 (87)	5.4 (13)	100 (241)

Podem observar que, d'una banda, del 47.3% (n=114) del total de subjectes que diuen que tenen com a primera llengua el català, el 91.2% (n=104) es consideren en primer lloc com a catalans i, d'altra banda, com només el 7.9% (n=9) es consideren en primer lloc com a espanyols.

També del 52.7% (n=127) que diuen que la seva primera llengua és el castellà, el 29.1% (n=37) s'adscriuen a la categoria de catalans i el 61.4% (n=78) a la categoria d'espanyols.

De l'encreuament de les variables que ens interessen (LLENGUA i NACIÓ) per a definir els grups de treball, podem observar, a la taula 9 anterior, que n'hi ha tres, dels sis possibles, que presenten una freqüència massa baixa per a utilitzar-los com a grups

vàlids, estadísticament parlant (nombre d'individus, normalitats, i condicions d'aplicació de les proves), per a aquesta investigació. Per tant en les anàlisis posteriors s'esbrinarà el comportament dels tres grups majoritaris que s'han format: *G1 (CTCT) = primera llengua català i autoconsideració com a català; G2 (CSCT) = primera llengua castellà i autoconsideració com a català; i G3 (CSCS) = primera llengua castellà i autoconsideració com a espanyol.*

Queda per a una anàlisi posterior l'estudi de la resta d'individus que s'han mostrat excepcionals a l'hora de triar la seva primera llengua i autoconsideració en una de les dues categories (català o espanyol), per exemple el grup de subjectes (n=9) que han escollit primera llengua el català i s'autoconsideren en primer lloc espanyols. Potser una anàlisi aprofundida de cada subjecte en particular ens doni llum sobre el perfil psicosociolingüístic d'aquest grup de subjectes.

L'edat i el sexe no mostren, com era d'esperar, diferències significatives entre els grups. En tots ells l'edat se situa en 17 anys i la proporció home/dona varia però sempre en els límits no significatius. Les taules 12 i 13 mostren les mitjanes i desviacions tipus de les edats per grups dels subjectes de la mostra i la distribució d'homes i dones per a cada grup.

TAULA 12

=====

Mitjana i desviació tipus de l'edat dels
 subjectes de cada grup de la mostra
 de la investigació,
 G1 (CTCT), G2 (CSCT) i G3 (CSCS).

	EDAT	
	\bar{x}	σ
G1 (CTCT)	17.37	0.81
G2 (CSCT)	17.13	0.70
G3 (CSCS)	17.16	0.87

TAULA 13

=====

Distribució en percentatges i nombre absolut dels
 homes i les dones en cada grup que s'investiga,
 G1 (CTCT), G2 (CSCT) i G3 (CSCS).

	Homes	Dones	TOTAL
G1 (CTCT)	47.6 (49)	52.4 (54)	104
G2 (CSCT)	54.4 (19)	48.6 (18)	37
G3 (CSCS)	34.6 (27)	65.4 (51)	78

Una puntualització important es refereix al propi nombre d'individus per grup. Una dada ja de per si important és la poca freqüència d'individus amb primera llengua catalana i sentiment espanyol, així

com també la baixa freqüència d'individus amb primera llengua castellana i sentiment català (37) tal com queda mostrat a la taula 11 de més amunt. Fenòmens com el nombre de generacions de residència a Catalunya, lloc de naixement dels pares, etc., poden donar llum a l'altíssima coincidència entre primera llengua i autoconsideració com a català o espanyol. Aquestes anàlisis son més propies de la discussió que seguirà a la presentació dels resultats.

Hi ha un apartat del qüestionari (Giles's Q-Form: qüestionari d'actitud i ús, annex 1) que presenta altres variables que no interessin directament per a la formació de grups d'individus, però que s'han recollit pel seu interès descriptiu perquè permeten situar-los en el mapa general d'arreu del món de comunitats bilingües. Presentem, doncs, a la taula 14 la resta de variables qualitatives del Giles's Q-Form que conformen la pregunta 7, la qual questiona els individus sobre quins aspectes són suficients per a viure a Catalunya i ser realment un català: Després presentarem un breu resum dels comentaris del conjunt de la mostra realitzats a la pregunta 8.

TAULA 14

=====

Encreuament de la resta de variables qualitatives
del Giles Q-Form per grups.

Es presenten les freqüències dels subjectes
EN ACORD davant de cada sentència.

	G R U P S			
	G1	G2	G3	TOTAL
	(CTCT)	(CSCT)	(CSCS)	
	%(n)	%(n)	%(n)	%(n)
és suficient.....				
VIURE	1 (1)	10.8 (4)	16.7 (13)	(18)
NOM	1 (1)	0 (0)	0 (0)	(1)
ACCENT	2.9 (3)	2.7 (1)	7.7 (6)	(10)
HISTÒRIA	10.6 (11)	13.5 (5)	14.1 (11)	(27)
PARES	20.2 (21)	8.1 (3)	16.7 (13)	(37)
PARLAR	39.4 (41)	21.6 (8)	29.5 (23)	(72)
SENTIR	89.4 (93)	91.9 (34)	83.3 (65)	(192)
NASCUT	24 (25)	37.8 (14)	29.5 (23)	(62)
DONAR	19.2 (20)	10.8 (4)	11.5 (9)	(33)
LLENGUA	37.5 (39)	16.2 (6)	17.9 (14)	(59)
TOTAL..	104	37	78	100.0 (219)

.....per a ser realment un català.

Podem observar en aquesta taula i en les figures 5 i 6, com, en conjunt, els subjectes de tots els grups no estan gaire d'acord amb l'opinió que sigui suficient: viure a Catalunya, tenir un nom català, tenir un accent català, conèixer la història catalana, tenir pares catalans, parlar català, haver nascut a Catalunya, donar-se el nom de català, i tenir el català com a llengua materna, per a ser realment un català.

En canvi, observem com la majoria opinen que és suficient SENTIR-SE català per a ser realment un català (figura 6). Reprendrem aquesta pregunta qualitativa quan fem l'anàlisi de les variables GRAUCA i GRAUCS (grau d'autoconsideració com a català o espanyol, respectivament) per a cada grup.

