

L'ADQUISICIÓ DEL CATALÀ COM A LENGUA ESTRANGERA EN EL CONTEXT MULTILINGÜE BARCELONÈS:

Estudi sobre les variables que intervenen en el procés
d'aprenentatge d'alumnes adults indoïrànics, arabòfons,
sinoparlants i castellanoparlants.

Laura Estors Sastre

TESI DOCTORAL

*Treball emmarcat dins del programa de Doctorat en Llengua i Literatura
Catalanes i Estudis Teatral*

Supervisat per la Dra. Ana Bartra Kaufmann i pel Dr. Joan A. Argenter Giralt

DEPARTAMENT DE FILOGIA CATALANA
FACULTAT DE FILOSOFIA I LLETRES
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
juliol 2014

AGRAÏMENTS

L'esforç és el meu lema vital. Sense aquest motor no s'arriba enlloc; això ho he après de la meva família. Tot esforç implica autoexigència i, d'això, me'n sobra. És per aquest motiu que m'he embarcat en aquesta extraordinària experiència: elaborar la tesi doctoral.

Des del 2003 em dedico a l'ensenyament del català per a persones estrangeres al Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona. El contacte diari amb persones d'arreu del món i amb llengües i cultures tan llunyanes a la nostra – teòricament – m'ha permès, per una banda, ser feliç amb la feina que faig cada dia i, per l'altra, presentar aquesta tesi. L'any 2009 vaig començar a treballar com a professora associada al Departament de Filologia Catalana de la Universitat Autònoma de Barcelona. A partir d'aquell moment, les il·lusions i els esforços més especialitzats començaren a succeir-se. He d'agrair especialment al Dr. Daniel Casals les injeccions de moral i els ànims a l'hora de fer la primera passa cap a la tesi, el Màster Oficial Interuniversitari en Estudis Avançats i Aplicats en Llengua i Literatura Catalanes.

Els agraïments queden curts quan penso en la Dra. Ana Bartra, la qual mereix la meva admiració i el meu respecte incondicionals. Si no hagués dirigit el meu treball de final de màster, tampoc presentaria aquesta tesi, de la qual n'és la directora. M'ha fet veure – pàgina a pàgina – que sóc un diamant en brut, i tan brut! Sóc una docent de camp de batalla, ho sé, però gràcies a la seva paciència i professionalitat he pogut perfilar la vessant més científica, la d'investigadora. També he de reconèixer que he tingut la gran sort que el Dr. Joan A. Argenter Giralt hagi volgut col·laborar en la feina titànica de dirigir aquesta tesi que es caracteritza per un enfocament multidimensional de l'adquisició lingüística. Si no hagués estat pels seus suggeriments i per les seves crítiques constructives, aquesta tesi tampoc hauria estat possible.

També voldria destacar, d'una manera mot especial, l'interès dels doctors Mila Segarra i Jaume Mateu a l'hora d'avaluar la meva feina i d'animar-me durant tot el procés d'investigació. De cada sessió de seguiment, en sortia reforçada gràcies a les seves observacions sobre el treball i sobre la meua actitud a l'hora de fer les presentacions.

L'agraïment per l'ajuda estadística i per la precisió dels seus comentaris sobre els formats de presentació dels gràfics és per al Dr. Antonio Di Paolo. A banda d'ajudar-me en qüestions científiques, m'ha aportat molta força moral en moments de dubtes –sempre presents i necessaris– en qualsevol projecte d'aquesta envergadura.

Així mateix, vull agrair la participació de tots els alumnes que han format part de la mostra, sense la qual la tesi no s'hauria pogut fer. Vull agrair-los la bona predisposició, la paciència i la complicitat que hem compartit en tot moment: gràcies, eskerrick asko (basc), grazas (gallec), شكر (àrab), tanemmirt (amazic), धन्यवाद (hindi), ਧਨਵਾਦ (panjabi), Teşekkürler (turc), ده‌شکر (urdú), 谢谢你 (xinès)...

De la mateixa manera, agraeixo la confiança, la predisposició i la col·laboració dels meus companys del Centre d'Acolliment lingüístic de Barcelona a l'hora de posar-me en contacte amb els seus alumnes perquè pogués aconseguir la mostra que necessitava per a l'estudi. Voldria donar les gràcies, tot i el risc d'algun oblit involuntari, als següents amics i companys de feina: Lluïsa G., Miquel Àngel G., Neus J., Carles, J., Jordi Pa., Xavi M., Jordi Pe., Anna B., Eva B., Yolanda A., Joan P., Lali P.; Àfrica S., i Laia P. Aquesta tesi tampoc s'hauria pogut realitzar sense l'ajuda dels centres educatius en què s'han realitzat les entrevistes. Per tant, agraeixo a la Cristina Morató – coordinadora del Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona – i a l'equip directiu del Centre per a la Normalització Lingüística de Barcelona, que m'hagin permès realitzar els enregistraments en les diverses delegacions de Barcelona.

Sobretot, he de donar les gràcies a la meua família –“s'abuelita”, “es predí”, sa mamà, en Ramon, na Blanca –, a n'Anto i als amics d'aquí i d'allà que en tot moment m'han animat a anar cap endavant. Moltes gràcies a tots per la vostra paciència, per entendre'm, per confiar en mi amb els ulls tancats i per ser-hi en tot moment.

ÍNDIX DELS CONTINGUTS

INTRODUCCIÓ	11
Preàmbul	11
1. MOTIVACIÓ PER A L'ESTUDI.....	12
2. OBJECTIUS DEL TREBALL.....	13
4. HIPÒTESIS DE TREBALL.....	14
CAPÍTOL 1. CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC I SOCIODEMOGRÀFIC	17
1. EL FET MIGRATORI A CATALUNYA	17
1.1. Moviments de població al món fins a la 2a ½ del s. XX.....	17
1.2. L'evolució del fet migratori: últimes dades	19
2. Descripció general del perfil de la població immigrada a Catalunya	23
2.1. Llengua d'identificació de la població immigrada.....	24
2.2. Coneixement i usos lingüístics de la població immigrada	26
2.3. Les dades aportades pel Baròmetre de la Comunicació i de la Cultura	27
3. EL FET MIGRATORI A LA CIUTAT DE BARCELONA.....	38
3.1. Distribució de la població immigrada al municipi	39
3.2. La previsió de les migracions a catalunya.....	41
4. SITUACIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA CATALANA.....	41
4.1. Les llengües a Catalunya.....	42
4.2. El marc legal del català: L'Estatut d'Autonomia	43
4.2.1. <i>El nou Estatut d'Autonomia</i>	43
4.2.2. <i>Polítiques migratòries a Catalunya</i>	44
4.2.3. <i>La Llei d'Estrangeria</i>	44
4.2.4. <i>La llei d'Acollida de les persones immigrades i retornades a Catalunya</i> ...	46
4.2.5. <i>Les relacions exteriors de Catalunya</i>	47
5. LA POBLACIÓ ESTRANGERA A CATALUNYA.....	49
5.1. La població pakistanesa a Catalunya.....	49
5.2. La població xinesa a Catalunya.....	51
5.3. La població arabòfona a Catalunya	55
5.4. La població de la resta de l'estat espanyol a Catalunya	57
6. SITUACIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA ALS PAÏSOS D'ORIGEN	59
6.1. Situació sociolingüística al Pakistan	60

6.1.1. <i>Identificació lingüística</i>	61
6.1.2. <i>El plurilingüisme al Pakistan: política lingüística i vitalitat del llenguatge</i>	65
6.2. Situació sociolingüística a la Xina	68
6.2.1. <i>Identificació lingüística</i>	68
6.3. Situació sociolingüística als Països Àrabs.....	73
6.3.1. <i>Identificació lingüística</i>	75
6.3.2. <i>L'amazic</i>	76
6.3.2.1. <i>Identificació de la llengua</i>	76
6.4. Situació sociolingüística a l'Estat espanyol: Estat plurilingüe i pluricultural..	78
7. CONTEXT SOCIAL D'IMMIGRACIÓ I LA SITUACIÓ DE L'LE.....	82
7.1. Estratègies d'aculturació	82
7.2. Què entenem per comunitat lingüística?	84
7.3. Comunitats multilingües.....	86
8. RESUM DEL CAPÍTOL	89

CAPÍTOL 2. EL PROCÉS D'ADQUISICIÓ D'UNA LE EN EL CONTEXT SOCIAL I INDIVIDUAL: PROPOSTES TEÒRIQUES EXPLICATIVES	91
1. LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA I COMUNICATIVA.....	92
2. REVISIÓ DELS MODELS TEÒRICS SOBRE L'ADQUISICIÓ DE L'LE..	98
2.1. La Lingüística Aplicada en l'ensenyament de llengües estrangeres	98
2.1.1. <i>La Lingüística Contrastiva</i>	101
2.1.2. <i>L'Anàlisi d'Errors</i>	103
2.1.2.1. <i>L'Error</i>	104
2.1.3. <i>Model de la Interllengua</i>	105
2.1.3.1. <i>Processos de la Interllengua</i>	108
3. MARC TEÒRIC DE LA RECERCA: LA PSICOLOGIA SOCIAL DE LA LLENGUA	112
3.1. Teories i models d'aprenentatge des de la Psicologia Social de la llengua.....	114
3.1.1. <i>Model del monitor de Krashen</i>	115
3.1.2. <i>Teoria sociopsicològica de Lambert</i>	117
3.2. Revisió d'altres models sociopsicològics.....	118
3.2.1. <i>Model socioeducatiu i del context social de Gardner</i>	118
3.2.2. <i>Model de la Voluntat de Comunicar de MacIntyre</i>	119
3.2.3. <i>Model d'autoconfiança de Clément</i>	121

3.2.4. Teories de la Identitat social i de l'Acomodació lingüística	123
4. FACTORS QUE INTERVENEN EN EL PROCÉS D'ADQUISICIÓ D'UNA LLENGUA ESTRANGERA.....	125
4.1. Factors individuals	126
4.2. Factors interns	127
4.3. Factors externs.....	127
4.4. Factors psicosocials i aprenentatge de llengües	128
4.5. El component actitudinal i motivacional en el procés d'adquisició.....	131
4.5.1. <i>L'Actitud</i>	132
4.5.2. <i>La Motivació</i>	136
4.5.3. <i>Les Orientacions</i>	143
4.5.4. <i>Amotivació</i>	149
5. RESUM DEL CAPÍTOL.....	150
CAPÍTOL 3. ESTUDI DE LES VARIABLES LINGÜÍSTIQUES I SOCIOAFECTIVES	153
INTRODUCCIÓ	153
1. CONTEXT EN QUÈ ES DESENVOLUPA LA INVESTIGACIÓ.....	153
1.1.1. <i>Centre per a la Normalització Lingüística</i>	153
1.1.2. <i>L'Acolliment Lingüístic</i>	156
1.1.2.1. <i>El mètode comunicatiu en l'ensenyament del català al CALB.</i>	159
2. METODOLOGIA D'ESTUDI	161
2.1. L'entrevista semidirigida i el rol de l'investigador	163
3. DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA.....	165
3.1. Mostra de l'estudi.....	166
3.1.1. <i>Lloc d'origen dels entrevistats</i>	166
3.1.2. <i>Sexe i edat</i>	167
3.1.3. <i>Concentració de la mostra segons el barri on viuen</i>	169
3.1.4. <i>Distribució de la mostra segons nivell en què està matriculat l'alumne/a</i>	170
3.1.5. <i>Any d'arribada a Catalunya</i>	170
4. EL PROCÉS DE L'ESTUDI.....	171
4.1. Procés de recollida de dades.....	171
4.2. L'elaboració dels instruments d'observació.....	173
4.2.1. <i>L'entrevista</i>	174

4.3. Eines per avaluar la competència lingüística i la comunicativa.....	175
4.3.1.1. Síntesi dels nivells i dels descriptors del MECR.....	177
5. TRACTAMENT DE LES DADES	187
5.1. Variables utilitzades a la investigació	187
5.1.1. Variables individuals: dades personals i socioeducatives	188
5.1.2. Variables sobre els usos lingüístics.....	188
5.1.3. Variable: competència lingüística en català	189
5.1.4. Variable: motivacions a l'hora d'aprendre català com a LE	190
5.1.5. Variable: actitud sobre la llengua i la situació sociolingüística catalanes	190
5.1.6. Variable: Priorització en la tria de la llengua d'acollida: català, castellà, ambdues alhora.	191
5.1.7. Variable: actitud sobre l'aprenentatge del català en un context multilingüe	191
5.1.8. Variable: Coneixement previ de la situació sociolingüística catalana	192
5.1.9. Variable: Semblances o diferències sociolingüístiques entre el lloc d'origen i Catalunya	193
5.1.10. Variable: Reacció de l'entorn al voltant de l'aprenentatge del català	193
5.1.11. Variable: Possibilitat de viure a Barcelona sense parlar el català.	194
5.1.12. Variable: Expectatives migratòries	195
6. RESUM DEL CAPÍTOL	195
CAPÍTOL 4. RESULTATS I ANÀLISI DE LES DADES	197
INTRODUCCIÓ	197
1. DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA: BAGATGE LINGÜÍSTIC I SOCIOCULTURAL.....	197
1.1. Llengua inicial o L's 1 segons GLO	197
1.2. Llengua pròpia.....	201
1.3. Llengua o llengües d'identificació	202
1.4. Competència en altres llengües estrangeres	204
1.5. Nivell socioeducatiu dels aprenents	209
1.6. Nivell socioeducatiu dels pares dels aprenents	210
1.7. Situació laboral dels aprenents	214
2. COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA EN CATALÀ NIVELL A2.....	215
3. MOTIVACIONS I ORIENTACIONS.....	220
3.1. Motivacions/orientació del grup arabòfon	222

3.2. Motivacions/orientació del grup indoirànic	231
3.3. Motivacions/orientació del grup sinoparlant.....	236
3.4. Motivacions/orientació del grup castellanoparlant.....	243
4. SUBCATEGORIES DEL CONSTRUCTE MOTIVACIONAL.....	252
5. RELACIÓ ENTRE EL TIPUS DE MOTIVACIÓ I LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA EN CATALÀ	254
6. ACTITUDS AL VOLTAT DE LA LLENGUA CATALANA I LA SITUACIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA A CATALUNYA.....	258
7. ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES I DISCURSOS NEGATIUS	265
8. ABANS D'ARRIBAR A CATALUNYA, SABIES QUE S'HI PARLAVA CATALÀ?	270
8.1. Persones d'origen àrab o amazic	271
8.2. Persones d'origen indoirànic	273
8.3. Persones d'origen xinès.....	280
8.4. Persones castellanoparlants	286
9. PRIORITZACIÓ A L'HORA DE TRIAR	288
10. SIMILITUDS ENTRE LES SITUACIONS SOCIOLINGÜÍSTIQUES	295
10.1. Opinions d'alumnes arabòfons.....	295
10.2. Opinions d'alumnes de llengua indoirànica	298
10.3. Opinions d'alumnes sinoparlants	301
10.4. Opinions d'alumnes de la resta de l'Estat espanyol.....	303
11. DISCURSOS SOBRE LA LLENGUA: Què pensa l'entorn més proper?	308
12. PENSES QUE ES POT VIURE A CATALUNYA SENSE CONÈIXER EL CATALÀ?	319
13. RESUM DEL CAPÍTOL	324
CAPÍTOL 5. CONCLUSIONS i REFLEXIONS FINALS.....	329
1. CONCLUSIONS METODOLÒGIQUES	329
2. CONCLUSIONS DE L'ESTUDI	330
2.1. Què demostren les dades?	331
3. REFLEXIONS A PARTIR DE L'ANÀLISI DE LES VARIABLES	356
4. PROPOSTES D'ACTUACIÓ	359
4.1. Treballar les actituds a l'aula.....	359
4.2. Activar i humanitzar l'enfocament comunicatiu	360

4.3. Més variables per avaluar la competència comunicativa	361
4.4. Propostes teòriques i d'actuació dins del camp de l'adquisició del català com a llengua estrangera.....	363
4.5. Propostes per a futures recerques.....	365
BIBLIOGRAFIA.....	369
ANNEXOS	383
ANNEX 1. Fitxa sol·licitud d'estudi al Centre de Normalització Lingüística.....	384
ANNEX 2. Autorització d'enregistrament de veu	385
ANNEX 4. Etiquetes dels valors de les variables	389

Llistat d'abreviatures i símbols

L1/LO → Llengua materna, Llengua primera, Llengua inicial, Llengua d'origen

L2 = LE → Segona llengua o llengua estrangera

LA → Llengua d'acollida

GLM → Grup de llengua materna / GLO → Grup de llengua/llengües d'origen

GLOA → Grup d'alumnes que tenen com a llengua materna l'àrab o el berber (o qualsevol varietat geolectal, aquestes persones saben també àrab).

GLOP → Grup d'alumnes amb una llengua materna indoirànica (panjabi/urdú/indi, etc.) (o qualsevol varietat geolectal)

GLOX → Grup d'alumnes que tenen com a llengua materna el xinès (o qualsevol varietat geolectal xinesa)

GLOC → Grup d'alumnes que tenen com a llengua materna el castellà (o qualsevol de les seves varietats geolectals)

IL → Interllengua

Símbols usats a les transcripcions

Els discursos orals dels alumnes s'han transcrits fidelment per tal que es puguin copsar les característiques de la interllengua del parlant.

@ → Símbol que assenyala que l'aprenent riu durant el discurs.

/xx/ → Missatge incompreensible.

:: → Allargament del so

(.) → Pausa

... → Frase inacabada

/L1 xxx/ → préstec de la llengua d'origen del parlant

/L2 xxx/ → préstec de l'L2 del parlant

/L3 xxx/ → préstec de l'L3 del parlant

INTRODUCCIÓ

Preàmbul

Entrats al segle XXI, la configuració sociolingüística de Catalunya i, en particular, de la ciutat de Barcelona és peculiar, però no deixa de ser un mirall d'altres països multilingües on hi conviuen comunitats lingüístiques diferents dins d'un territori amb doble o triple oficialitat lingüística, com Malta, Canadà, Bèlgica, Irlanda, País Basc¹. Bretxa, Comajoan i Sorolla (2008) afirmen que és una tasca complexa el fet d'explicar com els parlants multilingües posen en funcionament les diferents llengües i els diversos nivells de competència que en tenen. La dificultat està en el fet que hi ha multitud de factors que intervenen en l'explicació dels usos lingüístics en contextos plurilingües. En l'estudi d'aquestes situacions el constructe actitudinal adquireix una gran importància, ja que el caracteritza com un model hipotètic directament relacionat amb el comportament públic o amb les respostes verbals a qualsevol conjunt d'estímuls.

Pensem que manquen estudis especialitzats en el camp de l'Adquisició del Català com a Llengua Estrangera (ACLE) en què s'analitzi el pes de noves variables psicolingüístiques. Així mateix, existeix una carència important pel que fa a la producció de treballs científics de caire descriptiu i qualitatiu que ratifiquin les intuïcions i conclusions immediates pròpies de l'aula i, sobretot, manquen estudis dirigits fonamentalment a grups d'aprenents amb llengües inicials molts diverses a la llengua meta. Pel que fa a llengües més properes, com el castellà, també falten observacions sobre les conductes lingüístiques dels nous immigrants d'origen espanyol en un context multilingüe com el de Catalunya.

¹Destaquem que aquesta mateixa situació es dona en altres països de la Unió Europea (França, Gran Bretanya, etc.).

1. MOTIVACIÓ PER A L'ESTUDI

La meva experiència com a professora de català per a adults immigrants al Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona és la que ha motivat aquesta recerca sociolingüística des de la branca etnogràfica sobre els factors que incideixen de manera important en l'evolució o en la fossilització de la interllengua dels aprenents de català com a llengua estrangera. Així com Garner (1985:11) ens vam preguntar per què els aprenents d'una LE es diferencien en el nivell d'assoliment de la llengua, de manera que alguns esdevenen a la fi multilingües mentre que uns altres continuen essent monoglots o fossilitzen el nivell de català en un estadi molt inicial i no avancen? Estudiar una LE fa els aprenents més tolerants cap als altres o més inclinats positivament cap al grup lingüístic en qüestió? Els individus sociables són millors aprenents d'una LE que els introvertits i tímids? Aprendre una LE té el mateix significat i la mateixa transcendència per a un membre d'un grup ètnic minoritari que per a un individu d'un grup majoritari?

En el camp de la recerca de segones llengües, la motivació i les actituds són reconegudes com a factors essencials per a un aprenentatge adequat, i sovint s'ha entès la motivació com el motor que proporciona l'impuls necessari per iniciar-se en el procés d'aprenentatge d'una llengua i proporciona la força conductora – *a posteriori* – per mantenir-lo (Gardner, 1985; Masgoret, 2003). Així com altres Carrasco (2001), Lasagabaster i Huguet (2007) i Pedrosa (2008) defensem que cal treballar i estudiar amb profunditat les motivacions i les actituds lingüístiques perquè, primer, ens poden donar molta informació per entendre quines variables acceleren el procés d'aprenentatge i, segon, ens donen informació per promoure polítiques lingüístiques noves, i per formar el professorat especialitzat que treballa al centres d'ensenyament del català com a LE. A més a més, amb el nostre estudi aportarem noves aplicacions del fet de conèixer les motivacions i les actituds dels aprenents de català que entrevistem.

Amb les informacions podrem constatar la preferència per l'ús del català o del castellà i perquè. A partir d'aquí es poden aplicar noves polítiques de sensibilització lingüística nacional i internacional. Així mateix, el fet de conèixer les motivacions que porten als aprenents a estudiar el català pot aportar nous paràmetres a l'hora d'elaborar materials específics i a donar noves pistes amb l'objectiu de reflexionar sobre la didàctica de la llengua catalana en una aula multilingüe i, a més a més, pot aportar nous elements per

valorar l'adequació de les proves de nivell que es fan per col·locar un alumne en un nivell o en un altre.

2. OBJECTIUS DEL TREBALL

L'objectiu del treball és demostrar que, amb el mateix nombre d'hores d'aprenentatge de català, l'estadi d'interllengua d'alguns alumnes mostrarà diferències significatives segons les variables lingüístiques, psicolingüístiques i sociolingüístiques que analitzem. Per tant, l'objectiu d'aquest estudi multidisciplinar entorn a l'aprenentatge del català en un context multilingüe requereix el fet d'utilitzar diverses teories dins de la Lingüística Aplicada per tal d'explicar el fenomen complex que estudiem.

A. Els objectius generals d'aquest treball són dos:

1. Destacar la incidència dels factors motivacionals i de les actituds en el nivell d'interllengua d'aprenents de català. Demostrar que els alumnes que acrediten un nivell de competència lingüística en català més elevat es veuen condicionats per factors lingüístics, psicolingüístics i sociolingüístics concrets, ja que altres aprenents sense aquests condicionants demostren un nivell de competència lingüística en un estat de fossilització, tot i haver fet el mateix nombre d'hores d'aprenentatge de llengua. Segons les dades podrem saber si les proves de col·locació – que només avaluen la competència lingüística i comunicativa – són adequades per determinar l'adequació d'un curs o d'un altre.
2. Ampliar i refinar les taxonomies més importants dins de la Psicologia Social sobre motivacions i actituds en l'àmbit de l'adquisició de segones llengües amb les dades que haurem analitzat.² Aquestes noves informacions poden orientar i ajudar els docents de segones llengües a l'hora perfilar determinades dinàmiques d'ensenyament de la llengua meta en contextos multilingües.

² Com Ely (1986) i Saravia (2006) creiem que les investigacions en aquest camp haurien d'analitzar si la conceptualització integrativa/instrumental captura tot l'espectre de motivació dels alumnes, o hi poden haver altres raons per aprendre la llengua que no estiguin incloses en cap de les dues orientacions motivacionals proposades per Gardner (2000).

B. Els objectius específics que ens marquem són:

1. Examinar els perfils lingüístics, sociolingüístics i culturals dels quatre col·lectius triats per a l'estudi.
2. Conèixer les actituds lingüístiques dels alumnes immigrants a Catalunya que estudien al Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona (CALB), ja que són una peça clau de la realitat sociolingüística catalana actual i futura³.
3. Conèixer la ideologia lingüística dels alumnes al seu país d'origen i la que adopten quan arriben: a) Per què els alumnes opten per estudiar català en un context sociolingüístic com el de Barcelona?; b) Per què uns comencen aprenent català i altres castellà?

El fet de testar aquestes hipòtesis pot ser molt útil a l'hora de treballar de manera conjunta des de les ciències aplicades dedicades a l'estudi de l'adquisició de segones llengües. Així mateix, ens agradaria defensar la idea que als barris on hi ha més densitat de població immigrada és on tenim més possibilitats de normalitzar la situació lingüística del català.

4. HIPÒTESIS DE TREBALL

La hipòtesi general amb què treballem és la següent:

Les variables **lingüístiques** (l'L1 i la competència en altres L2), **psicosocials** (les actituds lingüístiques i les motivacions), i les **sociolingüístiques** (xarxes socials, usos lingüístics, vitalitat etnolingüística del col·lectiu immigrant i percepció de la situació sociolingüística del territori d'acollida), determinen diferències d'aprofitament en el procés de l'adquisició del català com a L2 en un context multilingüe.

³Com Williams & Burden (1997) entenem que l'aprenentatge ocorre dins una varietat de contextos: cognitiu, afectiu, moral i social. L'ampli context social, educatiu, polític i cultural dels aprenents influeix sobre el sentit que ells li donen a la situació d'aprenentatge, i sobre la manera de veure la cultura a la qual la llengua meta pertany.

A partir de la hipòtesi general en deriven d'altres específiques que ens permetran donar una resposta més ajustada a cada subhipòtesi:

→ HIPÒTESI 1. El fet que un alumne progressi més ràpidament cap a l'L2 o que, pel contrari, estanqui el ritme del procés o l'abandoni està profundament relacionat amb la motivació.

→ HIPÒTESI 2. Els discursos sobre la llengua catalana varien segons les xarxes socials dels aprenents. Per una banda, el nivell socioeconòmic i educatiu, així com les xarxes socials dels alumnes determinen l'actitud vers la llengua, la prioritització en l'ordre de tria i la competència lingüística. Per l'altra, els sentiments positius sobre la llengua catalana i els seus parlants permeten superar estadis de la Interllengua més ràpidament. Per tant, el factor ideològic sumat al poliglotisme és la fórmula que pot arribar a explicar una competència lingüística i comunicativa més alta o més baixa.

→ HIPÒTESI 3. El fet de tenir una ideologia lingüística concreta vers l'L1 i d'haver viscut una situació sociolingüística determinada al país d'origen, condiciona el tipus de motivació i l'actitud a l'hora d'aprendre el català com a LE. L'alumne/a multilingüe – acostumat a situacions de plurilingüisme i amb una ideologia més neutra cap el català – tendeix a ser menys rígid i a tenir una actitud més emprenedora en l'adquisició i a l'hora de treure rendiment dels recursos lingüístics adquirits i d'aprofitar les situacions comunicatives per practicar la llengua catalana. Així mateix presenta un nivell d'ansietat més baix a l'hora d'aprendre i usar l'LE. En canvi, quan l'alumne pertany a un grup monolingüe L1 com, per exemple, el castellà tendeix a rebutjar els recursos i les ocasions d'ús del català, ja que pot desenvolupar-se quotidianament en castellà sense problemes, aquest fet repercuteix negativament en les actituds vers el català i en el seu procés d'adquisició.

Amb tot, es podria demostrar que els aprenents que tenen la creença i el convenciment intel·lectual del valor instrumental del català demostren tenir una competència lingüística i comunicativa més elevada que els que només tenen motivacions integratives. Així mateix, podríem entendre, per una banda, que els aprenents amb una mentalitat monolingüista – en funció de la cultura lingüística d'origen – troben més dificultat a l'hora d'entendre que a Barcelona es parlen dues llengües i el valor que tenen

dins la societat; i, per l'altra, si l'alumne que pot relacionar el seu bagatge sociolingüístic (experiències i trajectòries lingüístiques vitals) amb la situació lingüística de Barcelona, tendeix a identificar el català com a llengua d'acollida amb més càrrega emocional.

CAPÍTOL 1. CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC I SOCIODEMOGRÀFIC

1. EL FET MIGRATORI A CATALUNYA

En aquesta secció fem una breu descripció històrica del fet migratori a Catalunya i a Barcelona; i, també, del perfil de la gent immigrada al territori català durant les primeres i les últimes onades. Aquesta descripció permet contextualitzar i emmarcar la nostra recerca des d'una perspectiva multidisciplinària: sociodemogràfica, etnolingüística, sociolingüística i legislativa, etc.

1.1. Moviments de població al món fins a la 2a ½ del s. XX

El moviment migratori és un factor decisiu en la configuració i en l'evolució sociolingüística de Catalunya. S'hi han produït immigracions importants durant el segle XX (1955-1975) i fins avui dia, que han condicionat i condicionen la situació de l'ús de la llengua catalana. La realitat migratòria, doncs, no és nova. D'immigració, sempre n'hi ha hagut; el que ha variat substancialment és la seva complexitat, rapidesa, densitat, intensitat i diversificació.

En la història més recent, amb l'inici de la industrialització ja constatem onades migratòries importants des de l'exterior i, sobretot, durant les primeres dècades del segle XX, les migracions internes per part de la població de zones rurals catalanes que van anar a treballar a les fàbriques de les zones urbanes per millorar les seves condicions de vida. A partir de la segona meitat del segle XX, després de la guerra civil i de la postguerra, una nova etapa de prosperitat i creixement econòmic a Catalunya va motivar fluxos migratoris des de zones l'Estat espanyol (Andalusia, Múrcia, Galícia, Extremadura, País Basc, etc.). El fet que la llengua d'aquestes persones no fos el català va tenir efectes sociolingüístics força importants, sobretot, si considerem que en aquella època el català estava pràcticament prohibit i el país no disposava d'estructures polítiques pròpies que en pogués permetre l'acolliment (Fabà, A., 2010). L'explotació de les darreres dades sobre l'Enquesta d'usos Lingüístics de Catalunya de l'any 2003 demostra els efectes d'aquesta immigració de parla castellana (vegeu Torres, 2005). La revitalització del creixement natural de la

població catalana i l'arribada d'immigrants va fer duplicar, pràcticament, la població a Catalunya⁴.

L'evolució demogràfica de Catalunya va experimentar un important canvi durant el franquisme. Així, si el 1940 la població catalana era de 2.890.974 habitants, en els anys setanta aquesta ja superava els cinc milions i mig, un creixement molt més accelerat que el de la resta de l'Estat. Com a conseqüència dels moviments migratoris, la natalitat catalana va situar-se per sobre de la mitjana espanyola, cosa que no s'havia produït en tot el segle. D'aquesta manera, la piràmide d'edats catalana va experimentar un creixement en el nombre de joves menors de 15 anys, fins a situar-se en el 25% del conjunt de la població el 1974. L'any 1957 el règim va haver de liberalitzar definitivament els moviments de població pel territori i cap a l'exterior –França, Suïssa, Alemanya, Bèlgica, etc.–. El nou fenomen demogràfic va prendre importància a partir de 1959, inserint-se dins d'un corrent que, fins el 1965, portaria cap els països industrialitzats de l'Europa occidental a més d'un milió de ciutadans espanyols, la desena part dels actius demogràfics, atrets per la seva eufòria econòmica expansiva. L'emigració sortida de Catalunya cap a l'estranger va suposar el 5,17% del conjunt d'Espanya. Però les migracions interiors van ser encara més espectaculars: entre 1962 i 1973 quatre milions de persones van canviar de residència. Així, procedents de les regions agrícoles, els immigrants van instal·lar-se en les zones de més dinamisme econòmic de l'Estat: Madrid, el País Basc, València i Catalunya.

En el cas de Catalunya, aquest moviment migratori va ser especialment intens. El primer determinant del flux migratori va ser la demanda de treball catalana. En conseqüència, entre 1940 i 1975, 1,8 milions d'immigrants van establir-se a la Catalunya franquista, un dinamisme demogràfic desconegut en la història del país. Els immigrants procedien fonamentalment d'Andalusia, Extremadura, les dues Castelles i Aragó, tot i que també trobem immigració interior procedent de les zones de muntanya i de l'interior de Catalunya.

Aquest procés migratori va realitzar-se sense cap tipus de planificació i va tenir importants conseqüències socials, a la vegada que va provocar forts desequilibris territorials. Així, la immigració va tendir a assentar-se de manera molt concentrada en

⁴ Des del 1950 al 1975 la població de Catalunya s'incrementa un 75% (de 3,2 milions de persones a 5,6). El 37,7% de la població censada el 1970 havia nascut fora de Catalunya.

algunes àrees del país: a la província de Barcelona van instal·lar-se prop del 90% dels immigrants, especialment a les comarques més industrialitzades.

A partir dels anys 80 i, sobretot, dels 90 s'inverteixen progressivament les tendències migratòries de l'Europa meridional i esdevé una zona receptora d'immigrants. Arran de l'augment de la població immigrada, als 80, els governs espanyol i italians prenen mesures i perfilen normatives específiques. És així com l'1 de juliol s'aprova la llei orgànica 7/1985 sobre els drets i les llibertats dels estrangers a Espanya, més coneguda com la Llei d'Estrangeria.

A la dècada dels 90 augmenten els fluxos migratoris i es diversifica la immigració pel que fa a l'origen i a la tipologia, és a dir, la tipologia clàssica de les migracions econòmiques (primer arriba l'home i després reagrupa la família) dona pas a altres projectes migratoris i les trajectòries són cada cop més diverses (incorporació de la dona al món laboral *in crescendo*, refugiats, menors que emigren sols, etc.). Malgrat l'enduriment de la Llei d'Estrangeria, s'experimenta un autèntic *boom* de la immigració i, apareix una nova problemàtica amb la immigració: la irregularitat. Augmenta el nombre de persones sense els permisos necessaris per residir i treballar al país que l'acull.

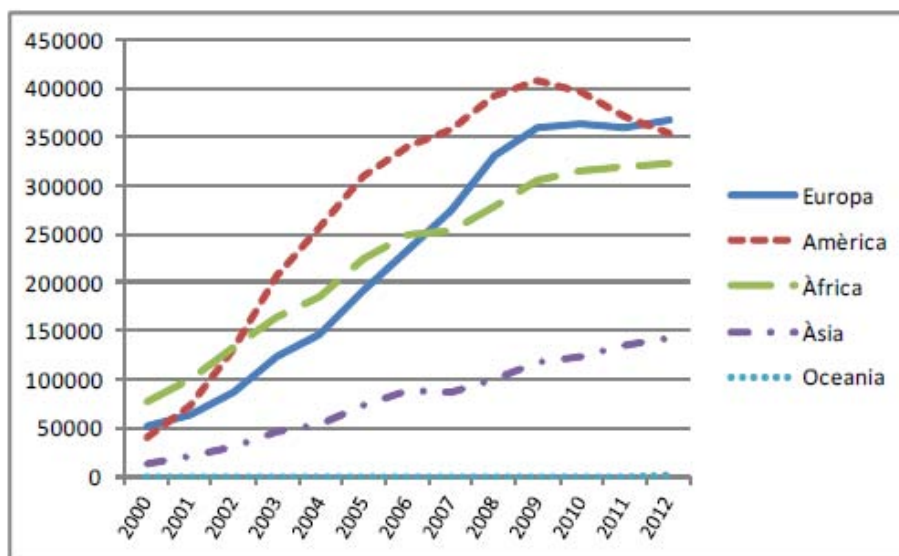
1.2. L'evolució del fet migratori: últimes dades

L'evolució de la darrera dècada es caracteritza per un punt àlgid que se situa l'any 2001, en què es va enregistrar un creixement interanual de població estrangera d'un 48,5% (Idescat). L'any 2008, i segons els països de procedència, el volum més important d'entrades registrades va ser des del Marroc (25.404), Romania (10.259), Equador (9.865), la Xina (9.748), Pakistan (8.997) i Colòmbia (8.249). Paral·lelament, també augmentà el volum de sortides de persones estrangeres cap a l'estranger, com a conseqüència dels retorns als països d'origen. La diferència entre les xifres de juliol 2009 i les de gener de 2010 mostra que el nombre de persones estrangeres empadronades a Catalunya s'ha reduït en un 1,39% (17.437 persones), per primera vegada, d'ençà una dècada. Després de la intensitat viscuda en els darrers anys arran del creixement econòmic i per la necessitat de mà d'obra, s'aprecia l'entrada d'un nou cicle migratori caracteritzat per un menor volum

d'entrades, per un lleuger retorn als llocs d'origen i per la proliferació de noves estratègies migratòries com ara trasllat a països tercers⁵.

A continuació presentem una gràfica que descriu l'evolució de la població immigrada segons el continent d'origen:

Gràfica 1. Població estrangera segons continent de procedència. Catalunya. 2000-2012



Font: IDESCAT (2012)

A continuació presentem una taula amb l'evolució de la població estrangera a Catalunya des del 2000 al 2013. Hi podem observar, segons l'any, el total de la població espanyola, estrangera i el tant per cent d'aquesta darrera en relació al total de la població. L'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) ha publicat les dades de població estrangera resident a Catalunya segons el padró d'habitants a 1 de gener de 2012. D'acord amb aquesta font, el nombre d'habitants amb nacionalitat estrangera al nostre país és d'1.186.779. El nombre d'estrangers inscrits al padró s'ha incrementat en 927 persones el darrer any, xifra que representa una variació interanual del 0,1%.

⁵ El terme població estrangera fa referència a la nacionalitat de la persona. S'entén per estranger a Espanya, segons la Llei d'estrangeria 8/2000, de 22 de desembre, tota persona que no és nacional i la nacionalitat es té segons la nacionalitat dels pares, és dir, per dret sanguini. En altres països la nacionalitat és donada pel dret de sòl, és a dir, si una persona neix en un país determinat passa a ser considerada nacional; és el que succeeix, per exemple, als Estats Units. Font: www.idescat.cat/població

Taula 1. Evolució de la població estrangera a Catalunya

Any	Població total	Població espanyola	Població estrangera	% població estrangera sobre el total
2013 (p.)	7.546.522			
2012	7.570.908	6.384.129	1.186.779	15,68%
2011	7.539.618	6.352.294	1.185.852	15,7%
2010	7.512.381	6.313.843	1.198.539	15,9%
2009	7.475.420	6.286.141	1.189.279	15,9%
2008	7.364.078	6.260.288	1.103.790	15,0%
2007	7.210.508	6.238.001	972.507	13,5%
2006	7.134.697	6.220.940	913.757	12,8%
2005	6.995.206	6.196.302	798.904	11,4%
2004	6.813.319	6.170.473	642.846	9,4%
2003	6.704.146	6.161.138	543.008	8,1%
2002	6.506.440	6.124.420	382.020	5,9%
2001	6.361.365	6.104.045	257.320	4,0%
2000	6.261.999	6.080.409	181.590	2,9%

Font: Migracat (Evolució de la població estrangera: 2000-2013 (provisional))

La població estrangera resident a Catalunya és d'1.186.779, segons el Padró d'habitants a 1 de gener del 2012, i representa el 15,7% de la població catalana. El nombre d'estrangers inscrits s'ha incrementat en 927 persones, xifra que representa una variació interanual del 0,1%. La població europea és majoritària per primera vegada el 2012. La població d'origen europeu és la més nombrosa el 2012 i representa el 30,9% dels estrangers. Els procedents d'Amèrica són el segon grup migratori de Catalunya, amb un 29,8%, seguit pels d'origen africà, amb un 27,2%. Més allunyada d'aquests col·lectius, la població asiàtica representa el 12% del total. El nombre d'estrangers ha evolucionat de manera diferent segons la seva procedència. El darrer any augmenten els efectius de tots els continents excepte els procedents d'Amèrica, com a conseqüència de la reducció del 7,5% de la població originària d'Amèrica del Sud.

A la població resident a Catalunya hi ha representades 160 nacionalitats. Les 16 nacionalitats amb major presència concentren el 71,0% del total de la població estrangera. La comunitat marroquina (239.218) és la més nombrosa i equival a la cinquena part del total. El segon lloc l'ocupa la població de Romania (106.030), col·lectiu amb un dels increments més notables els darrers anys amb una representació del 8,9%. També es constata la presència important d'estrangers d'Amèrica del Sud, com la població equatoriana (5,0%) i la boliviana (4,2%). El creixement de les poblacions asiàtiques ha fet guanyar posicions a aquest col·lectiu en el conjunt de països amb més representació, com

és el cas de la població xinesa (4,2%) i la pakistanesa (4,0%). Dins dels països de la UE, Itàlia manté la primera posició entre les nacionalitats europees més representades (4,1%)

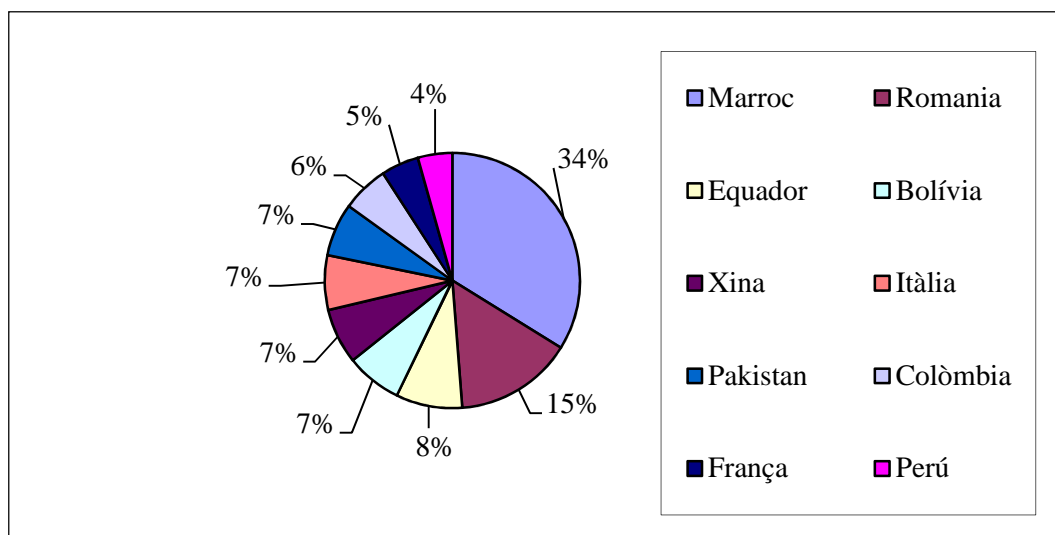
Taula 2. Població estrangera per països. 2012 Catalunya

	Població del país	% respecte el total de la població estrangera
Marroc	239.218	20,16
Romania	106.030	8,93
Equador	59.453	5,01
Bolívia	50.188	4,23
Xina	49.612	4,18
Itàlia	49.111	4,14
Pakistan	47.490	4,00
Colòmbia	41.958	3,54
França	33.875	2,85
Perú	30.873	2,60

Font: IDESCAT, a partir de l'explotació estadística dels padrons.

A continuació presentem les dades anteriors en un gràfic més visual, en què destaquem les 10 nacionalitats més nombroses a Catalunya al 2013:

Gràfica 2. Nacionalitats més nombroses a Catalunya (2013)



Font: Elaboració pròpia a partir de l'explotació estadística dels padrons (IDESCAT)

2. Descripció general del perfil de la població immigrada a Catalunya

Una característica important de la població arribada a Catalunya en aquests últims anys és que, per una banda, no solen arribar amb el passaport espanyol; i per l'altra, parlen llengües tipològicament molt diverses al català. S'ha arribat a confirmar que es parlen més de 260 llengües a Catalunya.

Segons les últimes dades que publica l'Institut Nacional d'Estadística (INE, 2012), els estrangers residents a Catalunya són majoritàriament joves i homes. L'edat mitjana dels estrangers és de 31,8 anys, 11 anys inferior a la de la població catalana. Tres de cada cinc persones de nacionalitat estrangera tenen entre 20 i 44 anys; en canvi, en la població catalana aquests grups representen només un terç del conjunt d'edats. Els darrers anys s'ha produït un important augment de la població menor de 15 anys, com a conseqüència de la natalitat de les famílies immigrades i dels processos de reagrupament familiar.

En la composició de la població, destaca la ràtio de 113 homes per cada 100 dones. El perfil demogràfic general mostra situacions molt diverses segons la procedència dels estrangers. La població d'origen europeu és la més envellida, amb una edat mitjana de 35,4 anys i amb un índex de masculinitat de 105. La població africana destaca per la seva joventut, amb una edat mitjana de 28 anys i una marcada asimetria entre els sexes (155 homes per cada 100 dones). La composició demogràfica de la població procedent d'Amèrica correspon a una estructura més feminitzada (78 homes per cada 100 dones) i presenta una concentració dels efectius a les edats actives, que es reflecteix amb una edat mitjana de 33 anys. La població asiàtica destaca per una composició jove i majoritàriament masculina (175 homes per cada 100 dones). La població pakistanesa registra una ràtio de 355 homes per cada 100 dones.

Pel que fa a la llengua d'ús habitual, el percentatge de persones que declaren usar habitualment el català va disminuir més de 10 punts en el període 2003-2008 (EULC, 2008)⁶, alhora que ha augmentat més de 7 punts el percentatge de persones que declaren parlar habitualment tant el català com el castellà. Això es pot explicar pel fet que els monolingües en castellà o els parlants al·loglots trien l'ús del català en contextos i àmbits determinats. La disminució del castellà ha estat de poc més d'un punt. El més destacat és

⁶ L'edició de l'EULP del 2013 està en procés d'elaboració.

observar com en els últims 5 anys ha augmentat gairebé 5 punts el percentatge de persones que declaren usar habitualment altres llengües diferents a les oficials del territori català.

Els centres d'ensenyament (escoles, instituts, centres educatius per adults, etc.) són un reflex de la nova situació social, demogràfica i lingüística. Quelcom ha canviat: el conjunt de llengües que trobem convivint en un mateix espai. Podem dibuixar un mapa amb l'origen dels alumnes i de les llengües que els identifiquen; en aquest sentit no parlem de llengües oficials, sinó de les llengües que empren els alumnes per comunicar-se entre ells i a les seves llars. S'ha de tenir en compte que als països des d'on ve la població immigrada, s'hi parlen com a mínim dues llengües. A més a més, cal tenir presents molts països que arriben a tenir una llengua per a cada ciutat, població o tribu (Índia: 386; Xina: 200, Filipines: 168; Rússia: 99; Pakistan: 68; Senegal: 36)⁷.

Com a cloenda d'aquest apartat, aprofitem les paraules de Junyent (2005:2)⁸ que fan una descripció molt encertada sobre la situació sociolingüística catalana en matèria de diversitat lingüística: *“Els darrers vint anys, el paisatge lingüístic de Catalunya ha canviat, s'ha transformat espectacularment. Venim d'una situació en què el català maldava per recuperar-se en el seu àmbit històric i el castellà era reconegut de facto com a llengua per defecte, quan, de cop i volta, ens trobem en un país on els seus habitants són parlants d'un nombre de llengües i on la dinàmica del bilingüisme s'ha dissolt en una multiplicitat d'alternatives.”*

2.1. Llengua d'identificació de la població immigrada

Com a *Llengua d'identificació* s'entén la llengua o les llengües que una persona considera com a més propera o properes; aquesta definició conté un component emocional vers la llengua en qüestió. En ocasions s'ha utilitzat aquest concepte per a referir-se a la pregunta *quina és la seva llengua?*. És un concepte psicolingüístic, i se situa en l'esfera de les actituds lingüístiques. Tot i que s'hi associa, no ha de confondre's la llengua d'identificació amb la llengua inicial, les competències lingüístiques o la llengua més utilitzada. Altres opcions per a referir-se a la llengua d'identificació són: la *identitat lingüística* i la *llengua pròpia*. Però el lligam d'aquest concepte amb la política lingüística i

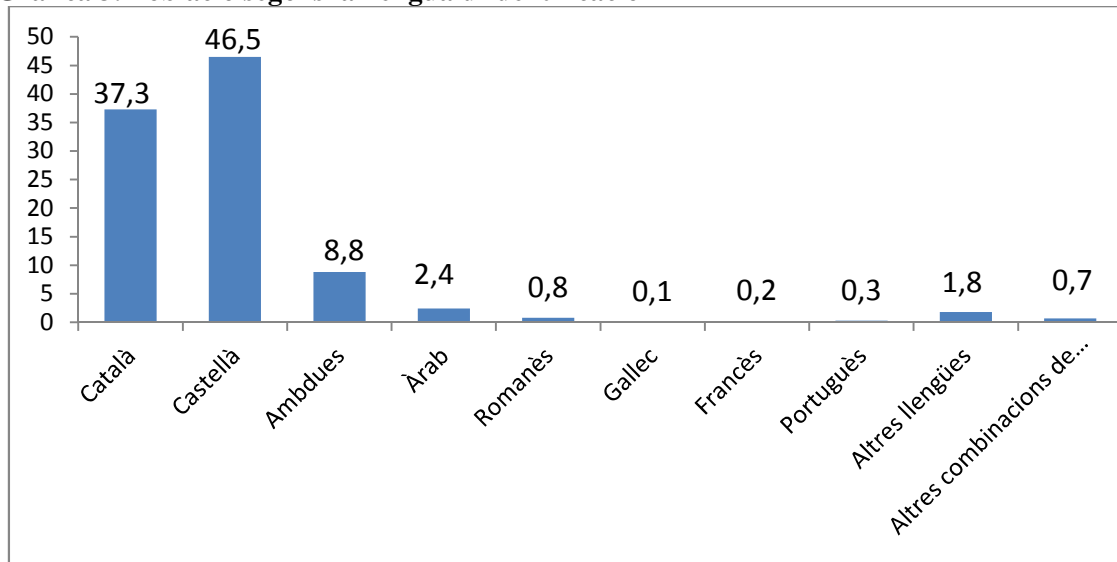
⁷ Les dades sobre el nombre de llengües que es parlen als diversos països provenen de Grimes & Grimes (eds.) (2000).

⁸ Fundació Interarts: Seminaris sobre Diversitat Cultural. Barcelona, 13-15 desembre 2005. Intervenció de Carme Junyent (2005: 2-10): *“Diversitat lingüística a Catalunya”*. Universitat de Barcelona.

la seva vehiculació com a concepte col·lectiu, més que individual, l'han reservat per a altres usos (Torres *et. al.*, 2005).

A partir de la pregunta “*Quina és la teva llengua?*”, feta a l'Enquesta d'usos lingüística de la població 2008 s'elabora la gràfica següent:

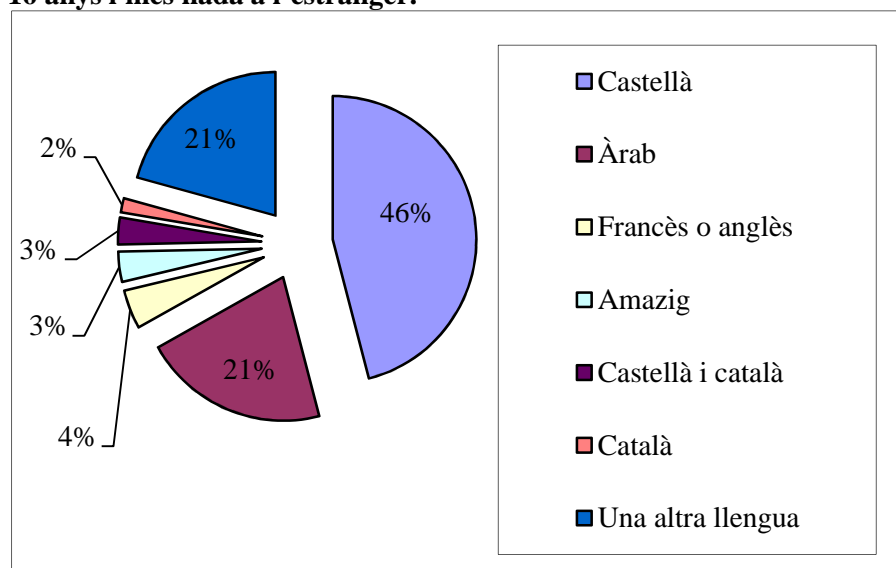
Gràfica 3. Població segons la llengua d'identificació



Font: Secretaria de Política Lingüística i l'Idescat

Segons les dades de l'estudi *Les condicions de vida de la població immigrada a Catalunya (2008)*, les gràfica anterior quedaria simplificada:

Gràfica 4. Llengua d'identificació de la població de Catalunya de 16 anys i més nada a l'estranger.



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de Sintès (2008)

A partir de la gràfica 4 observem com la llengua d'identificació majoritària és el castellà, fet que cal prendre amb reserves perquè no té perquè coincidir amb la seva L1 o la llengua que recorden haver parlat a casa per primera vegada. El fet que destaquem, relacionat directament amb la mostra del nostre estudi, és el 21% que s'identifica amb la llegenda “una altra llengua”. En aquest grup s'hi apleguen les llengües que parlen les persones d'origen indoiraní o asiàtic (panjabi, urdú, xinès, etc.). També hem de fixar-nos que l'àrab representa un tant per cent força significatiu (21%). En aquest sentit, cal destacar el conflicte que plantegen diversos analistes sobre les persones nades al Marroc. Els experts comenten que la majoria de les persones d'origen marroquí són tamazigs, les persones de llengua amaziga. El fet que molts s'identifiquin amb l'àrab i no amb l'amazic té a veure amb la situació sociolingüística del seu país d'origen que qualifiquen l'àrab com a llengua prestigiosa i l'amazic com la llengua d'ús familiar.

2.2. Coneixement i usos lingüístics de la població immigrada

En aquest apartat aportem les dades que s'han publicat a l'anàlisi anomenada: “*Coneixements i usos del català a Catalunya el 2010: dades del Baròmetre de la Comunicació i de la Cultura*”. És una anàlisi realitzada conjuntament per l'Institut d'Estudis Catalans (IEC), l'Acadèmia de les ciències i les humanitats, mitjançant la Xarxa CRUSCAT, i la fundació que impulsa el Baròmetre de la Comunicació i la Cultura (FUNDACC). Aquesta anàlisi es basa en les dades corresponents a la 6a onada 2010 del Baròmetre. És l'estudi sociolingüístic sobre el català més gran que mai s'ha fet, ja que la mostra compta amb 30.887 entrevistes a individus de 14 anys i més residents a Catalunya. Això permet una observació detallada de la situació sociolingüística del català el 2010. El treball de camp durà entre gener i desembre de 2010 i s'hi analitza⁹:

- a) El coneixement, usos i actituds a Catalunya en relació a la llengua catalana.
- b) La situació sociolingüística a Catalunya, Illes Balears i País Valencià.
- c) La situació del català comarca a comarca, a Catalunya.

⁹ L'univers era de 6.421.000 individus de 14 anys i més residents a Catalunya.

Com a interès directe que té sobre el nostre estudi ens centrarem en l'apartat (a) tot i que seleccionarem les dades que fan referència a la població immigrada dels grups lingüístics que formen part de l'univers del nostre estudi.

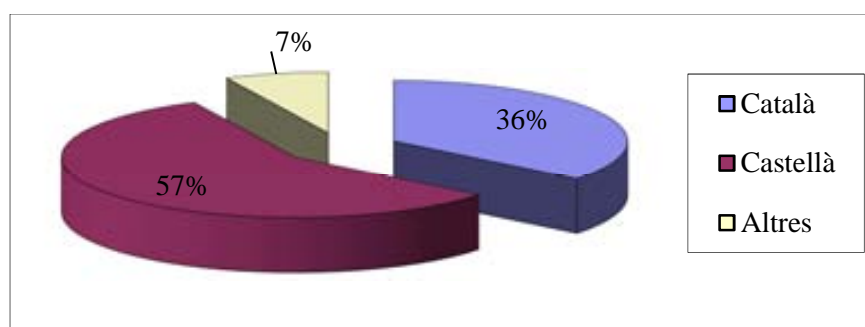
2.3. Les dades aportades pel Baròmetre de la Comunicació i de la Cultura

A. Llengua inicial

La llengua inicial és la llengua o llengües que una persona va parlar primer quan era menut. Habitualment aquesta llengua és l'apresa a la llar, i en la majoria dels casos, la que li van parlar els seus progenitors. Però cal no confondre la llengua inicial amb la llengua parlada amb els progenitors. La llengua inicial també és coneguda com la llengua primera o L1. Aquest concepte s'oposa al de L2 (segona llengua), que indica la o les llengües apreses posteriorment, en general a l'escola o el carrer. Altres denominacions per a llengua inicial, com llengua materna, habitualment es consideren inapropiades, per ser imprecises i sexistes (Torres *et al.*, 2005).

El 56% dels catalans (3,6 milions de persones) tenen el castellà com a llengua inicial¹⁰, el 35% (2,2 milions) el català i el 7% (més de mig milió de persones) en tenen altres que no són ni el català ni el castellà. Representem aquesta proporció al gràfic següent:

Gràfica 5. Llengua inicial dels major de 14 anys que viu a Catalunya



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades Baròmetre (2011)

¹⁰ S'entén com a llengua inicial l'L1 que aquestes persones recorden haver parlat en l'àmbit familiar.

En aquest sentit és interessant analitzar, a partir de la recerca que presentem, quina és l'L2 que tria com a pròpia la gent immigrada quan arriba a Barcelona – el català o el castellà –.

B. Competències Lingüístiques

Segons el Baròmetre, tots els catalans entenen, saben parlar i saben escriure en castellà, i el 95% entén el català, el 77% el parla i el 60% l'escriu. Com podem observar, el grau de coneixement del català i del castellà entre la població a Catalunya presenta diferències. La tercera llengua de la qual els catalans consideren tenir més competència lingüística és l'anglès. En concret, el 24% del catalans entén l'anglès, el 18% el sap parlar i el 15% el sap escriure. Aquestes xifres són relativament baixes si les comparem amb les competències que demostren moltes de les persones immigrades que rebem a Catalunya, ja que la gran majoria tenen l'anglès o el francès com a L2 des de la infància. El 57% de la població de Catalunya nascuda a la resta de l'Estat (1,3 milions) saben parlar el català i el 40% dels estrangers (1,2 milions) també parlen el català. Els fills de la immigració, això és, la població nascuda a Catalunya però de pares immigrants, el 96% (3,8 milions) parla el català.

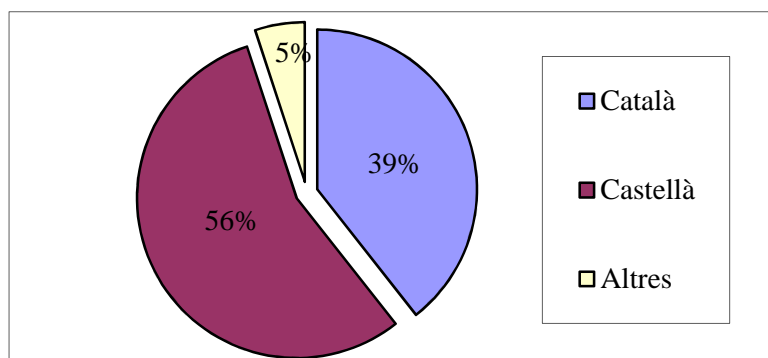
C. L'edat

Segons les dades del Baròmetre, pràcticament tota la població nascuda a Catalunya entén i parla el català, independentment de l'edat. Però aquest factor sí que té relació amb la capacitat d'escriure el català. Així, mentre el 97% de les persones entre 14 i 19 anys nascudes a Catalunya saben escriure el català, només té la capacitat d'escriure'l el 65% de la població major de 65 anys i més. Aquest fet està relacionat directament amb la prohibició de l'ensenyament i l'ús de la llengua catalana durant els quaranta anys de dictadura franquista.

D. Llengua d'identificació

A continuació, oferim la gràfica que assenyala la proporció dels catalans que tenen com a llengua d'identificació (Lid) el català, el castellà o altres:

Gràfica 6. (Llg.id) entre la gent de més de 14 anys que viu a Catalunya

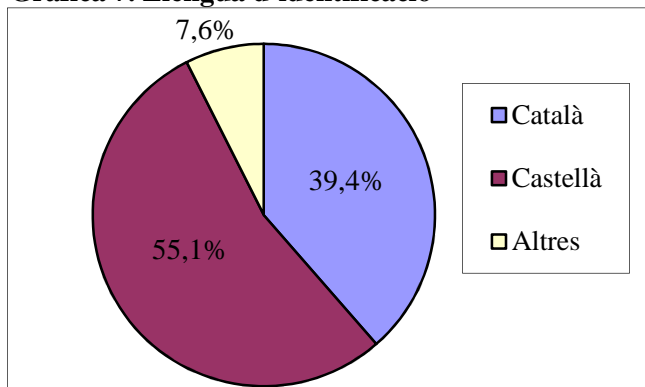


Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Baròmetre (2011)

Observem que el 55,1% de la població de Catalunya té el castellà com a llengua d'identificació (3,5 milions), mentre que el 39,4% s'identifica amb el català (2,5 milions). El 5,2% de la població (330.000 persones) s'identifica amb altres llengües diferents a les oficials al territori. Tot i aquestes dades, hem de destacar que el català presenta més atracció que el castellà com a llengua d'identificació. Concretament, al 2010, el català com a llengua d'identificació ha guanyat 263.000 persones, mentre que el castellà n'ha perdut 111.000. És aventurat afirmar-ho, però a partir del nostre estudi podrem verificar que la situació sociolingüística prèvia al país d'origen de les persones estrangeres que viuen a Catalunya, provoca que tendeixin a identificar-se més amb el català com a llengua simbòlica del país on viuen.

A partir de les dades del Baròmetre sobre la llengua amb què s'identifica la població que viu a Catalunya, observem que hi ha una tendència de la població a identificar-se amb el català – concretament + 4,1% en relació a les dades presentades anteriorment – . La gràfica següent representa l'increment dels tants per cents anteriors:

Gràfica 7. Llengua d'identificació¹¹



Font: Baròmetre (2011)

Si comparem les primeres dades sobre la llengua inicial en relació a la d'identificació que hem ofert amb les que acabem de representar a l'últim gràfic, observem, efectivament, que hi ha hagut una lleugera tendència d'atracció del català com a llengua d'identificació. Les primeres dades ens confirmaven que el castellà era la llengua d'identificació del 55,1% i ara és del 56,7% (+1,6%); el català va començar amb un 35,3% i ara arriba al 39,4% (+4,1%); i també observem que ha augmentat el tant per cent – del 5,2% al 7,6% (+1,6) – de les persones que reconeixen que les seves llengües d'identificació són altres. Però el que ens interessa analitzar és el creixement del poder d'atracció del català que supera, amb escreix, el del castellà. Una de les causes pot ser els Plans d'Immersion Lingüística, però, existeixen altres raons per triar el català com a segona llengua d'identificació?

En els darrers 5-7 anys el valor simbòlic del català i la tendència a estudiar-lo ha augmentat. Així ho conclou l'estudi sociolingüístic *“El català al 2011: capacitat d'atracció i llengua de consum als mitjans”*¹², elaborat per la Xarxa Cruscat de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC), a partir de les dades del Baròmetre de la Comunicació i la Cultura: *“Segons l'estudi, el català mostra més capacitat d'atracció entre la població de llengua inicial castellana que entre les persones que tenen altres com a inicials, que canvien més cap al castellà que cap al català. El sector social on més avança el català com a llengua d'adopció és en el dels nascuts en terres de llengua catalana i que són fills de persones nascudes fora; en aquest cas l'avenç és de l'11,5%. A més, el canvi cap al català és més intens entre els que tenen nivells d'estudis més alts: entre els llicenciats*

¹¹ Distribució en tant per cent (%) sobre el total de la població de Catalunya major de 14 anys. Total població: 6.421.000 (100%)

¹² “El català al 2011: capacitat d'atracció i llengua de consum als mitjans”: <http://blocs.iec.cat/cruscat>
[Consulta: 11/05/2012]

universitaris es dona un creixement del 6,9%. Segons recull l'estudi, el factor que més explica l'avenç del català com a llengua d'adopció és el sentiment nacional, és a dir, el grau en què la persona s'identifica amb Catalunya: entre la minoria que se sent prioritàriament espanyola no es produeix cap avenç del català en l'aspecte estudiat, i en canvi sí que es produeix clarament tant entre els que se senten igual de catalans que espanyols com entre els que se senten prioritàriament catalans. Per tant, el sentiment nacional, el nivell d'estudis i l'origen geogràfic familiar són els factors que més expliquen les diferències en el progrés del català durant la vida de les persones entre els diferents sectors socials."

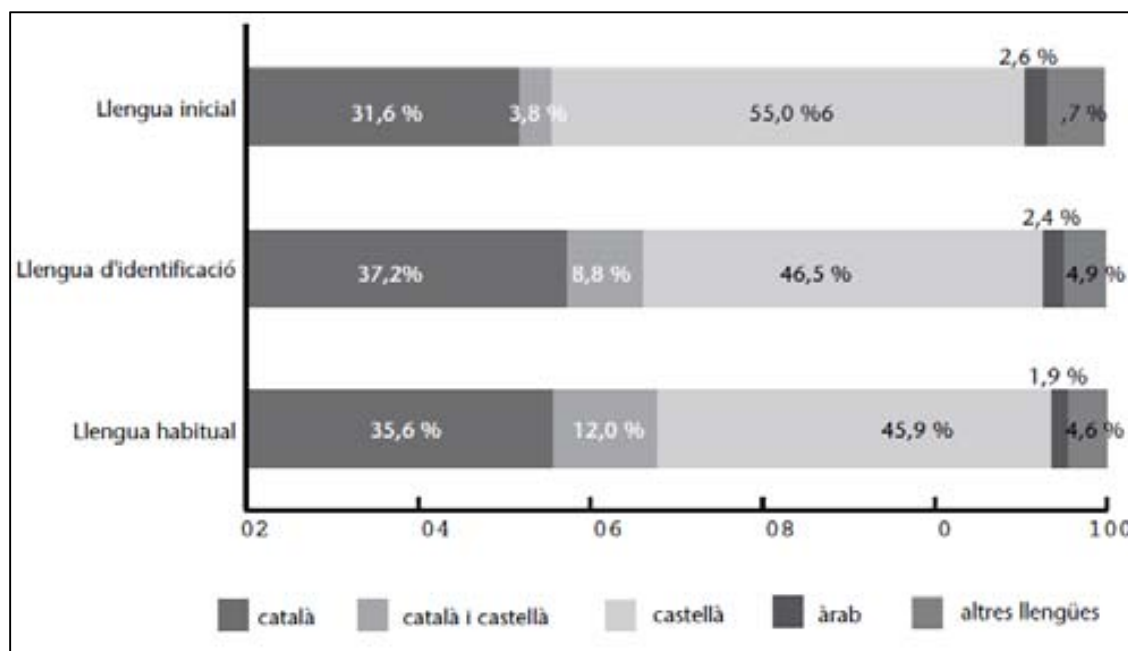
E. Llengua habitual

A banda de disposar de l'indicador de llengua inicial, l'Enquesta d'usos lingüístics de la població també dona resultats sobre la *llengua d'identificació*, que és la que la persona entrevistada considera com la seva llengua i respon a la pregunta "Quina és la seva llengua?", i sobre la *llengua habitual*, que és la que la persona utilitza més habitualment i respon a la pregunta "Quina és la seva llengua habitual?".

A Catalunya hi ha més persones que identifiquen el català com la seva llengua (37,2%) que no pas les que la tenen com a llengua inicial (31,6%). És a dir que hi ha persones que tot i no tenir en català com a llengua inicial consideren que aquesta és la seva llengua.

Quant a la *llengua habitual*, el 35,6% de la població adulta diu tenir el català com a llengua habitual i el 45,9% manifesta que té el castellà. En aquest cas el percentatge de persones que diu tenir tant el català i el castellà com a llengües habituals arriba al 12%. En nombres absoluts el castellà suposa 2.800.000 adults i el català 2.200.000. Més de 700.000 persones declaren tenir com a llengua habitual tant el català com el castellà.

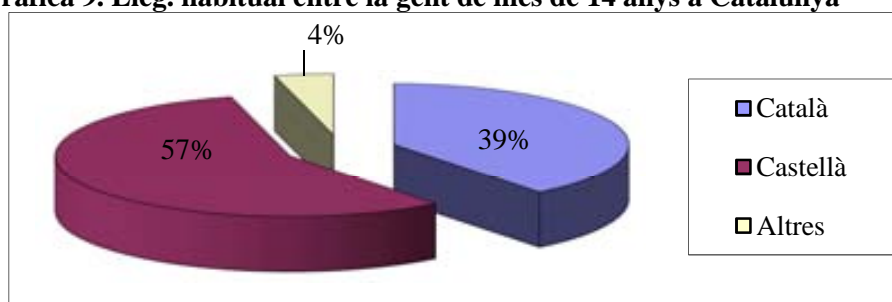
Gràfica 8. Llengua inicial, d'identificació i habitual 2008 (%)



Font: Secretaria de Política Lingüística i Idescat. Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008.

El 56% dels catalans fa ús habitual del castellà, el 39% del català i el 4% d'altres llengües:

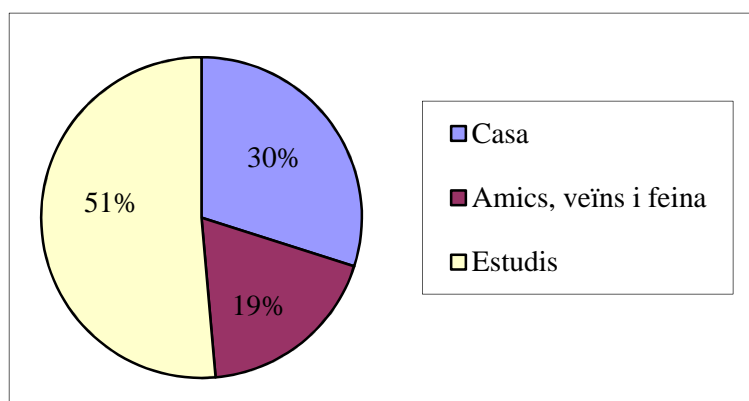
Gràfica 9. Lleg. habitual entre la gent de més de 14 anys a Catalunya



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Baròmetre (2011)

Pel que fa als àmbits d'ús, podem destacar que el 32% dels catalans utilitza exclusivament el català a casa, el 20% amb els amics, veïns i a la feina, i el 55% en els estudis.

Gràfica 10. Distribució dels àmbits d'ús del català



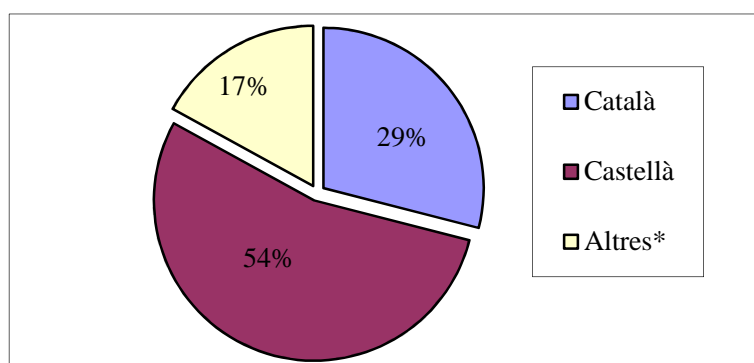
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Baròmetre (2011)

Per ampliar aquestes dades, hem de destacar que el 55% de la població no utilitza el català a casa i el 12% utilitza el català i alguna altra llengua en aquest àmbit. El 32% de la població no utilitza el català en l'àmbit laboral i el 47% hi utilitza el català i alguna altra llengua. Per últim, el 22% de la població no usa el català en els estudis i el 17% hi utilitza el català i alguna altra llengua. Tot aquest conjunt de dades ens poden permetre contrastar les respostes dels nostres alumnes al·loglots i les dels de la resta de l'Estat espanyol i, així, podríem arribar a conèixer quina són aquestes altres llengües que apareixen a totes les enquestes d'estudis sociolingüístics de gran abast.

F. El factor edat

Segons les informacions que ens ofereix el Baròmetre, el 29% dels joves de 14 a 19 anys tenen com a llengua inicial el català i el 54, el castellà.

Gràfica 11. Llengua inicial dels joves entre 14 i 19 anys



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Baròmetre (2011)

La gràfica anterior mostra, efectivament, que el 54% dels joves – d’entre 14 i 19 anys – reconeixen el castellà com a llengua inicial, mentre que el català compta amb una representació del 29%. Per la nostra part, hem volgut destacar la resta del pastís, un 17%, que fa referència a la resta de llengües inicials que tenen els fills de les darreres onades migratòries. En aquest sentit, amb la categoria d’altres llengües inicials podem destacar: l’àrab, el panjabi, l’urdú, el xinès, el wòlof, el mandinga, el tagal; entre d’altres. El català com a llengua inicial a la població és progressivament més present amb l’augment de l’edat. Així, el 48% de la població major de 65 anys té el català com a llengua habitual. Paral·lelament, la presència del castellà com a llengua primera es manté relativament estable amb l’edat.

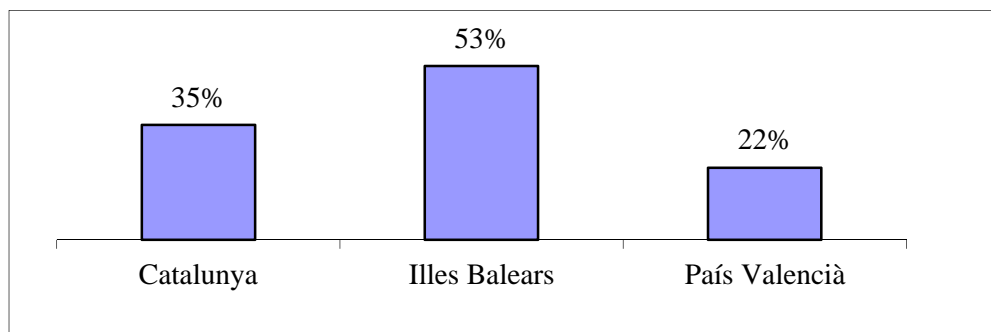
Com hem comentat abans, el 54% dels joves – d’entre 14 i 19 anys – té el castellà com a llengua primera, i també la té el 50% dels majors de 65 anys. Aquestes dades es poden interpretar pel fet que aquestes persones grans són una de les primeres fornades de les persones arribades des del sud d’Espanya als anys quaranta i que, els joves, deuen ser els seus descendents, això és, fills o néts dels primers fets migratoris a Catalunya. El 83% de les persones de 65 anys i més nascudes a Catalunya tenen el català com a llengua inicial, mentre que en el cas del joves de 14 a 19 anys es redueix al 45%¹³. Una altra dada que contrasta – per raons d’edat – és el fet que només el 16% de les persones més grans de 65 anys i nascudes a Catalunya tenen el castellà com a llengua inicial, mentre que entre els joves el percentatge arriba al 53%.

Un fet que cal destacar és el de la presència del català com a llengua inicial. Les dades indiquen que s’ha estabilitzat en els grups més joves d’edat: el català és la llengua inicial del 45% de la població d’entre 14 i 44 anys. Aquestes dades són positives des del punt de la possibilitat de la tria del català com a llengua de transmissió intergeneracional, fet que garantiria la vitalitat etnolingüística del català als territoris de parla catalana. Enllacem aquesta reflexió per aportar una dada rellevant sobre la llengua inicial del conjunt dels territoris de parla catalana. El resultat de les enquestes del Baròmetre és que el

¹³El fet que la gent de 65 anys i més tinguin el català com a llengua inicial és un dels motius principals pels quals les persones immigrades – que treballen en geriàtrics o es dediquen a fer d’auxiliar de la llar interins a cases de gent gran– s’apunten als cursos de català per poder atendre i entendre les necessitats de la població que té com a llengua inicial el català i, en moltes ocasions, no tenen el costum de parlar castellà o, directament, no en saben.

32% de la població té com a llengua inicial el català. A continuació presentem els tants per cent segons el territori¹⁴:

Gràfica 12. Llengua inicial català segons territoris de llengua catalana

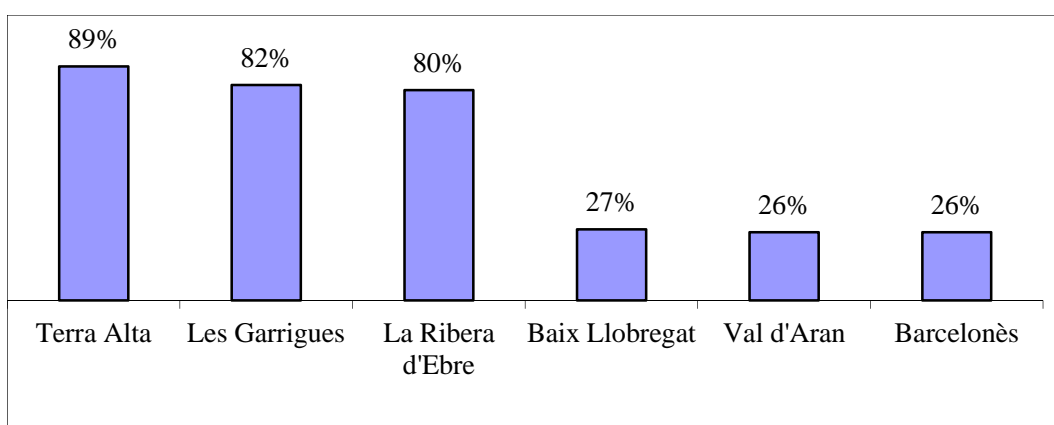


Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Baròmetre (2011)

G. Factor territorial

El Barcelonès és un dels territoris on el català té una presència com a llengua inicial més discreta. El 35% de la població de Catalunya (2,2 milions de persones) té el català com a llengua inicial. Les comarques de Catalunya amb més presència del català com a llengua inicial són:

Gràfica 12. Presència del català com a llengua inicial segons la comarca



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Baròmetre (2011)

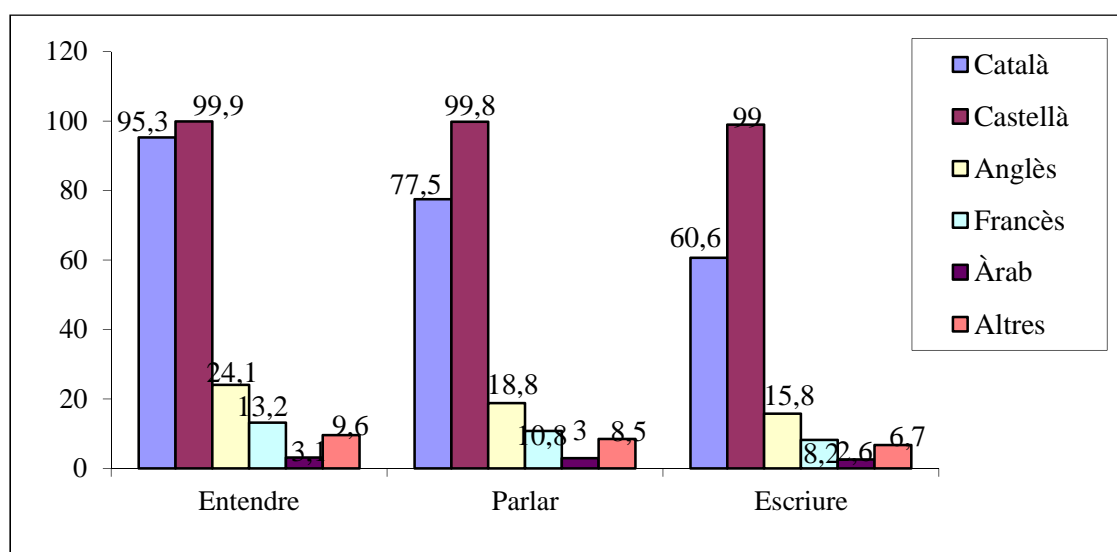
¹⁴En aquest gràfic no presentem les dades corresponents a altres territoris com: La Franja, Catalunya Nord o l'Alguer on la situació sociolingüística del català es troba immers en un procés de minorització lingüística *in crescendo*. Cal destacar que s'estan fent treballs molt interessants sobre la vitalitat etnolingüística del català en aquests territoris. Sobre l'estudi del cas de l'Alguer destaquem l'obra d'Entico Chessa (2012): *Another case of language death? The intergenerational transmission of Catalan in Alghero*. Consulta [10/10/2012]: <https://qmro.qmul.ac.uk/jspui/handle/123456789/2502>

La gràfica anterior verifica que com més lluny de la metròpoli catalana, hi ha una presència més elevada del català com a llengua inicial. El cas de la Val d'Aran, un 26% de la població té el català com a llengua inicial, s'entén pel fet que aquest territori gaudeix d'una llengua oficial pròpia del territori, l'aranès – que deu ser la llengua inicial de més del 75% de la població de la Vall d'Aran.

H. Capacitats lingüístiques bàsiques

Segons el Baròmetre, la capacitat d'entendre, parlar i escriure el català ha millorat de manera general en els últims 23 anys als territoris de llengua catalana. Aquest fet té una explicació directament relacionada amb els Plans d'immersió lingüística a les escoles catalanes i amb la llei de Normalització Lingüística (1983).