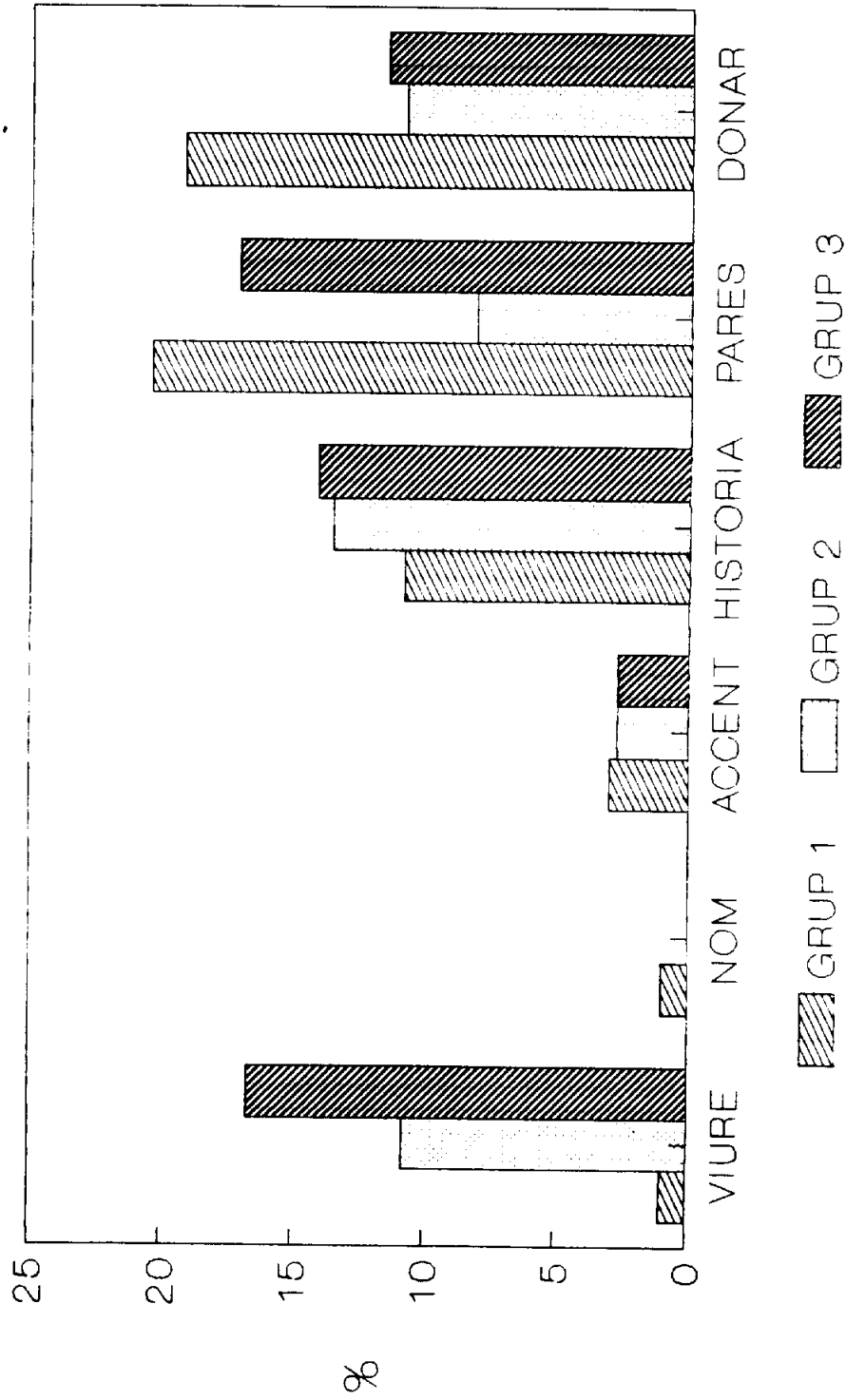


Figura 5:
 Histograma per Grups de les respostes
 a la pregunta 7.

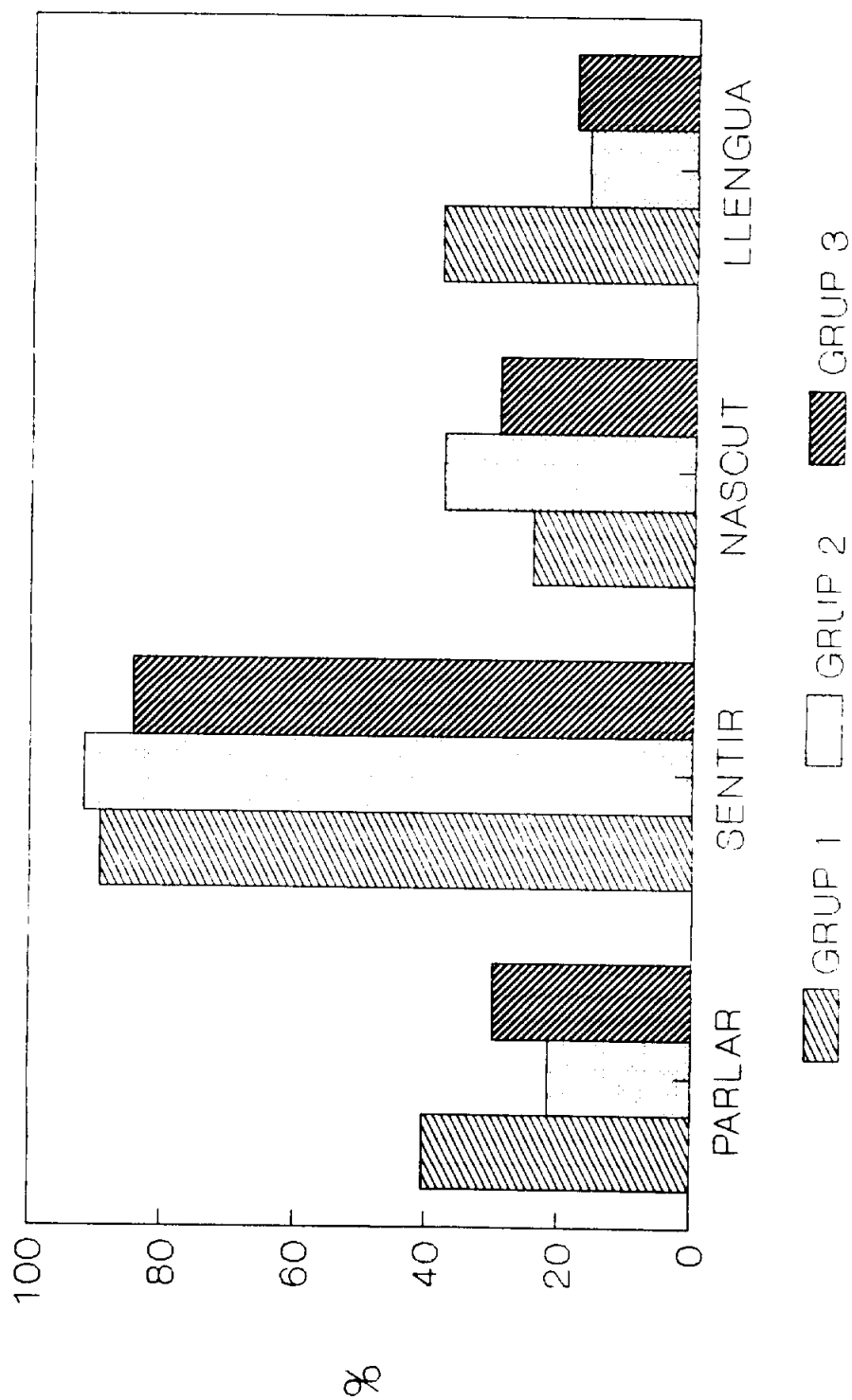


Figura 6:
 Histograma per Grups de les respostes
 a la pregunta 7.

Pel que fa a la pregunta 8 del qüestionari Giles's Q-Form: actituds i usos, "amb quants altres grups t'identifiques que siguin tan importants per a tu com el fet de ser català?..." els comentaris anotats quan se'ls en demana algun exemple (tan importants per a ells, com el fet de ser català) han estat, en termes generals, els següents.

La gran majoria dels subjectes consideren que les activitats socials i polítiques -activitats de lleure, activitats als barris, drets humans, ecologia, partits polítics, etc.-, el seu grup generacional, amics, sexe, etc. són tant o més importants que el fet de ser català. Convé ressaltar que hi ha subjectes que consideren que sentir-se català està per damunt de tot això. L'esport és també una activitat important per a molts, tant practicar-lo com ser membre o simpatitzant d'un grup esportiu.