Gràfica 13. Competències lingüístiques en % sobre total de la població¹⁵



Font de dades: 6a onada de 2010 (gener de desembre 2010)

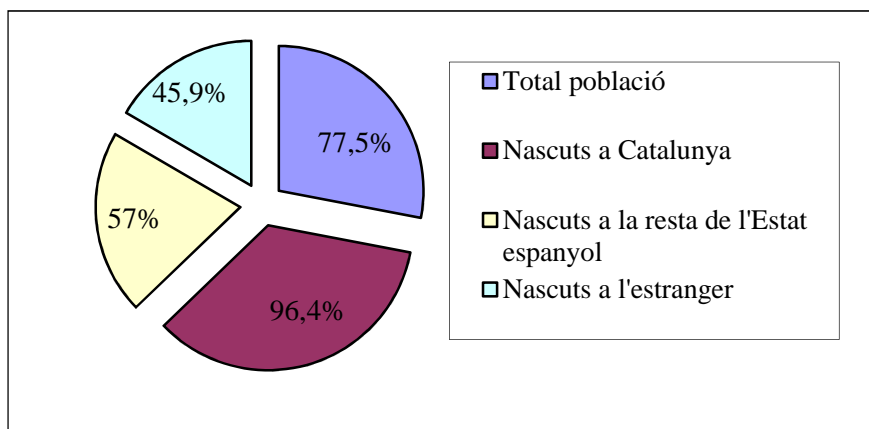
A partir de la gràfica anterior, observem la realitat sociolingüística en xifres en matèria de competències lingüístiques. Les habilitats comunicatives produïdes en castellà superen amb escreix les del català. Tot i que el 95,3% de la població declara entendre el català, només el 77,5% declara parlar-lo i un 60,6%, escriure'l. Com hem comentat en apartats anteriors, la tria lingüística a l'hora de comunicar-se en una societat multilingüe com la catalana ja no rau en la dicotomia català-castellà, sinó que, com observem a la

¹⁵ Base: població de Catalunya, majors de 14 anys.

gràfica, les habilitats es reparteixen entre llengües com l'anglès, el francès, l'àrab i d'altres, que són l'interès directe d'aquesta recerca. Si ens fixem en les xifres de la gràfica anterior, la categoria "Altres llengües" equival a un 9,6% (entendre); a un 8,5% (parlar); i a un 6,7% (escriure). Aquestes darreres dades són les que ens interessin especialment perquè aquestes persones, a banda de la seva llengua pròpia, han de triar una de les dues llengües oficials – el català o el castellà– a l'hora de desenvolupar-se dins de la societat catalana en qualsevol dels seus àmbits. Per tant, serà interessant observar la tendència a partir de les dades de les entrevistes.

A continuació, presentem les dades que ens demostren quina és la presència del català entre les persones que viuen a Catalunya. El total (100%) de la població és de 6.421.000 persones, de les quals el 60,2% (3.865.000) són nascudes a Catalunya. El 20,4% (1.313.000) són persones nascudes a la resta de l'Estat i el 19,1% (1.230.000) correspon a persones nascudes a l'estranger. La penetració de l'ús del català per part dels grups anteriors és la següent:

Gràfica 14. Penetració de l'ús del català en %¹⁶



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades: 6a onada 2010 (gen. a des. 2010)

A partir d'aquesta gràfica, parem atenció, sobretot, a les dades que fan referència a les persones nascudes a la resta de l'Estat espanyol i a l'estranger perquè són l'objecte de la nostra recerca. Les dades generals, determinen que un 57% de la població que viu a Catalunya parla català, mentre que els nascuts a l'estranger el parla menys, un 45,9%.

¹⁶ Sobre el total de cada públic. Base: Població de Catalunya, majors de 14 anys.

3. EL FET MIGRATORI A LA CIUTAT DE BARCELONA

Amb la informació elaborada pel Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona a partir de la lectura del padró de l'1 de gener de 2011, podem destacar que la població estrangera disminueix per segon any consecutiu i representa el 17,3% (278.320) del total dels residents de la ciutat de Barcelona. De la mateixa manera, han baixat en un 11% les sol·licituds de reagrupament familiar. Pel que fa a la procedència, Amèrica encara és el continent d'on procedeixen més estrangers, un 41%. Tot seguit, apareix la Unió Europea amb un 25% i Àsia és al tercer lloc amb un 21,5%. A continuació trobem la immigració procedent d'Àfrica amb un 7,4%; la de la resta d'Europa, un 5%; i d'Oceania, un 0,1%.

Taula 3. Persones empadronades amb xifres

Procedència	Persones empadronades
Unió Europea	9.326
Resta Europa	1.753
Àfrica	1.653
Amèrica	12.848
Àsia	9.789
Oceania	107

Les xifres sobre el nombre d'immigrants segons el país emissor són clares. L'any 2011, doncs, el nombre d'estrangers que vivien a Barcelona era de 35.476 i el col·lectiu llatinoamericà, com hem comentat anteriorment, és el més nombrós a Barcelona. Les últimes dades quantifiquen en un 14,27% la població estrangera que resideix a Barcelona:

Taula 4. Població estrangera a Barcelona (2012)

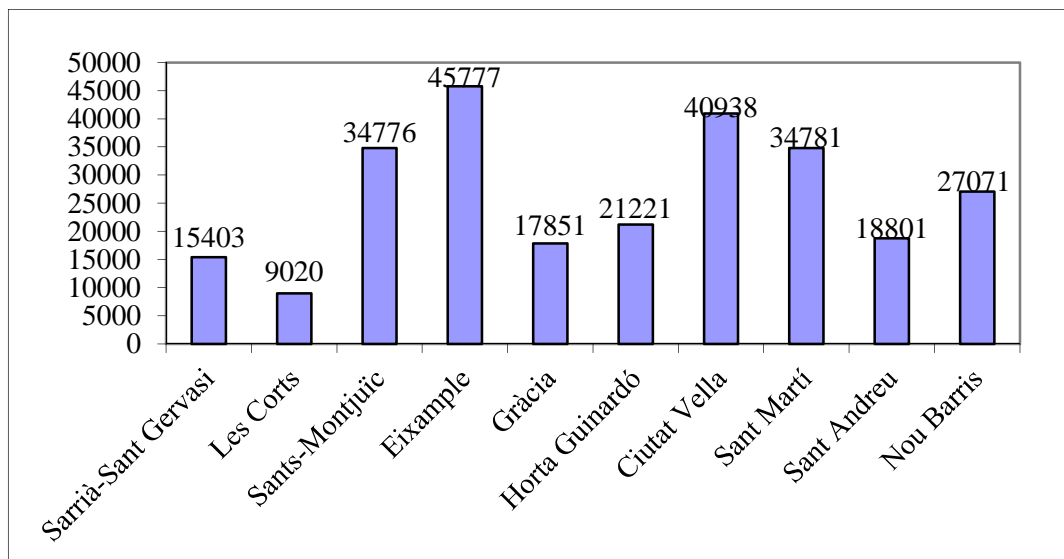
	(1) Població	total	% vert.	% sobre (1)
Barcelona	5.552.050	792.071	66,74	14,27

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística dels padrons.

3.1. Distribució de la població immigrada al municipi

Si analitzem la distribució de la població estrangera al municipi de Barcelona, podem presentar el gràfic següent que demostra la concentració segons els districtes barcelonins:

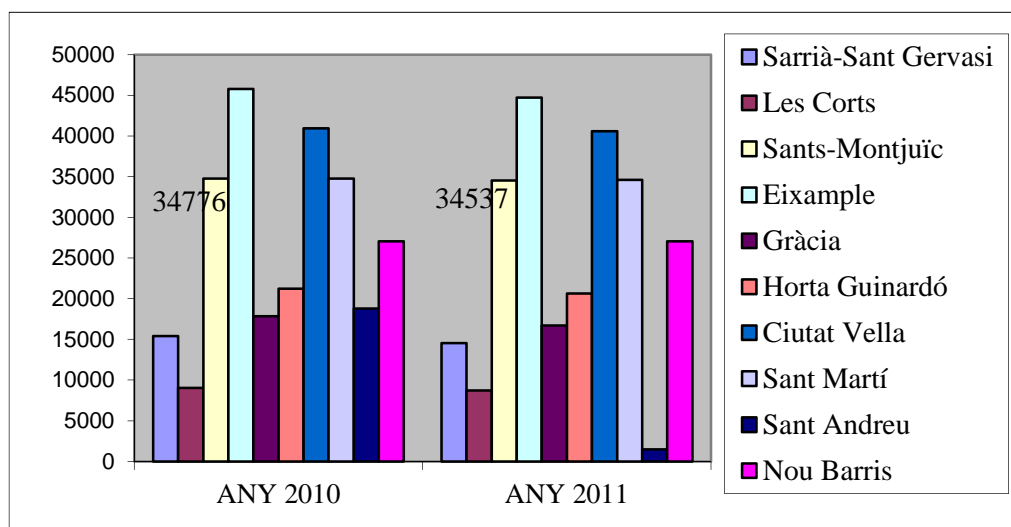
Gràfica 15. Persones immigrants a gener de 2011 segons districte



Font: Dades del padró. Ajuntament de Barcelona (2011)

Tal com hem destacat a la introducció, els últims dos anys s'ha notat un descens pel que fa a l'entrada d'immigrants i hi ha hagut un augment considerable dels retorns al país d'origen. A principis de 2011, la població estrangera representa un 15,7% sobre el total, un 0,2% menys que a l'any 2010. Aquesta davallada es tradueix a la ciutat de Barcelona en un 0,4%, ja que la ciutat comtal concentra la gran majoria de persones immigrades. El gràfic següent representa l'assentament de les persones immigrades segons el districte on estan empadronades.

Gràfic 16. Evolució de l'assentament segons districte



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Idescat (2011)

Podem observar que, tot i els canvis en xifres absolutes, l'Eixample, Sants-Montjuïc i Ciutat Vella són els tres districtes on es concentra més població immigrada. La dinàmica migratòria de les persones del Marroc, Pakistan i de la Xina estan condicionades per pautes comunes, és a dir, desenvolupen el procés migratori a través de les xarxes socials transnacionals. La persona que ve per compte propi (sense xarxa social) o qui ja ve amb un contracte laboral per treballar en un negoci familiar, en arribar a Catalunya-Barcelona s'establirà al costat del seu compatriota o familiar. Per tant, podem detectar una concentració etnolingüística més densa del col·lectiu xinès a la zona de Trafalgar, Arc de Triomf i Sagrada Família, això és, a Ciutat Vella i a l'Eixample. En definitiva, el negoci familiar (empresa tèxtil, restauració, basars, autoescoles, etc.) condicionen la tria del lloc de residència.

La població pakistanesa acostuma a concentrar-se a Ciutat Vella – a la zona del Raval –, a Sants-Montjuïc – zona Paral·lel i Plaça Espanya – i a l'Eixample. Amb tot cal tenir en compte que la distribució de la població depèn, en gran part, dels recursos socioeconòmics que tenen¹⁷. Per la seva part, la població marroquina tendeix a establir-se a Ciutat Vella (zona del Raval) i a Sant Martí. Cal entendre, però, que el fet que el col·lectiu marroquí sigui el més nombrós fa possible que tingui una presència important en tots els

¹⁷ En contra dels estereotips o de les creences de molta gent, hi ha una gran proporció de persones d'aquest col·lectiu que viuen a zones exclusives.

districtes de Barcelona. Per acabar, la població de la resta de l'Estat espanyol tendeix a concentrar-se als barris de la Barceloneta, l'Eixample i al Barri Gòtic.

3.2. La previsió de les migracions a Catalunya

Seguint amb la tendència migratòria, la ubicació geogràfica de Catalunya i el seu dinamisme econòmic i comercial han estat històricament factors essencials d'atracció de la immigració, amb el creixement demogràfic consegüent. Les projeccions de l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) aporten una perspectiva sobre l'escenari de la població a Catalunya en els propers anys. El resultat s'obté a partir del creixement natural i el creixement migratori estimats. Tot i que no es distingeix per raó de nacionalitat de les persones, aquesta projecció sí que aporta una xifra estimada dels saldos migratoris, és a dir, de la diferència entre les immigracions i les emigracions per cada any. Arribats en aquest punt, cal destacar que l'Idescat preveu que el creixement migratori a Catalunya serà positiu al 2021 amb l'increment de (+ 42.452) persones.

Després d'haver presentat el fenomen migratori des d'una perspectiva global; pensem que és el moment de presentar, amb més detall, la situació sociolingüística catalana que esdevé d'aquesta realitat multilingüística i multicultural.

4. SITUACIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA CATALANA

La situació lingüística a Catalunya és un exemple representatiu d'una "comunitat multilingüe" marcada pel contacte de dues llengües oficials (català i castellà) més les llengües que els estrangers aporten a la societat. A l'heterogeneïtat lingüística demostrada històricament, s'ha de sumar la convivència interètnica actual (castellanoparlants, catalanoparlants, arabòfons, sinoparlants, panjabis, urdús, mandingues, etc.). Per tant, partim del context de Catalunya, en general, i de Barcelona, en particular, com a comunitat multilingüe en què, al segle XXI, té – més que mai – un gran ventall de llengües.

Les persones immigrades aporten una gran varietat de llengües a la societat d'acollida, des de llengües genèticament molt properes a la nostra, de família indoeuropea i del grup romànic (castellà, romanès, francès, italià, portuguès, etc.), fins a llengües

indoeuropees una mica més allunyades: germàniques (alemany, anglès, danès, etc.), eslaves (rus, polonès, ucraïnès, etc.), indoiràniques (urdú, pajabi, indi, etc.). Així mateix, trobem llengües amb les quals el català no té cap relació de parentiu: uràliques finoúgriques com l'hongarès o el finès, afroasiàtiques (berbers, semítiques com l'àrab o txàdiques com el hansa), nigerocongoleses (mandé com el soninké o el mandinga, atlàntiques com el wòlof i el fula, kwa com l'igbo, el ioruba o l'ewe), sinotibetanes com el xinès, austroasiàtiques com el tagal, ameríndies (andines com el quítxua o equatorials com el guaraní) o llengües aïllades com el basc, el japonès o el coreà (Lluïsa Gràcia, 2003). Aquest resum sobre l'origen de les llengües de les persones immigrades que viuen a Catalunya ens ha de permetre fer-nos una idea general de la situació multilingüística que vivim a la societat catalana al segle XXI.

4.1. Les llengües a Catalunya

La situació sociolingüística a Barcelona no deixa de ser peculiar. Per una banda, per la coexistència de dues llengües oficials amb d'altres no oficials (xinès, urdú, àrab, tagal, wòlof, etc.– més d'un centenar – d'ús habitual per part dels immigrants. Aquesta diversitat lingüística i cultural, fruit dels fets migratoris descrits a l'apartat anterior, encara avui desencadena inquietud entre els parlants autòctons que a vegades veuen amenaçada la seva llengua i cultura. Per la seva banda, els estaments polítics i socials treballen per aconseguir i garantir les millors vies de convivència entre persones d'origen geogràfic i cultural molt diferents.

L'objectiu principal des de tots els agents de la societat catalana ha de ser el *“d'aconseguir la integració dels immigrants, amb respecte cap a les diferències però alhora en el context d'un projecte comú”* (Informe sobre Política Lingüística, 2002: 13). En aquest apartat fem, en primer lloc, un breu apunt sobre el lloc que ocupa la llengua catalana dins d'un Estat plurilingüe i pluricultural com el d'Espanya, on més del 40% de la població viu a llocs en què el castellà – llengua oficial de l'Estat– coexisteix amb altres llengües com el català, basc, gallec, aranès, etc. Després fem referència a la Llei 1/98 de Política Lingüística, a la Llei d'acollida de les persones immigrades i retornades a Catalunya; i, per últim, presentem El pacte per a la Immigració i el Pla de Ciutadania i immigració (2009-2012).

4.2. El marc legal del català: L'Estatut d'Autonomia

El català, tot i ser una llengua parlada per més de vuit milions de persones i situar-se per davant de llengües com el danès, el suec, el finès i l'hongarès, entre d'altres, encara és considerada una llengua minoritària (Generalitat de Catalunya, 2005d). Avui, els esforços adreçats a la normalització d'una llengua s'adrecen a promoure'n el coneixement, la promoció i l'ús, ja que són les eines clau per a la supervivència i la vitalitat etnolingüística de qualsevol llengua.

A l'Article 3, l'Estatut d'Autonomia¹⁸ estableix:

1. *La llengua pròpia de Catalunya és el català.*
2. *L'idioma català és l'oficial de Catalunya, així com també ho és el castellà, oficial a tot l'Estat espanyol.*
3. *La Generalitat garantirà l'ús normal i oficial d'ambdós idiomes, prendrà les mesures necessàries per tal d'assegurar llur igualtat plena pel que fa als drets i deures dels ciutadans de Catalunya.*
4. *La parla aranesa serà objecte d'ensenyament i d'especial respecte i protecció.*

Posteriorment a aquest dictat, es presenten la Llei de Normalització Lingüística de la llengua catalana, publicada al DOGC de 22 d'abril de 1983 i la seva darrera reforma, és a dir, la Llei de Política Lingüística de 7 de gener de 1998. A més, es presenten el Programes d'Immersion Lingüística a l'ensenyament amb l'objectiu de generar comunicativa oral i escrita en ambdues llengües oficials a Catalunya, destinada tant a alumnes catalanoparlants, castellanoparlants i al·loglots.

4.2.1. *El nou Estatut d'Autonomia*

El 2006 entra en vigor un nou Estatut d'autonomia de Catalunya. L'ampliació de la regulació en matèria de llengua d'aquest en relació a l'anterior és molt notable, i es nodreix tant de l'elevació a rang estatutari de la legislació preexistent – com ara el sistema de conjunció lingüística en educació – com de la introducció d'aspectes nous – com ara el

¹⁸ Fou aprovat l'any 1979 –Llei Orgànica 4/1979, de 18 de desembre (BOE núm. 30, de 22 de desembre de 1979) a partir de la instauració de la Constitució de 1978.

deure de conèixer el català; el dret de les persones a ser ateses oralment i per escrit en la llengua oficial que elegeixin en la seva condició d'usuàries o consumidores de béns, productes i serveis. Així mateix, es reforcen les obligacions lingüístiques de l'Administració general de l'Estat, de la justícia, de les notaries i dels registres, i la regulació dels drets lingüístics davant els òrgans constitucionals i jurisdiccionals d'àmbit estatal; la declaració d'oficialitat de la llengua occitana – denominada aranès a l'Aran – a tot Catalunya, i l'establiment dels drets lingüístics en relació amb aquesta llengua; i el reconeixement de la llengua de signes en català. El 28 de juny de 2010, a partir de la Sentència del Tribunal Constitucional es declara la nul·litat de la referència a l'ús “preferent” del català en les administracions i els mitjans de comunicació públics de Catalunya establert a l'article 6.1. Tot i això, el Tribunal manté i valida que el català és la “llengua d'ús normal”.

4.2.2. Polítiques migratòries a Catalunya

En aquest apartat descriurem el marc en què s'han desenvolupat les polítiques migratòries des d'una perspectiva internacional i com s'han desenvolupat al territori català. L'objectiu principal de les actuacions legals que es van fer i s'estan fent és gestionar el volum de persones que arriben a Catalunya per establir-s'hi i perquè puguin arribar a tenir les oportunitats necessàries per esdevenir ciutadans de ple dret a la societat d'acollida. L'any 1990, el volum de les migracions internacionals al món assolía una xifra de 155,5 milions de persones. L'Estat espanyol era el desè estat amb un nombre més alt d'immigració estrangera, segons les estimacions de les Nacions Unides¹⁹. Per a l'any 2010, es preveu que ocupi el vuitè lloc en el rànquing mundial i que el volum total de persones immigrades estrangeres al món arribi pràcticament als 214 milions d'habitants.

4.2.3. La Llei d'Estrangeria

Des del 30 de juny de 2011, la Generalitat assumeix noves competències en estrangeria. Per tant, el Departament de Benestar Social i Família pot emetre informes per acreditar el grau d'integració per accedir a l'arrelament social, l'adequació de l'habitatge

¹⁹ Els 10 països més receptors són: EUA, Rússia, Alemanya, Aràbia Saudita, Canadà, França, Regne Unit, Estat espanyol, Índia i, en darrer lloc, Austràlia. Font: Migration Policy Institute, a partir de United Nations, International Migrant Stock: The 2008 Revision.

per sol·licitar el reagrupament familiar, l'esforç de la persona estrangera per renovar la residència temporal. Des del Govern de la Generalitat, a partir de l'1 de gener de 2012, l'entrevista d'arrelament es fa només en català, mentre que en anteriors governs es donava l'opció de fer-la en català o castellà. Aquest fet dóna prioritat al valor oficial de la llengua catalana a Catalunya i pretén promoure la consciència lingüística de les persones immigrades. Sovint, la gent estrangera desconeix que la primera llengua del territori català és el català i, després, el castellà. Nous ciutadans conceben Catalunya dins d'un estat major, Espanya, on es parla només castellà.

Primer de tot, però, caldria entendre com els immigrants poden acreditar la seva integració a Catalunya. En aquest sentit, la Generalitat tindrà en compte:

- el coneixement de llengües oficials del país, el català i el castellà (a més de l'aranès a la Vall d'Aran). La Generalitat de Catalunya augmentarà a partir del mes de setembre el nombre d'hores dels cursos de català que han de fer els immigrants per poder obtenir el permís de residència. Així, el requisit passarà de les 20 hores actuals a 45.²⁰
- El coneixement de la societat d'acollida (normes bàsiques de convivència, drets i deures fonamentals, obligacions fiscals, història de país, identitat pròpia...),
- el coneixement del mercat laboral (els drets i els deures elementals dels treballadors, el paper de les organitzacions, sindicals, la Seguretat Social, el treball per compte propi o aliè...). El Govern català – amb la col·laboració dels ajuntaments i de les administracions més properes, on es presenten les sol·licituds – també tramitarà els informes d'integració per accedir a la nacionalitat espanyola per residència. Un cop recollida i valorada tota la informació, la Generalitat farà els informes i els enviarà a les oficines d'estrangeria del Govern espanyol, on es resolen els expedients d'estrangeria.

El fet que les persones nouvingudes hagin d'acreditar aquest conjunt d'informes fa que, a vegades, la seva actitud cap a la societat, la llengua i la cultura esdevingui negativa perquè perceben que se'ls imposen un requisits excessius per accedir a l'arrelament social. Segons Xavier Bosch, en la gran majoria dels casos, els estudiants dels cursos de català

²⁰ Així ho va anunciar el director general per a la immigració, Xavier Bosch, durant la comissió de Benestar, Família i Immigració que es va fer el 18 de juny de 2013 al Parlament.

abandonen els cursos quan han acreditat el nombre d'hores que les institucions competents els demanaven.²¹ Val a dir que, al nostre estudi, els alumnes que hem entrevistat ja han passat per aquest procés inicial i ara es troben en un estadi de l'aprenentatge avançat (A2 del MCER, 2003). Cal destacar la responsabilitat del docent a l'hora de crear i mantenir la motivació dels alumnes per la llengua, la societat i la cultura catalana.

Al nostre treball, cal destacar que les persones que demostren tenir una actitud més negativa són les persones que provenen de països monolingües i amb una ideologia lingüística que respon a l'equació: un país (un territori), una llengua. Per tant, aprendre'n dues en un territori conegut a l'estranger com a "Espanya" els provoca una barrera psicològica en molts casos i aquest fet es veu traduït en actituds negatives i en motivacions molt concretes a l'hora d'aprendre el català.

4.2.4. La llei d'Acollida de les persones immigrades i retornades a Catalunya

Els objectius d'aquesta llei són promoure l'autonomia i la igualtat d'oportunitats de les persones immigrades i les retornades a Catalunya, i eliminar els obstacles que ho impedeixen, principalment, la manca de competències lingüístiques bàsiques en català i en castellà, per la qual cosa es garanteix l'adquisició d'aquestes competències a través del servei d'acollida. La Llei reconeix el valor del català com a llengua d'incorporació, d'integració i de mobilitat social i estableix que, com a llengua pròpia de Catalunya, el català és la llengua vehicular de la formació i informació. Els objectius d'aquesta Llei són congruents amb el Pacte nacional per a la immigració (2008) – un document signat per 32 agents institucionals, econòmics, polítics i socials i en què van participar més de 1.700 persones – que s'estructura en tres eixos, un dels quals centrat en la integració cultural i en les necessitats de fer del català llengua comuna de l'àmbit públic.

²¹ E-Notícies (18/06/2013): Els immigrants abandonen els cursos de català després de fer 20h. Enllaç Enllaç:<http://societat.e-noticies.cat/immigrants-abandonen-els-cursos-de-catala-despres-de-fer-20-hores-76884.html>

4.2.5. *Les relacions exteriors de Catalunya*

L'any 2004, Catalunya va intensificar les relacions amb països plurilingües interessats a conèixer de primera mà el model d'immersió a l'ensenyament de persones immigrades. L'any 2005 es va signar un protocol d'actuació amb el Govern del Quebec²². Aquestes actuacions es basen en l'intercanvi d'informació, política terminològica, acolliment lingüístic i reflexió i difusió de treball sobre les polítiques lingüístiques, etc. El marc formal de col·laboració amb el Govern de Flandes es va establir l'any 2008. L'objectiu és cooperar els intercanvis entre ambdós governs pel que fa a la política lingüística i polítiques d'integració lingüística de la població immigrada.

L'any 2007 el Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona va rebre la visita de Hakka TV perquè volien informar de l'aplicació de la Llei de política Lingüística vers la població estrangera i, alhora, també tenien interès per entendre com conviuen dues llengües en un mateix territori i com s'hi distribuïen les funcions d'ambdues llengües. Hakka és un província de més de 32 milions d'habitants amb una llengua pròpia i volen adoptar el model d'immersió lingüística del català que promou el Govern català. La llengua pròpia de Hakka coexisteix amb el xinès mandarí (*putonghua*), el qual gaudeix de tot el prestigi i valor internacionals, mentre que la llengua Hakka només es reserva per als usos informals i familiars. Altres països plurilingües s'han interessat en el model d'immersió lingüística i d'acolliment lingüístic i en fan referència en els seus estudis sobre la situació sociolingüística pakistanesa (Rahman, 2001).

Les relacions que el Govern català ha intensificat, segons el Balanç de Política Lingüística (2004-2010)- són amb els països següents: Estònia, Polònia, Escòcia, Taiwan i el Govern de Nova Caledònia, entre d'altres. Igualment, en col·laboració amb l'Institut Ramon Llull, la política lingüística de la Generalitat s'ha difós en el marc de la Fira de Frankfurt i d'Expolingua Berlín al 2007, a la Fira Expolangues a París al 2010, a Bogotà, on es va treballar sobre els avenços en la protecció de les llengües minoritàries. Si parlem de la Política Lingüística de Catalunya, cal destacar els tres instruments bàsics perquè aquesta política es desenvolupi. En primer lloc, hem de destacar la tasca de la Secretaria de Política Lingüística, després, el Centre de Terminologia (TERMCAT) i el Consorci per a la Normalització Lingüística. Aquests són els principals organismes de la política lingüística

²² Balanç de Política Lingüística (2004-2010)

del Govern. Podem destacar que els principals reptes de la Política Lingüística a Catalunya són, per una banda, fer del català una llengua comuna i d'ús habitual de la gent que viu a Catalunya i, per l'altra, demostrar que el català és una llengua que defineix una identitat col·lectiva i que està carregada d'un gran valor simbòlic i de cohesió social dins d'una societat plural.²³

A l'apartat següent, presentem les xifres que descriuen el perfil sociodemogràfic i les dades generals més rellevants sobre les persones arribades a Catalunya per descriure i conèixer amb més detall els col·lectius que estudiem en aquest treball i que, al nostre entendre, formen una part important del conjunt de la societat catalana.²⁴ Arran de l'arribada de la immigració, Catalunya ha passat de ser un territori conegut per la seva situació de bilingüisme sostingut a ser un referent en multilingüisme.

Segons l'origen de la nova immigració s'observa una major o menor predisposició davant del català i del seu aprenentatge. L'aprenentatge del català – com a llengua no estatal – per part de persones immigrades pot ser la peça clau per afavorir la presència de la llengua catalana al carrer. Saber la llengua majoritària és un requisit, mentre que aprendre la minoritària aporta un plus a la integració. Els catalans, parlants d'una llengua minoritzada, percebem el fet que una persona estrangera decideixi parlar-la com un acte de solidaritat i de voluntarietat; un comportament positiu i respectuós cap a la llengua catalana. Percebem aquest fet, també, com un indicatiu indiscutible de catalanitat. En aquest sentit, segons Barriera i Angàs (2010): *La població autòctona (o, si més no, una part) acull millor les persones que parlen català; les persones que adopten el català s'integren millor.*

²³ Per a una descripció més exhaustiva dels reptes de la Política Lingüística a Catalunya vegeu: *Balanç de política lingüística (2004-2011)*. Biblioteca de Catalunya. Dades CIP. GENCAT (juliol 2011).

²⁴ Per a una descripció més detallada, vegeu: *La immigració en xifres*, núm. 9 (març, 2011); Monogràfic del butlletí de la Direcció General per a la Immigració a: www.gencat.cat.

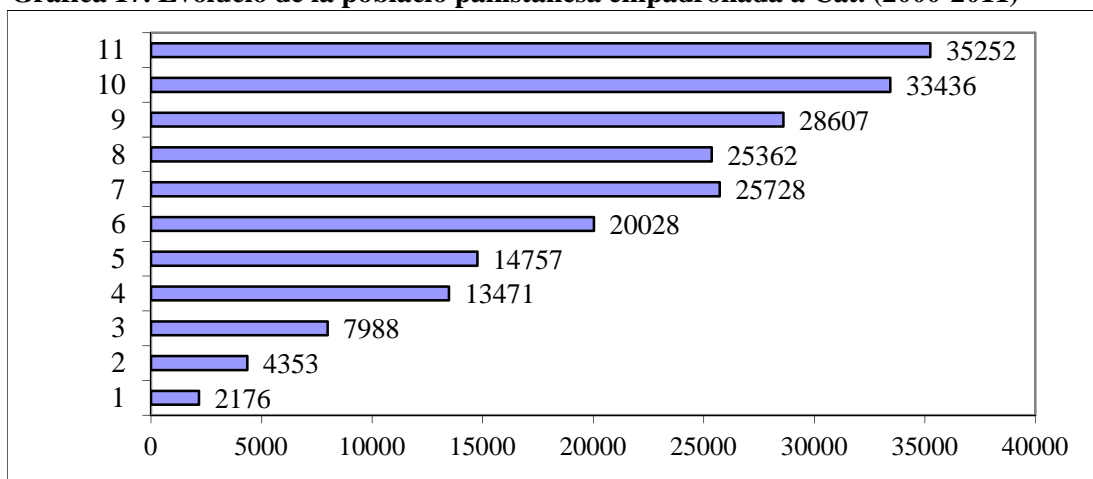
5. LA POBLACIÓ ESTRANGERA A CATALUNYA

En primer lloc, presentarem la població pakistanesa que viu a Catalunya i, després, la xinesa, la marroquina. Finalment, presentarem la població de la resta de l'Estat espanyol que viu a Catalunya.

5.1. La població pakistanesa a Catalunya

Demogràficament, el col·lectiu pakistanès ocupa la novena posició en el rànquing de col·lectius estrangers presents al país²⁵. La seva presència a Catalunya es fa palesa des dels anys setanta i va arribar a les xifres més altes l'any 2001. Com podem observar a la gràfica següent, a 1 de gener de 2010, hi constaven empadronats 35.252 pakistanesos (representen el 3% de la població estrangera present al país).

Gràfica 17. Evolució de la població pakistanesa empadronada a Cat. (2000-2011)



Font: Dades del padró d'habitants a 1 de gener de cada any (Idescat)

Les últimes dades que hem obtingut sobre la presència de la població pakistanesa a Barcelona són les següents:

Taula 18. Població estrangera per províncies. 2012 Catalunya. Origen geogràfic: Pakistan

	(1) Població estrangera	total	% vert.	% sobre (1)
Barcelona	792.071	42.607	89,72	5,38

Font: Idescat, a partir de l'exploració estadística dels padrons (2012)

²⁵ També és el sisè col·lectiu entre els extracomunitaris i el segon entre els països asiàtics, després de la Xina).

Cal destacar que el 62% dels pakistanesos que estan empadronats al conjunt de l'Estat viuen a Catalunya; el 56% a la província de Barcelona, però també són presents en altres municipis a la capital catalana. A continuació presentem el quadre que ho representa:

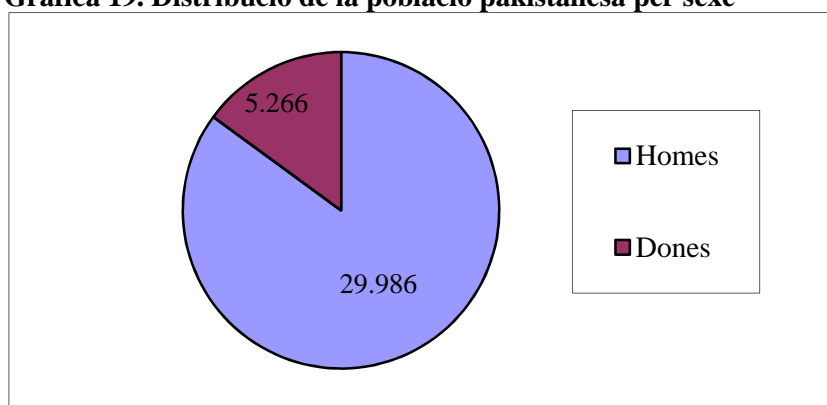
Taula 5. Distribució de la població pakistanesa segons municipi

Municipi	Comarca	Població pakistanesa	%s/total població
Barcelona	Barcelonès	17.893	1,1
Badalona	Barcelonès	5.462	2,5
Hospitalet de Llobregat	Barcelonès	2.899	1,12
Santa Coloma	Barcelonès	1.657	1,38

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Idescat, 2011.

Tot i que el nostre estudi se centra en aprenents que estudien català a Barcelona, una part dels alumnes entrevistats indiquen que han viscut en altres municipis, en què viuen altres compatriotes. Per tant, és evident que també assisteixen a classe alumnes de la resta de la comarca. A l'apartat 2 presentarem, amb més detall, el municipi al qual pertanyen les persones que participen en la mostra d'aquest estudi. Les persones que arriben a Catalunya des del Panjab (del Pakistan o de l'Índia) són joves (30,4 anys de mitjana) però amb un gran desequilibri en la seva distribució per sexes, ja que hi ha 635 homes per cada 100 dones.

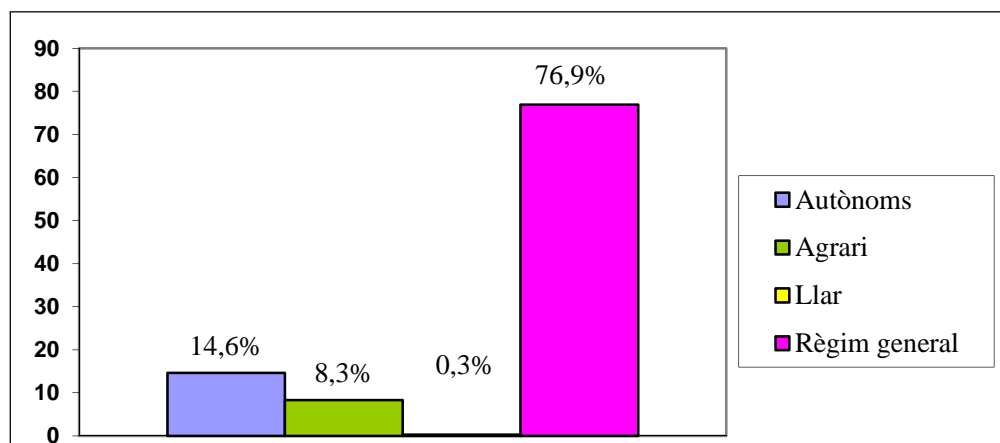
Gràfica 19. Distribució de la població pakistanesa per sexe



Font: Padró continu a 1 de gener de 2010 (Idescat)

A diferència de la població espanyola, que ha baixat les afiliacions a la seguretat social els dos darrers anys, el col·lectiu pakistanès va iniciar una remuntada. La distribució d'aquesta població en el sector del treball es representa al gràfic següent:

Gràfica 20. Règim de cotització d'afiliats pakistanesos. Catalunya (des., 2012)



Font: Elaboració pròpia a partir de MTIN (Boletín de Estadísticas Laborales)

Cal destacar un aspecte interessant, l'augment de matrimonis mixtos entre persones pakistaneses i de Catalunya. Fóra interessant conèixer la tria lingüística a l'hora de parlar amb els seus fills nats a territori català, però haurà de ser l'objecte d'estudi de treballs futurs. Al capítol 3, dedicat a l'explicació de la metodologia i a la descripció de la mostra, oferirem noves dades sobre la població dels col·lectius que estudiem, per exemple, nivell d'estudis, perspectives de migració, estudis en curs, etc.

5.2. La població xinesa a Catalunya

El 29,3% dels xinesos empadronats al conjunt de l'Estat viuen a Catalunya. La població de nacionalitat xinesa ocupa el setè lloc en el rànquing de nacionalitats estrangeres de Catalunya. De les 45.920 persones empadronades a Catalunya²⁶, el municipi amb més població xinesa és Barcelona (0,83%), seguit de Santa Coloma de Gramenet, que destaca també per ser també el tercer municipi que té més pes relatiu²⁷.

Les últimes dades sobre la densitat de la població xinesa a Barcelona són les següents:

²⁶ Altres fonts consideren que a Catalunya hi ha aproximadament unes 50.000 persones xineses en situació legal, tot i que els experts parlen de més de 80.000 si comptem amb els indocumentats.

²⁷ Pel que fa als municipis amb més pes relatiu, destaquen la Portella (Segrià), on 7 de cada 100 habitants és xinès, i Vilanova de la Barca (també al Segrià) on la concentració xinesa supera el 4%. (Dades extretes del Butlletí de la Secretaria per a la Immigració, núm. 7, 2010).

Taula 6. Població estrangera per províncies. 2012 Catalunya. Origen geogràfic: Xina

	(1) Població estrangera	total	% vert.	% sobre (1)
Barcelona	792.071	40.742	82,12	5,14

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística dels padrons.

Així mateix, cal tenir en compte que la població xinesa també té una presència notable en altres municipis:

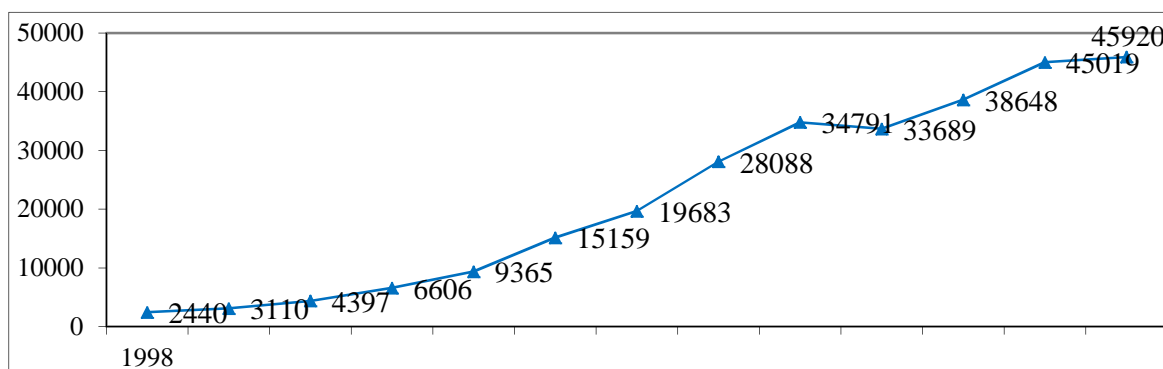
Taula 7. Municipis amb major volum de població xinesa

Municipi	Població total	Població xinesa	%
Barcelona	1.621.537	13.528	0,83%
Sta Coloma de G.	119.717	5.45	4,55%
Badalona	219.547	4.09	1,86%
Mataró	121.722	1.844	1,51%
L'Hospitalet de Ll.	257.038	1.637	0,64%
Olot	33.524	1.055	3,15%

Font: Idescat, padró continu a 1 de gener de 2011

Al gràfic següent mostrem l'evolució del gruix demogràfic d'aquest col·lectiu, durant els últims deu anys, a Catalunya i, seguidament, oferim les xifres de la població de nacionalitat xinesa empadronada a Catalunya²⁸:

Gràfica 21. Evolució de la població de nacionalitat xinesa. Cat.1998-2011



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'Idescat (2011)

²⁸ Segons diverses fonts (Prosser, 2009; Memòries CPNL, 2007-2011) al voltant del 70% dels xinesos que viuen entre nosaltres provenen de la província de Zhejiang i, en concret, una part provenen de la ciutat costera de Wenzhou i de la comarca interior de Qingtian.

A la gràfica anterior, no hi apareixen les dades del 1992, però cal destacar que el *boom* de la immigració xinesa va esdevenir arran dels Jocs Olímpics de Barcelona. És aleshores quan els immigrants d'origen xinès comencen a establir-se de manera massiva a Barcelona i a la resta de Catalunya. A partir de l'any 2000 observem un creixement de la immigració arran de la gran demanda de mà d'obra des de Catalunya i la resta de l'Estat. En aquest any és quan la comunitat xinesa veu que hi ha grans oportunitats per fer negocis i és, aleshores, quan es consolida el fenomen de la immigració d'origen xinès²⁹.

Una de les dinàmiques més reconegudes del col·lectiu xinès és que són persones molt emprenedores i el seu repte personal és el de treballar molt fins arribar a poder muntar el seu negoci (comerç a l'engròs i al detall, hosteleria, indústries manufactureres, botigues de roba, perruqueries, empreses d'importació i exportació, etc.) i esdevenir el seu propi cap. Aquest caràcter emprenedor es posa de manifest per l'interès d'establir-se com a unitat econòmica independent, això és, tendeixen a afiliar-se com a autònoms. D'altra banda, cotitzar en aquest tipus de règim és la forma més segura d'aconseguir la renovació de la targeta de residència.

Així mateix, per al col·lectiu xinès és un autèntic èxit que els seus fills i filles arribin a la universitat, ja que suposa que comencen un trajecte d'ascensió social i de prestigi. Una de les possibles causes de l'abandonament dels estudis en etapes postobligatòries és que els fills hagin arribat en els darrers cursos de l'educació obligatòria i que no hagin tingut temps d'aprendre suficientment la llengua per continuar estudiant. També és possible que hagin interromput els estudis en arribar a Catalunya per ajudar la família a posar en marxa el negoci familiar. Destaquem aquest apunt perquè part dels alumnes d'origen xinès que assisteixen al Centre d'Acollida Lingüística i que formen part d'aquest estudi es troben en aquestes circumstàncies.

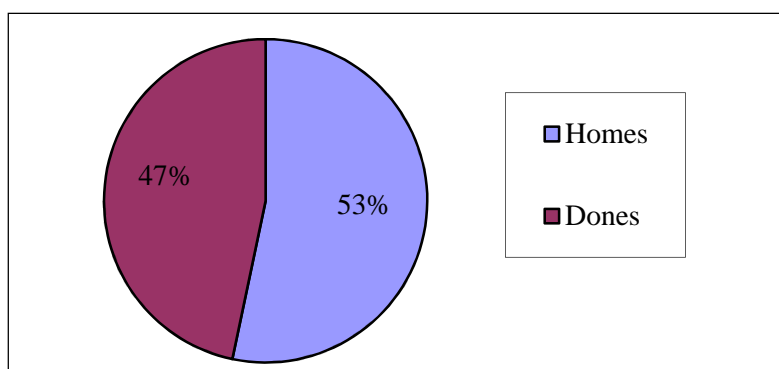
Pel que fa al mercat del treball, al juliol de 2010 el nombre de treballadors i de treballadores d'aquest col·lectiu afiliats a la Seguretat Social era de 22.922, xifra que representa el 5,3% del total de les afiliacions de persones estrangeres a Catalunya. La crisi afecta tothom, però especialment als estrangers procedents de països asiàtics: l'atur

²⁹Aquest fet ve donat per "l'efecte trucada", és a dir, quan la comunitat xinesa veu oportunitat de treball no ho dubten, ho comenten a la seva família, als seu coneguts compatriotes, i això fa que s'estableixin a un lloc o un altre de la geografia catalana. Al barri de Fondo (Santa Coloma) es concentra una gran part de població xinesa immigrada.

registrat entre gener de 2007 i juliol de 2010 s'ha quasi quadruplicat. Tot i aquesta situació de crisi global, el pes econòmic de la població xinesa és molt major que el d'altres nacionalitats, ja que mouen grans quantitats de diners i aporten molts beneficis al territori que els acull. Segons Joaquín Beltran – expert en immigració xinesa – professor d'estudis d'Àsia Oriental de la Universitat Autònoma de Barcelona: “Els seus impostos (de les persones xineses), les afiliacions a la Seguretat Social i els llocs de treball que generen aporten grans beneficis a les administracions. A més, el col·lectiu xinès és un dels més dinàmics econòmicament parlant, fan negocis de tot, fins i tot tenen els seus propis locals de majoristes”.

Entre els anys 2004 i 2008 es va produir una certa descompensació entre el nombre de persones de nacionalitat xinesa empadronades (35.000 persones) i el volum d'aquestes persones amb autorització de residència en vigor (26.000). A partir del 2010, s'han equilibrat ambdós registres³⁰. Una altra dada interessant és la mitjana d'edat de la població xinesa que viu a Catalunya, aquesta és de 28,4 anys, per tant, és un col·lectiu jove. La distribució per sexes és força equilibrada per a totes les franges d'edat.

Gràfica 22. Distribució de la població xinesa per sexe



Font: Butlletí Secretaria per a la Immigració. La immigració en xifres (2010)

De fet, la distribució per sexe és de 114 homes per cada 100 dones, relació inferior a la mitjana de totes les nacionalitats estrangeres empadronades a Catalunya, que és de 121³¹. En resum, aquest creixement de la població xinesa ha motivat la creació de nous cursos de català inicial específics per al col·lectiu de persones sinoparlants al Centre

³⁰ Font: **Empadronats** (46.000 persones): Idescat, padró continu a 1 de gener de 2010/ **Residents** (48.000): MTIN. Dades a 31 de l'any anterior.

³¹ Font: *La immigració en xifres, núm. 7, 2010*. Secretaria per a la Immigració. Generalitat de Catalunya.

d'Acolliment Lingüístic per respondre a la demanda d'aquest grup asiàtic tan nombrós i competitiu a la ciutat de Barcelona. En aquest sentit, volem destacar l'article titulat: *El col·lectiu xinès de Catalunya sap més català que castellà*³². A partir de les dades extretes de l'Idescat, el col·lectiu d'immigrants que procedeixen del gegant asiàtic és un dels que tenen més coneixements de català respecte del total de nousvinguts. Les dades incloses en el document de base del Pacte nacional per a la Immigració revelen que el 34% dels xinesos que viuen a Catalunya entenen el català. A l'altra banda de la balança se situen els marroquins, equatorians i romanesos, que assegurin tenir un nivell de coneixement més alt del castellà.

5.3. La població arabòfona a Catalunya

La població marroquina és una de les més nombroses i amb més tradició migratòria a Catalunya i a la resta d'Espanya. Les últimes dades sobre la densitat de la població marroquina a Barcelona són les següents:

Taula 8. Població estrangera per províncies. 2012. Catalunya. Origen geogràfic: Marroc

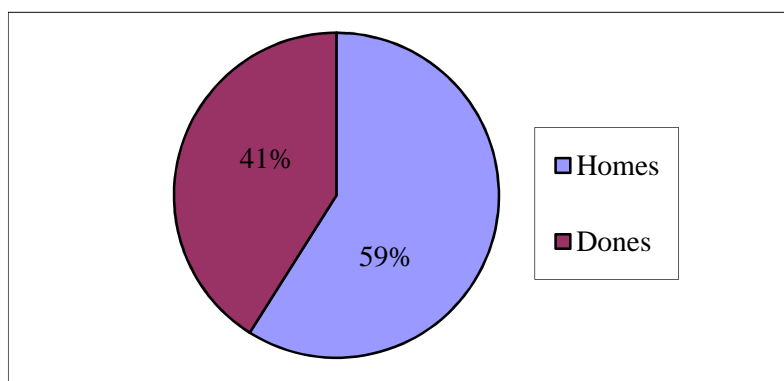
	(1) Població estrangera	total	% vert.	% sobre (1)
Barcelona	792.071	141.646	59,21	17,88

Font: Idescat, a partir de l'explotació estadística dels padrons (2012)

La motivació principal de la migració marroquina – així com la de la gran majoria de persones que decideixen deixar el seu país – és la de millorar la qualitat de vida i de procurar-se un futur digne. La informació sociodemogràfica referent a aquest col·lectiu la representem a les gràfiques següents. Pel que fa a la distribució territorial, el municipi de Barcelona – que és el que ens ocupa en aquest estudi – concentra un total de 14.048 persones i representen el 5,8% de la població total estrangera. La distribució entre homes i dones és força equilibrada – a diferència de la població pakistanesa–. La proporció queda de la manera següent:

³² Diari Avui del 2 de maig de 2008, p. 29

Gràfica 23. Distribució de la població marroquina per sexe

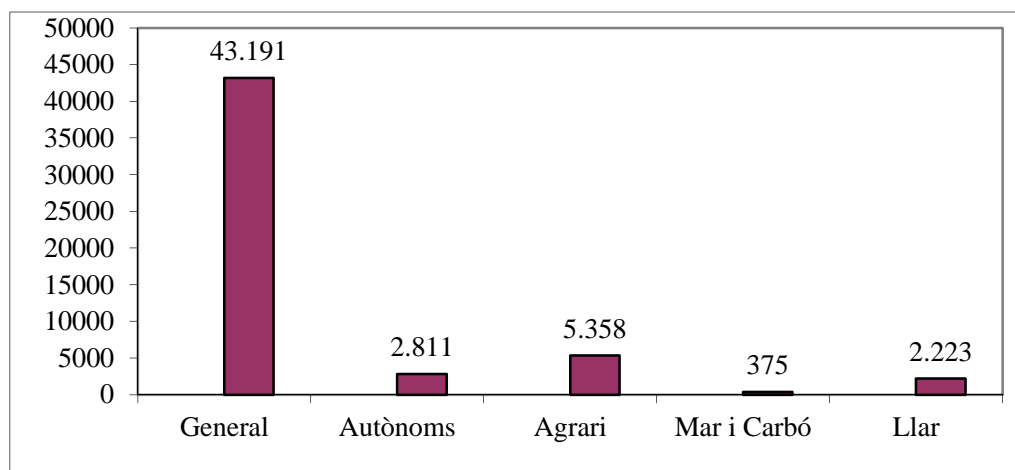


Font: Dades de l'IDESCAT. Padró continu. Xifres oficials a 1/1/2012

Una altra dada sobre la població marroquina és la seva afiliació a la Seguretat social. A partir de les dades oficials podem observar que el total d'afiliats és de 53.953.

A continuació, presentem la distribució d'aquest nombre d'afiliats segons el sectors del treball:

Gràfica 24. Afiliats a la Seguretat Social. Mitjana juliol 2012



Font: Dades obtingudes de l'MTIN

A la mostra del nostre estudi, es troben representades les persones tenen la llengua àrab com a L1 independentment del seu lloc de naixement, així doncs, creiem convenient oferir les dades següents que informen sobre el país de naixement dels arabòfons a Catalunya i que pot orientar-nos sobre les xifres dels residents a Barcelona:

Taula 9. País d'origen dels residents a Catalunya

País de naixement	Total	%
Marroc	191.573	81,9
Espanya	42.042	18,0
França	80	0,0
Algèria	67	0,0
Bèlgica	42	0,0
Altres països ³³	150	0,1
TOTAL	233.954	100

Font:Elaboració pròpia

A partir de quadre, podem observar que el 81,9% de les persones arabòfones són marroquines (bilingüisme additiu: àrab clàssic/àrab regional)³⁴. També destaquem el 18% de persones que deuen ser fills de la primera onada migratòria i que són multilingües (àrab clàssic/àrab regional/català/castellà). Als arabòfons que procedeixen de França, encara els hem d'afegir la competència lingüística en francès, requisit *sine qua non* per ser ciutadà de la República francesa.

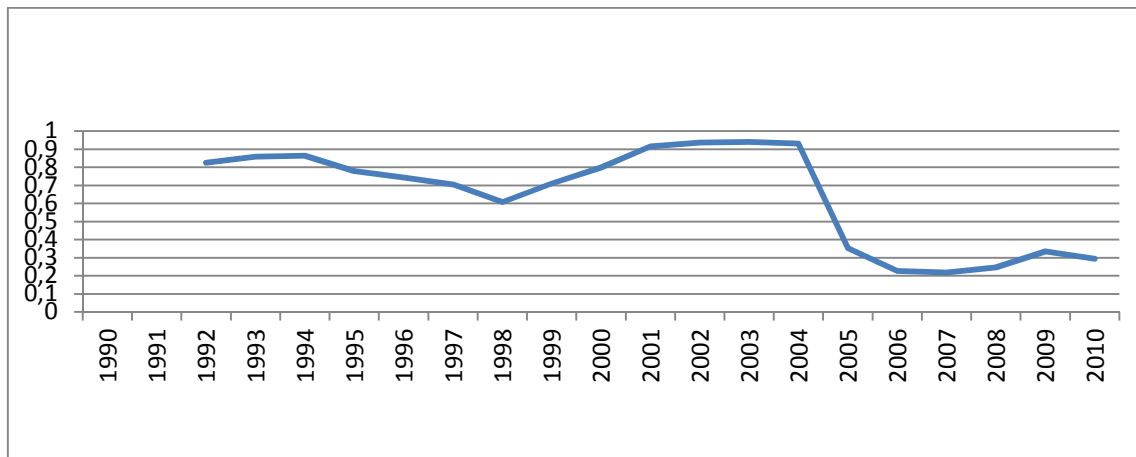
5.4. La població de la resta de l'estat espanyol a Catalunya

També ens interessa observar l'evolució demogràfica de les persones que arriben des de la resta de l'Estat espanyol durant els darrers deu anys i que, tot i tenir una L1 globalitzada – en el sentit que és la tercera llengua més parlada del món –, una part d'aquesta població opta per estudiar el català. Les dades, doncs, són les següents:

³³ A la mostra de l'estudi trobem aprenents d'altres països, en què l'àrab és la seva primera llengua arran de la situació sociolingüística que es viu al seu país; en són exemples: Egipte, Argèlia, Turquia, etc.

³⁴ Partint dels estudis realitzats per Lambert (1973), Swain i Cummins (1986), es parla de bilingüisme additiu quan una persona incorpora una L2 rellevant al seu repertori inicial sense que la seva L1 es vegi afectada.

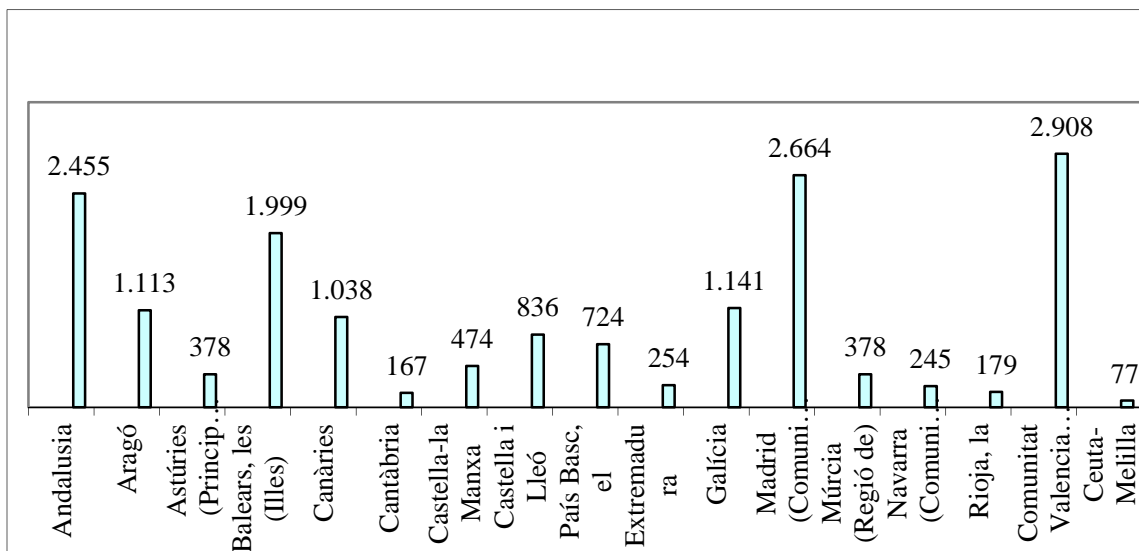
Gràfica 25. Immigrants nacionals. Total dels nascuts fora de Catalunya



Font: Idescat, 2010

Aquesta gràfica mostra com la immigració d'origen nacional va tenir el seu moment àlgid entre els anys 2001 i 2004. A partir de l'any 2005 s'observa una gran davallada, però al 2007 torna a augmentar. A continuació, presentem les principals comunitats emissores d'immigració:

Gràfica 25. Població de la resta de l'Estat espanyol que viu a Barcelona



Font: Dades del padró de l'1 de juliol de 2011. Ajuntament de Barcelona.

València i les Illes Balears són les principals comunitats presents a Barcelona. Aquest fet pot justificar-se per la proximitat territorial, la unitat lingüística compartida i l'àmplia oferta d'estudis universitaris que posa a l'abast la ciutat de Barcelona per a la

resta de persones dels Països Catalans. A partir de les dades també es demostra una tendència a l'alça de les persones de Madrid que vénen a passar temporades llargues o a establir-se a Barcelona per raons laborals o personals (la seva parella és catalana)³⁵. A continuació, la dada que més destaca a la gràfica és la que correspon a la població andalusa que continua la tendència migratòria històrica cap a Barcelona. Les dades de la gràfica anterior són molt representatives de l'origen del públic que hi ha als cursos del Centre per a la Normalització Lingüística (CPNL). Per una banda, trobem alumnes que es matriculen als cursos de perfeccionament del català; i, per l'altra, persones que assisteixen al Centre d'Acolliment Lingüístic (CALB) per tenir una primera presa de contacte amb la llengua i la cultura de la societat que els acull.

Les últimes dades que s'han publicat sobre la població de la resta de l'Estat espanyol és la següent:

Taula 10. Immigració procedent de la resta d'Espanya segons edat. Catalunya. 2011

Edat							
Immigració amb destinació Catalunya	Fins 14 anys	15 a 29	30 a 44	45 a 49	60 a 74	75 i més	Total
Nombre	6.672	18.183	20.533	6.581	3.632	2.961	58.562
Taxa per 1.000 habitants	5,7	15	10,6	4,5	3,6	4,5	7,9

Font: Institut d'Estadística de Catalunya.

6. SITUACIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA ALS PAÏSOS D'ORIGEN

En aquest apartat analitzarem la situació sociolingüística al país d'origen dels nostres aprenents per poder entendre si el fet de viure en contextos de contacte de llengües, com és el cas de Catalunya, condiona una actitud o altra davant les dues llengües oficials al territori català. Per abordar l'anàlisi d'una situació sociolingüística que existeix a un país, regió o estat determinat, cal fer una consideració prèvia pel que fa a la història social d'aquell territori, ja que la situació social relativa a les llengües en contacte depèn de la història social de l'àrea geogràfica estudiada (Castellanos, 2005). Un dels objectius de la

³⁵Aquestes dades que justifiquen els motius de la migració són el resultat de les preguntes periòdiques que faig als alumnes del CALB. Tot i ser una mostra no representativa, sí que pot ser orientativa. Saber amb exactitud els motius de triar Barcelona com a ciutat per a viure requeriria un estudi a part.

nostra tesi, com hem destacat a l'inici del treball, és destacar les situacions sociolingüístiques en què han viscut els nostres alumnes abans d'arribar a Catalunya. Aquesta informació ens pot orientar a l'hora d'interpretar les seves actuacions lingüístiques a Catalunya. Així doncs, en aquest apartat descriurem, breument, la situació social (funcions, actituds, tries, valors, etc.) en què es troben les llengües dels diversos territoris dels quals provenen els alumnes.

També obtindrem informació sobre el valor que donen a les llengües i quina distinció fan entre llengua familiar i de prestigi. A partir d'aquí, podrem analitzar les transferències ideològiques, tries o preferències lingüístiques a l'hora d'aprendre primer el català o el castellà quan arriben a Catalunya. En aquest sentit, és interessant definir el tipus de cultura lingüística a la qual pertanyen, ja que pot aportar molta informació sobre els comportaments, que un cop arriben a Catalunya – adopten vers la situació lingüística que hi troben.

Conèixer el bagatge sociolingüístic dels nostres aprenents permetrà entendre el tractament que es dona a la llengua catalana dins d'un estat multilingüe com Catalunya. Als països d'alguns col·lectius, el valor de les seves llengües ve donat pel nombre de parlants i donen molt de pes a la territorialitat³⁶. Això pot fer que, a vegades, alguns alumnes demostrin actituds negatives a l'hora d'aprendre una llengua que, per una banda, es desconeguda més enllà de les fronteres europees, que es troba dins un territori major amb Estat (l'espanyol) i que, en l'era de la globalització lingüística, no els és útil més enllà de les fronteres catalanes.

6.1. Situació sociolingüística al Pakistan

Comencem presentant les llengües que es parlen al Pakistan, també fem un breu apunt sobre la vitalitat etnolingüística de cada llengua segons la distribució territorial; i descrivim les funcions que desenvolupen dels diverses varietats del llenguatge al Pakistan. Per tant, serà necessari fer un repàs dels principals fets històrics i de les polítiques lingüístiques que han marcat aquestes funcions del llenguatge al país.

³⁶Per exemple, a la Xina un valor d'una llengua és equivalent al nombre de parlants. Tot i així, existeix una política lingüística clara sobre l'oficialització del *Putonghuà*, *guānhuà* o xinès mandarí, qualsevol altra llengua que pertany a una província té el valor de dialecte amb sentit pejoratiu. La tendència és que qualsevol persona xinesa et digui que parla xinès mandarí, quasi mai reconeixerà que parla la varietat de la seva província o regió, per exemple, *Wenzhouhuà* (la llengua de Wenzhou), etc.

6.1.1. Identificació lingüística

Diversos estudis (Contreras i Fullana, 2006) quantifiquen que entre 40 i 75 milions de persones tenen el panjabi com a primera (L1) o segona llengua (L2). El panjabi és una llengua de la branca indoirànica de la família indoeuropea³⁷.

Punjabi (or Panjabi) is an Indo-Iranian language spoken in the Punjab state of India and the Punjab region of Pakistan. Some linguists divide Punjab into two languages: Eastern Punjabi, spoken in India, and Western Punjabi (or Lahndi) spoken in Pakistan. There are approximately 100 million first-language speakers of Punjabi in India and Pakistan.

Font: <http://www.studiespakistan.com>

És una llengua parlada, principalment al Panjab, una regió al nord-est de la península asiàtica de l'Índia, al peu de l'Himàlaia. Panjab significa “la terra dels cinc rius”. Aquesta regió és una plana conformada per cinc afluents del riu Indus.

Mapa 1. Situació geogràfica del Panjab paquistanès i l'hindi



Font: <http://www.studiespakistan.com>

Arran de la independència de l'Índia, l'any 1947, la regió del Panjab es va dividir en dues zones: la de l'oest, que pertany al Pakistan; i la de l'est, que pertany a l'Índia³⁸. En matèria lingüística i cultural ambdues zones comparteixen trets essencialment idèntics, però hi ha diferències religioses notables entre ambdues zones. Abans de la partició de l'Índia en l'Índia i Pakistan, l'hindi i l'urdú parlats eren considerats el mateix idioma, l'hindi-urdú. Des de la partició, l'hindi estàndard s'ha desenvolupat reemplaçant moltes paraules àrabs i del persa per mots del sànscrit.

Taula 11. Relació zona → religió

Població i zona	Religions
Panjabis de Pakistan	principalment són musulmans
Panjabis de l'Índia	principalment sikhs, també són hindús

Font: Elaboració pròpia a partir de (Contreras i Fullana, 2006)

Donada aquesta situació religiosa segons el territori, aquesta divisòria també implica diferències lingüístiques. El panjabi és la llengua oficial de la religió sikh i, per tant, de la seva cultura. Per tant, aquest fet implica una diferència entre la situació de la llengua en les dues zones. Per una banda, el panjabi del Pakistan, zona essencialment musulmana, és una llengua fonamentalment oral però al panjab pakistanès s'usa l'alfabet *xahmukhi* (de la boca dels reis), adaptació de l'escriptura *nasta'liq* persa. En teoria, el panjabi estàndard i literari es basa en el dialecte *majhi*, que és un dialecte que es parla al centre del Panjab, tant a la zona índia com a la zona pakistanesa. A la pràctica, però, les gramàtiques i diccionaris que es publiquen actualment, sobretot a Europa, afavoreixen el dialecte *ludhianwi* per sobre del *majhi*, un dialecte originari de la zona índia (Contreras i Fullana, 2006). Per l'altra banda, el panjabi de l'Índia és una llengua amb escriptura pròpia, el *gurmuki* (de la boca del gurú), i és considerada com una llengua de cultura. El panjabi modern deu molt, lèxicament, al sànscrit (la llengua clàssica) i a l'hindi (la primera llengua oficial de l'Índia), així com a l'urdú (llengua oficial del Pakistan). La variació dialectal del panjabi és bastant complexa, perquè constitueix un contínuum dialectal. Generalment, es poden establir tres blocs dialectals principals:

³⁸ La llengua oficial de l'Índia és l'hindi – llengua indoària derivada del *saurasenī* – i juntament amb l'anglès són les llengües de l'Administració del govern central.

Taula 12. Blocs dialectals del panjabi

Bloc oriental	Bloc occidental	Bloc septentrional
a) <i>bhattiani</i> b) <i>powadhi</i> c) <i>doabi</i> d) <i>malwai</i> e) <i>majhi</i> f) <i>bathi</i>	a) <i>multani</i> b) <i>pahari</i> c) <i>pothohari</i>	a) <i>dogri</i>

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de Linguamón (UOC)

La taula anterior ens mostra que podem diferenciar un total de deu dialectes del panjabi, en canvi, l'urdú només en té quatre de principals:

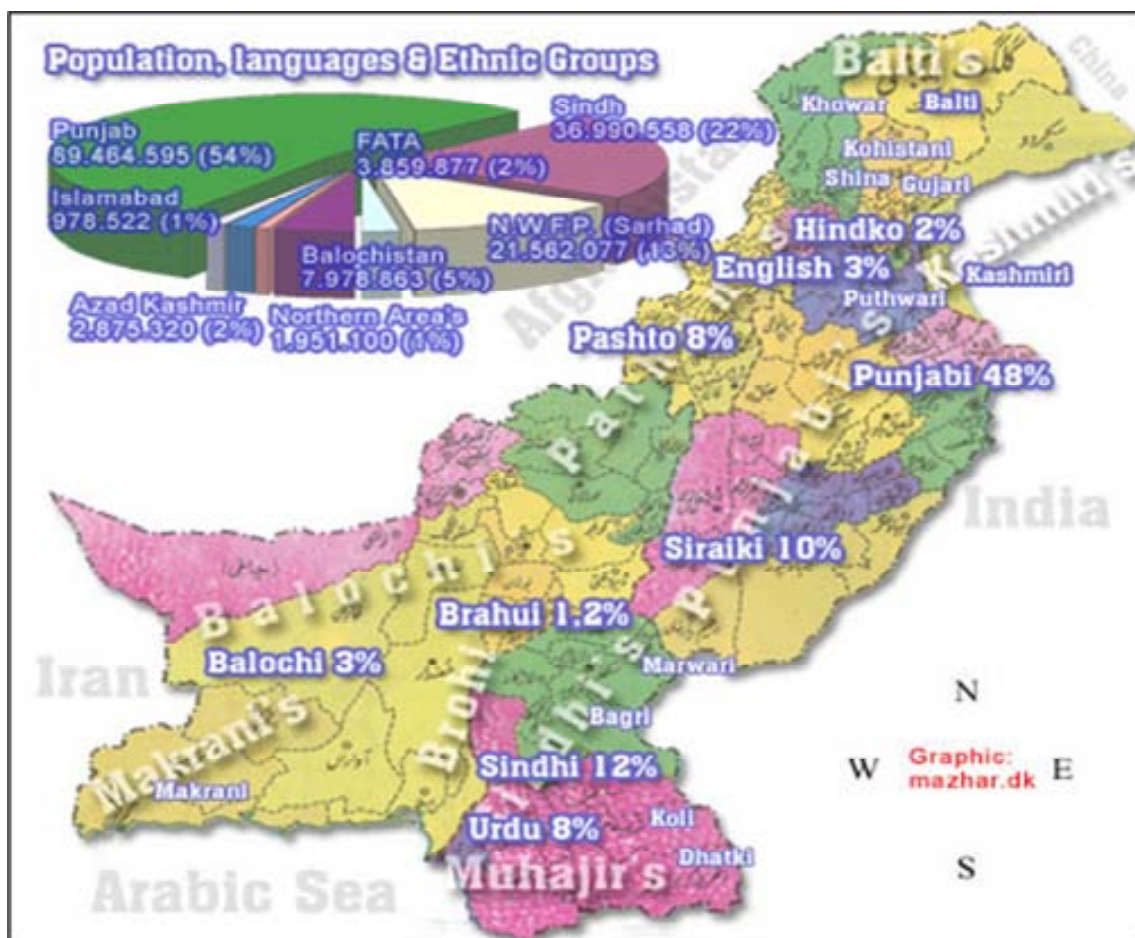
Taula 13. Dialectes de l'urdú

Dialecte	Territoris on es parla
a) <i>dakhini</i>	Maharashtra, Hynderabad i parts d'Andhra Pradesh
b) <i>pinjari</i>	Lucknow, Karatxi i Lahore
c) <i>rekhta</i>	Lucknow, Karatxi i Lahore
d) dialecte de Delhi	Lucknow, Karatxi i Lahore

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de Linguamón (UOC)

A partir de les dues taules anteriors, presentem un mapa, en què es representen i es donen valors numèrics sobre la realitat multilingüística i multiètnica al Panjab.

Mapa 2. Realitat sociolingüística al Panjab



Font: www.linguisticmaps.com

A l'apartat següent, recuperem les dades que ens ofereix aquest mapa i desenvolupem les conseqüències del multilingüisme en aquest territori. A més, destacarem el fet que el panjabi ha estat reconegut com a llengua oficial a l'estat indi del Panjab, però no al Panjab pakistanès, fet que ha contribuït a incrementar aquesta diferència d'estatus de la llengua en ambdues comunitats. Les llengües oficials d'aquest territori són l'urdú, el sindhi i l'anglès.

6.1.2. *El plurilingüisme al Pakistan: política lingüística i vitalitat del llenguatge*³⁹

El Pakistan és un país multilingüe i la seva llengua nacional, l'urdú, és la llengua materna de només el 7.57% de la població. L'àmbit on es concentra l'ús d'aquesta llengua és a les zones urbanes del país. L'anglès també n'és la llengua oficial, ja que es va imposar quan els britànics governaven Pakistan com a part de l'Índia britànica. A banda d'aquesta cooficialitat lingüística (urdú-anglès), el país compta amb, com a mínim, cinc llengües més:

Taula 14. Idiomes del Pakistan

Idioma	Percentatge de parlants
Panjabi	44.15%
Pashto	15.42%
Sindhi	14.10%
Siriaki	10.53%
Urdú	7.57%
Balotxi	3.57%
Altres ^(*)	4.66%

Font: Cens 2001: 107

(*) Tradicionalment, es reconeixen onze dialectes en el panjabi: *majhi, bhattiani, rathni, ludhianwi, doabi, patialwi, powadhi, malwi, multani, putohari i hindko*. Segons Contreras i Fullana (2006), els tres darrers dialectes que hem apuntat, de vegades, se'ls considera constitutius d'una llengua independent, el lahanda.

A les entrevistes que hem fet als alumnes d'origen pakistanès, hem trobat diverses respostes que demostren concepcions diferents sobre aquests cinc idiomes que es parlen al Pakistan. Uns les consideren dialectes (per a gent de la província i del poble); altres, en canvi, donen a aquestes varietat lingüístiques un valor d'oficialitat al territori i de prestigi.

El tema del poder és fonamental per a la política, per donar valor a una llengua i a la comunitat que la parla, aleshores, hem d'entendre què volem dir quan usem el concepte de *poder*.

³⁹ El títol de l'apartat està inspirat en l'article de Tariq Rahman i de Quaid-i-Azam: *La política lingüística, el plurilingüisme i la vitalitat del llenguatge al Pakistan* (Islamabad, Pakistan, 2011).

El poder és la qualitat que permet als usuaris d'una llengua obtenir més mitjans de satisfacció. Les formes de gratificació poden ser béns tangibles – cases, cotxes, etc. – o béns intangibles com el plaer, augmentar l'autoestima i l'ego, etc.

(Text traduït i adaptat de *Rahman, 2002: 38-42*)

La llengua dóna ocupació, i sense ocupació no es pot tenir gaire poder en les societats modernes. La llengua és l'únic passaport al poder, en les societats industrials esdevé de primordial per entrar en tots els dominis.

(Text traduït i adaptat de *Rahman, 2000: 41-42*)

Amb aquestes frases de Rahman podem entendre que un llenguatge poderós és el que fa possible que els seus parlants i escriptors puguin obtenir una major quantitat de capitals i beneficis personals. Segons la terminologia de Bourdieu (1991)⁴⁰, estaríem parlant del capital lingüístic com a capital humà.

Pel que fa a la política lingüística, la Constitució de 1973 estableix que:

- (1.) La llengua nacional del Pakistan és l'urdú i s'ha de disposar del necessari per al seu ús per a fins oficials (en un termini màxim de quinze anys des d'avui – 1973 –).
- (2.) Subjecta a la clàusula (1), l'anglès es pot utilitzar per a qüestions oficials fins que s'adoptin disposicions per a la seva substitució per l'urdú.
- (3.) Sense perjudici de la situació de la llengua nacional, una assemblea provisional determinarà per llei les mesures per a l'ensenyament, la promoció i l'ús d'un llenguatge provincial, a més de la llengua nacional (article 251).

Les llengües com el panjabi o d'altres zones pakistaneses són titllades de provincianes, ja que la Constitució pakistanesa no en reconeix l'oficialitat. Els únics idiomes amb valor oficial són l'urdú i l'anglès (aquest últim per les elits pakistaneses i als ministeris). Des de 1955 fins 1971 van ser oficials tant l'urdú com el bengalí, quan el Pakistan Oriental es va convertir en Bangla Desh. Com hem comentat a l'inici de l'apartat només un 7,5% de la població pakistanesa té l'urdú com a llengua materna. Aquesta minoria de parlants amb l'urdú com a L1 prové de l'Índia, sobretot, després de la creació del Pakistan el 1947, i se'ls anomena *mohajir*, és a dir, refugiats o immigrants. A partir

⁴⁰ Bourdieu, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power* (ed.) John B. Thompson. Traducció del francès de Gino Raymond and Mathew Adamson. Cambridge: Policy Press. Edició refeta al 1994.

d'impulsar la necessitat de l'urdú per trobar feina, per pertànyer a una casta superior, etc., el govern aprofita aquesta unitat política per fer de l'urdú el sistema d'identitat del Pakistan. La llengua d'instrucció a l'ensenyament és l'urdú a la zona urbana. Com l'anglès també és l'idioma oficial i internacional, també s'ensenyava en els nivells més alts, especialment als estudis de ciència i tecnologia. Com que l'urdú és la llengua d'accés a l'escola i a les ofertes laborals, el govern promou que tots els nens hi tinguin accés. Tot plegat és un moviment polític estratègic per enfortir el paper simbòlic de la llengua oficial, i per evitar que es trenqui la federació; per això es tolera l'ús de les llengües provincials si es desitja.

En resum, la situació sociolingüística del Panjabi és molt diferent a l'Índia i al Pakistan. Mentre que a l'estat indi del Panjab el panjabi és la llengua oficial i s'usa amb normalitat en l'àmbit educatiu, dels mitjans de comunicació i de la literatura; al Pakistan, malgrat ser la llengua amb més parlants dels països (aproximadament el 44,15% de la població), el panjabi no és oficial i es troba en una situació de diglòssia, supeditat a l'urdú.

A continuació, fem un breu apunt sobre la situació sociolingüística de l'Índia que resultarà d'interès a l'hora d'analitzar el trasllat de patrons lingüístics i el valor simbòlic que es dona al català quan els aprenents arriben a Catalunya.

A l'Índia han estat identificades més de 30 llengües diferents i al voltant de 2000 dialectes. La Constitució de l'Índia ha estipulat l'ús de l'hindi i l'anglès com les dues llengües de comunicació oficials del govern nacional. A més a més, la Constitució dona una llista de 22 llengües classificables (*scheduled languages*) que tenen dret a tenir rang oficial als diferents estats federals, també poden ser usades com a mitjà de comunicació entre el govern nacional i els ens locals i per als exàmens de l'administració pública. L'ús de l'anglès és popular i influent sobretot al govern i al món empresarial. A l'Índia existeixen altres llengües nacionals reconegudes per a l'ús oficial:

Llengua	Territoris
Assamès	Assam i Bodo
Bengalí	Tripura i Bengala occidental
Dogri	Jammu i Caixmir
Gujarati	Dadra i Nagar Haveli, Daman, Diu i Gujarat
Hindi	Arunachal Pradesh, Andaman and Nicobar Islands, Bihar, Chandigarh, Chhattisgarh, Delhi, Haryana, Himachal Pradesh, Jharkhand, Madhya Pradesh, Rajasthan, Uttar Pradesh i Uttaranchal.
Canarès	Karnataka
Kaixmiri	Jammu i Kaixmir
Konkani	Goa
Maithili	Bihar
Malaiàlam	Kerala i Lakshadweep
Manipuri o Meithei	Manipur
Marathi	Maharashtra
Nepalès	Sikkim
Oriya	Orissa
Panjabi	Panjab, 2a llengua oficial de Delhi
Sànskrit	llengua sagrada de l'hinduisme
Santali, Sindhi, Tàmil	Tàmil Nadu i Pondicherry
Telugu	Andhra Pradesh
Urdú	Jammu, Kaixmir i alguns districtes d'Andhra Pradesh, Delhi i Uttar Pradesh.

6.2. Situació sociolingüística a la Xina

Així com a l'apartat anterior, en aquest també identifiquem lingüísticament i històricament la llengua o llengües que es parlen a la Xina. També hi fem un breu apunt sobre la vitalitat etnolingüística de cada llengua segons la distribució territorial; i descrivim les funcions que desenvolupen dels diverses varietats del llenguatge a la Xina. Per tant, serà necessari fer un repàs que destaquï els principals fets històrics i de les polítiques lingüístiques que han marcat aquestes funcions del llenguatge al país.

6.2.1. Identificació lingüística

El xinès (*pinyin*: hànǔ, huáyǔ, zhōngwén o putonghuà) pertany a la família de les llengües sinotibetanes de la branca sinítica. Cal destacar que, per als xinesos, té connotacions diferents usar un terme o altre; ho justifiquen amb una ideologia lingüista més restrictiva i centralista, és a dir, les persones xineses que del xinès mandarí en diuen hànǔ denoten la força que té la dinastia *Han* dins la Xina i donen el poder a la varietat hàn – la

llengua dels Han (hànyǔ) –, com la llengua de tota la Xina. En canvi, hi ha persones xineses que prefereixen usar els termes *zhōngwén* o *putonghuà* que signifiquen la llengua comuna que parlen totes les persones de la Xina (tot i entendre que existeixen varietats parlades del xinès, prenen la llengua comuna xinesa – xinès mandarí – com a eina de comunicació oral i escrita entre totes les persones d’origen xinès independentment de la dinastia, regió, etc. Les denominacions *zhōngwén* o *putonghuà* s’entenen com a denominacions més integratives davant la gran varietat lingüística xinesa.

El xinès mandarí és la llengua amb més parlants del món, se’n calculen mil milions dos-cents mil i equival a una quarta part de la població mundial (Gràcia, 2011). El xinès es parla a la Xina continental, Hong Kong, Taiwan⁴¹, Singapur, Malàisia i Indonèsia. En realitat, quan utilitzem el terme *xinès* fem referència a un conjunt de moltes llengües que molt sovint són incomprensibles entre si.

Taula 15. Grups dialectals més importants de la llengua xinesa

Dialecte	Lloc de la Xina on es parla	Milions de parlants
Mandarí	al nord i a l’interior	730
Wú	a la costa central, inclosa Shangai	77
Mǐn	Taiwan i Fujian	56
Cantonès (o Yuè)	Guangdong i Guanxi, a la costa sud i a l’interior	54
Xiāng	província de Hunan	37
Gàn	província de Jaingxi i al sud-est de Hubei	+ de 36
Hakka	al sud	30

Font: Elaboració pròpia a partir de Lyovin (1997: 127-131)

A la taula anterior, el mandarí es considera el grup més important, tant pel nombre de parlants com pel pes social que suposa haver estat la base de la llengua unificada moderna, anomenada *putonghuà* – ‘llengua comuna’–. El xinès mandarí, doncs, és la llengua que s’ensenya actualment a totes les escoles de la Xina. La forma estàndard es basa en la fonètica de Beijing (Pequín) i la llengua escrita moderna també és molt més propera al mandarí que no pas als altres dialectes. Pel que fa al Cantonès, podem dir que és la primera llengua (L1) de la gran majoria d’immigrants que resideixen a altres països d’Àsia i als

⁴¹ La població taiwanesa renega de la seva identitat lingüística xinesa i consideren que la seva comunitat lingüística, cultural i territorial ha de ser independent a la resta de poblacions de parla xinesa.