També per a molts altres, la família i la religió -catòlica- és més important -podríem dir gairebé un 50% dels subjectes- que el fet de ser català o altres inquietuds.

Altres subjectes estan preocupats pel seu futur i els seus estudis. Finalment n'hi ha que consideren que el fet de sentir-se català no té relació amb les altres qüestions. Una cosa és el sentiment com a català i una altra la importància de les seves

activitats. Alguns , més que catalans se senten barcelonins, espanyols, europeus o ciutadans del món. En la discussió farem els comentaris diferencials de cada grup G1 (CTCT), G2 (CSCT) i G3 (CSCS), necessaris per a la verificació de l'anàleg teòric.

A la taula 15 es presenten els descriptius i la "r" de Pearson del grau d'autoconsideració com a català (GRAUCA) i del grau d'autoconsideració com a espanyol (GRAUCS).

TAULA 15

=====

Descriptius bàsics i correlació, de GRAUCA i GRAUCS, del total de la mostra.

	\bar{x}	σ	rang	n
GRAUCA	8.93	1.84	1 - 10	219
GRAUCS	6.48	3.52	1 - 10	219

r (n=219) = 0.0982 n.s.

A continuació presentem els descriptius bàsics del conjunt de dades que, recollides per mitjà de les dues parts del Giles Q-Form (annex 1) i del QAV (annex 2), conformen el gruix de variables que defineixen operativament el model proposat per la teoria etnolingüística, objecte d'aquest estudi.

Les taules 16 i 17 presenten els descriptius principals del total de subjectes per a les preguntes d'identitat: importància de la identitat catalana (ID1), de l'idioma català en el present (ID2), de l'idioma català dels seus fills en el futur (ID3), del sumatori d'ID1, ID2 i ID3 (IDT) i de les variables IDEX, IDEN, NACID, LIMITS, PARTITS, SEPOP i SEPAL. Finalment la taula 18 presenta els descriptius principals de les preguntes de diferenciació etnolingüística (DIFG1A, DIFG1B, DIFG2, DIFG3, DIFG4, DIFG5, DIFA1, DIFA2, DIFA3 i DIFA4), totes elles referides a l'ús i a les actituds davant de diferents situacions de comunicació etnolingüística. A més afegim les variables DIFG -sumatori de DIFG1A, DIFG1B, DIFG2, DIFG3, DIFG4 i DIFG5-, DIFA -sumatori de DIFA1, DIFA2, DIFA3 i DIFA4- i DIFT -sumatori de totes les variables DIF-. (La llegenda explicativa dels noms donats a cadascuna de les preguntes del questionari la trobareu a l'annex 1).

TAULA 16

=====

Descriptius de IDET, ID1, ID2,i ID3
per al total de la mostra.

	\bar{x}	σ	rang	n
ID1	7.64	2.38	1 - 10	219
ID2	8.15	2.20	1 - 10	219
ID3	8.42	2.21	1 - 10	219
IDT	24.21	6.18	3 - 30	219

TAULA 17

=====

Mesures, per al total de la mostra,
d'alternatives cognitives, límits del
grup i d'identificació amb
altres categories socials

	\bar{x}	σ	rang	n
IDEX	5.25	2.98	1 - 10	217
IDEN	5.85	2.92	1 - 10	219
NACID	3.80	3.25	1 - 10	219
LIMITS	3.79	3.25	1 - 10	219
PARTITS	6.36	3.53	1 - 10	219
SEPOP	4.46	3.61	1 - 10	219
SEPAL	5.95	3.32	1 - 10	219

TAULA 18

=====

Descriptius de les mesures de diferenciació
etnolingüística assolits pel total de la mostra
de la investigació.

	\bar{x}	σ	rang	n
DIFG1A	3.86	3.35	1 - 11	219
DIFG1B	3.54	3.30	1 - 10	219
DIFG2	6.09	3.20	1 - 10	219
DIFG3	5.32	3.23	1 - 10	219
DIFG4	5.74	3.43	1 - 10	219
DIFG5	3.74	2.93	1 - 10	219
DIFA1	7.34	3.18	1 - 10	219
DIFA2	4.70	5.67	1 - 70	219
DIFA3	7.91	7.10	1 - 91	219
DIFA4	7.33	3.16	1 - 10	218
DIFG	28.25	15.35	6 - 60	218
DIFA	27.38	12.38	4 - 131	218
DIFT	55.71	23.70	16 - 182	217

Pel que fa a la segona part del qüestionari referit a la percepció de vitalitat etnolingüística, la taula següent (taula 19) presenta els descriptius generals de cada ítem del qüestionari, per al total de la mostra. Aquesta generació es feia realitzant la mitjana entre les puntuacions donades a cadascuna de les dues parts (català/castellà ó catalanoparlants/castellanoparlants) de cada pregunta. Les llegendes venen especificades en el qüestionari Giles's 0-Form de l'annex 1. A continuació presentem el sumatori de les variables simples que configuren cada variable generada:

$$\text{NUPRO} = (\text{NUPROCS} + \text{NUPROCA}) / 2$$

$$\text{STCA} = (\text{STCATCA} + \text{STCATCS}) / 2$$

$$\text{STINT} = (\text{STINTCA} + \text{STINTCS}) / 2$$

$$\text{USOFI} = (\text{USOFICA} + \text{USOFICS}) / 2$$

$$\text{NUNAT} = (\text{NUNATCA} + \text{NUNATCS}) / 2$$

$$\text{IMEMP} = (\text{IMEMPCA} + \text{IMEMPCS}) / 2$$

$$\text{USMAS} = (\text{USMASCA} + \text{USMASCS}) / 2$$

$$\text{STSOC} = (\text{STSocca} + \text{STSocCS}) / 2$$

$$\text{NUDIS} = (\text{NUDISCA} + \text{NUDISCS}) / 2$$

$$\text{USEDU} = (\text{USEDUCA} + \text{USEDUCS}) / 2$$

$$\text{NUIMM} = (\text{NUIMMCA} + \text{NUIMMCS}) / 2$$

$$\text{NUMAT} = (\text{NUMATCA} + \text{NUMATCS}) / 2$$

$$\text{IMPOL} = (\text{IMPOLCA} + \text{IMPOLCS}) / 2$$

$$\text{USEMP} = (\text{USEMPCA} + \text{USEMPCS}) / 2$$

NUEMI=(NUEMICA + NUEMICS)/2

STHIS=(STHISCA + STHISCS)/2

USREL=(USRELCA + USRELCS)/2

IMCUL=(IMCULCA + IMCULCS)/2

IMVIT=(IMVITCA +IMVITCS)/2

STRIC=(STRICA + STRICCS)/2

FUVIT=(FUVITCA + FUVITCS)/2

TAULA 19

=====

Presentació dels descriptius bàsics de les mesures generades (mitjana assolida entre les puntuacions de les dues parts de cada pregunta) a partir del questionari de vitalitat etnolingüística, en el total de la mostra que s'estudia.