Estats Units. Els parlants de Hakka prenen com a model de política lingüística catalana per tal d'aconseguir la normalització lingüística al seu territori i, així, desvincular-se del monolingüisme oficial que impera a la Xina.

Michael Prosser (2009) ha escrit diversos articles sobre la realitat sociolingüística de la comunitat xinesa que viu a València, en què donava resposta a preguntes del tipus: *Quina llengua o llengües parla realment la població xinesa?, quina percepció tenen del mandarí?, quina llengua transmeten als seus fills?; quina percepció tenen de la nostra llengua?.* Ens sembla adient presentar la taula següent, en què només hi apareixen les més conegudes entre les persones d'origen xinès i els estudiosos d'aquesta llengua milenària⁴².

Taula 16. Llengües de la Xina⁴³

Llengua	Altres noms d'aquesta llengua	Milions parlants
Mandarí	<i>běifānghuà</i> , ("parla del nord"), d'altres noms nadius inclouen <i>pǔtōnghuà</i> , literalment "parla comuna"; <i>guóyǔ</i> "llengua nacional"; i <i>huáyǔ</i> "llengua dels xinesos".	885
Wu		77
Mǐn	mǐnběi (min septentrional) i el mǐnnán (min meridional), el mǐndōng (min oriental), el mǐnzhōng (min central), i el púxiān.	70
Cantonès	“yuè”	55
Jīn		45
Xiāng	“hunanès”	36
Hakka	“kèjiā”	34
Gàn		31
Píng		2

Font: Elaboració pròpia a partir de l'estudi de Prosser (2009)

Així mateix, considerem interessant adjuntar un mapa de la Xina, en què es visualitza aquesta realitat multilingüística i multiètnica d'una manera visual:

⁴²L'estudi de Prosser (2009-2010) va compilar les dades de més de 19.000 alumnes xinesos que vivien a València. Cal destacar, que s'hi van arribar a comptar un total de 128 llengües.

⁴³ Volem destacar, que una part considerable de les persones xineses que viuen a Catalunya no coneixen moltes de les llengües que apareixen a les taules 11 i 12.

Mapa 3. Diversitat lingüística i ètnica a la Xina



Font: www.xinacat.cat

A partir de les dades de la taula i del mapa anteriors, l'article de Prosser (2009), les observacions de Mayans (2011) i a partir de les dades del nostre treball, intentarem descriure, a grans trets, quina és la realitat sociolingüística de la immigració xinesa a Catalunya. Així com hem comentat en apartats anteriors, la gran majoria dels xinesos que viuen a Catalunya provenen de la província de Zhejiang i, en concret, una part prové d'una ciutat de la costa anomenada Wenzhou. També es reconeix un augment en el volum de les persones xineses que arriben de la comarca interior de Qingtian.

Tornant a l'anàlisi sociolingüística, destaquem que a Zhejiang, Wenzhou i a Qingtian es parlen variants del Wu – com s'observa a la taula anterior, el Wu és la llengua d'uns 77 milions de persones xineses –. A partir dels resultats de les investigacions de Prosser (2009) i de la nostra, afirmem que una part molt important dels parlants d'aquests dialectes

no s'entenen entre ells. Aquestes varietats orals – o llengües no estandarditzades – reben el nom de la província on es parla, així doncs, podem entendre que algunes persones xineses reconeguin que, a banda del mandarí, parlen el *Zhejianghuà* (la llengua de Zhejiang o el zhejiangnès), el *Wenzhouhuà* (la llengua de Wenzhou o el wenzhounès), etc. Prosser (2009) dóna la clau per entendre les respostes de moltes persones xineses a l'hora d'expressar quina és la seva llengua: *“Segurament hi ha una gran part de xinesos que parlen Wu i Min que només tenen coneixements passius del mandarí i més encara que no el dominen suficientment com per mantenir-ne una conversa complexa. No obstant això, encara que alguns d'ells amb qui he parlat a València tenen alguns problemes per expressar-se bé i a pronunciar el mandarí estàndard, molts pocs adults m'han confessat que no saben parlar mandarí...”*

Al nostre estudi ens trobem amb casos idèntics pel que fa al baix domini lingüístic del xinès mandarí. A la pregunta: *“Quina va ser la primera llengua que vas parlar a casa?, o quina és la teva llengua”?*; la gran majoria diuen que la seva L1 és el xinès mandarí. Cal tenir present que el factor edat pot condicionar la resposta, és a dir, la gran majoria dels joves escolaritzats són competents en xinès mandarí, en canvi, les persones no escolaritzades parlen altres llengües xineses que no són reconegudes oficialment. Aquestes llengües, sovint, estan estigmatitzades perquè són pròpies de les zones rurals i desperten, entre el propis parlants, un sentiment d'autoodi. Per tant, aquestes persones prefereixen presentar-se com a parlants de xinès mandarí, ja que la llengua oficial del país destaca per ser una llengua prestigiosa en qualsevol àmbit. Tot i així, quan entrevistador/a els fa entendre que coneix la realitat sociolingüística a la Xina, aleshores, els entrevistats “confessen” quina és la seva L1 real, això és, la llengua de la seva província.⁴⁴

Les parelles amb fills que provenen de la Xina, així com les parelles mixtes que viuen a Catalunya, han de fer una tria sobre quina llengua o llengües han d'ensenyar als seus fills. En aquest punt arriba el dilema de prioritzar el simbolisme o el pragmatisme de les llengües. Segons Prosser (2009: 23): *“[...] la gran majoria de pares que parlen variants no mandarines han de triar entre preservar la variant familiar no mandarina, promoure activament només el mandarí o promoure ambdues varietats simultàniament.*

⁴⁴Triem el verb “confessar” perquè hem comprovat que la població xinesa no reconeix espontàniament que és analfabeta en mandarí i que només és capaç de comunicar-se amb els seus compatriotes a partir d'una varietat oral restringida de la seva província.

[...] *La gran majoria opten pel mandarí, tot i que tenen molt present que “parlar la variant familiar és molt important per a reforçar la seva identitat dins de la família estesa i la subcomunitat del mateix lloc, però d'altra banda el mandarí és la llengua nacional i comuna de la mare pàtria, a més de ser la llengua comuna i de prestigi dins de la comunitat xinesa d'Espanya”.*

Podem concloure que dins del col·lectiu sinoparlant hi ha molta més diversitat de la que nosaltres mateixos i les persones xineses podrien arribar a pensar en un primer moment. Prosser (2009) reflexiona al voltant dels processos de substitució lingüística que s'estan produint a la Xina i els compara amb la situació sociolingüística que es viu a determinades zones del territori: *A València, i a Espanya en general, el mandarí és sense dubte la llengua franca de la comunitat xinesa, fet que reflecteix la situació a la Xina. Només cal anar a una botiga, negoci, restaurant, cibercafè o cafè freqüentat per xinesos i escoltar quines llengües s'usen per dur a terme diferents interaccions, per comprovar-ho. Les regles d'ús entre el mandarí i altres variants no són tan diferents a les regles sociolingüístiques aplicades per molts valencianoparlants quan trien el valencià (equivalent a les variants no mandarines) i el castellà (equivalent al mandarí).*

Efectivament, aquesta equivalència a l'hora de considerar i percebre el català com una variant i el castellà com a la llengua primera de la totalitat del territori espanyol, com hem comentat abans, provoca que el nombre d'aprenents d'origen xinès matriculats als cursos de català siguin pocs en relació al volum i al pes sociodemogràfic que representen dins la societat. És per això, que consideren interessant conèixer i entendre les seves motivacions i actituds sobre l'aprenentatge del català i el valor que li donen.

6.3. Situació sociolingüística als Països Àrabs

A partir del mapa següent, podem situar l'origen de la llengua àrab a la península aràbiga i, posteriorment, amb l'expansió de l'imperi islàmic, l'àrab s'exportà a altres territoris⁴⁵: Marroc, Egipte, Algèria, Iraq, Sudan, Aràbia Saudita, Iemen, Síria, Tunísia, Somàlia, Unió dels Emirats àrabs, Líbia, Jordània, Líban, Territoris palestins, Mauritània,

⁴⁵ Segons les referències que aporta Gràcia (2009), els primers textos escrits en llengua àrab daten del s. VI, però se suposa que la llengua existia abans perquè la cultura àrab ha estat de transmissió oral, almenys fins la reconstrucció de l'Alcorà (finals del segle VII).

Kuwait, Oman, Qatar, Bahrain, Djibouti, Les Comores, la Lliga Àrab, ciutadans palestins de l'Estat d'Israel.

Mapa 4. Mapa lingüístic dels països àrabs



Font: www.linguisticmaps.com

Altres àrees adjacents amb l'àrab com a L1 són, per exemple:

- A l'Àsia: al sud de l'Iran (el Khuzestan) , a comunitats d'Afganistan (Balkh), a certs llocs de l'antiga Unió Soviètica (l'Uzbekistan) i al sud de Turquia (el Siirt).
- A l'Àfrica: al nord de Nigèria, Senegal, a Mali i al Txad.
- Zona mediterrània: a parts de Xipre i a Malta⁴⁶, s'hi parlen varietats de l'àrab.

Es calcula que hi ha més de 150 milions de persones arabòfones. Aquest volum etnolingüístic dona peu a que l'àrab sigui, des de 1974, una de les llengües oficials de les Nacions Unides (ONU). Recordem que l'anglès, el francès, l'espanyol, el rus i el xinès també ho són. A més d'aquestes llengües, cal destacar que el servei de ràdio de les Nacions

⁴⁶ Pel que fa al cas de Malta, la influència de les llengües romàniques ha diferenciat el maltès de la resta de variants àrabs (Gràcia, 2009).

Unides també emet en portuguès. Tot i així, cal revisar l'estatus legal que té la llengua àrab en alguns dels països que hem destacat abans. Per exemple, l'àrab gaudeix d'oficialitat a: Algèria, Aràbia Saudita, Bahrain, Comores, Egipte, Emirats Àrabs Units, Eritrea, Iemen, Iraq, Israel, Jordània, Kuwait, Líban, Líbia, Marroc, Mauritània, Oman, Palestina, Qatar, Sàhara Occidental, Síria, Sudan, Tunísia, Txad. En canvi, no té cap tipus de reconeixement a: Iran, Mali, Níger, Senegal, Turquia, Xipre; i a Níger, l'àrab gaudeix de protecció genèrica.

6.3.1. Identificació lingüística

L'àrab és una llengua afroasiàtica que pertany a la família més arcaica de totes les actuals, això és, la que més s'acosta al semític primitiu de l'oest. El concepte de llengua àrab inclou tant l'àrab literari (*al-luga al Fushà*; traducció: la llengua més eloqüent) – àrab clàssic/literari o àrab alcorànic –, com les múltiples varietats dialectals (*al-luga al `ammiyya*; traducció: la llengua general), derivades de l'àrab clàssic, que es parlen avui.

L'àrab alcorànic és emprat exclusivament per als usos religiosos, és a dir, a l'hora de recitar l'Alcorà. L'Alcorà és el llibre sagrat de la religió islàmica que es va escriure un cop mort el profeta Muhamad. Després de fer diversos intents per redactar l'Alcorà per part del califa 'Uthmān Ibn, Affan autoritzà una versió que va ser acceptada per tot l'Islam. Un alt percentatge dels nostres entrevistats declaren que no parlen àrab clàssic sinó que el memoritzen des de petits per recitar-lo de manera mecànica posteriorment. L'àrab estàndard modern – el que comparteixen tots els parlants d'aquesta llengua – prové de l'àrab clàssic/literari i és el que s'ensenya a l'escola i esdevé, per tant, la llengua dels usos formals i la llengua de la comunicació entre els països àrabs. A més, és el registre més prestigiós i comparteix característiques de l'àrab clàssic i dels dialectes. A partir d'aquesta presentació de la llengua àrab i les seves variants segons les funcions que desenvolupin dins els àmbits ús, podem dir que el territori àrab es troba en una situació de diglòssia, en què el registre de major prestigi és l'àrab estàndard modern, el registre col·loquial és el dialecte i l'àrab clàssic és el que es va servir a l'àmbit religiós.

El que hem de tenir molt present – sobretot a l'hora de fer les entrevistes als nostres estudiants – és que els àrabs tenen com a llengua inicial una multitud de variants regionals que són les que usen quotidianament. Així com succeix amb les variants dels xinès, aquests

dialectes poden ser mútuament intel·ligibles; per exemple, les varietats parlades a Oman i al Marroc són totalment diferents. Tot i aquesta varietat, cal remarcar que tots els parlants comparteixen l'àrab estàndard modern (varietat escrita i parlada) en l'àmbit escolar, als mitjans de comunicació – televisió i ràdio –, en els documents oficials, etc.

6.3.2. *L'amazic*

Creiem convenient esmentar la llengua amaziga i la situació sociolingüística d'aquesta llengua al seu territori, ja que part dels nostres entrevistats consideren l'amazic o el berber com la seva L1.

Els habitants originaris de l'Àfrica del nord són els amazics, també coneguts com a berbers. Els àrabs, arribats d'Aràbia en el segle VII per conquerir i islamitzar la zona, van anomenar la població indígena 'berbers'. Aquest terme, que té connotacions negatives, ve etimològicament del llatí 'barbari', que significa 'fora de la cultura clàssica, no romanitzats, no civilitzats'. Tot i que encara se'ls coneix força pel nom de 'berbers', ells s'autoanomenen 'amazics', mot al qual se li atribueix com a significat 'homes lliures'.

(Hassan Akioud i Eva Castellanos, 2009:13)

6.3.2.1. *Identificació de la llengua*

La llengua berber o amaziga (amazigh o tamazight) pertany a la família afroasiàtica o camitosemites. El berber i l'àrab són llengües dues llengües semítiques molt diferents que han tingut influències mútues molt importants a causa del contacte secular. D'una banda, hem de tenir present que l'àrab dialectal del Magrib és majoritàriament parlat per descendents d'antics berberòfons, per tant, es pot dir que té un substrat amazic, amb el que això comporta d'adaptació fonètica, gramatical i semàntica (Lamuela, 2001:1). D'altra banda, com hem comentat en apartats anteriors, l'àrab és la llengua de la religió i, alhora és dominant a la societat. Com a conseqüència d'això, una part del lèxic amazic és d'origen àrab i diversos fonemes específics s'han incorporat a la llengua berber. L'amazic és una llengua parlada per més de vint milions de persones i es parla a diversos territoris que ocupen d'una manera discontinua el Magrib i part del Sàhara i del Sahel (Chaker, 1999:

13-16). En el quadre següent, presentem on es troben els grups més importants de berberòfons⁴⁷:

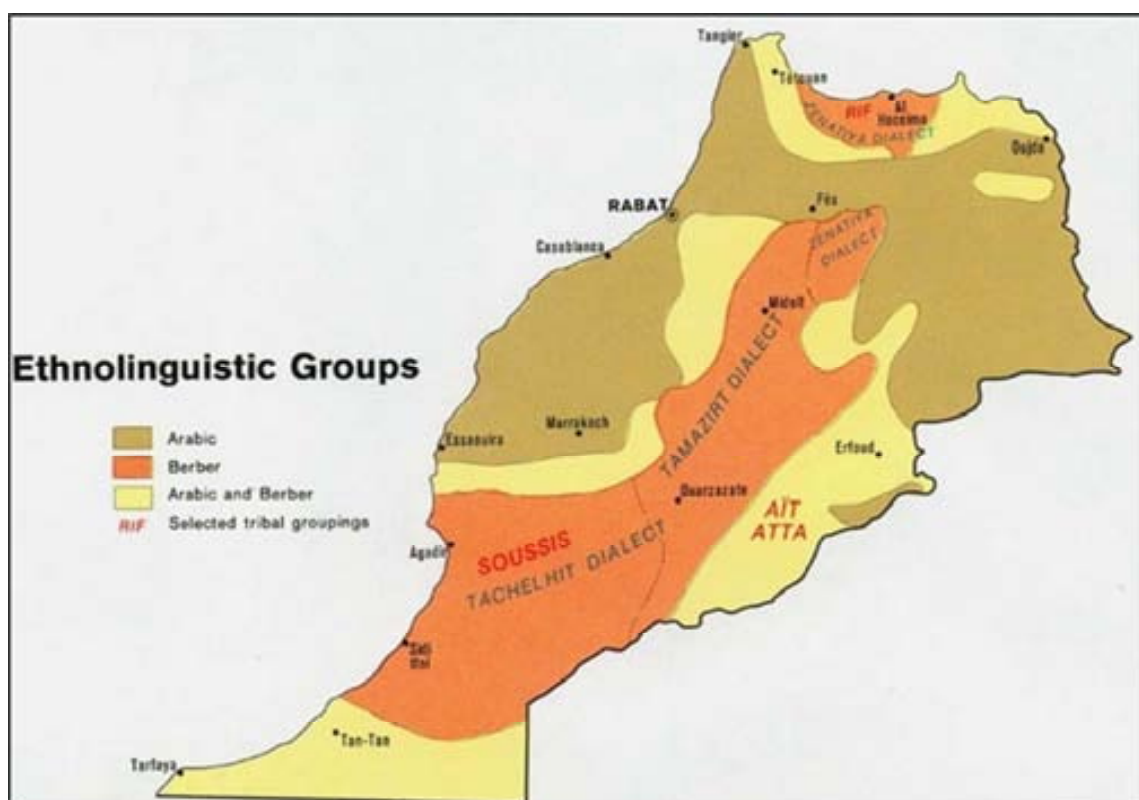
Taula 17. Variació lingüística berber

Territori	Variants lingüístiques	Nombre parlants	% de la població
Marroc	Rifeny (tarifit) al nord; Beràber o tamazight al centre est; Taixelhit al sud-oest.	12 milions	més del 40%
Algèria	Cabilienc (taqbaylit) al nord-est; Taixawit al sud; Tamzabit, al Mzab situat al centre nord.	7 milions	25%
Tuaregs ⁴⁸	parlants de tamahaq, tuareg septentrional, i de tamaixeq, tuareg meridional.	600 mil	

Font: Elaboració pròpia a partir de Akioud i Castellanos (2009)

A continuació presentem un mapa que representa la realitat multiètnica del territori berber:

Mapa 5. Mapa dels grups etnolingüístics del territori berber



Font: www.linguisticmaps.c

⁴⁷ Per a una anàlisi exhaustiva sobre la distribució geogràfica actual de la llengua amaziga vegeu Akioud i Castellanos (2009: 81).

⁴⁸ En una àrea extensa situada entre Algèria, Líbia, Nigèria, Burkina Faso i Níger (mig milió de parlants) i Mali (400.000), on l'amazig és reconegut com una de les llengües nacionals.

La variació dialectal de la llengua berber és molt gran i la intercomprensió entre parlants de variants extremes és quasi nul·la. Tot i el procés d'arabització massiu, l'oficialitat de l'amazic és un fet a Níger i a Mali, però no a l'Àfrica del Nord on també s'hi parla el berber. La gran majoria de berberòfons establerts a Catalunya provenen de la regió del Rif, on s'adopta l'àrab com a llengua oficial i es declara integrant d'un suposada nació arabomusulmana i membre de la Lliga Àrab. Es tracta més aviat d'un procés d'assimilació lingüística, en què el bilingüisme només es dona unilateralment.

El procés d'arabització de la població i la marginalització de l'amazic ha generat el bilingüisme amazic-àrab. El mateix ha passat a la resta del territori del nord d'Àfrica. Es tracta més aviat d'un procés d'assimilació lingüística, en què el bilingüisme només es dona unilateralment. El bilingüisme es dona més a les ciutats i en zones de contacte amb comunitats amazigòfones i, també, en la població més jove. Estudis com el de Akioud i Castellanos (2009) també destaquen que és la població masculina qui té més tendència a esdevenir bilingüe amazic-àrab.

L'amazic esdevé la llengua de la llar, de les mares i dels avis, i de transmissió oral, tot i així, ha pogut sobreviure gràcies a diferents factors geogràfics, econòmics, socials i demogràfics. Amb la descolonització, l'àrab clàssic va ser introduït a l'escola i als mitjans de comunicació, però sense eliminar el francès, la llengua dels colonitzadors, que és actualment l'L2 més utilitzada, i encara té un paper important en l'administració, en l'ensenyament i en la premsa. Tot i aquest procés d'assimilació, a la regió d'Agair (Marroc) o a les de Tizi-Ouzzou i Cabí (Algèria), la reivindicació dels *imazighen* està adquirint un efecte molt positiu tant en el discurs oficial com en el comportament social a favor de la promoció i de la conservació de la llengua i la cultura amazigues.

6.4. Situació sociolingüística a l'Estat espanyol: Estat plurilingüe i pluricultural⁴⁹

La Constitució espanyola reconeix, per una banda, la realitat de l'estat espanyol com a plurilingüe i pluricultural i, per l'altra, l'estructuració de l'estat en Comunitats Autònomes (Siguan, 1992). En aquest sentit, la Carta Magna proclama:

⁴⁹ Font: <http://www20.gencat.cat/docs/Adjudat/Documents/ARXIUS/constitucio.pdf>

PREÀMBUL

La nació espanyola [...] proclama la voluntat de protegir tots els espanyols i els pobles d'Espanya en l'exercici dels drets humans, les seves cultures i tradicions, llengües i institucions.

TÍTOL PRELIMINAR

Article 2

La Constitució es fonamenta en la indissoluble unitat de la Nació espanyola, pàtria comuna i indivisible de tots els espanyols, i reconeix i garanteix el dret a l'autonomia de les nacionalitats i de les regions que la integren i la solidaritat entre totes elles.

Article 3

- 1. El castellà és la llengua espanyola oficial de l'Estat. Tots els espanyols tenen el deure de conèixer-la i el dret a usar-la.*
- 2. Les altres llengües espanyoles seran també oficials en les respectives Comunitats Autònomes d'acord amb els seus Estatuts.*
- 3. La riquesa de les diferències modalitats lingüístiques d'Espanya és un patrimoni cultural que serà objecte d'especial respecte i protecció.*

TÍTOL VIII

De l'organització territorial de l'Estat

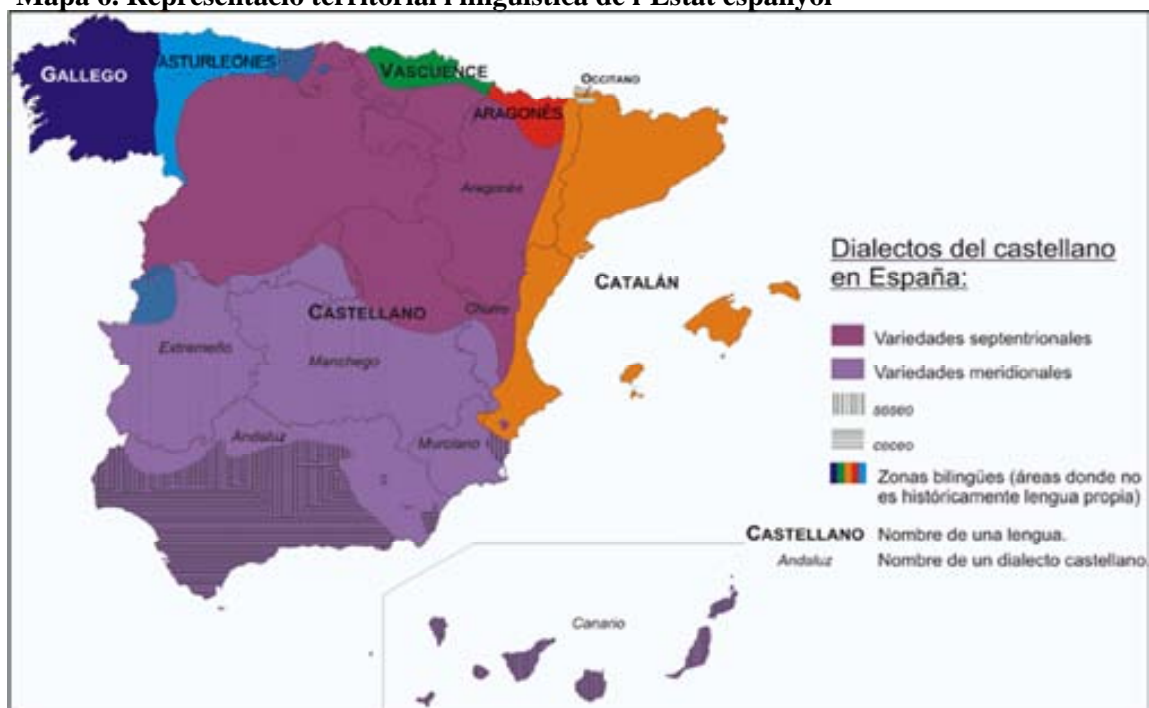
Article 137. *L'Estat s'organitza territorialment en municipis, en províncies i en Comunitats Autònomes que es constitueixin. Totes aquestes entitats gaudeixen d'autonomia per a la gestió dels interessos respectius.*

Article 143. *En l'exercici al dret a l'autonomia reconegut en l'article 2 de la Constitució, les províncies limítrofes que tinguin característiques històriques, culturals i econòmiques comunes, els territoris insulars i les províncies d'entitat regional històrica podran accedir a l'autogovern i constituir-se en Comunitats Autònomes d'acord amb el que preveuen aquest Títol i els respectius estatuts.*

A partir d'aquesta legalitat, algunes comunitats han redactat uns estatuts que reconeixen l'existència d'una llengua pròpia que comparteix un caràcter de llengua oficial amb el castellà. Els Estatuts de les comunitats de Galícia, el País Basc, Navarra, Catalunya i les Illes Balears declaren l'existència d'una llengua pròpia que, amb el castellà, és llengua oficial en el seu territori. Als Estatuts d'Astúries i Aragó, tot i no reconèixer la cooficialitat de les seves llengües pròpies, en declaren la protecció i promoció. Aquestes lleis regulen les llengües pròpies a tres nivells: la llengua a l'Administració pública, la llengua a l'ensenyament i als *mass media*. La normativa vigent a Catalunya sobre l'àmbit lingüístic en el sistema educatiu exposa que la llengua vehicular d'ensenyament i d'aprenentatge en totes les matèries i centres educatius de la Comunitat Autònoma de Catalunya és, exclusivament, el català.

Pel que fa als drets lingüístics dels parlants de les diferents llengües de l'Estat, les Comunitats Autònomes que reconeixen l'existència d'una llengua pròpia van aprovar Lleis de Normalització Lingüística d'acord amb les competències de cada Estatut.

Mapa 6. Representació territorial i lingüística de l'Estat espanyol



Font: www.ministeriodeeducacion/ciencia.es

Al mapa anterior podem observar com es presenta un mapa de la realitat lingüística de l'Estat espanyol que no reconeix la legitimitat històrica del català com a llengua pròpia dels territoris de Catalunya, València i de les Illes Balears.

Si consultem altres fonts, trobem mapes com el següent, en què es destaca l'especificitat geolectal:

Mapa 6. Distribució territorial i lingüística de l'Estat espanyol⁵⁰



Font: <http://www.enciclopedia.cat/>

A partir de les entrevistes fetes al nostre estudi hem entès que els coneixements sobre geografia, lingüística i sociolingüística catalanes que reben els alumnes al seu país d'origen són nuls o molt distorsionats. Les fonts d'informació acostumen a ser les classes de llengua i cultura castellanques fetes al país d'origen o les sessions d'acollida social i lingüística a Barcelona abans d'estudiar català. Altres fonts distorsionadores de la realitat lingüística catalana— segons l'opinió dels entrevistats— són els canals de televisió nacionals i internacional. Altres fonts que desdibuixen la realitat plurilingüe— segons les declaracions dels alumnes castellanoparlants, bascos i gallecs— són els llibres de geografia i d'història d'algunes escoles espanyoles i, també, catalanes que manipulen la història lingüística i cultural dels territoris de parla catalana segons la ideologia de l'ens educatiu. Tot plegat fa

⁵⁰També és curiós observar que encara es manté Portugal dins del perfil geogràfic d'alguns mapes polítics espanyols.

necessari una reflexió sobre si l'Estat espanyol és capaç d'acceptar la realitat multilingüe de les nacions que el componen.

7. CONTEXT SOCIAL D'IMMIGRACIÓ I LA SITUACIÓ DE L'LE

En aquest apartat presentarem alguns conceptes claus de l'objecte de la nostra recerca que pertanyen a diversos àmbits: l'etnografia, l'antropologia o la sociolingüística.

7.1. Estratègies d'aculturació

Segons el context social, la situació sociolingüística o cultural en què esdevingui el procés d'aprenentatge per part d'alumnes adults immigrants, aquests hauran d'establir inevitablement una relació vers la comunitat d'acollida. Per exemple, segons el model de la Voluntat de Comunicar (VDC) en una llengua estrangera (MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels, 1998) així com el Model d'Aculturació de Schumann (1980), el context social pot explicar: a) per què s'ensenya una llengua, b) per què un individu decideix aprendre una llengua en comptes d'una altra, c) l'ordre en què aprèn una altra llengua en un territori on n'existeixen dues d'oficials, etc.

Les formes que un individu o un grup utilitza per relacionar-se amb la societat d'acollida s'anomenen estratègies d'aculturació (Berry, Kim, Power, Young i Bujaki, 1989). En paraules de Berry (1990): *“L'aculturació és el procés que segueix un individu o un col·lectiu quan es troba en un canvi cultural, és el grau d'adaptació de l'individu envers la nova cultura amb què ha entrat en contacte.”* En aquestes situacions on es troben dues o més cultures en contacte en un mateix territori, tendeix a definir-se un grup dominant (*mainstream*) i un altre o altres no dominants (*minority o ethnic group*). La diferència entre aquests grups i el que determinarà que siguin dominants o aculturats ve donada per la vitalitat etnolingüística, el poder polític i econòmic. Segons la relació que s'estableix entre el grup immigrant i la societat d'acollida, Berry et al. (1989) utilitzen la terminologia següent per definir les estratègies o varietats d'aculturació que esdevenen:

Aculturació: el nou grup adopta l'estil de vida i els valors del grup de la societat d'acollida, però manté els seus propis models culturals en les relacions intergrupals.

Assimilació⁵¹: quan l'L2 abandona el seu propi *modus* de vida i els seus valors i adopta els de la població d'acollida.

Separació: una persona està només interessada en la pròpia cultura i intenta evitar la interacció amb els membres de la societat dominant. Aquesta estratègia també rep el nom de preservació: si es rebutgen l'estil de vida i els valors de la territori d'acollida i s'intenta mantenir tant com és possible la cultura pròpia. Això pot desembocar a la reclusió, això és, el grau en què els grups tenen les seves pròpies escoles, esglésies, clubs, facilitats recreatives, professionals, feines, negocis...

Integració: es dona quan l'individu està interessat a mantenir la pròpia cultura i la nova, i té interès en la interacció amb els altres.

Marginalització: existeix poc interès per mantenir la pròpia cultura (sovint per raons d'obligatorietat de pèrdua de cultura), i poc interès en les relacions amb altres (sovint per discriminació o exclusió).

Pel que fa a la importància del context social (monolingüe-bilingüe-multilingüe/ monocultural-bicultural-multicultural) en què l'individu aprèn una LE, Norris-Holt (2002) exposa alguns exemples que destaquen la variable context sociocultural i sociolingüístic en què es dona el procés d'aprenentatge de l'L2 com a determinant en el procés d'adquisició en el casos com el de la Gran Bretanya (context monolingüístic/monocultural) i el del Canadà (context bilingüe): *“An example of this can be seen in the monocultural setting of Britain, where many believe it is not necessary to learn another language and that minority groups should assimilate and become proficient in the dominant language of the country. The same can be said of many other predominantly monocultural communities throughout the world. However, in other countries such as Canada, bilingualism and biculturalism, are often encouraged within society (Ellis, 1997). Gardner (1979, cited in Skehan, 1993) suggests that expectations regarding bilinguism, combined with attitudes towards the target language and its culture, from the basis of an individual's attitude towards language learning.”*

⁵¹ Berry *et al.* (1989) distingeixen dos tipus d'assimilació: la voluntària (*melting pot*) i la forçada (*pressure cooking*).

El fet que a Catalunya existeixin dues llengües oficials d'ús habitual com, per exemple, al Quebec, provoca que l'actitud de la persona vers l'aprenentatge d'una o altra llengua oficial depengui també de l'afiliació emocional i social tot just arribar a Catalunya i de la percepció de la vitalitat lingüística en els diversos àmbits d'ambdues llengües oficials. Després de trenta-un anys de política lingüística a Catalunya, els balanços indiquen que s'han aconseguit objectius importants. El català és la llengua de les institucions catalanes, dels centres educatius, dels mitjans de comunicació autonòmics, la de referència en la toponímia i de la retolació pública. A més a més, ha augmentat l'ús del català a la xarxa i l'oferta en català en l'àmbit de la cultura: cinema, teatre, etc. Però l'autèntica assignatura pendent del procés de normalització és fer del català la llengua d'ús habitual de la població catalana. La *norma de convergència lingüística* (Calvet, 2002) no afavoreix l'assoliment d'aquesta assignatura pendent. El castellà, en realitat, és la llengua no marcada, la que s'utilitza per defecte davant qualsevol persona desconeguda. Aquest tipus d'actitud respon a una consciència de subordinació molt interioritzada després de segles de discursos i accions destinades a aconseguir la subordinació política i cultural.

Qualsevol recerca en aculturació ha de tenir present dues variables clau, la del temps que fa que l'aprenent viu a la comunitat d'LE i la de l'edat (Peña, 2006). Tot i així, som de l'opinió que en el cas de Catalunya cal tenir en compte, a més a més, altres variables. Una de les variables que rep la nostra atenció i que no s'ha analitzat en altres estudis és quina llengua aprenen primer els nostres alumnes i per què. Tal i com hem comentat anteriorment, entenem que el procés d'adquisició d'una LE depèn d'una gran varietat de factors, des de l'edat fins a l'actitud.

7.2. Què entenem per comunitat lingüística?

La comunitat lingüística o la comunitat de parla és la unitat social – col·lectiu de parlants – que es caracteritza per la seva densitat de comunicació i, per tant, per una sèrie de trets compartits (Bloomfield, 1993). La delimitació d'una comunitat lingüística i la seva definició és diferent segons en quins aspectes es posi l'èmfasi. Al nostre estudi, com als de John Gumperz (1971:101) entenem el concepte de comunitat lingüística segons la *intensitat relativa d'interacció*. Gumperz usa el terme comunitat de parla (*speech community*) per definir “un grup social que pot ser monolingüe o multilingüe, lligat per la freqüència d'estructures d'interacció social i marcat respecte a les zones que l'envolten per

una reducció en aquesta freqüència de comunicació. Les comunitats de parla poden consistir en grups petits cohesionats per la interacció cara a cara o poden incloure grans zones, segons quin sigui el nivell d'abstracció que volen establir". Segons aquesta definició persones de diferents orígens lingüístics poden arribar a formar part d'una mateixa comunitat de parla (Boix i Vila, 1997: 119).

A banda de la definició de John Gumperz, n'existeixen d'altres que delimiten del concepte *comunitat lingüística* i la seva definició segons en quins aspectes es posi l'èmfasi. Per exemple, Heinz Kloss (1977:225) entén per comunitat lingüística "el conjunt de persones que tenen com a llengua materna un sistema lingüístic determinat en les seves diverses varietats dialectals, sociolectals, etc." Per tant, aquest autor a l'hora d'explicar què és una comunitat lingüística posa èmfasi en *el coneixement d'una mateixa llengua* per part de qui la conformen. Una altra definició és la de Labov (1972b: 120-121) "una comunitat lingüística no és definida per un acord en l'ús d'elements lingüístics, sinó per la participació en un conjunt de normes compartides; aquestes normes poden observar-se en avaluacions explícites o en la uniformitat de models abstractes de variació que són invariants en relació a nivells particulars d'ús. En aquest cas, es posa èmfasi en *les ideologies lingüístiques compartides*.

Segons Boix i Vila (1997), la definició anterior és de mal aplicar a les grans zones urbanes catalanes, valencianes o de les Illes. Un altre exemple és la definició de Berruto basada en *els usos lingüístics i un espai sociopolític compartits*. Berruto (1995:72) defineix la comunitat lingüística com "un conjunt de persones, d'extensió no determinada, que comparteixen l'accés a una sèrie de varietats lingüístiques i que es troben unides per algun tipus d'agregació sociopolítica. El conjunt de varietats i l'extensió de l'agregació en qüestió canviaran en cada cas". A l'últim exemple, *els actes de parla* condicionen el concepte de comunitat lingüística. Basil Le Page i Andrée Tabouret-Keller (1985) proposen que, en cada interacció, els parlants seleccionen les múltiples variants disponibles – un determinat tret lèxic, discursiu, morfològic o fònic – segons la identitat del grup què es voldrien associar simbòlicament.

La influència dels "iguals" en els aprenentatges lingüístics és molt forta, ja que els aprenents nous, a més d'aprendre formes lingüístiques, també aprenen a classificar-les d'acord amb els valors que obtenen en les pràctiques comunicatives. Aquests valors socials

dels usos lingüístics són molt importants per entendre les tries lingüístiques, això és, per què algú tot i saber una llengua opta per fer-ne servir una altra? En aquest estudi volem observar amb detall les preferències o les tendències dels aprenents a l'hora de fer servir prioritàriament el català, el castellà, l'L1 o totes alhora. Aquesta preferència pot ser canviant perquè depèn del moment i, principalment, de la forma en què els que conversen han entès el que està passant, i el sentit que té per a ells fer servir una llengua o una altra.

7.3. Comunitats multilingües

L'Estat espanyol constitueix avui un dels estats plurilingües occidentals més importants i complexos. Aproximadament un quaranta per cent de la població viu en zones amb doble oficialitat lingüística i com a mínim un vint per cent usa habitualment alguna de les llengües no castellanès (Bastardas i Boix, 2003).

El multilingüisme és una forma de contacte lingüístic. El multilingüisme era més comú en el passat del que se sol suposar; antigament, quan la majoria de la gent formava part de petites comunitats lingüístiques, era necessari conèixer dues o més llengües per a comerciar o fer negocis a l'exterior de la pròpia comunitat. No cal que tots els parlants d'una societat multilingüe siguin multilingües. Bastardas (2007) classifica la comunitat segons la distribució funcional de les llengües:

- **Diglossia:** si hi ha una distribució funcional estructurada de les llengües, la societat és *diglossica*. Zones típicament diglossiques són les àrees d'Europa en què s'usa una llengua regional en contextos informals, mentre que en ocasions més formals se sol usar la llengua estatal. Frísa (frisi-alemany-neerlandès) o Lusàcia (sòrab-alemany) en són dos exemples ben coneguts. Alguns teòrics limiten l'ús del terme diglossia a situacions en què els dos llenguatges estan íntimament relacionats, i es podrien considerar dialectes l'un de l'altre.
- **Ambilingüisme:** una regió és ambilingüe si no existeix aquesta distribució funcional. En una zona típicament ambilingüe, és quasi impossible saber quin llenguatge s'usa en una situació determinada. L'ambilingüisme autèntic és rar. Es poden trobar tendències ambilingües a zones com ara Luxemburg, Singapur, Catalunya o algunes parts del Canadà.

- **Bilingüisme parcial:** si hi ha més d'una llengua en una determinada zona, però la gran majoria de parlants són monolingües amb poc contacte amb els parlants d'altres llengües properes, la zona és *parcialment bilingüe*. Els Balcans en són un exemple.

En un context com el de Barcelona en què impera el multilingüisme, cal fer referència al fet plurilingüe. Segons Duarte i Montserrat (1992) una anàlisi correcta del panorama lingüístic europeu mostra que es donen tres tipus de plurilingüisme que, sovint, se sobreposen els uns als altres. Dins de l'àmbit europeu es poden destriar el casos següents:

- a. El plurilingüisme que neix de la coexistència de les diverses nacionalitats i els diversos estats de l'interior d'Europa.
- b. El plurilingüisme que resulta de la coexistència de diverses nacionalitats en el si d'un sol estat i encara tot sovint a cavall de dos o més estats.
- c. El plurilingüisme provocat pels moviments migratoris interns i externs desencadenats pels processos d'industrialització, modernització i urbanització, i afavorits pels desequilibris territorials i per un desenvolupament econòmic desigual.