	\bar{x}	σ	rang	n
NLIPRO	5.81	1.48	1 - 9.5	219
STCAT	6.35	1.33	1 - 10	218
STINT	2.98	1.56	1 - 9.5	219
USOFI	4.87	2.05	1 - 10	218
NUNAT	6.39	8.54	1 - 50	219
IMEMP	6.30	4.49	1 - 68	219
USMAS	5.57	2.07	1 - 16.5	218
STSOC	6.91	1.53	1 - 10	219
NUDIS	5.74	2.98	1 - 44	217
USEDU	6.23	2.25	2.5 - 30.5	217
NUIMM	4.50	1.92	1 - 10	218
NUMAT	5.51	0.84	2 - 10.5	218
IMPOL	6.88	1.91	1 - 10	219
USEMP	5.06	1.66	1 - 9	217
NUEMI	6.43	1.57	1 - 10	219
STHIS	6.93	1.68	1 - 10	217

USREL	5.88	1.67	1 - 9.5	218
IMCUL	6.07	1.79	1 - 10	218
IMVIT	6.33	1.43	1 - 10	217
STRIC	5.52	1.58	1 - 10	217
FUVIT	6.92	1.95	1 - 10	216

Posteriorment es presenta la taula 20 que exposa la puntuació en mitjanes i també la resta de descriptius principals del total de la mostra del factor status, factor demogràfic, factor suport institucional, factor futur del català i factor general de vitalitat, i també de la suma total dels ítems del qüestionari (VIT). Aquests factors s'han creat seguint la teoria de la vitalitat etnolingüística exposada a la part teòrica.

Cada factor és la mitjana del sumatori de les variables que mesuren els aspectes esmentats presents a la taula anterior, és a dir, aspectes de prestigi de les llengües o d'ambós grups (català/castellà o bé dels catalanoparlants/castellanoparlants) ' aspectes de distribució i nombre demogràfic d'ambós grups, aspectes del suport institucional que reben ambós idiomes o bé ambdos grups i aspectes en relació al futur també d'ambós idiomes o grups. A continuació presentem quines són les variables la mitjana del sumatori de les quals configura cada factor esmentat :

FACTOR ESTATUS (FACST)

$$\text{FACST} = \text{STCAT} + \text{STINT} + \text{STSOC} + \text{STHIS} + \text{STRIC} / 5$$

FACTOR DEMOGRAFIC (FACDE) : el desglossem en factor demogràfic de distribució (FACDED) i en factor demografic de nombre (FACDEN).

$$\text{FACDED} = \text{NUPRO} + \text{NUDIS} / 2$$

$$\text{FACDEN} = \text{NUIMM} + \text{NUEMI} + \text{NUMAT} + \text{NUNAT} / 4$$

$$\begin{aligned} \text{FACDE} &= \text{NUPRO} + \text{NUDIS} + \text{NUIMM} + \text{NUEMI} + \text{NUMAT} \\ &\quad + \text{NUNAT} / 6 \end{aligned}$$

FACTOR SUPORT INSTITUCIONAL (FACIN)

$$\begin{aligned} \text{FACIN} &= \text{USOFI} + \text{IMEMP} + \text{USMAS} + \text{USEDU} + \text{IMPOL} + \\ &\quad \text{USEMP} + \text{USREL} + \text{IMCUL} / 8 \end{aligned}$$

FACTOR FUTUR DE LES LLENGÜES (FACFU)

$$\text{FACFU} = \text{FUVIT} + \text{FUCONPOB} + \text{FUCONIDI} / 3$$

FACTOR GENERAL DE VITALITAT (FACGV)

$$\text{FACGV} = \text{IMVIT} + \text{STRIC} / 2$$

VITALITAT ETNOLINGUISTICA (VIT)

VIT= NUPRO + STCAT + STINT + USOFI + NUNAT +
INEMP + USMAS + STSOC + NUDIS + USEDU +
NUJMM + NUMAT + IMPOL + USEMP + NUEMI +
STHIS + USREL + IMCUL + INVIT + STRIC +
FUVIT + FUCONPOB + FUCONIDI

TAULA 20

=====

Descriptius principals de les variables generades que configuren el factor status (FACST), factor demogràfic (FACDE) descompost en factor demogràfic de nombre (FACDEN) i factor demogràfic de distribució (FACDED), factor suport institucional (FACIN), factor futur del català (FACFU), factor general de vitalitat (FACGV), i el sumatori de tots els factors que determinen la vitalitat etnolingüística dels subjectes de la investigació (VIT).

	\bar{x}	σ	rang	n
FACST	5.74	0.76	3.5 - 7.6	216
FACDED	5.77	1.77	1 - 24.25	217
FACDEN	5.71	1.18	2.38 - 17.25	218
FACDE	5.73	0.99	2.75 - 13.58	217
FACIN	5.85	1.02	2.75 - 13.50	214
FACFU	7.45	1.74	2.17 - 10	216
FACGV	5.92	1.02	2 - 8.75	216
VIT	138.42	15.95	83.5 - 248	212

12.2. Anàlisi de components principals del Qüestionari d'Activitat Verbal: QAV.

Per a analitzar l'estructura de les dades resultants de les 33 preguntes d'aquest qüestionari (vegeu prova pilot), -amb el ben entès que treballem exclusivament amb les respostes donades a l'ús del català en les diferents situacions (atès que les respostes al castellà, eren, forçosament, complementàries i, per tant, redundants)-, i amb el desig de reduir el nombre de variables (per motius de fiabilitat de la prova i de simplificació en el disseny de l'experiència) vam procedir, en primer lloc, a una anàlisi descriptiva dels ítems (taula 21) fixant-nos amb atenció en el nombre de "missings" de cadascun. Obviament els ítems que presentessin més gran nombre d'absències ens parlaven de dificultats (de qualsevol mena) per part dels subjectes a l'hora de contestar-los. En el nostre cas es va presentar un ítem amb un índex de "missings" altíssim: Activitat escoltada a l'església. Per aquest motiu vam eliminar-lo de les anàlisis posteriors.

TAULA 21

=====

Descriptius bàsics del total de la mostra (n=254)
 dels ítems del qüestionari d'activitat verbal
 (les llegendes les trobareu en l'annex 2)

	\bar{x}	σ	rang	n
QAVE11	36.78	39.21	0 - 100	161
QAVE21	36.25	38.98	0 - 100	163
QAVE31	42.50	37.80	0 - 100	162
QAVE41	61.66	24.57	0 - 100	215
QAVE51	47.61	30.43	0 - 100	216
QAVE61	50.85	29.66	0 - 100	211
QAVE71	49.88	29.90	0 - 100	210
QAVE81	42.99	29.89	0 - 100	211
QAVE91	43.05	24.48	0 - 100	214
QAVE101	46.09	26.06	0 - 100	211
QAVE111	25.77	23.27	0 - 100	205
QAVE121	57.12	22.76	0 - 100	215
QAVE131	49.05	30.10	0 - 100	136
QAVP21	35.94	39.82	0 - 100	160
QAVP31	35.71	38.92	0 - 100	159
QAVP41	42.27	38.16	0 - 100	157
QAVP51	57.12	28.91	0 - 100	212
QAVP61	47.52	32.49	0 - 100	213
QAVP71	50.35	31.86	0 - 100	205
QAVP81	48.19	32.31	0 - 100	204

QAVP91	43.94	33.03	0 - 100	207
QAVP101	45.01	31.01	0 - 100	205
QAVP111	50.02	28.84	0 - 100	211
QAVL11	34.59	27.67	0 - 100	209
QAVL21	26.48	21.62	0 - 100	210
QAVL31	62.49	22.27	0 - 100	213
QAVL41	40.65	26.03	0 - 100	211
QAVL51	45.22	25.60	0 - 100	202
QAVS12	60.79	26.16	0 - 100	213
QAVS31	60.84	28.21	0 - 100	212
QAVS41	45.95	34.86	0 - 100	198
QAVS51	51.39	33.42	0 - 100	195

Una vegada depurades van realitzar una anàlisi de components principals amb rotació VARIMAX per esbrinar els possibles eixos subjacents al qüestionari. En les taules 22, 23 i 24 presentem els percentatges de variança, les comunalitats, les saturacions a cadascun dels factors i en l'annex 4 la taula general de correlacions entre les variables originals per grups.