Comprendre la complexitat de les situacions plurilingües pot ajudar a evitar les generalitzacions i els prejudicis amb què sovint ens enfrontem a les realitats que ens són noves. Atès que per a la nostra societat parlar la llengua és un indicatiu de pertinença, cal reflexionar seriosament sobre les pràctiques lingüístiques dels nous membres (Barreires, M. *et al.* (2009)). Hi ha diferents formes d'entendre els usos lingüístics de les persones. Una és pensar que els individus pertanyen a "grups lingüístics independents". Una altra és pensar que les persones són capaces d'aprendre les llengües que volen, sense haver de renunciar a cap de les que coneix i utilitza.

Aquestes dues formes d'entendre el que passa amb els parlants tenen a veure amb diferents maneres d'entendre el plurilingüisme d'una societat. La primera té relació amb una idea del plurilingüisme com a sumatòria de monolingüismes. Una societat vista així és una societat de grups tancats, on les persones senten que han de triar, i que hi ha tries que poden fer i d'altres que no els són possibles; tries que els són legítimes i tries que els són

alienes. La segona manera d'entendre les persones plurilingües té a veure amb el fet que la comprensió de la capacitat humana per al llenguatge és enorme, però que això no significa haver de saber fer de tot amb totes les llengües, sinó saber usar diferents competències i tenir la capacitat d'anar-les ampliant al llarg de la vida.

Més que una suma de monolingüismes, aquest plurilingüisme és el d'una societat que accepta i valora identitats múltiples, amb la seguretat que aquesta multiplicitat tan sols és possible en el respecte de la història i les cultures, i en el reconeixement de la igualtat intrínseca i universal de totes les llengües. Des del punt de vista de les llengües, les societats són compreses com a comunitats de parla. Això serveix per adonar-se que en el si d'una societat pot haver-hi diferents comunitats de parla, sempre i quan els membres de cadascuna participin en algun tipus de relació, en alguna xarxa social, fent servir llengües. En aquest cas, aquestes persones no solament comparteixen llengües, sinó que també comparteixen el que significa socialment parlar-les, canviar d'una a una altra, utilitzar determinades formes, etc.

Un element important és la pertinença a aquestes comunitats. Quedar-se fora de les xarxes de relació social en què es basen els intercanvis lingüístics significa estar a la perifèria de fets importants relatius a la participació social dins la societat d'acollida. En comunitats plurilingües aquesta participació normalment es dona a partir del coneixement de més d'una llengua. Per als nenes i per als joves adolescents, l'accés a la *comunitat de parla* catalana passa per l'escola. Per als majors de divuit anys, l'accés passa per l'escola d'adults, els centres de formació específics o el Consorci per a la Normalització Lingüística. L'aprenentatge del català esdevé central en el procés de *socialització lingüística* d'aquests membres per evitar-ne desigualtats a l'hora de tenir les mateixes oportunitats que una persona nadiua en qualsevol àmbit: educatiu, social, laboral, administratiu, de lleure...

8. RESUM DEL CAPÍTOL

Hem dedicat aquest capítol a fer una revisió del context sociolingüístic i demogràfic en què es desenvolupa la recerca. Hem descrit el fet migratori a Catalunya i a Barcelona des d'una perspectiva històrica i hem fet una descripció detallada del perfil de la població immigrada a Catalunya: edat, sexe, situació laboral, lloc de residència, llengua d'identificació, coneixements i usos lingüístics, etc. A continuació, hem descrit la situació sociolingüística catalana actual i la dels països d'origen dels aprenents. Així mateix, a l'hora de tractar la situació sociolingüística catalana, hem fet un breu apunt sobre la legislació vigent en matèria de Política Lingüística a Catalunya, la Llei d'estrangeria i sobre la Llei d'acollida per a persones immigrades. Hem acabat aquest capítol amb una descripció exhaustiva del context social català en què es desenvolupa la nostra recerca i correspon a l'escenari que troben les persones immigrades quan arriben a Barcelona.

CAPÍTOL 2. EL PROCÉS D'ADQUISICIÓ D'UNA LE EN EL CONTEXT SOCIAL I INDIVIDUAL: PROPOSTES TEÒRIQUES EXPLICATIVES

INTRODUCCIÓ

Qualsevol docent és conscient de la importància dels components motivacionals i actitudinals en l'ensenyament d'una segona llengua i, especialment, si aquest procés d'ensenyament i d'aprenentatge es produeix en un context de contacte de llengües, com és el cas del català. En el nostre estudi volem posar èmfasi en la incidència dels factors interns i externs en el procés d'adquisició del català com a L2 en un context multilingüe i, alhora, apuntar algunes línies de treball de futur perquè l'ensenyament i l'aprenentatge sigui més exitós.

L'edat d'adquisició d'una segona llengua no solament té influència en quin és el sistema de memòria (implícita o explícita) en el moment de l'adquisició, sinó també en la manera com és processada. Si el contacte i descobriment de la nova llengua es produeix en la primera infància, parlarem d'adquisició de la nova llengua, ja que els mecanismes i els processos implicats són similars a l'adquisició de la primera llengua. Per contra, parlarem d'aprenentatge, quan els mecanismes i els processos implicats són diferents a l'adquisició de la primera llengua.

Actualment, els estudis sobre l'adquisició/aprenentatge de segones llengües – a partir d'ara ASL– determinen que el procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera és individual i multicausal. En aquest procés, hi intervenen moltes variables de caire personal, lingüístic, cultural, psicolingüístic, sociolingüístic, etc., però mai no són les mateixes ni esdevenen de la mateixa manera. Així, el coneixement d'una llengua és un fenomen gradual, molt complex i multidimensional, que fa passar els aprenents per tot un seguit d'estadis que van des del monolingüisme fins al bilingüisme equilibrat (els qui hi arriben), passant per tot un seguit d'estadis intermedis (bilingües incipients, bilingües amb domini d'una llengua determinada, etc.) (vegeu Siguan, 2001, cap. 1 a 5, i Baker i Prys Jones [ed.], 1998). Perquè el procés d'adquisició tingui èxit, cal que l'aprenent pugui viure unes

condicions d'exposició riques i variades, i se senti empès a produir en els diversos registres i modalitats de la llengua.

Per tal d'explicar el pes de les variables que condicionen l'èxit de l'adquisició del català per part dels alumnes de la nostra mostra, combinem diversos models que ens aporta el marc de la Psicologia Social de la llengua.

Seguint la classificació de Davis (1995), l'adquisició de segones llengües, l'etnografia de la comunicació i la sociolingüística són les tres àrees divergents d'estudi dins del camp de la Lingüística Aplicada, relacionades directament amb l'ensenyament de segones llengües. Aquest camp sorgeix a finals dels anys seixanta i es basa en la descripció i l'explicació de la competència lingüística i comunicativa. Sabem que hi ha molts factors que, d'una manera o altra, contribueixen al fet que una persona aprengui una llengua amb més o menys èxit. Com hem comentat anteriorment, aquests factors no són fàcils de detectar ni de mesurar. Tot i així, lingüistes com Marcos (2004: 127) i R. Ellis (1994:1) han intentat definir una teoria que sigui capaç d'incloure el major nombre de factors que determinen la competència de l'aprenent. Així com hem destacat a l'inici del treball, tornem a apuntar que aquest camp d'estudi esdevé interdisciplinari i hi intervenen disciplines com la Lingüística, l'Antropologia, la Psicologia i l'Educació per poder descriure amb detall l'activitat d'aprenentatge que desenvolupa l'aprenent.

1. LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA I COMUNICATIVA

Per començar, creiem adequat exposar què entenem per competència lingüística i comunicativa quan ens referim, sobretot, a la interllengua dels aprenents i, sobretot, presentem aquests conceptes perquè els lectors entenguin la nostra perspectiva funcional del sistema aproximatiu dels aprenents de la mostra que analitzem. S'atribueix a Chomsky (1965) la responsabilitat d'haver introduït el concepte de competència en la ciència lingüística. Per a ell, aquest concepte tenia un caràcter lingüístic molt marcat. L'autor s'inclina per una visió basada en el caràcter mental del fenomen lingüístic. En aquest sentit, l'objecte de la ciència Lingüística és la competència lingüística, és a dir, el coneixement, generalment inconscient que té un parlant-oient ideal de la seva llengua nadiua. Oposat al concepte de competència, Chomsky destaca el concepte d'*actuació*, és a

dir, la posada en pràctica d'aquesta competència en actes lingüístics concrets per part de parlants-oients ideals. En aquest sentit, el concepte de competència equival a la capacitat o a la facultat mental i és innat en l'individu, de manera que tots els parlants tenen la mateixa competència lingüística en la seva llengua materna.

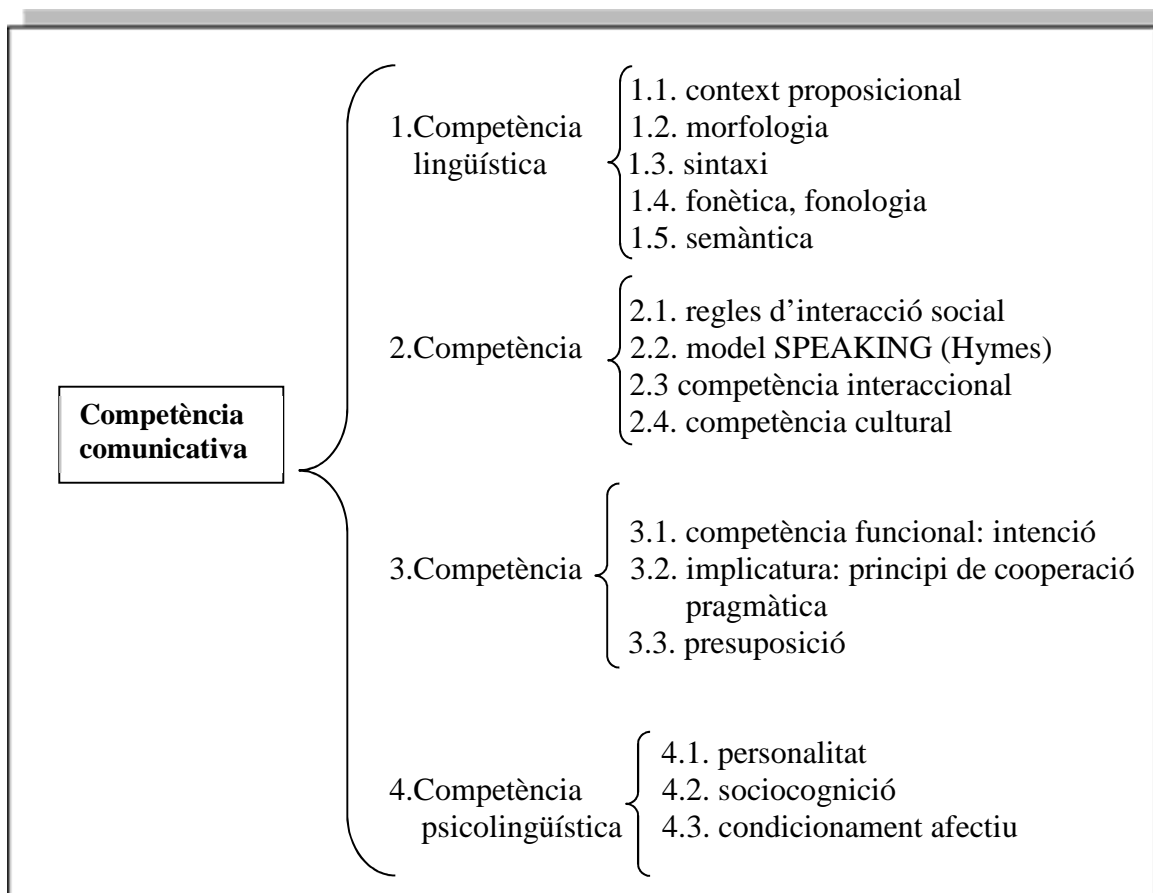
Hymes (1970) en el marc de la sociolingüística i de l'Etnografia de la comunicació, ja que va encunyar un nou concepte de competència comunicativa. En paraules de Hymes: “*La competència comunicativa és el terme més general per a la capacitat comunicativa d'una persona, capacitat que acull tant el coneixement de la llengua com l'habilitat d'usar-la. L'adquisició d'aquesta competència està mediada per l'experiència social, les necessitats, les motivacions, i per l'acció que és, alhora, una font renovada de motivacions, necessitats i experiències*”. Hymes proposa que la competència comunicativa s'ha d'entendre com un conjunt d'habilitats i coneixements que permeten que els parlants d'una comunitat lingüística puguin entendre's. La competència comunicativa s'entén, doncs, com un saber social que els membres de la comunitat comparteixen i que permet que s'entenguin. A partir d'aquesta manera de comprendre la comunitat, l'aprenentatge de les llengües s'emmarca en processos més amplis de socialització, els quals fan possible la participació social plena dels individus. Socialitzar-se lingüísticament –la *socialització lingüística*– vol dir aprendre a reconèixer diferents activitats socials i poder actuar-hi sent considerat membre de la comunitat. Per tant, l'aprenentatge de les llengües no és aliè a les activitats pràctiques que fem amb les llengües, i la competència no pot entendre's independentment de la situació on es posa en pràctica. Això vol dir que els usos lingüístics i les competències que els fan possibles sempre s'han de considerar (i avaluar) a partir de la situació pràctica que es duu a terme.

Per a alguns autors (Álvarez, 1995), Fishman (1970) és qui millor defineix què és la *competència comunicativa* – o *competència de comunicació*– perquè entén que qualsevol acte comunicatiu entre dues o més persones en qualsevol situació d'intercanvi lingüístic està regit per regles d'interacció social com, per exemple: els interlocutors (qui parla), la varietat regional, varietat d'edat, sexe o estrat social (quina llengua – o quin tipus de llengua–); l'escenari (on?); el temps (quan?); el tòpic (de què parlen?); el propòsit (quin és l'objectiu de la comunicació, amb quines intencions es fa l'acte comunicatiu?); i els resultats (quines seran les conseqüències d'aquest acte?). En aquesta definició, s'hi reconeixen elements pragmàtics, lingüístics i psicològics involucrats en la comunicació

interpersonal, fet que ens permet entendre que les aportacions d'altres disciplines a l'hora d'estudiar la competència comunicativa.

L'esquema que presentem a continuació, permet visualitzar aquesta suma de competències i subcompetències que permeten avaluar un aprenentatge d'una llengua i el seu ús:

Figura 12. La competència comunicativa (Hymes, 1972)



Font: Elaboració pròpia a partir de Pilleux (2001)

A partir d'aquestes reformulacions, el concepte s'ha desenvolupat en el marc de l'ensenyament/aprenentatge de segones llengües i de llengües estrangeres. En aquest camp, hi destaquen les aportacions de Canale & Swain (1980). Segons aquests autors, la competència comunicativa està integrada, alhora, per quatre competències: la lingüística – se centra en els aspectes formals de la llengua –; la sociolingüística – té a veure amb l'adequació del missatge a la situació comunicativa concreta; l'estratègica – té a veure amb la capacitat de recórrer a elements verbals i no verbals per tal de garantir l'efectivitat de la

comunicació; i la discursiva – es refereix a la capacitat de formar textos que siguin adequats, coherents i cohesionats segons les tipologies textuais.

D'entre totes, els autors manifesten la importància de la competència discursiva perquè engloba les habilitats i les estratègies que permeten als interlocutors produir textos i interpretar-los segons el gènere discursiu de la comunitat de parla en què es trobin. Poc després, Van Ek (1986) proposa dues competències més: la competència social i la sociocultural – ambdues no tenen res a veure amb la competència sociolingüística de Canele i Swain (1980) –. L'autor posa l'èmfasi en la importància de la cultura per a l'aprenentatge d'una llengua estrangera. Així, entrarien en joc les diferències culturals que causen fenòmens com la manca de correspondència entre determinats elements lèxics entre dues llengües, el risc de transferències errònies o els aspectes relacionats amb la comunicació no verbal. La reformulació de Van Ek ha demostrat, des d'un punt de vista educatiu en contextos acadèmics multiculturals, la importància del fet cultural en l'aprenentatge d'una llengua estrangera i ha permès la formulació d'altres competències: la cultural i la intercultural. També, es tindrien en compte els coneixements sobre les religions d'ambdues cultures en contacte, la geografia, la història, etc.

Per la seva banda, Bachman (1990) utilitza l'expressió *competència en el llenguatge* per referir-se a la competència comunicativa. Aquest autor proposa un esquema amb competències i subcompetències i concedeix molta importància a la competència estratègica, ja que en ella s'hi integren les relacions entre el coneixement lingüístic, el coneixement del món, el coneixement del context i els mecanismes psicològics i fisiològics. Segons Bachman (1990), tots aquests elements intervenen en el desenvolupament de l'acte comunicatiu per garantir la seva efectivitat i la seva realització, per tant, tot aquest esquema s'allunyaria del concepte de competència comunicativa i prendria un abast superior, com a una capacitat més general dels éssers humans.

En aquest treball entenem i tractem el concepte de la competència lingüística com la va plantejar Hymes (1971, 1972), complementada amb aspectes de la competència pragmàtica i de la competència psicolingüística. Pensem que la competència comunicativa en un sentit més ampli ens pot permetre entendre l'existència del corpus oral – dades a partir de l'ús lingüístic dels nostres aprenents – en un context determinat d'aprenentatge i que, allora, crea un context comunicatiu d'interacció entre l'entrevistador i ells mateixos.

Els parlants tenen més possibilitat d'èxit en les seves participacions en català si demostren tenir les subcompetències següents assolides: lingüística, sociolingüística, pragmàtica i psicolingüística. Aquesta darrera subcompetència, la psicolingüística – destacada a l'esquema anterior al subapartat número 4, pensem que és clau a l'hora d'analitzar la competència comunicativa dels alumnes de la nostra mostra; per tant, optem per presentar a continuació en què consisteix. Si observem, de nou, l'esquema de Hymes (1972), l'autor subdivideix la competència psicolingüística (número 4) en tres subapartats: 4.1. *La personalitat del parlant*; 4.2. *Sociocognició*; 4.3. *Condicionament afectiu*. Aquests dos darrers punts són difícils de separar de la competència pragmlingüística, i podrien incloure-s'hi, però no es fa per raons metodològiques.

A la graella següent, resumim en què consisteix cada subcompetència de la competència psicolingüística per relacionar-les dins de la nostra recerca:

4.	COMPETÈNCIA PSICOLINGÜÍSTICA
4.1. La personalitat del parlant	És el seu equipatge vital (la seva maleta de la vida). Cadascú hi porta el seu nivell intel·lectual i cultural, el seu sistema motivacional, a banda del sexe, edat, nivell socioeconòmic, prejudicis, educació, estat emocional, etc. Tots aquests elements acaben definint la seva identitat en un moment donat. A través del llenguatge, les persones no només comuniquem informació, sinó que també intercanviem significacions, condicionades pel nostre estat d'ànim.
4.2. Sociocognició	Caracterització sociocognitiva de la ideologia (Van Dijk, 1995). Els esquemes mental, les actituds i els valors no són només fenòmens individuals, sinó que són presents en les ments dels integrants d'una comunitat. Es pot assenyalar que les representacions mentals acompanyades de les actituds amb què els parlants entren en una interacció i visualitzen l'altre interlocutor, afecten l'estratègia discursiva que usaran a mesura que s'adonen com es desenvoluparà aquest intercanvi

comunicatiu. El fet de compartir certs models de representació mental, els membres d'una comunitat compten amb una base comuna per a conceptualitzar situacions, esdeveniments i actes de parla i també per interpretar-ne l'absència⁵².

4.3. Condicionament afectiu

Els trets constants d'una persona – la seva personalitat – com els seus estats d'ànim són factors esporàdics que afecten la quantitat i la qualitat de la seva intervenció en esdeveniments específics i, a això, hi hem d'afegir els elements contextuais que donen un marc a l'acte de parla: l'espai social, el moment, el context institucional, les normes d'interacció que s'han d'aplicar i interpretar. De tots aquests condicionants depèn la caracterització de l'ambient psicològic en què s'emmarca la situació comunicativa i l'acte de parla.

Després d'haver fet una revisió diacrònica del concepte competència lingüística i comunicativa i de les aportacions que s'han fet des de diverses disciplines, tornem a destacar que al nostre estudi entenem competència comunicativa com la capacitat d'una persona per a comportar-se de manera eficaç i adequada en una determinada comunitat de parla; això implica respectar un conjunt de regles que inclouen tant les de la gramàtica i les dels altres nivells de la descripció lingüística (lèxic, fonètica, semàntica) com a regles d'ús de la llengua, relacionades amb el context sociohistòric i cultural en què es duu a terme la comunicació.

En resum, entenem l'aprenentatge de llengües com un procés de socialització i de construcció de la pertinença social i que comporta també considerar que els aprenents són uns usuaris de les llengües que estan desenvolupant noves competències, reestructurant els repertoris, posant en relació el que ja saben amb els nous coneixements.

⁵²MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels (1998) i Bell (1984) destaquen que els parlants trien un estil que utilitzarien normalment amb les persones que associen amb el tema o l'escena. Basant-se en Fishman (1972), Bell introdueix el concepte de "dominis" com a escenes socialment identificables que organitzen les variables extralingüístiques en conjunts. Fishman suggereix cinc grans dominis que cobreixen la majoria d'interaccions: feina, educació, religió, família i amistat.

2. REVISIÓ DELS MODELS TEÒRICS SOBRE L'ADQUISICIÓ DE L'LE

A continuació, fem una revisió des de l'inici de l'estudi de l'adquisició de segones llengües encarat a la didàctica i a l'ensenyament del català com a LE. Larsen-Freeman (1991: 315) destaca que des de l'inici de la investigació en el camp de l'adquisició de segones llengües fa uns 20 anys, aquesta s'ha centrat en dues àrees: la naturalesa del procés d'adquisició d'una llengua i els factors que afecten a qui l'aprèn. Més recentment, els investigadors han intentat explicar com es produeix l'adquisició i com els factors de l'aprenent porten a obtenir resultats diferents. El focus d'atenció s'ha anat ampliant i reduint alternativament, segons si els investigadors, per una banda, s'adonaven de la complexitat de la temàtica i, per l'altra, percebien la necessitat d'aprofundir més en les anàlisis. La fase següent de la investigació es caracteritzarà per la unió d'aquestes dues àrees d'atenció: l'aprenentatge i l'aprenent. Tot seguit, farem una revisió diacrònica de la implicació de la Lingüística Aplicada en l'ensenyament de llengües estrangeres i en les aportacions a diversos models d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua estrangera.

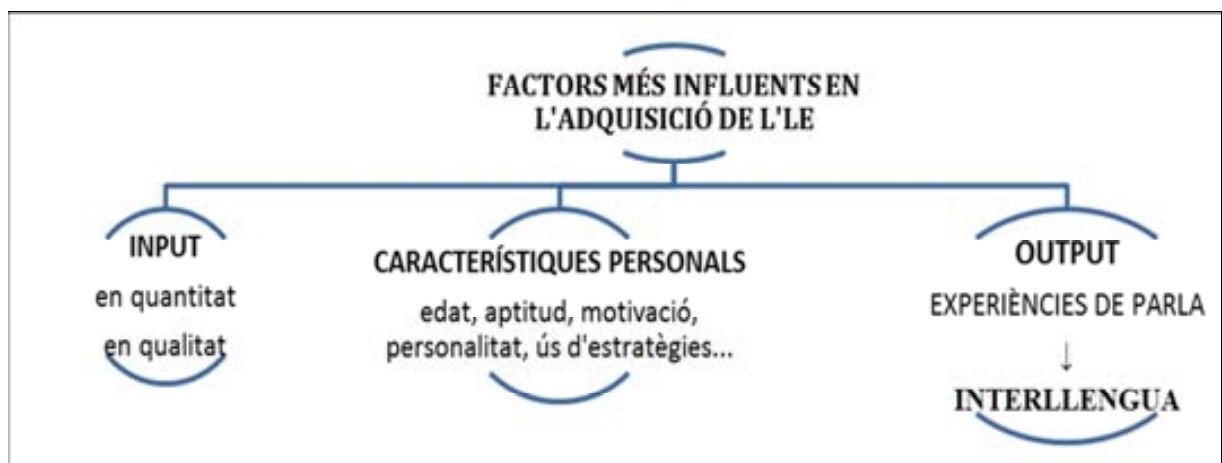
2.1. La Lingüística Aplicada en l'ensenyament de llengües estrangeres

La Lingüística Aplicada és l'enfocament de la Lingüística orientat a l'ús de les teories lingüístiques per a la resolució d'aspectes lingüístics concrets, com ara en l'aprenentatge de llengües estrangeres que és el cas que ens ocupa en aquest treball. En el nostre estudi mesurarem la influència de diverses variables socioafectives (actituds i motivacions) i lingüístiques (tipus d'L1 i altres LE) en l'èxit de l'adquisició del català com a llengua estrangera. Això provoca que optem per combinar aportacions de diversos models explicatius de l'adquisició d'una LE.

Des dels anys 40 del segle XX, la Lingüística Aplicada fa recerca en els mecanismes d'aprenentatge durant el procés d'adquisició d'una segona llengua (L2) o llengua estrangera (LE). Així mateix, intenta solucionar tots els problemes que es plantegen i desenvolupar noves metodologies per a l'adquisició de segones llengües (ASL) a mesura que les necessitats i el perfil dels estudiants varien. Santos Gargallo (1990:10) destaca les diferents vessants de la lingüística aplicada: la lingüística computacional, la planificació lingüística, l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües, etc. La Lingüística

Aplicada també inclou aportacions d'altres disciplines com la Sociologia, Psicologia, l'Antropologia, Fisiologia, Pedagogia, Comunicació, Neurologia, Pragmàtica, l'Anàlisi del Discurs; i també inclou els camps compartits amb la Psicolingüística i la Sociolingüística. Per tant, l'adquisició d'una LE no es pot entendre com a un fenomen aïllat, sinó en consonància amb un context sociocultural determinat que, alhora, fa que el procés d'adquisició esdevingui un fenomen dinàmic, canviant, variat i complex, ja que depèn de molts factors difícils de mesurar amb exactitud. Aquests últims factors són els afectius/emocionals en el procés d'aprenentatge d'una LE. És difícil quantificar el sentiment que provoca una LE, quina opinió se'n té, quina percepció sobre l'ús se'n té, què motiva a les persones estrangeres a aprendre català, quina relació hi ha entre tots aquests factors psicosocials i la competència lingüística, etc. Així doncs, podem entendre l'estudi de l'adquisició d'una LE com un estudi multidisciplinar, ja que cal estudiar en detall tots els factors que influeixen en aquest procés:

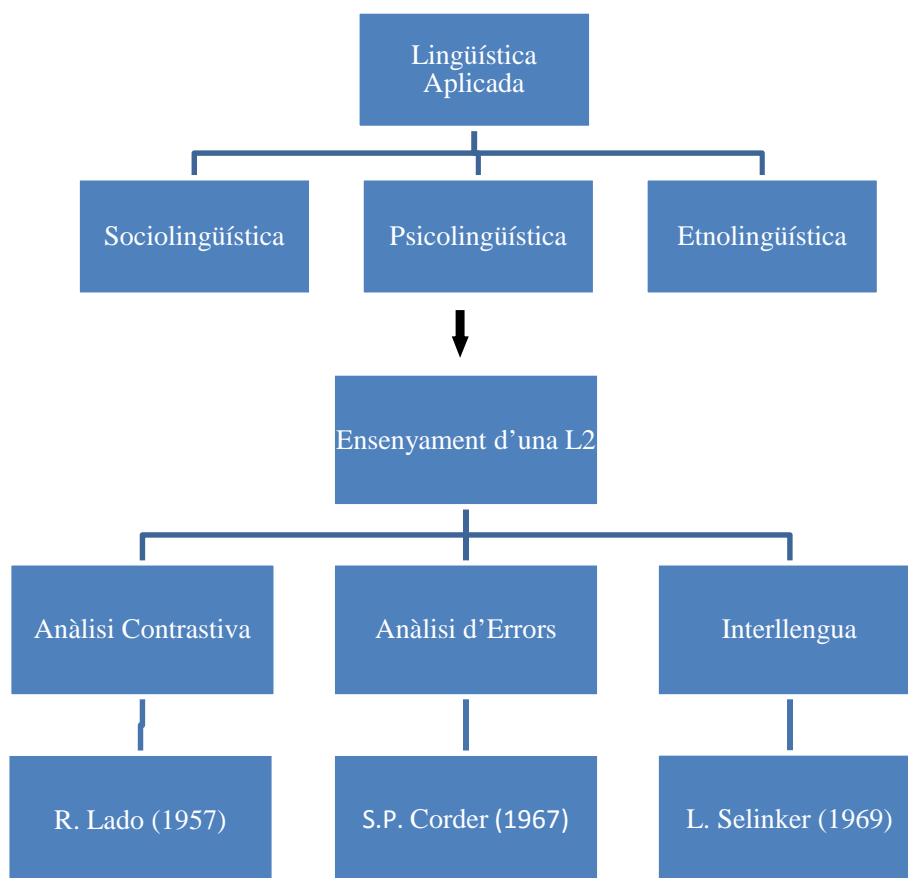
Figura 1. Factors rellevants en el procés d'adquisició d'una L2



Font: Elaboració pròpia

L'aprenentatge d'una llengua estrangera és el procés pel qual un individu adquireix un nivell de competència lingüística i comunicativa que li permet entrar en interacció amb una comunitat lingüística que no és la seva encara. De la investigació d'aquest procés d'aprenentatge, se n'ha fet encarregat la Lingüística Aplicada des dels anys quaranta.

Figura 2. La Lingüística Aplicada permet donar un enfocament multidisciplinar de l'adquisició de segones llengües



Font: Elaboració pròpia. Adaptat de Santos Gargallo (1993)

A partir de l'esquema anterior, s'explica en què consisteixen els mètodes d'estudi i d'ensenyament d'una LE.

Al nostre treball analitzem el procés d'adquisició del català a partir de la Interllengua dels nostres aprenents i el complementem amb els factors sociocontextuals i afectius que envolten l'individu durant l'aprenentatge de la llengua estrangera. El procés d'adquisició de la competència bilingüe/mltilingüe ocorre a través d'un procés conegut amb el nom d'interllengua (Selinker, 1979), que podem observar en les produccions dels aprenents i ens pot servir per a ajudar-los en el seu procés d'adquisició. Les produccions dels aprenents són una bona font d'informació per a accedir als mecanismes d'adquisició del llenguatge. L'estudi dels errors en les produccions dels aprenents d'una LE ha aportat una

nova forma d'enfocar el procés d'adquisició d'una LE. L'anàlisi i la classificació dels errors dels aprenents permeten inferir les estratègies en l'adquisició i en l'ús de la LE. Unes de les més estudiades són la interferència o transferència negativa i els errors d'interllengua a través de l'Anàlisi d'Errors (S.P. Corder, 1967). La interferència o transferència negativa fa referència als errors que en tenen l'origen en l'aplicació de les regles de la L1 a la LE en construcció. Els errors d'interllengua fan referència a les errades que fa l'aprenent d'una LE a causa de l'estadi o interllengua en què es troba, és a dir, a causa del seu coneixement sobre la llengua que està aprenent o nivell actual de competència.

Podem entendre la Interllengua com un sistema d'aproximació a la LE, com la caracterització de la llengua dels aprenents en el procés d'adquisició de la LE, és a dir, la llengua que va adquirint un aprenent de LE a mesura que s'enfronta als elements de la llengua meta, sense que coincideixi totalment amb la llengua meta.

A continuació, expliquem amb més detall les disciplines que hem destacat a la figura número 2.

2.1.1. La Lingüística Contrastiva

La Lingüística Contrastiva (R. Lado, 1957) contrasta dos o més sistemes lingüístics per determinar i descriure les seves diferències i similituds. Parteix implícitament d'una orientació sincrònica i el seu objectiu és una gramàtica contrastiva que no només permeti predir les estructures de la llengua meta que presentaran més dificultats per als aprenents, sinó també quina serà la natura i la gravetat d'aquestes qüestions lingüístiques en el procés d'aprenentatge. El model d'investigació de l'Anàlisi Contrastiva postula que el contrast lingüístic de dues llengües permet, a més de determinar les diferències i les similituds d'ambues llengües, permet predir els problemes d'aprenentatge. Aquest fet, teòricament, permet al docent de llengües preparar la programació adequadament, el material didàctic i les tècniques d'instrucció.

R. Lado (1957) destaca que l'Anàlisi Contrastiva es basa en el supòsit que podem predir i descriure quines estructures causaran dificultats en l'aprenentatge i quines no la causaran, mitjançant la comparació sistemàtica entre la llengua i la cultura que es vol aprendre i la llengua i la cultura nadiues de l'alumne.

Durant la Segona Guerra Mundial, sorgeix una gran demanda per aprendre llengües. Això va provocar l'aparició de nous mètodes i materials didàctics més efectius. En l'estudi de l'aprenentatge de segones llengües, els primers estudis descriptius de la Interllengua resolien que moltes de les característiques en la producció de la LE eren quasi idèntiques a les de l'L1 dels aprenents. Aquest fet va portar a creure que l'L1 influïa directament en l'aprenentatge de la llengua estrangera. Aquesta evidència va inspirar la formulació de la hipòtesi de l'Anàlisi Contrastiva proposada per R. Lado (1957) que sostenia que quan dues llengües eren tipològicament semblants, es produïa una transferència positiva i si eren diferents, aleshores, la transferència seria negativa – també coneguda com a interferència (*weak form*)–. Al nostre estudi, entenem transferència com a qualsevol préstec de la llengua inicial o de qualsevol altra llengua estrangera excepte el castellà, ja que en la situació sociolingüística del nostre país, el fet de recórrer al castellà significa un retrocés, una interferència en l'aprenentatge del català en pro de l'adquisició del castellà.

En resum, els estudis contrastius tenien com a objectiu principal millorar l'ensenyament d'idiomes i, per això, es focalitzava l'atenció en les àrees que mostraven més dificultat com a resultat del contrast entre ambdues llengües. Així doncs, el docent coneixia les dificultats *a priori*, fet que ajudava en la tasca d'aprenentatge. Així doncs, una comparació o un contrast entre la llengua d'origen i la meta podria permetre la predicció de l'error i, per tant, evitar-lo. Aquesta anàlisi es fonamenta en la teoria behaviorista d'Skinner, basada en la creença que l'aprenentatge d'una llengua és una formació d'un hàbit que s'aconsegueix a través d'un estímul i una resposta. Per tant, Fries (1945) i Lado (1957) afirmen que en l'aprenentatge d'una LE s'hauria de perdre un hàbit de la llengua d'origen per adquirir-ne un altre de nou.

El fet de no produir-se aquesta pèrdua provoca que els estudiants transfereixin els hàbits (estructures i vocabulari) de la seva L1 a la llengua que estan aprenent. Així, si l'aprenent usa un tret fonètic, morfològic, sintàctic o lèxic característic de l'L1 i aquest provoca una desviació en la norma de la llengua meta, el resultat serà un error. Segons

l'Anàlisi Contrastiva, l'error (*strong form*) és quelcom negatiu i intolerable que s'ha d'erradicar a través de la repetició d'enunciats (amb mitjans audiolinguals i situacionals) i de la realització d'exercicis mecànics fins que no es torni a repetir.

El lingüista Ingmar Söhrman (2007: 7) defineix l'objectiu de la Lingüística Contrastiva així: “*La Lingüística Contrastiva intenta aclarir i, consegüentment, facilitar la comprensió d'altres maneres de parlar, així com d'explicar en què consisteix el que percebem com a difícil.*” Igmar Söhrman (2007: 16) destaca els passos per fer aquesta anàlisi. Primer, cal fer una descripció del fenomen – al nostre treball, les oracions nominals – en les dues llengües que s'estudien. Segon, s'apliquen els fenòmens de les dues llengües per comprovar *a posteriori* la semblança. Tercer, es contrasten les dues llengües en tres fases: a) comparació de sistemes (substantius, verbs, etc.); b) comparació de construccions idèntiques (negacions, subordinades, etc.); i c) comparació de regles sintàctiques idèntiques (ordre d'elements dins la frase, posició d'adjectius, etc.).

2.1.2. L'Anàlisi d'Errors

En un primer moment, l'Anàlisi d'Errors (S.P. Corder, 1967) neix com a reacció a l'Anàlisi Contrastiva (Richards, 1990). A finals dels anys seixanta van començar les crítiques cap a l'anàlisi Contrastiva. Aquesta anàlisi no tenia en compte que l'alumnat pot evitar estructures per esquivar l'error, i tampoc contemplava que l'error era imprevisible, és a dir, que podia aparèixer on no s'esperava i al revés. Un altre punt en contra és que el contrast entre dues llengües només servia per a grups d'estudiants ideals i homogenis i que, a més, existien els mateixos errors que es repetien en alumnes de llengües d'origen diferents. Tampoc es tenien en compte elements com la funció comunicativa, el context o el registre; només es valorava el coneixement gramatical. Finalment, cal destacar que no s'apreciava que molts dels errors fets per aprenents d'L2 els feien també alumnes a l'hora d'aprendre l'L1, cas en el qual és impossible la interferència.

Una de les noves orientacions d'aquesta metodologia és que l'error adquireix un valor positiu dins de l'adquisició de segones llengües, en contraposició amb el que plantejava l'Anàlisi Contrastiva, que evitava l'error en les produccions que feia l'aprenent, ja que distorsionava el procés d'aprenentatge allunyant-lo del nivell de competència

desitjat. Així mateix, l'Anàlisi d'Errors emfatitza la figura de l'alumne com a eix en el procés d'ensenyament/aprenentatge, que fins a aquell moment havia estat centrada en la figura del professor. Aquest mètode ofereix nous avantatges. Per una banda, l'Anàlisi d'Errors permet, mitjançant la interpretació de l'error, saber en quina etapa del procés d'aprenentatge es troba l'alumne. També indica quins són els errors reals en les diferents àrees lingüístiques i no només les que es preveien en l'Anàlisi Contrastiva. Per altra banda, l'Anàlisi d'Errors informa de les estratègies que utilitza l'aprenent i, a més, ofereix un descripció de l'error així com una explicació de les causes que el provoquen. Per últim, també cal destacar que ofereix la informació suficient per millorar o crear nou material didàctic adequat a les necessitats de l'alumne.

2.1.2.1. L'Error

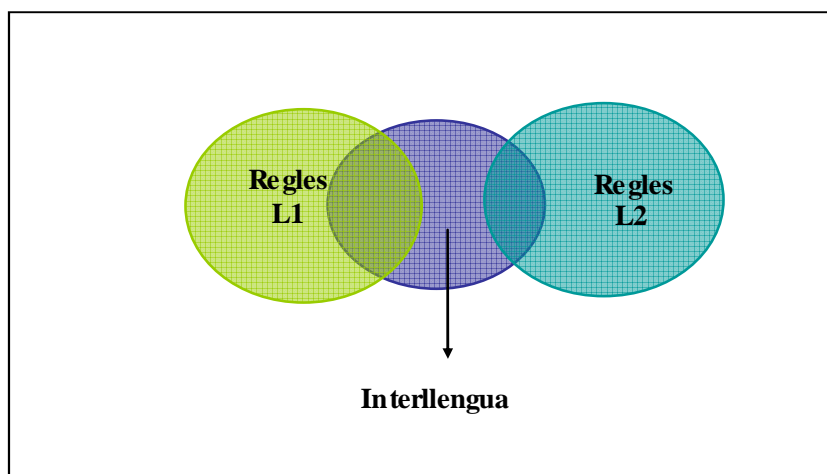
Corder (1967: 162) defineix l'error com una desviació sistemàtica que determina el sistema lingüístic de l'estudiant en un nivell concret i, fins i tot, el considera un fet inevitable i positiu. Pel que fa al tractament de l'error, S. P. Corder (1986: 1) explicava que: *“There have always been two justifications proposed for the study of learner's errors: the pedagogical justifications, namely that a good understanding of the nature of error is necessary before a systematic means of eradicating them could be found, and theoretical justification, which claims that a study of learner's language which is itself necessary to an understanding of second language acquisition.”* Per tant, el lingüista destaca, per una banda, una perspectiva pedagògica per tractar l'error que planteja la necessitat de conèixer-ne la naturalesa; i per l'altra, una de caràcter teòric que demana un estudi de la llengua dels aprenents durant tot el procés d'adquisició/aprenentatge d'una segona llengua. L'autor, doncs, reconeix la necessitat d'aquest error com a eina d'informació per conèixer l'estadi lingüístic en què es troba l'aprenent. Així mateix, Lluïsa Gràcia (2009) reconeix que: *“En qualsevol cas, de l'ús del terme error no se n'ha de deduir una valoració negativa: es pot considerar una característica de la interllengua del aprenent, un pas necessari en el camí cap al domini de l'L2”*. És una metodologia que ens permet fer un estudi *a posteriori* de la causa de l'error que fa l'aprenent. Tornem a repetir que entenem l'error com quelcom positiu, necessari i inevitable durant el procés d'aprenentatge.

2.1.3. Model de la Interllengua

L'enfocament psicolingüístic més actual que intenta explicar allò que passa quan s'aprèn una L2, L3 o L4, etc., és l'anàlisi del constructe de la Interllengua (a partir d'ara, IL) de Selinker (1972) o de l'Interllenguatge. És un constructe teòric que permet identificar les etapes els aprenents d'una L2 en el seu camí cap a la competència total. Es considera com un procés natural que consta d'una sèrie d'etapes, dins d'un *continuum* que constitueix l'aprenentatge, en les quals l'estudiant assolix nivells de competència més elevats (amb les seves estratègies, sense excloure els errors, que van minvant).

Com hem destacat a l'apartat anterior, la importància dels errors en el procés d'aprenentatge fou destacada per Corder (1967), ja que els errors proporcionaven molta informació sobre l'estadi (*Stage*) d'evolució de la llengua nova de l'aprenent. Aquest autor considerava la llengua dels aprenents com una espècie de “dialecte idiosincràtic” o de “competència transitòria”, és a dir, un sistema lingüístic que podia tenir característiques de les dues llengües i d'altres completament idiosincràtiques. L'autor considera que la IL de l'alumne és un dialecte en sentit lingüístic, és a dir, llengües que comparteixen algunes regles gramaticals. Tot seguit, presentem el diagrama que representa el constructe de la Interllengua:

Figura 3. Representació del sistema interlingüístic



Font: Elaboració pròpia

La figura anterior representa la definició d'Interllengua que proposa Kim Griffin (2005, 95), segons la qual “*el concepte d'Interllengua és el terme més apropiat per indicar que l'aprenent es troba en un estat d'aprenentatge “entre llengües”, és a dir, no és l'L1 però tampoc és l'L2. Per tant, és un sistema usat per l'alumne d'una L2 durant el procés d'aprenentatge de la llengua meta.*” Altres denominacions van ser “sistema intermedi” (Porquier, 1975) i “dialecte idiosincràtic” o “competència transitòria” (Corder, 1967). Aquest darrer autor parteix de la idea que existeix una estructura psicològica latent i que no hi ha una programació genètica⁵³. Cadascuna de les evolucions del concepte d'interllengua sorgeixen d'una teoria nascuda a l'entorn del concepte de “verificació d'hipòtesis” (Corder, 1967) a partir del qual, algunes de les estratègies emprades per l'aprenent d'una llengua estrangera correspon a aquells que haurien funcionat per a la seva L1. La interllengua, com a sistema intrapersonal i autònom, és la recreació de la LE tot incorporant-hi elements de la seva L1 (transferències) o bé realitzant hipòtesis (que poden ser correctes algunes, o incorrectes d'altres) sobre la LE. Per la seva banda, W. Nemser (1971) defineix la IL com un *sistema aproximat*, és a dir, una llengua no nativa en general i, a la llengua segona (o estrangera) d'un adult, en particular. Segons l'autor, aquests sistemes tenen les característiques següents:

1. Es desvien respecte a la llengua objecte i per fer seus els elements de la llengua materna de l'alumne (una visió constructiva del fenomen de la interferència);
2. canvien d'una manera ràpida i atípica i estan subjectes a una reorganització massiva;
3. poden identificar-se com pertanyents a un grup concret (“l'accent de..”) o com una comunitat lingüística concreta (“el parlar de persones que vénen de..”, “pidgins”);
4. tenen estructures gramaticals i sons propis que no existeixen en la llengua materna ni en la llengua objecte que els serveix de base, del que se'n desprèn que s'han d'estudiar per ells mateixos.

⁵³El més relacionat amb el concepte d'*estructura psicològica latent* que es pot trobar a la bibliografia és el d'*estructura latent del llenguatge* (Lenneberg, 1967: 374-379). Lenneberg entén que és una estructura que es posa en marxa quan l'individu intenta aprendre una L2. Aquesta ordenació ja està formulada al cervell i és la contrapartida de la *Gramàtica Universal*. L'aprenent la transforma en una *estructura concreta* de la gramàtica particular a través d'una sèrie d'etapes de maduració.

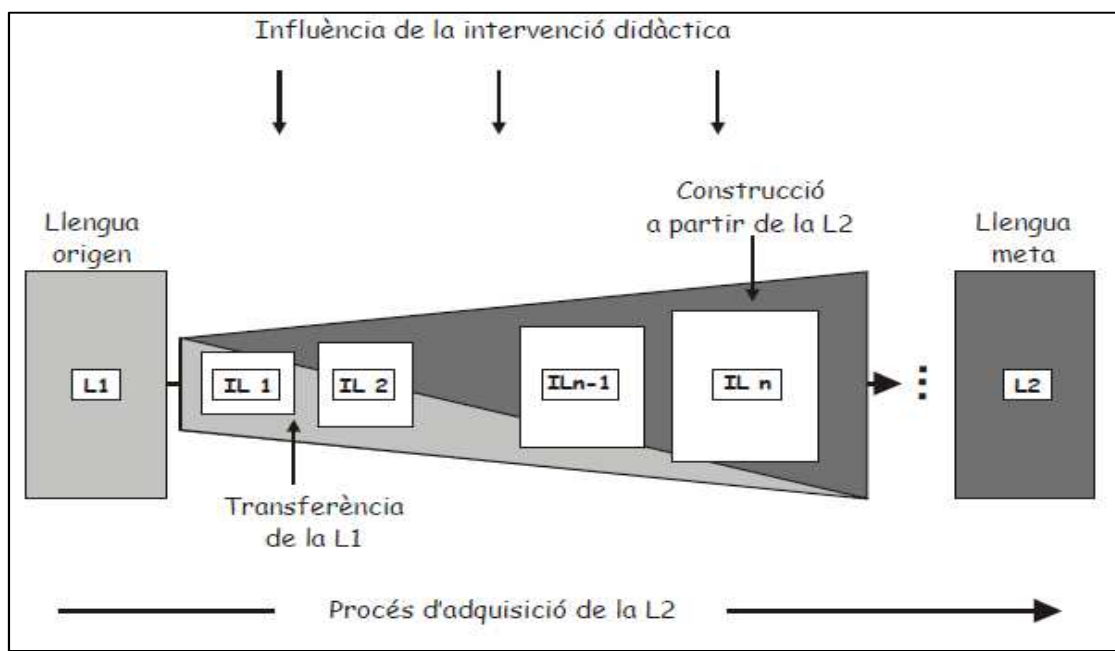
La teoria que proposa el constructe de la Interllengua entén l'error com un signe que destaca que l'aprenentatge s'està produint i intenta descriure el procés que realitza l'aprenent per adquirir la llengua i l'estadi de la llengua de l'aprenent en el moment precís de l'aprenentatge. Com hem comentat a l'apartat anterior, el model de la Interllengua fa èmfasi en l'observació de l'estructura psicològica latent que activa l'aprenent quan intenta entendre i produir oracions en una L2. A partir d'aquest model, s'observa la llengua que esdevé mediatra entre la llengua d'origen i la llengua meta. Per tant, els sistemes lingüístics representats per una situació d'aprenentatge poden classificar-se, segons les seves funcions, així:

1. Lmeta: Llengua objecte, en la qual s'intenta la comunicació, la llengua que s'està aprenent.
2. LO o L1: Llengua d'origen, materna, nativa. És la que actua com a font d'interferència (o desviació de la norma de la llengua objecte (Weinreich, 1953:1).
3. Sistema aproximat o interllengua IL (IL_{1...n}). Els subíndexs inferiors indiquen els nivells successius del domini de la Lmeta.

En resum, podem entendre la Interllengua com un sistema d'aproximació a la llengua estrangera, com la caracterització de la llengua dels aprenents en el procés d'adquisició de l'LE, és a dir, la llengua que va adquirint un aprenent a mesura que s'enfronta als elements de la llengua meta, sense que coincideixi totalment amb la llengua meta. Si tenim això present, el procés d'adquisició d'una LE passa per distintes fases que evolucionen des de la L1 de l'aprenent fins a la llengua meta. Per tant, no podem parlar d'una única interllengua o "sistema d'aproximació", sinó que en el procés d'adquisició hi ha moltes interllengües.

A continuació presentem la figura 4 que representa el procés d'adquisició d'una llengua estrangera i els diversos estadis d'interllengua pels quals passa l'aprenent fins a adquirir la llengua meta des de la llengua d'origen de l'aprenent.

Figura 4. Procés d'adquisició de la llengua meta i els diversos estadis de la Interllengua



Font: Griffin (2011)

En la teoria de la Interllengua, l'error té el paper principal ja que pot explicar els processos mentals. Els errors ja no s'hauran de predir per tal d'evitar-los posteriorment com feia l'Anàlisi Contrastiva, sinó que els errors informaran sobre l'estat de la IL. Per tant, l'error esdevé un indicador del procés d'aprenentatge del nou parlant.

2.1.3.1. Processos de la Interllengua

Les característiques principals dels processos de la Interllengua (Selinker, 1972) són:

- a. Regularitat en relació a l'ordre d'adquisició de determinades formes lingüístiques, independentment de quina sigui la primera llengua dels aprenents.
- b. L'avanç de la interllengua en el procés d'adquisició d'una LE té un ordre similar a l'ordre d'adquisició que fa en la L1. Es parla d'un ordre natural o una ruta natural en l'adquisició.
- c. La variabilitat sistemàtica de les interllengües. Cada interllengua està regida per unes regles pròpies o una lògica interna. El contacte amb la llengua en l'entorn (llengua meta) li proporciona informació sobre com funciona i la contrasta amb les regles pròpies de la interllengua. Això permet que les interllengües evolucionin i

canviïn constantment cap a altres fases o interllengües. Per això, les interllengües dels primers estadis evolucionen molt ràpidament, ja que no tenen temps d'estabilitzar-se, perquè en ser construccions que fa l'aprenent sobre la LE i en estar tan llunyanes de la llengua meta que escolten, no sentirà molta llengua igual a la seva producció actual, per tant, la informació que rep li farà transformar les hipòtesis que ha elaborat, les "regles" i, doncs, dificultarà la *fossilització* de les formes d'interllengua i evolucionarà ràpidament cap a un altre estadi o interllengua.

La *fossilització* és un dels processos que caracteritzen la interllengua. També n'existeixen d'altres com: l'*estabilització temporal* de les formes lingüístiques, la *regressió voluntària*, la *permeabilitat* i la *transferència*. Pel que fa en aquest últim procés, la transferència, entre els 80 i els 90 es torna a prendre en consideració el paper de l'L1 en el procés d'aprenentatge d'una LE sota el nom de la *Teoria de la transferència (transfer theory)*. Gass & Selinker (1994) proposen la idea que l'aprenentatge pot ser el resultat de dos processos compatibles: a) les hipòtesis que fa l'aprenent a partir de l'*input* en la LE; i b) l'ús del coneixement que ja té de l'L1 i altres llengües.

Així mateix, podem percebre la presència de factors no lingüístics que afavoreixen o endarrereixen el progrés d'adquisició (Altman (1975), Skehan (1989), Larsen-Freeman i Long (1991)). Es coneixen tres factors:

1. El lingüístic o intern (p. e. la universalitat i el grau de marcatge de l'estructura estudiada, això és la comparació de l'L1 amb l'LE (similituds i diferències), el coneixement metalingüístic de l'aprenent);
2. el psicològic (percepció de la distància entre l'L1 i l'LE per part de l'aprenent, o de la especificitat/ universalitat d'una estructura, capacitat cognitiva de l'aprenent, les característiques de la seva personalitat);
3. i el sociològic (l'edat, l'estil d'aprenentatge, les necessitats comunicatives en la LE; l'exposició a la llengua (tipus i quantitat d'*input*), la interacció social a través de la llengua meta; les motivacions a l'hora d'aprendre i usar la llengua meta).

Altman (1975), Skehan (1989), Larsen-Freeman i Long (1991) destquen altres característiques de la Interllengua:

- a. El fet que les interllengües estiguin regides per regles i que siguin susceptibles a canvis fa que des de l'ensenyament-aprenentatge puguem ajudar a l'evolució, proposant tasques en què l'aprenent haja de reflexionar sobre determinats aspectes formals, aquells que necessita en un moment donat de la seva interllengua per a poder seguir avançant en el seu camí cap a la llengua meta.
- b. L'L1 de l'aprenent pot retardar o accelerar el pas per una seqüència d'adquisició (interllengua), pot afegir subetapes o pot prolongar l'ús erroni d'una fossilització, però no pot ometre cap etapa ni alterar-ne la seqüència d'adquisició.
- c. La transferència oral és una estratègia de l'aprenent per compensar la manca de coneixements de l'LE. La transferència es pot donar en tots els plans: fonològic, semàntic, morfosintàctic, etc. És més freqüent en els primers estadis o interllengües, per a anar disminuint en fases més avançades de coneixement lingüístic i finalment reactivar-se després d'haver valorat l'aprenent la "distància lingüística" entre la seua L1 i l'LE. Això fa que la freqüència d'errors segueixi un procés semblant.

Per la seva part, Kim Griffin (2005: 92) identifica diverses estratègies que es donen durant el procés interlingüístic. Primer, destaca la *transferència* (d'elements de l'L1), quan l'estudiant fa una "traducció literal". Després, la *sobregeneralització de regles* que dóna la "ultracorrecció", ja que l'aprenent aplica una regla, a tort i a dret, en situacions lingüístiques semblants. Griffin apunta també la *transferència d'instrucció*, segons la qual, l'aprenent abusaria d'una regla que acaba d'aprendre. Per últim, l'autora destaca les estratègies d'aprenentatge que l'estudiant és capaç de desenvolupar per assimilar i memoritzar l'*input*. Algunes d'aquestes estratègies poden ser la resposta a estímuls, senyals, associacions, resolució de problemes, etc. –; i les de comunicació – es produeixen, sobretot, per mantenir la comunicació en la llengua estrangera. S'usen aquestes estratègies inconscientment per resoldre aquells moments conflictius que s'originen quan l'aprenent no és capaç de transmetre correctament els missatges. Coulter (1968) presenta dades importants que demostren que tant la *transferència lingüística* com les *estratègies de comunicació* són comunes als parlants de segones llengües.

Les estratègies comunicatives són les activitats i recursos conscients (llenguatge no verbal, dibuixos, transferències, etc.) que – a causa de les carències lingüístiques de l'estudiant per a comunicar-se – utilitza per resoldre aquests problemes de comunicació. Les combinacions entre aquests processos provoquen el que l'autor anomena *competència IL completament fossilitzada*. En aquest sentit, Coulter (1968) i Jain (1969) destaquen que no només pot fossilitzar-se la competència total en la IL en el cas d'alumnes que actuen individualment en el seu context interlingüístic habitual, sinó també en grup d'individus; fet que porta a la creació d'un nou dialecte en què les competències interlingüístiques fossilitzades constitueixen la situació normal, per exemple, l'anglès de l'Índia o del Pakistan.

A partir de les nostres dades, coincidim amb la reflexió d'Ulrike Jessner (2006): *“Tots els aspectes són fonamentals per a l'estudi de la interllengua, ja que en molts casos és un sistema transicional en què es contempla el coneixement real de la llengua meta que pot ser una tercera o quarta llengua. Per això, hem d'anar més enllà de l'anàlisi de la influència de la llengua materna i passar a analitzar les estratègies de l'alumne a partir del seu coneixement de diverses llengües.”* Tot el procés de la Interllengua és intern, però el producte d'aquest procés sí que es veu reflectit en l'expressió lingüística externa (*expressió oral o outcom*) de l'aprenent. En aquest sentit, Brown (1987) descriu quatre estadis d'aquest procés d'aprenentatge que anomena *desenvolupament de la interllengua*:

Taula 18 . Respresentació dels quatre estadis de la IL (Brown, 1987)

1. Estadi d'errors →	L'aprenent suposa quina és la forma correcta, de manera que se n'observen variacions aleatòries.
2. Estadi emergent →	L'aprenent ha internalitzat certes regles. La producció ja és més consistent i estable, tot i que pot fer errors, però l'aprenent utilitza les regles que ha après consistentment en les seves intervencions.
3. Estadi sistemàtic →	Hi ha major consistència i les regles de l'aprenent ja són més properes a les dels nadius. Ara els aprenents són capaços de corregir els propis errors.
4. Est. d'estabilització →	L'aprenent fa pocs errors i és capaç de comunicar-se amb fluïdesa. No necessita ajuda per part del parlant nadiu o del docent per a resoldre situacions comunicatives i per transmetre el seu missatge correctament.

Font: Elaboració pròpia a partir de Serrat Sellabona (2008)

Per tant, el que hem d'entendre és que s'ha de tenir en compte que aquest procés individual d'aprenentatge, a més de ser individual no és lineal, i que l'ensenyament que s'ofereix als centres d'aprenentatge de llengües és col·lectiu, el mateix per a tothom. Caldrà tenir en compte aquest fet a l'aula, serà imprescindible partir de la situació actual dels coneixements lingüístics de cada estudiant. A tall de resum, podem destacar que als anys 60 l'Anàlisi Contrastiva proposava comparar l'L1 i la LE per analitzar-ne les transferències. Avui ens centrem més en el procés psicològic d'aprenentatge i no tant en el producte, però sense deixar de banda la influència de l'L1, la qual permet explicar alguns dels processos lingüístics que observem en les produccions orals dels aprenents⁵⁴.

3. MARC TEÒRIC DE LA RECERCA: LA PSICOLOGIA SOCIAL DE LA LLENGUA

Com a marc teòric del nostre treball optem pel corrent de la Psicologia Social de la Llengua que forma part de la disciplina sociolingüística que es preocupa de l'estudi dels factors o les variables no lingüístiques que intervenen en l'aprenentatge d'una LE, i més en el català en un context multilingüe. Els factors principals que cauen de ple dins la disciplina de la Psicologia social són: les actituds i les motivacions (Dörnyei, 2001), les percepcions i discursos sobre la llengua i l'ús que es fa de la llengua que s'aprèn.

En el camp de la Lingüística Aplicada, els autors de referència a l'hora de crear vincles entre la lingüística i la psicologia han estat Gardner i Lambert (1972). En els seus primers estudis demostren que la motivació, en contextos on és necessari aprendre l'L2, pot pal·liar les deficiències de l'aptitud (Peña i Bello, 2006). Aquests estudis s'han d'entendre en un context on es creia que l'aptitud i la intel·ligència eren els únics factors que determinaven l'èxit en l'adquisició d'una llengua. Segons Gardner i Lambert (1972: 2): *Although language aptitude accounts for a considerable proportion of individual variability in language learning achievement, motivational factors can override the aptitude effect. [...] where the social setting demands it (e.g. when the L1 is a local vernacular and the L2 is the national language), many people seem to master an L2, regardless of their aptitude differences.* Així mateix, Gardner i Lambert (1972) fan

⁵⁴ Precisament, Kellerman i Sharwood Smith (1986) van proposar el terme “*cross-linguistic influence*” per emfatitzar que aquesta influència podia anar de l'L1 a l'LE i viceversa.

referència a Mackey (1967) i consideren també que si l'entorn social requereix aprendre una llengua, aquesta s'aprèn independentment de les aptituds que es tinguin.

Segons Brown (1967: 20), la Psicologia social estudia, amb mètodes científics, la conducta de les persones (i els processos mentals, només si són observables i mesurables) en un entorn social o més precisament, en la mesura que és determinada per interaccions passades o presents amb altres persones. Es dedica, doncs, a la influència social, la percepció social i la interacció social: en definitiva, estudia la relació entre les persones i els grups (per definició social).

Com hem destacat a l'inici del treball, el nostre estudi dona una explicació social i afectiva de l'adquisició de segones llengües per part d'adults immigrants en un context de multilingüisme. La variable que volem estudiar amb més detall és l'afectivitat. Estudis com els de Lambert (1974), Cummins (1980); Giles & Byrne (1982); Krashen (1985); Landry & Allard (1990); Baker (1991); MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels (1998); Gardner, (2001); Huguet & González (2004); Dörnyei (2005); Huguet & Janés (2005); Viladot, Huguet & Comajoan (2008); Comajoan & Gomàriz (2008); Bernadó, Comajoan & Bastons, N. (2009) i els de Bretxa & Vila (2010) posen de manifest la clara relació entre els factors afectius, és a dir, els elements del sistema límbic (motivació a l'hora d'estudiar l'LE, les actituds lingüístiques vers els català, etc.) i l'èxit en l'aprenentatge d'una llengua estrangera. Altres treballs sobre aquest tema són els de Todolí & Cuenca (1994), Monegal (1998); Boixaderas & Majó (1999); Gómez (2002); Luna & Francesc (2002); Mallart (2007), etc.

Els treballs que hem assenyalat demostren que hi ha molt a fer sobre l'estudi dels factors que porten a relacionar un individu (aprenent), l'entorn social i l'ensenyament/aprenentatge d'una LE. Per tant, el nostre estudi continua aquesta línia i s'emmarca també dins de la Psicologia social de la llengua. En aquest treball prenem com a referència la Teoria sociopsicològica (Lambert, 1963, 1967, 1974) . Lambert considera que l'èxit de l'estudiant quan aprèn un llengua estrangera (LE) dependrà de: tendències etnocèntriques, actituds cap a la comunitat d'acollida, orientacions cap a l'aprenentatge d'una LE i de les motivacions. L'autor entén que l'aprenent que aprèn una LE acaba adquirint diferents aspectes del comportament que caracteritza el grup lingüístic d'acollida.

Per tant, els factors afectius (actituds i motivacions) i els factors cognitius (aptitud i intel·ligència) estan implicats en l'aprenentatge d'una llengua estrangera.

Així mateix, fem referència a alguns aspectes de la nostra recerca que s'inclouen en el Model sobre la Voluntat de Comunicar (VDC) (Willingness to Communicate –WTC), a l'hora d'entendre els factors que condicionen l'ús d'una LE com el català en un context multilingüe. El concepte de WTC (McCroskey i Baer, 1985; MacIntyre, Clément, Dörnyei i Noels, 1998) es defineix com la probabilitat de parlar quan l'aprenent té la llibertat de fer-ho. Aquest fet permet centrar la nostra atenció cap als "...processos a micronivell i els canvis sovint ràpids que fomenten o inhibeixen la comunicació en la LE" (MacIntyre, 1998). Som de l'opinió que aquests processos, poden estar directament relacionats amb les actituds (ansietat lingüística baixa l'hora de parlar el català) i les motivacions dels aprenents a l'hora d'aprendre amb èxit l'LE.

3.1. Teories i models d'aprenentatge des de la Psicologia Social de la llengua

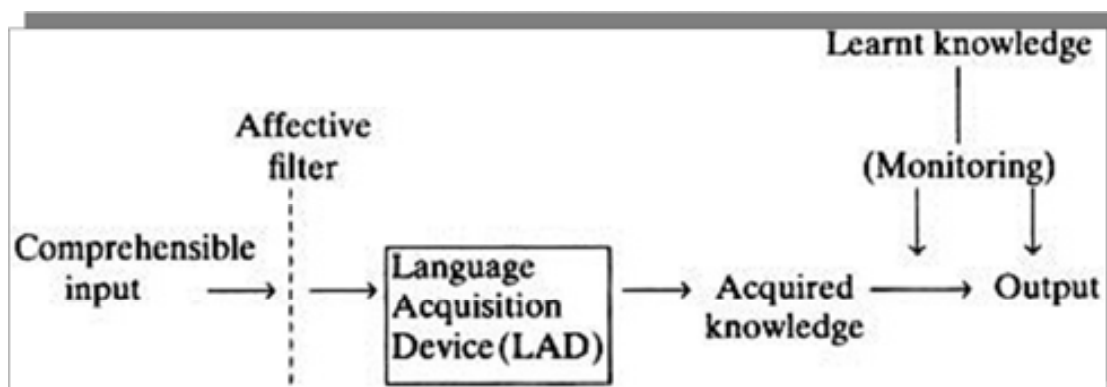
Els psicòlegs socials entenen que la llengua és un dels trets que identifiquen una comunitat. Així, defensen que el llenguatge és una característica del comportament d'un grup i que el fet d'adquirir-lo implica adquirir trets del comportament de l'altre grup. És per aquesta raó, doncs, que les actituds dels aprenents vers la comunitat d'acollida determinaran la motivació a l'hora d'aprendre la llengua i també el grau de proficiència assolida en la LE. Gardner i Lambert (1972: 3) ho plantegen de la manera següent: "*This theory, in brief, maintains that the successful learner of a second language must be psychologically prepared to adopt various aspects of behavior which characterize members of another linguistic-cultural group. The learner's ethnocentric tendencies and his attitudes towards members of the other group are believed to determine how successful he will be, relatively, in learning the new language.*" Gardner i Lambert destaquen que els factors principals per a garantir l'èxit en l'aprenentatge són la predisposició psicològica, les actituds vers el grup etnolingüístic de la societat d'acollida i la motivació amb què encaren el procés d'aprenentatge de la llengua i cultura noves.

Els factors que estudiem al nostre treball se centren en tres constructes: les actituds cap a la llengua meta, les percepcions i les creences sobre la situació sociolingüística catalana i les motivacions (intrínseques o extrínseques; instrumentals o integradores) a l'hora d'aprendre el català. Com Lasagabaster (2003: 31) destaquem que les actituds són alhora un factor de predisposició i també un resultat. Com a predisposició, amb una actitud més positiva –sempre que no intervinguin variables que puguin dificultar l'aprenentatge (Mallart, 2006) –, s'obtindrà un nivell més alt de competència. I, com a resultat, també com més alt sigui el nivell de competència, més positiva serà l'actitud de l'estudiant vers la llengua que aprèn. Segons J. Mallart i Navarra (2007-2008: 110): *“Si les creences o el convenciment intel·lectual d'una persona la porten a considerar el valor d'una llengua com a important, la seva actitud serà positiva des del primer component, tendirà a utilitzar aquesta llengua tant com pugui i s'hi sentirà favorablement implicada. [...] una llengua ens pot despertar ressonàncies afectives positives o contràries [...] se sent afecte o menyspreu, estimació o rebuig envers una llengua, entusiasme o bé ansietat cap el seu aprenentatge.”*

3.1.1. Model del monitor de Krashen

Segons la Hipòtesi de l'Input comprensible del Model d'aprenentatge i producció d'una L2 de Krashen hi ha dos processos implicats en l'actuació (output o educte) de la llengua meta. Primer, l'adquisició mostra les sensacions subjectives que el parlant té sobre si quelcom és correcte o no; segon, l'aprenentatge permet usar conscientment les regles mentals que utilitzem com a guies (monitor) de les nostres produccions lingüístiques. Krashen afirma que un estudiant amb una motivació elevada, amb confiança en ell mateix, una bona imatge d'ell mateix i un nivell ansietat lingüística baixa es troba en millors condicions per adquirir una LE amb èxit.

Figura 6. Model del monitor de Krashen



Font: Krashen, 1982: 16 i 32

L'esquema anterior es pot entendre a partir de la intenció del model: "El que s'aprèn no és vàlid per a iniciar produccions; només el que s'adquireix pot utilitzar-se per a aquest propòsit". Krashen entén que les aptituds lingüístiques tenen relació amb el procés d'aprenentatge, mentre que les actituds estan implicades primàriament en l'adquisició. Així doncs, Krashen (1981) entén que un bon aprenent és una persona que pot obtenir una quantitat suficient d'entrada d'informació de la llengua (intake) i que té unes actituds i motivacions que no interfereixen o filtren l'intake (Todolí i Cuenca, 1994). Per la seva banda, Dulay i Burt (1977) van ser els primers a fer referència al filtre afectiu, que fa referència a les actituds i motivacions que poden arribar a limitar (filtrar) o no, segons siguin positives o negatives, alguns aspectes de l'adquisició.

El camp d'acció d'aquest filtre se situa entre l'*input* i el nivell de competència que es vol aconseguir. Aleshores, un aprenent amb un filtre positiu (o feble) estarà més predisposat a captar l'input, mentre que un filtre negatiu (o fort) provocarà que el procés sigui més lent o dificultós i que la competència arribi a fossilitzar-se en un estadi molt inicial. Krashen entén que la configuració del filtre afectiu depèn de variables socials i afectives. Primer, existeixen les de caire individual, és a dir, el tipus de motivació de l'aprenent (integrativa o instrumental), l'autoconfiança o el nivell de seguretat que té sobre el seu propi procés d'aprenentatge, i l'ansietat. Després, trobem les variables socials com l'empatia o la capacitat d'integrar-se en una nova cultura, la relació amb el docent i la resta d'aprenents, i les característiques de l'entorn físic en què s'aprèn.

3.1.2. *Teoria sociopsicològica de Lambert*

Els estudis que comencen a relacionar les actituds i les motivacions amb les orientacions i l'èxit en l'aprenentatge/adquisició de segones llengües s'inicien al Canadà a partir de la *Teoria sociopsicològica* de Wallace Lambert (1963, 1967, 1974: 98). Aquesta teoria té en compte el desenvolupament bilingüe i destaca que l'aprenentatge d'una LE influeix en la identitat personal i, al mateix temps, la consciència de la identitat també repercuteix en l'aprenentatge de la segona llengua. El fet d'aprendre i d'arribar a dominar una LE provoca que la identitat personal (*autoconcepte*) es vegi afectada i segons el context sociocultural. L'aprenent es caracteritzarà per viure una situació de bilingüisme. Moreno Cabrera (2008) recull la diferència entre bilingüisme additiu i el substitutiu. L'additiu és aquell amb què es pretén que les llengües en contacte coexisteixen sense que cap d'elles perdi àmbits d'ús. El substitutiu és aquell amb el qual es pretén que una de les llengües substitueixi l'altra (o les altres) cada vegada en més àmbits. D'aquesta manera, arriba un moment que només una de les llengües és útil. Amb tota probabilitat, les generacions successives es comunicaran en aquella que ha estat potenciada com a eina econòmica, social i política.

Si l'aprenent pertany a una comunitat lingüística i cultural majoritària, el bilingüisme adquirit serà additiu, però si l'aprenent procedeix d'un grup minoritari és possible que a llarg termini, el bilingüisme esdevingui substractiu. En aquest cas, els canvis en l'autopercepció podrien crear conflictes i arribar a la substitució progressiva o reducció de l'L1. Així mateix, podria provocar la pèrdua d'identitat. A més de les aportacions de Wallace Lambert, cal tenir present que la Psicolingüística ha aportat diversos models generals per a l'adquisició d'una segona llengua són models que sustenten la majoria d'investigacions empíriques pel seu caràcter descriptiu.

A més de la *Teoria Sociopsicològica*, trobem adient destacar les aportacions de la *Teoria de l'autodeterminació*, ja que trobem una complementarietat teòrica per al nostre estudi. A partir dels treballs de Deci i Ryan (1985, 1995) i en un afany de sistematitzar i organitzar les diferents orientacions, Noels, Pelletier, Clément, i Vallerand (2000); Noels, Clément, i Pelletier (2001); i Noels (2001) proposen que el constructe de la motivació es pot dividir en tres categories: intrínseca, extrínseca i amotivació. Aquesta proposta es va fer a partir de la teoria de l'autodeterminació i tenia en compte la importància de la

voluntat i del grau d'implicació de la persona a l'hora d'aprendre la LE. La diferència entre els diferents tipus de motivació es troba en les diferents actituds adquirides i en el compromís de consolidar el procés d'aprenentatge a llarg termini.

3.2. Revisió d'altres models sociopsicològics

Amb un punt de vista més social trobem el *Model d'Aculturació* de Schumann (1976); Lambert (1963, 1967, 1974) amb el *Model Sociopsicològic*; Clément (1980) i Gardner (1985:137), amb el *Model del context social*; Giles i Byrne (1982), amb *The intergroup model*; Gardner, amb el *Model socioeducatiu* (Gardner & Smythe, 1979; Gardner, 1985) i Dörnyei (1994). A banda de treballar amb el model socioeducatiu, Dörnyei també presenta un model cognitiu que posa més èmfasi en la perspectiva educativa i que consta de tres nivells: llenguatge, alumne i situació d'aprenentatge. Pel que fa a l'aprenentatge de llengües, Dörnyei (1996) exposa que la motivació didàctica és un constructe multidimensional en què els factors situacionals i cognitius hi juguen un paper principal. Mallart (2008) destaca que els deu principis per a la motivació de l'aprenentatge lingüístic que es desprenen d'aquest model són una clara expressió d'humanisme (Dörnyei i Csizér's, 1998; extret de Dörnyei, 2000b: 431).

3.2.1. *Model socioeducatiu i del context social de Gardner*

El Model Socioeducatiu de Gardner (1982) destaca la interrelació entre diverses variables quan s'aprèn una segona llengua en un context educatiu, això és, a l'aula de llengües. Les variables que s'interrelacionen en l'adquisició de l'LE són: els bagatges social i cultural, les diferències individuals de l'aprenent, la situació o el context en el qual es dona l'aprenentatge i la possibilitat de comunicació en l'LE. En paraules de Norris-Holt (2002:12): "*The model attempts to interrelate four features of language acquisition. These include the social and cultural milieu, individual learner differences, the setting or context in which learning takes place and linguistic outcomes.*"

Les aportacions de Gardner en altres models són constants i permeten completar els conceptes que presentem en aquestes línies. Aquest autor posa èmfasi en la variable contextual en què l'individu viu i aprèn. Si els autòctons donen valor a la seva llengua i a

la seva cultura, en promoció directament el seu aprenentatge per part dels immigrants. El *Model del context social* de Gardner (1985: 137) intenta superar la pràctica de considerar només la influència dels factors individuals en l'explicació d'aquest aprenentatge. Així mateix, Gardner, un dels autors més reconeguts pel seu èmfasi en l'estudi de la motivació com a variable transcendent a l'hora d'adquirir una L2, va tenir com a referent i com a influència directa els estudis de Mowrer (1950), qui va començar interessant-se per l'adquisició de l'L1.

3.2.2. *Model de la Voluntat de Comunicar de MacIntyre*

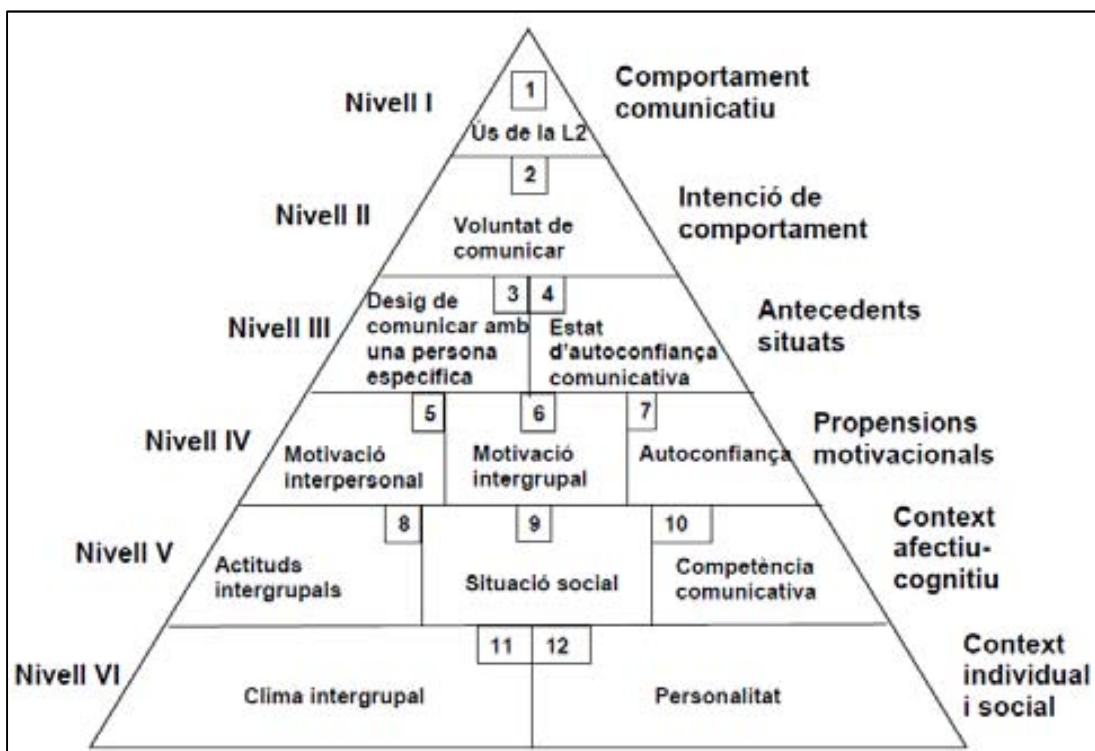
Com hem comentat a l'inici d'aquest treball, el model que ens permet explicar els factors relacionats amb l'ús d'una LE és el Model heurístic de les variables de la voluntat de comunicar (VDC). El concepte de la voluntat de comunicar (*Willingness to communicate* – WTC) – en principi referent a l'L1 – va començar a ser utilitzada per McCroskey i Baer (1985) en estudis sobre comunicació. Els autors entenen la VDC com la probabilitat de participar en la comunicació quan un és lliure de decidir-ho i fer-ho. La VDC – entesa essencialment com un tret de personalitat més que com una variable basada en la situació – reflecteix la predisposició estable de parlar en diverses situacions. Les diferències entre la voluntat de comunicar (VDC) en L1 o LE poden ser degudes – segons els últims estudis (Charos, 1994) – a la incertesa inherent a l'ús de l'LE. Per exemple, entre els adults que estudien una LE hi ha diversos nivells de competència, des del 0% fins al 100%.

Així mateix, l'ús de l'LE comporta un certes reflexions sobre qüestions intergrupals que acostumen a tenir implicacions socials i polítiques – les ideologies – que són normalment irrellevants per a l'ús de l'L1 (MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels, 1998). Segons Peter D. MacIntyre (2007: 1): “*Els motius per decidir evitar l'ús d'una segona llengua no són clars ni senzills si es tenen en compte els diversos factors individuals, socials, lingüístics, situacionals i d'altra mena que són rellevants per a la decisió de parlar en la L2.[...] Un conjunt de conseqüències de la decisió de parlar o no són els afectes en la vitalitat de la mateixa llengua. Les llengües són apreses per individus que operen en un context social. Per tant, tant els processos psicològics com sociopolítics seran rellevants per crear la voluntat de comunicar.*”

El model heurístic que presentem a la figura següent mostra la gran varietat de elements o factors que influeixen potencialment sobre la VDC i, alhora, permet fer una revisió, a tall de resum, dels models que hem presentat fins ara en aquest apartat dedicat als models sobre l'adquisició/aprenentatge del català com a LE. La figura per representar aquest model és piramidal i s'ha escollit com a heurística perquè permet als autors – MacIntyre, Clément, Dórnyci & Noels (1998) – comentar el procés de la comunicació en una LE. Segons els autors, arribar al punt superior significa tenir la disposició a comunicar-se en LE. Arribar-hi o no dependrà de la influència dels dos factors situacionals immediats, així com d'influències duradores.

Per facilitar el comentari de la figura 7, es fa una distinció entre les influències duradores i les situacionals. Les duradores (p. ex., les relacions intergrupals, la personalitat dels aprenents, etc.) representen propietats estables i de llarga durada de la persona o de l'entorn, que poden ser aplicables a quasi la totalitat de situacions. Les influències situacionals (p. ex., el desig de parlar amb una persona determinada, el coneixement del tema, etc.) són vistes com a més transitòries i dependents del context específic en què una persona actua en un moment determinat.

Figura 7. Model heurístic de les variables que afecten.



Font: MacIntyre, Clément, Dórnyci & Noels (1998)

En aquesta piràmide, trobem sis nivells que, alhora, representen les dues estructures bàsiques: (a) els tres primers nivells (I, II i III), que representen influències específiques de cada situació en la VDC en un moment determinat; i (b) els tres últims nivells (IV, V i VI), que representen influències constants (estables i duradores) sobre el procés. Això sí, la VDC implica clarament una intenció conductual del tipus: “Em proposo parlar donada l’oportunitat”. En aquest sentit, les intencions conductuals s’han estudiat molt en els camps de la psicologia i de la comunicació.