TAULA 22

=====

Percentatges de variança de l'anàlisi factorial
del qüestionari d'activitat verbal (QAV).

Factor	Valor		% variança
	propi	% variança	acumulat
1	15.22816	47.6	47.6
2	2.70338	8.4	56.0
3	2.22559	7.0	63.0
4	1.80899	5.7	68.6
5	1.17576	3.7	72.3
6	1.12353	3.5	75.8

TAULA 23

=====

Comunalitat dels ítems de l'anàlisi factorial
del qüestionari d'activitat verbal (QAV).

Variable	Comuna- litat	Variable	Comuna- litat
QAVE11	.90087	QAVP71	.77802
QAVE21	.89537	QAVP81	.68116
QAVE31	.90531	QAVP91	.87999
QAVE41	.67777	QAVP101	.82514
QAVE51	.82710	QAVP111	.78899

QAVE61	.78826	QAVL11	.71205
QAVE71	.54335	QAVL21	.75629
QAVE81	.85614	QAVL31	.62349
QAVE91	.62534	QAVL41	.58189
QAVE101	.73894	QAVL51	.65340
QAVE111	.59105	QAVS11	.72456
QAVE121	.49094	QAVS21	.85011
QAVP21	.88854	QAVS31	.79449
QAVP31	.91736	QAVS41	.76870
QAVP41	.91841	QAVS51	.76870
QAVP51	.76644		
QAVP61	.85090		

TAULA 24

=====

Saturacions dels ítems en els factors de
l'anàlisi factorial del qüestionari
d'activitat verbal (QAV).

	FAC.1	FAC.2	FAC.3	FAC.4	FAC.5	FAC.6
QAVE11	.88656	.25437	.12337	.09993	.13771	.07746
QAVE21	.87927	.20931	.07336	.13812	.22360	.06315
QAVE31	.86337	.26718	.19562	.10895	.12588	.15012
QAVE41	.05524	.54743	.24387	-.18035	.02284	.53152
QAVE51	.42465	.70576	.07937	.17678	.31820	.09933
QAVE61	.39672	.56492	.24627	.01478	.28432	.36061
QAVE71	.18013	.43362	.38048	-.09428	.23365	.33858
QAVE81	.29678	.25852	.05631	.02916	.81856	.16484
QAVE91	-.16157	.63880	.07057	.19721	.25657	.28542
QAVE101	.12430	.09759	-.01258	.25279	.13289	.79514
QAVE111	.36448	.61860	-.06140	.19356	-.02568	.18342
QAVE121	.32435	.13879	.26804	.25465	-.07603	.47329
QAVP21	.88147	.24856	.13302	.09146	.12728	.08663
QAVP31	.90478	.19751	.08971	.12564	.17298	.07731
QAVP41	.87879	.25594	.16570	.15253	.11686	.12752
QAVP51	.41958	.74604	.16155	-.03854	-.06125	.04951
QAVP61	.51405	.71601	.12090	.13890	.19885	.02310
QAVP71	.46343	.55875	.28966	.16427	.33678	.16353
QAVP81	.39040	.55215	.36273	.06561	.27351	.11486

QAVP91	.42010	.35563	.08560	.12645	.74370	-.02313
QAVP101	.22495	.76637	.19041	.31537	.19255	-.12007
QAVP111	.49911	.64850	.22523	.22116	.10838	.08918
QAVL11	.32669	.18644	.09709	.71237	-.23164	.00270
QAVL21	.08923	.06364	-.01500	.84313	.14808	.10616
QAVL31	-.31934	.01026	.70413	.04752	.02936	.14998
QAVL41	.37692	.17740	.48727	.40496	.03105	.07723
QAVL51	.12713	.21281	.25846	.63951	.20686	.27091
QAVS11	.28034	.20608	.76720	.05100	-.00865	.11060
QAVS21	.21775	.13249	.87643	.11316	.06439	.00675
QAVS31	.30611	.14042	.82145	.03593	.06995	-.01024
QAVS41	.62365	.31742	.33068	.30236	.04642	.11194
QAVS51	.53584	.44661	.43000	.27514	.14627	-.01042

Dels sis factors extrets amb un valor propi superior a 1 acceptarem finalment els cinc primers exclusivament. El sisè factor presentava, per un cantó, unes saturacions baixíssimes de totes les variables a excepció de l'ítem "Activitat escoltada a la ràdio". Atès que la creació d'un factor format per una única variable i que, a més, no semblava que aportés res de nou al factor 2 (on ja presenta una alta saturació) hem preferit prescindir del factor 6 per motius de claredat conceptual.

Els cinc factors restants s'han generat a partir de:

Factor 1. Les 6 variables amb pesos més elevats han estat: Activitat escoltada del pare, de la mare, dels germans i activitat parlada del pare, mare i germans. Per a esbrinar les relacions i possibles incongruències d'aquestes variables varem generar diverses variables: (RESTEPP) Resta de l'activitat escoltada del pare i de la seva activitat parlada, (RESTEPM) resta de les activitats escoltada i parlada de la mare i (RESTEPG) dels germans, resta de l'activitat escoltada (RESEPM) i parlada (RESPPM) del pare i de la mare, resta de l'activitat escoltada (RESEMG) i parlada (RESPMG) de la mare i els germans, resta de l'activitat escoltada (RESEPG) i parlada (RESPPG) del pare i dels germans. Els descriptius i les correlacions entre aquestes variables es presenten a les taules 25 i 26.

TAULA 25

=====

Descriptius de les noves variables generades mitjançant les diferències calculades entre les activitats verbals del pare, la mare i els germans del qüestionari d'activitat verbal (QAV).

	\bar{x}	σ	Kurt.	Assim.	rang	n
RESTEPP	1.47	17.4	14.9	-0.876	-100 - 85	157
RESTEPM	1.40	15.70	20.53	.53	-100 - 91	159
RESTEPG	1.248	16.03	25	-1.26	-100 - 100	157
RESEPM	1.22	21.04	7.73	0.50	- 81 - 100	159
RESEPG	-5.08	19.53	5.21	-0.95	- 90 - 66	158
RESEMG	-5.6	18.19	7	-1.12	- 80 - 79	160
RESPPM	0.60	22.40	8.27	1.08	- 82 - 100	156
RESPPG	-5.28	20.57	7.77	-0.14	- 82 - 90	154
RESPMG	-5.24	14.91	6.74	-2.3	-80 - 30	154

TAULA 26

=====

Correlacions entre les variables generades
 RESTEPP, RESTEPM, RESTEPG, RESEPM, RESE(PG),
 RESEMG, RESTPPM, RESTPPG i RESTPMG.

	RESTEPM	RESTEPG	RESEPM	RESEPG
RESTEPP	.4009**	.2647*	.1653	.4021**
RESTEPM		.3280**	-.3750**	.1822
RESTEPG			-.0439	-.2495*
RESEPM				.5571**

	RESEMG	RESTPPM	RESTPPG	RESPMG
RESTEPP	.2174*	-.1852	-.1347	.1022
RESTEPM	.4886**	.0916	.0972	-.0176
RESTEPG	-.2004	-.0024	.0768	.0862
RESEPM	-.5583**	.7839**	.5039**	-.5043**
RESEPG	.3780**	.4577**	.7273**	.1729
RESEMG		-.4167**	.1648	.7349**
RESTPPM			.6764**	-.6070**
RESTPPG				.1748

A la vista de les petitíssimes mitjanes de totes les diferències entre usos lingüístics familiars (taula 25) i que en la taula de correl·lacions (taula 26) es mostren significatives, exclusivament, aquelles variables generades que tenen en comú alguna variable en la seva composició, concluem, d'una banda, l'igualtat dels hàbits d'escoltar i parlar per al total de la mostra, i de l'altra, amb pare, mare i germans. En resum: les famílies presenten una gran homogeneïtat tant en l'ús de la llengua com en les possibles diferències entre els membres de la família que l'empren.

Això no obstant, i per a integrar en el factor 1 les possibles divergències de comportament entre els membres de la família, hem generat aquest factor com la mitjana de les puntuacions donades als ítems de: "Activitat parlada del pare", "Activitat parlada de la mare" i "Activitat parlada dels germans". Aquest factor l'hem batejat amb el nom de "Activitat verbal familiar" (F1QAV). $F1QAV = QAVP21R + QAVP31R + QAVP41R / 3$ (vegeu annex 2).

Factor 2. Amb el criteri, molt liberal, d'acceptar com a "bones" saturacions de .60 (la saturació més alta, en aquest factor, és de .76) investigarem 7 variables en aquest factor: activitat escoltada a les festes, als transports públics, en discos, activitat parlada a l'escola, a les festes, als transports i als llocs públics.

La variable "Activitat escoltada en discos" (QAVE111) mostra una distribució molt poc aclaridora de la conducta dels subjectes. Amb una desviació ($\sigma=23.27$) que pràcticament iguala la seva mitjana ($X=25.77$) (taula 21) genera una corba pràcticament dicotòmica: els individus o bé n'escolten molts o bé no n'escolten cap (discos). A més, en el moment de l'aplicació de la prova molts individus mostraven disconformitat pel fet que no existeix, pràcticament, oferta de discos en llengua catalana. Aquests individus marcaven una petita activitat per l'impossibilitat de marcar-ne una altra és una pregunta, a més, de difícil anàlisi ateses les diverses, i divergents, lectures que se'n poden realitzar. Per aquests motius és va prescindir d'aquest ítem en els factors.

La correlació entre "Escoltar" (QAVE51) i "Parlar" (QAVP61) en festes si situa en .7884 ($P<.0001$); la de "Escoltar" (QAVE91) i "Parlar" (QAVP101) en els transports és de .3126 ($P<.001$) i la de "Parlar en els transports" (QAVP101) amb "Parlar en

llocs públics" (QAVP111) és de .6444 ($P < .0005$). Aquests índexos elevats i una mirada al tipus de distribució (descriptiva) d'aquestes variables ens va fer decidirnos per fondre "Ecoltar" i "Parlar" en festes, per un cantó i, per l'altre, "Ecoltar" i "Parlar" en els transports i "Parlar" en llocs públics.

Com a resultat d'aquestes reduccions, obtenim un Factor 2 format per 3 variables: "Activitat verbal en festes", "Activitat verbal en llocs públics" i "Activitat parlada a l'escola". Aquest factor (F2QAV) l'anomenem "Activitat verbal social". $F2QAV = (MITPTL + QAV51 + QAVP61)/3$; $MITPTL = (QAVP101 + QAVP111)/2$; (vegeu annex 2).

Factor 3. En aquest cas són quatre les variables que superen el nivell de .70 per la seva saturació en el factor: "llegir llibres escolars" (QAVL31) (.70), "escriure apunts" (QAVS11) (.77), "escriure treballs" (QAVS21) (.88) i "escriure exàmens" (QAVS31) (.82).

Ara bé, la variable amb saturació més baixa mostra, també, baixa comunalitat (.62) i com, per a finalitzar, la seva aportació al factor queda integrada en les tres variables d'escriptura, ateses les correlacions totes significatives al .005, de "llegir llibres escolars" amb "escriure apunts" ($r = .4717$), i "escriure treballs" ($r = .5627$) amb "escoltar exàmens". En definitiva, F3QAV queda format

pels ítems, escriptura d'apunts, escriptura de treballs, i escriptura d'exàmens. El seu nom orientatiu passa a ser el de "Activitat verbal (escrita) escolar". $F3QAV = (QAVL31 + QAVS21) / 2$; (vegeu annex 2).

Factor 4. Aquest factor explica el 5.7% del total de la variança del conjunt de les variables. Això ens obliga a ampliar els nostres criteris a l'hora d'incloure variables en el sinus del factor a fi i efecte de no crear un agrupament que no expliqués pràcticament res. Així, doncs, hem ampliat fins a .63 els límits de la saturació en el factor per tal d'incloure la variable "llegir altres" (QAVL51) conjuntament a "llegir diaris" (QAVL11) (.70) i "llegir revistes" (QAVL21) (.84). Creem F4QAV, també anomenat "Activitat verbal (llegida) a la premsa". $F4QAV = (QAVL11 + QAVL21 + QAVL51) / 3$; (vegeu annex 2).

Factor 5. Només hi ha dues variables "Activitat escoltada al veïnatge" (QAVE81) (.81) i "Activitat parlada amb el veïnatge" (QAVP91) (.74) que configuren aquest Factor. A F5QAV l'anomenem "Activitat verbal veïnal" o temptativament, "Activitat verbal perifamiliar". $F5QAV = QAVE81 + QAVP91 / 2$; (vegeu annex 2).

Aquesta anàlisi factorial ha tingut dos objectius independents. D'una banda la lògica reducció de variables que es fa necessària en qualsevol anàlisi multivariant i que, en el nostre cas, ha obtingut els resultats següents:

D'un total de 33 variables inicials, sobre l'ús (quantitatiu i qualitatiu) del català en la vida quotidiana en vam obtenir 22, que tenien alguna implicació entre elles, per mitjà d'una anàlisi factorial. Les 11 variables excloses en aquest punt van ser:

- Activitat escoltada: a l'escola
- " " : social
- " " : esportives
- " " : a la ràdio
- " " : a la T.V.
- " " : a l'església
- " parlada : socials
- " " : esportives
- " llegida : llibres lectura personal
- " escrita : missives
- " " : altres

Totes aquestes variables van obtenir saturacions molt baixes, i disperses, en els factors sorgits. Les implicacions teòriques queden per a la discussió de

l'experiència.

En segon lloc, de les 22 variables, per motius de baixa comunalitat o correlacions encreuades, en vam suprimir 5 en els càlculs definitius per la formació dels 5 factors finals; aquestes variables van ser:

- Activitat d'escoltar el teu pare
- Activitat " amb la teva mare
- Activitats " amb els teus germans
- Activitat " en discos
- Llegir llibres escolars

Finalment, tal com expliquem per a cada factor, les 17 variables es van reduir a 5 factors amb els quals prosseguirem l'anàlisi estadística.

Parlàvem de dos objectius: el primer ha estat la reducció de variables. El segon ha consistit en una introducció a l'anàlisi del QAV. Tractant-se d'un test que encara no ha tingut un procés de validació ni de fiabilitat l'hem considerat des d'un punt de vista exploratori. Els resultats obtinguts ens serviran per a posteriors anàlisis de l'estructura interna d'una prova que mesuri l'activitat verbal esmentada.

L'anàlisi factorial realitzada anteriorment sobre els ítems del QAV generà 5 factors, (tal i com hem anat exposant), que condensaven els diferents "camps d'interès" de l'activitat verbal en la vida quotidiana dels individus. L'ortogonalitat suposada d'aquests factors es redueix quan realitzem una elecció, segons els criteris ja exposats (saturacions com més altes millor, comunalitats altes - a partir de .75 / .80 - i saturacions nuclears, és a dir, que estiguin en un únic factor), de les variables que formaran part de cada eix. En l'apartat de la discussió analitzem les conseqüències d'haver forçat, dins dels límits, l'adscripció de les variables a un o a un altre Factor.

TAULA 27

=====

Correlacions "r" de Pearson entre els Factors de l'anàlisi factorial del Qüestionari d'Activitat Verbal, per a G1 (CTCT), G2 (CSCT), i G3 (CSCS).

G1 (CTCT)

	F2QAV	F3QAV	F4QAV..	F5QAV
F1QAV	.3425	-.1304	.1863	.4549**
F2QAV		.0727	.2404	.0881
F3QAV			.0443	.0209
F4QAV				-.0176

(n=44)

**P<0.01

**P<0.001

G2 (CSCT)

F1QAV	.1445	.0674	.2606	.2743
F2QAV		.3974	.3517	.5744*
F3QAV			.1691	.2507
F4QAV				.1309

(n=23)

*P<0.01

**P<0.001

G3 (CTCS)

F1QAV	.6388**	.1743	.4085**	.3171*
F2QAV		.3450*	.5262**	.4889**
F3QAV			.3391*	.1161
F4QAV				.3792*

(n=60)

*P<0.01

**P<0.001

La taula 28 següent presenta els descriptius bàsics per grups -G1(CTCT), G2(CSCT) i G3(CSCS)- dels factors trobats en l'anàlisi factorial aplicada al QAV: F1QAV (familiar), F2QAV (social), F3QAV (escriptura), F4QAV (lectura) i F5QAV (veïnatge).

TAULA 28

=====

Descriptius per grups dels factors
del QAV.

G1 (CTCT)

	\bar{x}	σ	rang	n
F1QAV	78.38	25.78	0 - 100	57
F2QAV	67.98	17.63	7.33-98.07	99
F3QAV	67.80	21.49	19.54- 100	101
F4QAV	40.25	19.41	3.05-94.33	92
F5QAV	60.37	26.66	0 - 100	99

G2 (CSCT)

F1QAV	15.98	15.22	0 -66.66	28
F2QAV	45.36	16.70	3.33-81.66	36
F3QAV	50.10	16.61	25 - 90	37
F4QAV	35.02	18.70	9.40- 93	33
F5QAV	35.42	25.02	0 - 100	35

G3 (CSCS)

F1QAV	12.66	15.49	0 -90.91	66
F2QAV	28.14	15.67	0 -82.69	71
F3QAV	53.30	21.18	0 - 90	73
F4QAV	29.44	20.58	0 - 100	71
F5QAV	24.24	24.21	0 - 100	72

Per a acabar aquest apartat, presentem la taula 29 que conté les anàlisis de variança entre els factors del QAV trobats en l'anàlisi factorial realitzada. Els resultats trobats es reprendran en l'apartat de la discussió. Només exposem que les puntuacions mitjanes dels factors es mostren significativament molt diferents, sobretot, pel que a l'activitat verbal dels grups en l'àmbit familiar, seguit de l'activitat verbal en l'àmbit social i en el veïnatge o perifamiliar. D'altra banda, sembla que els grups mostren una major semblança quant al seu comportament en els àmbits de la lectura i l'escriptura, la qual cosa no és sorprenent si tenim en compte que el qüestionari mesura gran part d'aquestes activitats referides a l'àmbit escolar.

TAULA 29

=====

Anàlisi de variança (ONE WAY) entre els factors del QAV, F1QAV (familiar), F2QAV (social), F3QAV (escrita), F4QAV (llegida) i F5QAV (veïnatge).

	g.l.	Suma de quadrats	Mitjana de quadrats	F	P
F1QAV	2	148897.2203	74448.6101	186.8141	0.000
F2QAV	2	66705.5054	33352.7527	117.9202	0.000
F3QAV	2	9882.1678	4941.0839	11.6248	0.000
F4QAV	2	4688.4295	2344.2148	6.0214	0.002
F5QAV	2	57193.3018	28596.6509	43.7912	0.000

12.3. Mesures d'identitat substractiva de Ros:
BRAUCA i BRAUCS.

Els descriptius de GRAUCA i BRAUCS per a cada grup, venen representats a la taula 30 .

TAULA 30

Descriptius de les mesures d'identitat de Ros, GRAUCA i BRAUCS, per a cada grup de subjectes de la investigació, G1 (CTCT), G2 (CTCS), i G3 (CSCS).

G1 (CTCT)						
	\bar{x}	σ	rang	Kur.	Assim.	n
GRAUCA	9.43	1.15	5 - 10	4.03	-2.13	104
BRAUCS	4.42	3.32	1 - 10	.469	.237	104
G2 (CSCT)						
GRAUCA	8.83	1.59	4 - 10	1.017	-1.341	37
BRAUCS	6.65	3.10	1 - 10	.759	.388	37
G3 (CSCS)						
GRAUCA	8.29	2.43	1 - 10	0.105	-1.141	78
BRAUCS	9.15	1.72	2 - 10	.538	.272	78

La taula 31 mostra les correlacions entre GRAUCA i GRAUCS per a cada grup de subjectes de la investigació.

TAULA 31

Correlacions "r" de Pearson entre les puntuacions de GRAUCA i GRAUCS obtingudes per G1(CTCT), G2(CSCT) i G3 (CSCS), respectivament.

G1 (CTCT): GRAUCA - GRAUCS = -0.05
G2 (CSCT): GRAUCA - GRAUCS = 0.21
G3 (CSCS): GRAUCA - GRAUCS 0.4819***
***P<0.001

Una anàlisi més fina de la pregunta 14 (veure taula 14 i figures 5 i 6) ens mostra que per a aquelles definicions on tenen més a veure les realitats geogràfiques-socials (haver nascut a Catalunya, tenir pares catalans, etc.) els individus que han triat en la pregunta 2 (Que et consideres en primer lloc?: català o espanyol) l'opció d'espanyol tenen un pes més fort. Això vol dir que els "espanyols" entenen el fet de "ser realment un català" com una qüestió "objectiva" i "mesurable". Els catalans (com a tria a la pregunta 2) mostren una predilecció per definir el fet de "ser un català" per ítems més "sentimentals" o "afectius": "sentir-se

català", "parlar el català", etc.. Això és complicat quan entra en joc el G2 (CSCT); aquests individus donen una gran importància als aspectes més subjectius (per sobre, fins i tot, dels CTCT): "sentir-se....". Aquests subjectes serien els més radicals i menys convergents amb els altres grups a l'hora de definir que és ser "català" (vegeu les figures 5 i 6).

Aquestes diferències en definir els termes (ser català i ser espanyol), fan que la idiosincràsia (encara per descobrir i operacionalitzar) de cada grup tingui molt a veure a l'hora d'adscriure's en un grau d'autoconsideració determinat a cadascuna de les preguntes 3 i 4.

Analitzant amb deteniment les dades aportades per les taules 30 i 31, passem a estudiar el G1 compost pels CTCT.

G1 (CTCT).

Observem per a GRAUCA una exageradíssima anomalia en la distribució. El fet de mostrar una altíssima mitjana i obtenir un histograma tan punxegut i desplaçat a la dreta respecte a la mitjana, ens parla d'una pràctica totalitat d'individus que han puntuat el màxim (10) de la possible puntuació per a aquesta variable (vegeu les figures 7 i 8).

En canvi, per a GRAUCS, els subjectes han optat per recrear una distribució molt més dispersa. Una corba amb tendència a la planitud i una gran dispersió serveixen per a mostrarnos una variabilitat alta quant als gustos dels nostres subjectes (vegeu les figures 7 i 9).

Així, doncs, ens trobem que aquests individus CTCT mostren una pràctica unanimitat en el fet de considerar-se catalans al màxim possible, però en la seva autoconsideració com a espanyols es distribueixen al llarg del continuum d'1 a 10. D'altra banda, sabem que aquestes dues variables són independents atès que el seu coeficient de correlació se situa a -0.05 (taula 31). Podem concloure, doncs, que ambdues autoconsideracions no tenen les mateixes variables determinants i que, de la mateixa manera que per a GRAUCA podem relacionar-ho, no passa el mateix amb GRAUCS amb les variables que defineixen al Grup (preguntes 1 i 2). En resum, per a G1(CTCT) existeix una absoluta convergència entre l'adscripció dels subjectes al seu grup lingüístic (pregunta 1), d'identitat (pregunta 2) i el seu grau d'autoconsideració com a català (pregunta 3). No succeeix el mateix amb el grau d'autoconsideració com a espanyols (pregunta 4).

G2 (CSCT).

Aquest grup manté, des d'un punt de vista quantitatiu, les mateixes tendències apuntades per a G1, si bé mostra una tendència a disminuir l'espectacularitat que observem en el G1. D'aquesta manera, GRAUCA baixa en puntuació mitjana i GRAUCS augmenta, si bé aquesta darrera manté una dispersió altíssima. D'altra banda, es manté la independència entre variables (taula 31).

El fet d'observar la mateixa estructura descriptiva però amb indicis de "normalització" (una més gran distribució per a GRAUCA i una menor distància entre GRAUCA i GRAUCS) per al G2 (CSCT) ens fa pensar que, si bé la variable que mediatitza la predilecció per a GRAUCA o GRAUCS és la pregunta 2, existeixen aspectes de la pregunta 1 que estarien potenciant aquesta relació (vegeu les figures , 7, 8 i 9)

Aprofundint en aquesta relació entrem a analitzar el G3.

G3 (CSCS).

La tendència que s'apuntava anteriorment, aquí pren cos. És a dir, GRAUCA baixa en puntuació mitjana i, molt important, n'augmenta la dispersió. En canvi, GRAUCS avantatja, en mitjana, a GRAUCA i en redueix la

dispersió. La convergència d'opinions, en el G3, respecte a GRAUCS és molt similar a la del G1 per a GRAUCA (vegeu les figures 7, 8 i 9).

En resum, podem observar l'anteriorment citada relació entre autoconsideració i pregunta 2. En això hi hem d'afegir la qualitat mediatitzadora de la pregunta 1. Ens queda per descobrir quines variables poden estar relacionades amb l'autoconsideració com a català o espanyol quan aquesta identificació no es correspon amb la principal adscripció que es produeix a la pregunta 2, com intervé l'elecció lingüística en els graus d'autoconsideració ?

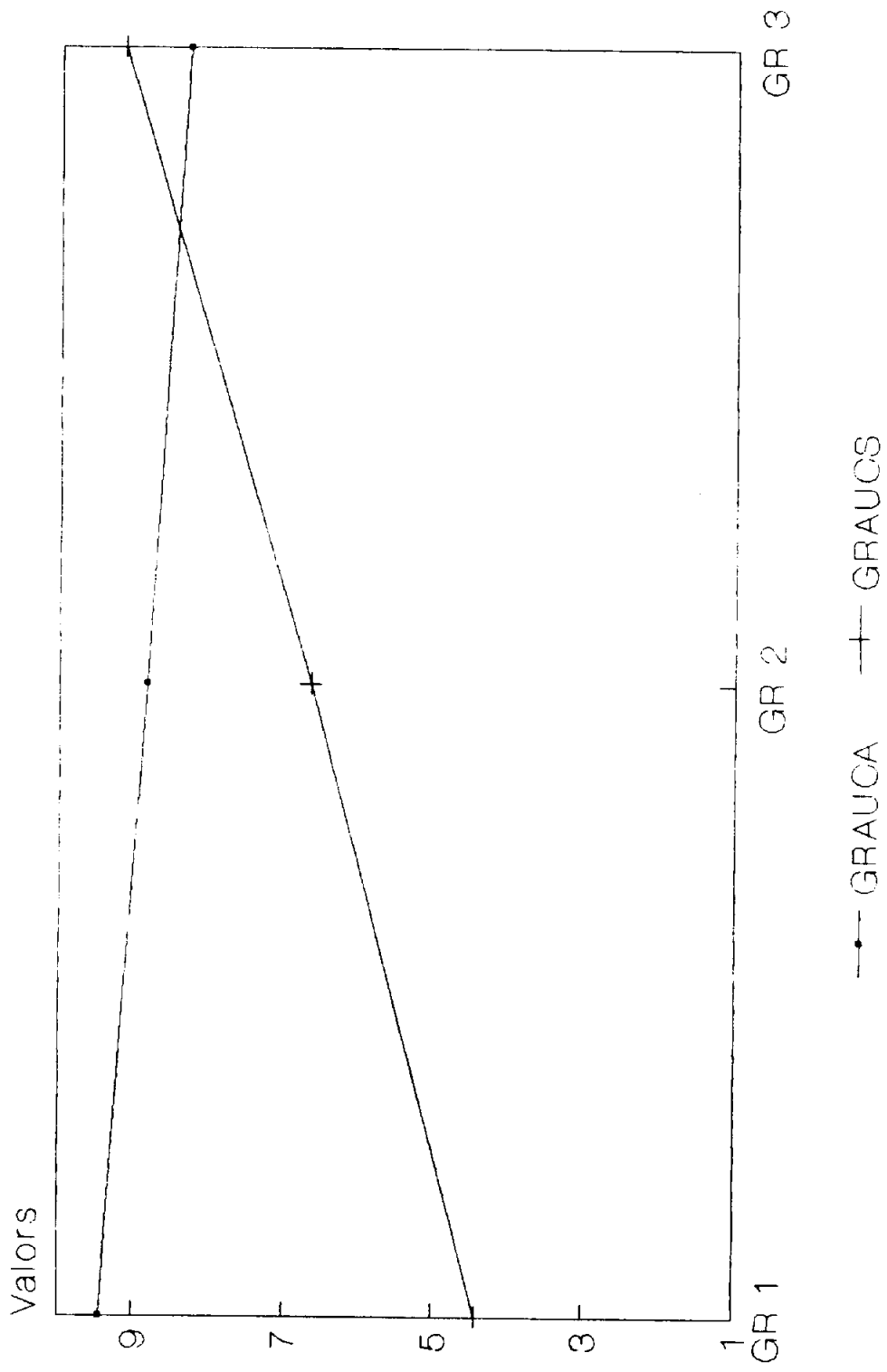


Figura 7:
GRAUCA i GRAUCS. Mitjanes per Grups.