Si fem una breu revisió de la literatura específica, trobem el model Fishbein-Ajzen que planteja la *Teoria de l’Acció Raonada* (Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein, 1980) i la *Teoria del Comportament Planificat* d’Ajzen (1988), que adapta la primera – *Teoria de l’Acció Raonada* – a accions en què el comportament no està sota un control volitiu complet. Cément, Noel & MacIntyre (2007: 12) fan una reflexió molt contundent i que ens ha de fer pensar a tota la població catalana i a la comunitat docent: “*Pot ser la millor i única protecció per a una llengua és que els seus parlants estiguin disposats a utilitzar-la per a la comunicació real en situacions quotidianes*”, – fet que consistiria a deixar de convergir al castellà sempre que ens adrecem a un desconegut –. “[...] *Al cap i a la fi, és el tapís cultural de valors més extens el que determina les condicions contextuais per al domini [d’una llengua].*” Tot i que aquest model permet explicar els factors relacionats amb l’ús del català com a L2, també necessitem revisar altres models que ens permetin donar una explicació a la resta de variables que volem analitzar.

3.2.3. Model d’autoconfiança de Clément

Un altre model que ha permès estudiar les variables socioafectives en relació a l’adquisició d’una LE i que hem de tenir present a l’hora d’explicar les variables motivacionals, actitudinals i contextuais, és el *Model d’autoconfiança* de Clément (1980). L’autor prioritza la motivació com a factor central del procés d’adquisició d’una LE i destaca que el medi cultural i social influeix d’una manera determinant en aquest procés. Es treballa, doncs, a partir de variables contextuais amb factors actitudinals o motivadors juntament amb el sentiment d’autoconfiança (*self-confidence*). Aquest model assumeix que l’adquisició d’una LE no només es refereix a l’adquisició d’habilitats lingüístiques, sinó també l’adopció del comportament dels membres de la comunitat de la LE (*self-identity*).

En aquest model, la motivació es pot dividir entre els processos primaris i els secundaris. Els primers inclouen dues forces antagòniques (Mallart, 2008): el desig d'integració i el temor de l'assimilació. En aquest cas, s'entén desig com el fet de voler ser admès com a membre del grup de la cultura d'acollida i serà la base afectiva positiva, mentre que la base negativa del procés motivador primari vindrà representada pel temor que l'aprenentatge de la LE porti a la pèrdua de l'L1 i la seva cultura (aquest fet també es coneix com a *Procés d'Assimilació*). Així doncs, els aprenents en els quals predomina la por a l'assimilació estan menys motivats per aprendre la l'LE que no pas aquells que presenten un alt nivell d'integració.

En paraules de Clément (1980: 151): “*Individuals with a high frequency of pleasant contacts will be high in self-confluence; those with a low frequency of pleasant contacts or high frequency of unpleasant contacts will be low in self-confidence.*” Catorze anys més tard, Clément, Dörnyei i Noels (1994) demostren que la *self-confidence* també es dona en contextos on no existeix una interacció directa amb la comunitat de la llengua estudiada, i la defineixen des d'un punt de vista més lingüístic (citada a Peña, 2006): “*In context where different language communities live together, the quality and quantity of the contact between the members will be a major motivational factor in learning the other community's language, determining future desire for intercultural communication and the extent of identification with the L2 group*”. Entenem, doncs, que les converses en la llengua estrangera són oportunitats de contacte intergrupals i que aquest tenen el potencial de promoure relacions intergrupals positives que poden augmentar la motivació i, alhora, l'èxit en l'aprenentatge de l'LE. En aquest sentit, també cal destacar el model proposat per Giles i Byrne (1982), *The intergroup model*, centrat en l'adquisició d'una LE per membres d'una comunitat amb una llengua minoritària, però no ha estat mai aplicat. Segons Mallart (2008) a les comunitats multiculturals es proposa que al model de Clément, hi funcionin els processos motivacionals secundaris, relacionats amb l'autoconfiança lingüística.

En aquest context, J. Mallart (2007-2008: 117) descriu el concepte de l'autoconfiança de la manera següent: *S'entén per autoconfiança aquella creença que una persona té sobre la seva habilitat per obtenir l'èxit esperat en el desenvolupament d'una tasca, o també es podria dir que és l'autopercepció d'un sobre la pròpia competència comunicativa i el baix nivell d'ansietat que demostra quan comença a utilitzar una altra*

llengua. *L'autoconfiança és una funció interactiva que depèn de la freqüència i la qualitat dels contactes amb els membres que parlen la segona llengua. La competència comunicativa dels estudiants en aquests contextos multiculturals ve determinada per tots els processos primaris i secundaris actuant seqüencialment.* En aquest sentit, destaquem que una l'autoconfiança que demostra una persona a l'hora d'aprendre i d'usar l'LE és proporcional a la competència lingüística i comunicativa que es té en la L1. Així mateix una autoconfiança alta en l'LE pot tenir una relació directe amb la motivació alta i una actitud lingüística positiva o neutra vers l'LE que s'aprèn i s'intenta usar, fet que implica una probabilitat més alta d'èxit en l'aprenentatge de la llengua meta.

3.2.4. *Teories de la Identitat social i de l'Acomodació lingüística*

Si revisem altres treballs dedicats a la importància de la construcció d'una identitat social nova per tal d'adquirir una LE amb èxit, cal destacar diversos estudis en què s'observa que la llengua i la cultura maternes actuen sobre la identitat psicològica de l'aprenent i es manifesta a través de transferències positives o negatives. La *Teoria de la identitat social* (Tajfel i Turner, 1978) es desenvolupa al voltant de la idea que el context ètnic-cultural repercuteix en la percepció de la pròpia identitat i en la llengua, en l'aprenentatge d'aquesta i en el seu ús. Aquesta teoria intenta explicar quan i per què els individus s'identifiquen amb grups socials, i es comporten com a part d'aquests adoptant actituds en comú davant dels estranys. En la formulació de Tajfel (1978), la identitat social d'una persona és fruit de la seva pertinença a un o més grups, i té a veure amb els processos de la diferenciació intergrupala. L'individu manté o incrementa les diferències valorades entre l'endogrup i un o més exogrups, per tal de subratllar una diferenciació positiva (Strubell, 2011).

A continuació destaquem la *Teoria de l'acomodació lingüística* de Giles (1991). Aquesta teoria explica en quines condicions el parlant d'una llengua convergeix o divergeix respecte d'una persona d'una altra llengua, siguin l'un o l'altra monolingüe, bilingüe o políglota. En definitiva, parlem d'allò que psicològicament configura les normes de tria lingüística, que poden convergir o divergir. En paraules de Giles i Coupland, 1991: 60-61: “[...] *accommodation is to be seen as multiply-organized and contextually complex set of alternatives, regularly available to communicators in face-to-face talk. It can function to index and achieve solidarity with or dissociation from a conversational partner,*

reciprocally and dynamically.” En aquest sentit, dins del marc de la Sociologia interaccionista d’inspiració etnometodològica (Garfinkel, 1967; Goffman, 1955). En aquest sentit, el model de l’estudi del llenguatge en el context sociocultural (Gumperz, 1982) inverteix l’equació llengua-identitat i interpreta l’ús lingüístic (tria i alternança de llengües) com un conjunt d’estratègies comunicatives que els parlants despleguen per a mostrar els seus lligams amb grups socials diversos.

Si continuem amb la revisió de models que ens poden aportar les eines per entendre el pes de les variables socioafectives en l’aprenentatge del català com a LE, hem de destacar un dels models més coneguts i influents en aquest camp; aquest és el de Tremblay i Gardner (1995), ja que va respondre al desig de mostrar una visió més àmplia de la variant motivacional. Podem entendre aquest model com una síntesi dels models anteriors de Gardner, amb l’aportació de nous enfocaments de tipus cognitiu que incorporen elements de les teories de les expectatives-valors i l’establiment d’objectius al Model Socioeducatiu (1985). Els autors plantegen que les actituds lingüístiques delimiten la conducta motivacional i que aquesta conducta afavoreix l’èxit en l’aprenentatge. La principal novetat del model és que a partir de les actituds lingüístiques dels estudiants – també de les actituds sobre el procés d’aprenentatge –, es passa per tres factors personals que fan de pont entre la conducta motivacional i els resultats. Aquests són: a) el plantejament d’objectius; b) l’atribució de valor a l’aprenentatge de l’LE, i c) el sentiment d’autoeficiència (inclou les expectatives d’èxit i l’ansietat que provoca el procés)⁵⁵.

En aquest sentit, també hem de destacar els resultats dels estudis de Dion, Dion & Pak (1992, 1993); Krause, Bennelt & Tran (1999); Pak, Dion & Dion, 1985), segons els quals variables com una preferència per l’LE, el coneixement de la LE, i l’autocomiança en l’ús de l’LE s’ha evidenciat que provoquen un nivell baix d’estrés a l’hora d’adquirir l’LE (Chataway & Berry, 1989), ja que els aprenents demostren un sentit del control personal més elevat i aquest fet provoca un nivell més alt de satisfacció amb un mateix i amb la societat. Per tant, segons MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels (1998): “[...] *en la mesura que hi ha la necessitat d’adaptar-se a la nova cultura, els individus es poden*

⁵⁵ Vegeu D. J. Young (1999) per a una anàlisi exhaustiva del paper de l’ansietat lingüística en el procés d’adquisició d’una LE. Les investigacions anteriors sobre l’adquisició de l’LE mostren sistemàticament que a mesura que augmenti la motivació i disminueixi l’ansietat lingüística, el rendiment en l’LE millorarà.

inclinar a aprendre l'L2 i sentir-se més positius envers la participació en les relacions amb la comunitat d' L2.”

Tot i la gran quantitat de teories sorgides per explicar el procés d'adquisició de segones llengües, encara no se n'ha proposat cap que englobi la totalitat i de forma universal aquest procés. Segons Martín Martín (2004: 269), *[...] encara estem lluny d'una teoria general que expliqui tots els processos que intervenen en l'aprenentatge d'una LE. Fins i tot, es dubta de la conveniència del propòsit en dissenyar una teoria general global, donada l'envergadura.* En aquesta complexitat del procés, els investigadors tendeixen a estudiar un dels factors o una de les variables que hi intervenen. En el nostre cas, intentem estudiar el procés d'adquisició des d'una perspectiva global, això és, tenint en compte algunes variables sobre els factors interns i els externs. Així doncs, entenem que el procés d'adquisició del català en un context d'LE s'ha d'entendre com un procés que depèn de molt factors alhora.

4. FACTORS QUE INTERVENEN EN EL PROCÉS D'ADQUISICIÓ D'UNA LLENGUA ESTRANGERA

Tal i com hem destacat a l'inici del treball, com a marc teòric, optem pel corrent de la Psicologia Social de la Llengua que forma part de disciplina sociolingüística que es preocupa de l'estudi dels factors o les variables no lingüístiques que intervenen en l'aprenentatge d'una LE, i més en el català en un context multilingüe. Els factors principals que cauen de ple dins la disciplina de la Psicologia social són: les actituds i les motivacions (Dörnyei, 2001)⁵⁶, les percepcions i discursos sobre la llengua i l'ús que es fa de la llengua que s'aprèn. Amb paraules d'Strubell i Trueta (2011: 170)⁵⁷: *“La Psicologia social estudia, amb mètodes científics, la conducta de les persones (i els processos mentals, només si són observables i mesurables) en un entorn social o més precisament (Brown, 1967: p. 20), en la mesura que és determinada per interaccions passades o presents amb altres persones. Es dedica, doncs, a la influència social, la percepció social i la interacció social: en definitiva, estudia la relació entre les persones i les grups (per definició social).”*

⁵⁶*Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University, 2001. Edició en català: *Estratègies de motivació a l'aula de llengües*, Barcelona, UOC, 2008.

⁵⁷*European Journal of Social Psychology*

<http://www3.interscience.wiley.com/journal/1823/home/ProductInformation.html>.

4.1. Factors individuals

Destaquem els factors més estudiats en aquest camp: l'edat, l'experiència, l'aptitud, la intel·ligència, la personalitat i l'actitud. Segons Hammerly (1991: 19), tots els elements: personals, lingüístics o culturals que caracteritzen l'individu condicionen el procés d'adquisició d'una LE: “[...] *anything linguistic, communicative, or cultural that language students already know (consciously or unconsciously) is relevant to the task of learning a second language.*”

En aquests cas, estudiem variables com l'experiència en situacions sociolingüístiques semblants a la de Catalunya; els estudis assolits, la competència en català i en altres llengües estrangeres; l'actitud i la motivació a l'hora d'aprendre el català i, en aquest darrer cas, la personalitat de l'aprenent hi juga un paper clau. Segons Altemeyer (1981, 1988), no és previsible que un individu submís amb l'autoritat i agressiu envers els que creu inferiors o diferents, participi en relacions positives amb grup ètnics que considera inferiors per raons culturals, lingüístiques o socials. Un concepte relacionat és l'etnocentrisme, que és la creença que el propi grup no només és preferible, sinó també superior als altres grups ètnics i etnolingüístics.

En paraules de MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels (1998): “*És probable que una persona etnocèntrica no tendeixi a estar implicada en interaccions amb membres d'una altra comunitat ètnica perquè no ho considera un esforç interessant. Així, certs trets de la personalitat poden reduir la probabilitat de relacions positives entre membres de grups etnolingüístics diferents.*” En aquest sentit Ehrman (1990, 1994) a partir de la Teoria de la personalitat de Jung ha presentat resultats utilitzant aprenents amb perfils de personalitat diferents. Segons l'autor existeixen avantatges i inconvenients associats a cada tipus de personalitat. Així mateix, destaca que hi ha aprenents experts a establir lligams interpersonals i inferir els significats de la conversa. Les últimes aportacions a la *Teoria dels trets de personalitat*, han desenvolupat una classificació dels trets de personalitat bàsics i independents anomenada “cinc grans”. Segons Goldberg (1993), els trets de personalitat més destacats són: l'extraversió, l'amabilitat, la responsabilitat, l'estabilitat emocional, i l'obertura a noves experiències. La gran majoria d'autors sostenen que l'efecte de la personalitat sembla que es canalitza a través de variables més específiques, com les actituds intergrupals i la confiança en l'L2 (MacIntyre & Charos, 1996). Així

mateix, Lalonde & Gardner (1984) i MacIntyre & Charos (1996) apunten que cada un d'aquests cinc trets contribueix a desenvolupar la motivació per a l'aprenentatge lingüístic o de la voluntat de comunicar en la llengua estrangera.

4.2. Factors interns

Aquests factors tenen a veure amb el coneixement del món per part de l'aprenent, la llengua d'origen i la competència que en té. Cada individu percep la realitat de manera diferent, la relaciona amb el seu *background* lingüístic i cultural, l'assimila i la posa en pràctica quan ho troba oportú. Es parla d'alumnes més independents que d'altres en aquest procés. A través d'una perspectiva analítica, trobem uns alumnes que agrupen dades i informació, i d'altres que formulen regles. Els primers solen parlar l'LE amb més facilitat, però fan més errors; mentre que els altres mediten més, s'expressen amb menys fluïdesa però fan menys errors. En el nostre estudi, es poden generalitzar aquests processos per ètnies. Els aprenents arabòfons i pakistanesos reproduïxen el primer patró d'aprenentatge, mentre que els aprenents xinesos i castellanoparlants reproduïxen la segona pràctica.

4.3. Factors externs

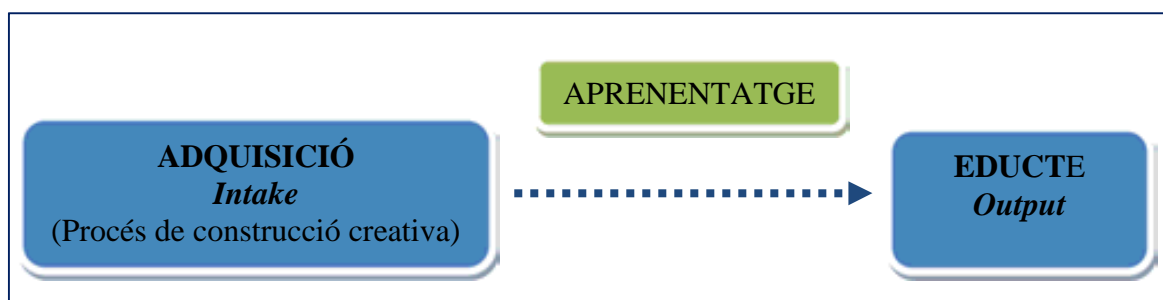
Com hem comentat en apartats anteriors, l'*input*, la instrucció formal i l'*output* – retroalimentat i corregit pel *feedback* de l'interlocutor– són els factors externs determinants en el procés d'aprenentatge d'una L2. L'*input* és l'entrada d'informació i respon a la pregunta què aprèn un estudiant d'L2. Krashen (1981: 101) presenta la “Hipòtesi de l'*input*” per explicar com s'adquireix una L2, destaca el fet que l'*input* ha de ser comprensible de manera que entendre la llengua ajudi l'aprenentatge de la llengua meta.

D'aquest procés d'absorció o adquisició de l'*input*, Krashen en diu *intake* i el defineix així: “*Intake is, simply, where language acquisition comes from, that subset of linguistic input that helps the language acquirer.*” En aquest sentit, entenem que la qualitat i la quantitat d'*intake* serà un dels elements que haurem de tenir en compte a l'hora d'entendre la velocitat o el ritme en què uns i altres realitzen hipòtesis sobre la LE i, en definitiva, l'aprenent.

A continuació, hem de destacar el pes de la *instrucció formal* en el procés d'aprenentatge. Aquesta no només influeix en la seqüenciació, si no també en el ritme o velocitat de l'adquisició de l'LE, però només influeix allà on la llengua no és espontània perquè en l'ús espontani de l'LE, l'estudiant utilitza una seqüència que es relaciona amb la necessitat d'aprendre a comunicar-se. Per tant, el mecanisme de desenvolupar estructures no es veu afectat ni s'altera.

Per últim, hem de destacar l'*output*, és a dir, la sortida d'informació o, en altres paraules, tot el que l'aprenent fa servir lingüísticament a l'hora de comunicar-se. Swain (1995) planteja la "Hipòtesi de l'*output*", en què entén que l'*output* facilita l'aprenentatge de la LE en el sentit que l'interlocutor nadiu pot pressionar l'aprenent perquè l'*output* sigui modificat o corregit. Segons Swain (1995: 371): "*Under some conditions, output facilitates second language learning in ways that are different from, or enhance, those of input [...] Noticing a problem 'pushes' the learning to modify his/her output. [...] Thus, output may set 'noticing' train, triggering mental processes that lead to modified output*".

Figura 9. Hipòtesi de l'*input*



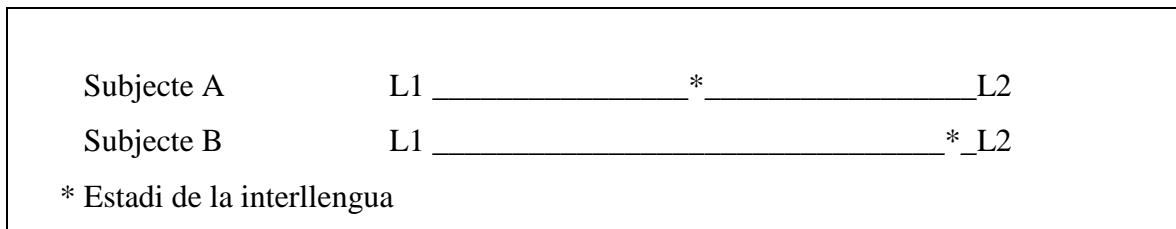
Font: Elaboració pròpia

4.4. Factors psicosocials i aprenentatge de llengües

El fet que un alumne progressi més ràpidament cap a la llengua estrangera o que, pel contrari, estanqui el ritme del procés o l'abandoni està profundament relacionat amb l'objectiu de l'individu (De Prada, 1990). En aquest sentit, Pit Corder (1981) exposa que quan la gramàtica de la Interllengua apresada permet la comunicació amb els parlants de la LE segons els seus propòsits o objectius, aleshores, els motius per millorar el seu sistema aproximatiu desapareixen i donen pas a la fossilització dels coneixements lingüístics de la llengua meta. Una persona amb unes exigències comunicatives, socials i professionals pot

accelerar el procés i presentar un estadi més avançat en el seu sistema interlingüístic. Aquesta diferència pot representar-se de la manera següent:

Figura 10 . Progressió o fossilització en els estadis de la Interllengua.



Font: Elaboració pròpia

Cal tenir present que les circumstàncies vitals que envolten els estudiants seran elements determinants en el progrés o la fossilització de la interllengua. L'individu, el "jo" (*self*) segons Woolard (2008) és qui decideix quin nivell d'apropament a la personalitat lingüística de l'L2 vol. Per la seva banda, H. D. Brown (1986) afirma que l'aprenentatge d'una LE requereix l'adquisició d'una nova identitat. Per tant, el fet d'aprendre una nova llengua, implica entendre i adquirir una nova identitat lingüística i sociocultural. En aquest sentit, Williams (1994) acull la idea de l'aprenent com a subjecte condicionat per la naturalesa social que l'envolta i el condiciona, fet que el pot arribar a perfilar la seva identitat: *"There is no question that learning a foreign language is different to learning other subjects. This is mainly because of the social nature of such aventure. Language after all, belongs to a person's whole social being: it is part of one's identity, and it is used to convey this identity to other people. The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in selfimage, the adoption of new social and cultural behaviours and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner"*. Segons aquesta reflexió, aprendre una llengua depèn exclusivament de l'aprenentatge d'uns ítems del codi lingüístic, sinó que inclou l'aprenentatge d'una nova manera de veure el món i d'identificar-s'hi com a subjecte actiu de la societat d'acollida. Per tant, l'adquisició d'una nova llengua implica adquirir una nova identitat dins d'un nou context social.

De la mateixa manera, com exposen Crookall i Oxford (1988: 136), aprendre una segona llengua és com aprendre a ser una altra persona. Aquest procés d'adaptació a una nova cultura implica una reorientació a l'hora de pensar i de sentir, a banda d'una nova manera de comunicació. En aquest sentit, el Model d'Aculturació (Schumman, 1975) es

considera com un dels aspectes importants en l'aprenentatge d'una LE que defensa que tant la integració cultural com l'aprenentatge de l'LE estan condicionats pel grau de la distància social i psicològica entre l'aprenent i la cultura de l'LE.

[...] culture is a deeply ingrained part of the very fiber of our being, but language – the means of communication among members of a culture – is the most visible and available expression of culture. And so a person's world view, self-identity, his systems of thinking, acting, feeling and communicating are disrupted by a change from one culture to another.

H. D. Brown (1986: 34)

L'afirmació de Brown (1986: 34) és aplicable a l'àmbit lingüístic, és a dir, al canvi lingüístic d'una L1 a una LE. De fet, l'autor afirma també que l'aprenentatge d'una LE requereix l'adquisició d'una nova identitat (Scheu, 1990). Així mateix, W. R. Acton (1986) apunta que aquest procés d'adaptació dependrà de la manera com l'alumne percebi la seva pròpia cultura en relació a la d'acollida. La cultura és entesa com a un conjunt de xarxes estructurades i interconnectades de significats que impulsa i modela el desenvolupament mental entès com a disposicions, creences, destreses i coneixements (Geertz, 1975). Per tant, com Scheu (1990), creiem que la cultura i la llengua materna condicionen, de manera determinant, les variables psicològiques i afectives dels seus membres a l'hora d'aprendre el català. Conseqüentment, entenem que l'adquisició d'una LE es veu restringida per uns esquemes mentals i psicoafectius dependents de la cultura i la llengua maternes. És per això que defensem el caràcter social de l'adquisició lingüística, perspectiva clau en l'àmbit sociolingüístic. Gumperz (1982) assenyala que la identitat social i l'etnicitat són marcades i mantingudes per la llengua. Per tant, és possible que alguns aprenents experimentin una amenaça a la seva identitat d'origen a l'hora d'adquirir el català i que provoqui un efecte negatiu en el procés d'aprenentatge i d'integració social.

En aquest sentit, H. Giles (1978) destaca la llengua com una de les marques socials i ètniques més potents que influeixen en l'autodeterminació de l'individu. A partir d'aquestes reflexions, el desenvolupament de la identitat social enfoca la identitat psicològica de l'individu des del seu context social. Tajfel (1978) manté que la identitat social de l'individu, les seves creences, actituds i accions adquireixen significat en la categorització social. McKirnan i Hamayan (1980) també defensem el concepte que

l'entorn ètnic i cultural influeix en la llengua i en la percepció de la pròpia identitat. De la mateixa manera que aquests autors (citats a Scheu, 1990), entenem que la pertinència social a un grup s'associa a un grup de creences i normes comunes que subjauen a la identitat del grup. Les investigacions actuals al voltant dels usos lingüístics en relació a les representacions socials confirmen la creixent recuperació del subjecte actiu – allò que la sociologia de llengua anglesa anomena *agency*- en sociolingüística. La recerca empírica sembla confirmar que l'ús lingüístic és el resultat dialèctic de la interacció de tres factors que remet en darrer terme al subjecte social (Calaforra, 2004). Aquest factors són: les representacions socials, el grup de referència i la xarxa social.

La distintivitat de les normes es manifesta en els ideals contrastius i repercuteix en l'acceptació psicològica i lingüística d'altres normes. En aquest sentit serà interessant observar si usen el català (tria lingüística), com l'usen (competència lingüística), quin paper tenen les llengües a la seva vida (ideologia lingüística, valor de la llengua) (Pujolar, 2008); i, sobretot, quines són les seves motivacions i actituds vers la llengua (William & Burner, 1997; Gardner, 1990; Bernaus, 2002); Cenoz i Perales (2000); McGroarty (2001); Dörnyei (2003); Comajoan (2004); etc.

En resum, el fet que l'alumne progressi més ràpidament cap a l'LE està profundament relacionat amb l'objectiu d'aprenentatge. L'individu és qui decideix quin nivell d'apropament a la personalitat lingüística de la llengua meta vol. A més d'aprendre una nova llengua, l'aprenent adquireix una nova identitat lingüística i sociocultural. Aquest procés d'aculturació dependrà de la manera com l'alumne percebi la seva pròpia llengua respecte la cultura i la llengua d'acollida. En aquest sentit serà interessant conèixer com les persones estrangeres de la mostra desenvolupen una o altra identitat lingüística en un context multilingüe com el de Barcelona.

4.5. El component actitudinal i motivacional en el procés d'adquisició

Segons Mallart (2008: 119): “*El comportament motivacional comprèn l'atenció, la intensitat i la persistència, tres elements clarament volitius i actius. El punt de partida per a la motivació segueix essent el conjunt de les actituds.*”

Les variables actitud (respecte a la llengua catalana) i motivació són l'eix del nostre estudi i entenem que són claus per garantir l'èxit en la competència lingüística. Estretament lligada a l'actitud, destaquem el paper de la motivació en l'aprenentatge de l'L2. En paraules de Gardner (1985: 10): “*La motivació en el context present es refereix a la combinació d'esforç més desig d'assolir la meta d'aprendre la llengua, més actituds favorables a aprendre-la.*”

En una situació de contacte de llengües com la del nostre territori, és a dir, on l'estudiant pot triar quina és la seva L2, el component actitudinal en el procés l'adquisició del català és primordial. Segons Allport (1935, 1992: 11): “[*L'actitud*] és un estat de preparació mental o neuronal, organitzat a través de l'experiència, que exerceix una influència directa o dinàmica sobre la resposta individual a tots els objecte i situacions amb que es relaciona”.

4.5.1. L'Actitud

Quan els lingüistes intenten respondre a la pregunta què és l'*actitud*, reconeixen la dificultat de perfilar una única definició, ja que ens movem en un terreny interdisciplinari. Per exemple, per Baker (1992: 1): “*La noció d'actitud és molt àmplia, ocupa un lloc en psicologia, sociologia, antropologia, educació, història, geografia humana i arts creatives*”. En canvi, per Bretxa *et al.* (2009): “(L'actitud) és una disposició a reaccionar favorablement o desfavorablement vers una classe d'objecte”.

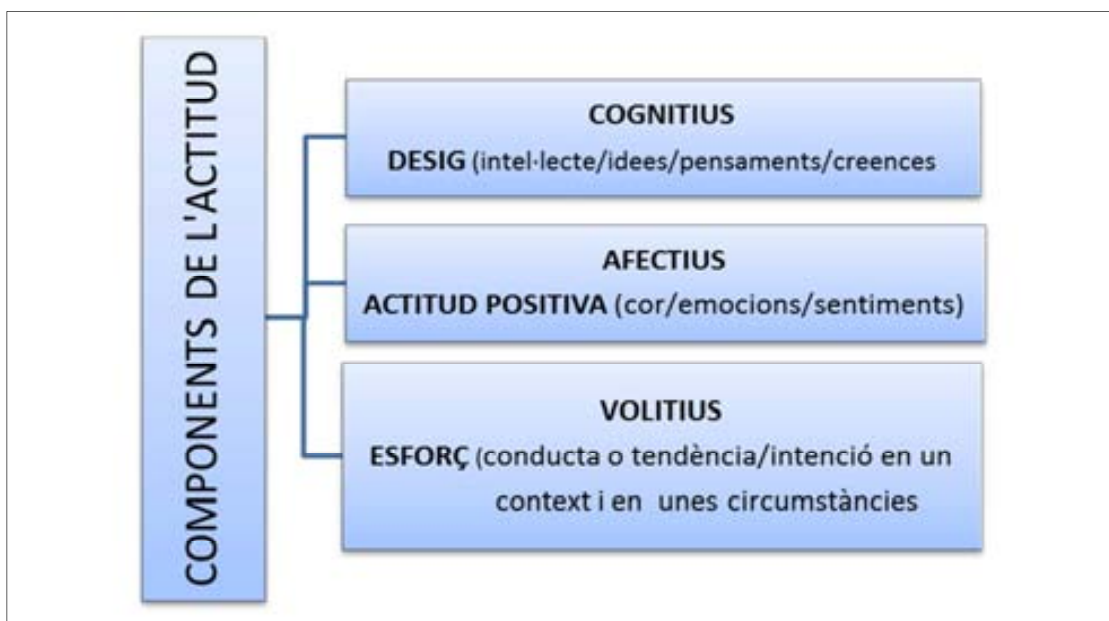
El constructe actitudinal ha estat tractat per autors com Ubalde, J. (en premsa); Todolí i Cuenca (1994); Bernat Joan (1999, 2002); Lasagabaster (2003); Mallart (2008); Comajoan (2009); Comajoan, Vila, Bretxa, Sorolla, Tenorio i Melià (2013), etc. Per la seva banda, Mallart (2008) exposa que una actitud és una tendència o predisposició interna a comportar-se d'una manera estable davant d'una determinada situació, objecte, fet o persona.

Mallart (2008: 109) exposa que: “*L'actitud respon a la necessitat d'ésser humà de respondre valorativament davant l'entorn. Es tracta d'una predisposició per actuar d'una manera conscient i persistent, un estat latent que permet explicar la direcció i la persistència de la conducta humana.*” Per l'altra, Lasagabaster (2003: 31) proposa que les

actituds són alhora un factor de predisposició i també un resultat. Som de la mateixa opinió de l'autor quan destaca que amb una actitud més positiva (predisposició) – sempre que no intervinguin altres variables que puguin dificultar l'aprenentatge – s'obtindrà un nivell més alt de competència. Com a resultat, l'autor entén que també com més alt sigui el nivell de competència, més positiva serà l'actitud de l'estudiant envers la llengua que aprèn.

Segons Pestalozzi, Rosenberg, Hovland i Baker (1992); Mallart (2008) i Comajoan (2012), el constructe actitudinal està format per tres components: el cognitiu o intel·lectual, l'afectiu o emocional, i el volitiu o conductual. Com Mallart (2008:109) entenem que si les creences o el convenciment intel·lectual d'una persona la porten a considerar el valor d'una llengua com a important, la seva actitud serà positiva des del primer moment, tendirà a usar aquesta llengua tant com pugui i s'hi sentirà favorablement implicada. Sense que ho puguem explicar amb detall, en alguns una llengua ens pot despertar rebuig o entusiasme. El comportament conductual afecta la voluntat i l'actuació pràctica és el més important per modificar actituds i, a més, pot estar en contra dels altres dos. Aquest factor és el responsable de l'esforç, la dedicació, l'interès i l'aprofitament de totes les situacions comunicatives i socials que ens permeten avançar en el nostre aprenentatge. En el cas contrari, també pot ser el responsable de l'aïllament i el rebuig cap a l'aprenentatge de la llengua i de la cultura d'acollida.

Figura 11. Representació dels components de l'actitud ordenats per grau responsabilitat en l'èxit del procés d'adquisició de l'LE



Font: Elaboració pròpia

Estem d'acord amb Mallart (2008) a l'hora de definir la llengua com un codi i com un sistema social d'organització de l'experiència que genera actituds, ja sigui sobre la llengua pròpia o sobre la dels altres. El fet que una persona tingui sentiments positius o negatius vers la llengua que aprèn té a veure amb les impressions o percepcions que en té. Percepcions al voltant, per exemple, de la complexitat o simplicitat del codi, la facilitat o dificultat de l'aprenentatge, la utilitat, el valor que dona la societat a la llengua (en aquest cas al català), l'estatus, les creences o els prejudicis que condicionen la tria, etc. Amb tot, s'ha evidenciat que variables com una preferència per l'LE, el coneixement de l'LE, i l'autoconfiança en l'ús de l'LE estan relacionades amb els baixos nivells d'estrès (Chataway & Berry, 1989), amb un sentit més gran del control personal, i amb nivells més alts de satisfacció amb un mateix i amb la societat, en una varietat de grups ètnics (Pak, Dion & Dion, 1985; Krause, Bennelt & Tran, 1989; Dion, Dion & Pak, 1990, 1992). Així, en la mesura que hi ha una necessitat d'adaptar-se a la nova cultura, els individus es poden inclinar a aprendre la llengua estrangera i sentir-se més positius envers la participació en les relacions amb la comunitat d'acollida.

Per tant, les actituds lingüístiques són producte de les normes d'ús lingüístic vigent en una comunitat lingüística, però les actituds repetides (com adreçar-se per norma en castellà a desconeguts i adoptar-lo com a llengua vehicular en els usos socials) poden modificar o reforçar els usos. Les actituds s'aprenen per contagi de l'exemple que es rep d'una manera difusa a partir de l'ambient, a partir de la interacció amb els subjectes més prestigiosos de l'entorn social (Mallart, 2008). Segons Dörnyei (2008b), els principals factors d'aprenentatge, origen i canvi d'actituds són: la família, el professorat, el grup de companys, i l'escola amb la seva organització i metodologia. Per això l'educació i la conscienciació lingüística dels catalans és tan important.

Així mateix, les actituds són marcadors de canvis en les creences d'un grup social i són indicadors d'èxit o fracàs en la política lingüística perquè reflecteixen l'estatus, la valoració i la importància d'una llengua. Segons Baker (1992: 9), en el cas de les llengües minoritàries, les actituds com els censos proporcionen una mesura de la salut de la llengua. L'estudi de les ideologies i de les representacions socials són factors importants per explicar dinàmiques col·lectives (Comelles, 2009), per tant, entenem que les idees sobre el llenguatge d'una determinada col·lectivitat haurien d'ajudar a explicar la conducta

lingüística, per una banda, i la competència lingüística que es pot arribar a adquirir, per l'altra.

Per la seva banda, Baker (1992: 29) destaca definicions específiques del concepte d'actitud, com ara, l'actitud respecte a:

1. la variació lingüística (dialecte o registre),
2. l'aprenentatge d'una nova llengua;
3. una llengua minoritària;
4. un grup lingüístic,
5. una comunitat o una minoria;
6. la classe de llengua;
7. els usos d'una llengua concreta;
8. preferències lingüístiques, etc.

Gardner, en canvi, prefereix fer una divisió en dos grans grups d'actituds que incideixen en l'adquisició d'una llengua:

1. les actituds educacionals (sobre l'aprenentatge d'una llengua determinada, sobre el professor, el curs concret, etc.) i
2. les actituds socials sobre les llengües i els seus parlants, tant des del punt genèric com específic.

Per Schumann (1976a, b) l'actitud també és un factor social, depenent de variables com la magnitud del grup de la LE. Aquests tipus d'*actituds socials* són les que es van considerar inicialment en la recerca de la psicologia social durant els anys cinquanta després de la segona guerra mundial (Stern 1983: 375).

En resum, podem dir que l'actitud constitueix un estat motivacional, és a dir, un estat psicològic previ o passiu en relació amb els estímuls o motius provinents del món exterior a l'aprenent, però alhora condicionador del tipus de reaccions i d'un cert grau de coherència en l'activitat i en la conducta individuals. Les diverses actituds són determinades en gran part per factors emocionals. Poden ésser adquirides conscientment o inconscientment i resten integrades a l'estructura caracterològica de la personalitat, la qual

defineixen en la seva dimensió bàsica, prèvia i disposicionala l'hora d'acturar d'una manera o altra davant la llengua, el seu aprenentatge i envers la comunitat d'acollida també.

4.5.2. *La Motivació*

Els treballs més recents sobre la motivació de l'aprenentatge lingüístic són els de Dörnyei, Z i Ottó, I. (1998); Gardner (2001); Dörnyei (2005); Clément, Noels i MacIntyre (2007); Comajoan (2012), etc. Cal destacar, també, els primers estudis que van demostrar la importància del constructe motivacional en l'adquisició d'una llengua estrangera, per exemple, Gardner & Lambert (1959); Gardner & Tremblay (1994) i Oxford & Shearin (1994).

Basant-se en abundants estudis empírics previs (Gardner, 1985), sembla una conclusió ferma que el desig d'afiliar-se a gent que utilitza una altra llengua, i participar en una altra cultura, té una forta influència sobre l'aprenentatge d'una llengua i el comportament comunicatiu. Encara que els correlats perceptuals i afectius han estat el tema de molta teorització i recerca psicosocial, la discussió present se centrarà en el paper de les actituds i els valors pel que fa a la comunitat d'acollida i la motivació per adaptar i per reduir la distància social entre grups ètnics.

Com hem comentat des del començament d'aquest treball, tots els models d'adquisició de llengües coincideixen a l'hora de destacar la importància del component motivacional. Fins a la dècada dels noranta, les investigacions en aquest camp responien a les orientacions de la psicologia social amb els treballs de Gardner, Lambert, Clément, MacIntyre i Noels. A partir dels noranta la consideració sobre el caràcter social de la llengua es veu influenciada per l'enfocament de la psicologia cognitiva. La motivació passa a ser vista com un constructe complex i polifacètic, en el qual intervenen les dimensions cognitiva, social i emocional (Mallart, 2008: 114).

Segons Dörnyei (2001), la gran majoria dels investigadors i especialistes en adquisició de segones llengües estarien d'acord a afirmar que la motivació té a veure amb la direcció i la magnitud del comportament humà. Així doncs, la motivació estaria

relacionada amb l'opció per fer una acció particular, la persistència i l'esforç que s'hi projecta. Així mateix, Garner (1985: 10) la defineix així: [...] *a complex of constructs, involving the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language*. Per tant, Gardner entén, també, que la motivació inclouria tres elements necessàriament, és a dir, l'esforç (*effort*), el desig (*desire*) i l'objectiu (*goal*). A més d'aquests tres elements, Madrid (1999) afegeix altres factors (intrínsecs o extrínsecs) a la definició de *motivació*, per exemple, el paper de la satisfacció i del reconeixement (obtenció de bons resultats). Al nostre estudi fem èmfasi en aquest darrer element, això és, demostrem com els aprenents que declaren tenir un determinat tipus de motivació a l'hora d'estudiar la llengua catalana, també demostren tenir un nivell de competència lingüística més avançat que altres aprenents que declaren tenir-ne d'altres tipus.

Bernaus (1992: 68) afirma que la motivació té en compte el fet de començar una activitat i assolir un objectiu i ho expressa amb les paraules següents: “[...] *an/the inner feeling caused by internal and or external drives, that makes somebody act or start an action in order to attain a goal for a specific purpose*”. Segons l'autor, l'aprenent demostrarà un o altre tipus de motivació segons els objectius que s'hagi proposat a l'hora d'aprendre la llengua.

Pel que fa al paper de la motivació d'aprenentatge d'idiomes, Gardner (2007:11) fa una revisió dels models que es dediquen a l'estudi dels factors afectius i socials en l'adquisició d'una LE. Gardner destaca el pes del factor motivacional a l'hora d'aprendre (i adquirir) una segona llengua. Aquest tipus de motivació es considera, també, en el Model de socioeducatiu (Gardner, 1985), en el Model de social context (Clément, 1980), en el model de l'Autodeterminació (Noels i Clément, 1996), en el Model de la Voluntat de Comunicar (MacIntyre, Clément, Dörnyei Noels, 1998) i en el marc general del pes de la motivació a l'hora d'aprendre una LE (Dörnyei, 1994), per destacar-ne uns quants. Aquests models destaquen la rellevància del factor motivacional en qualsevol context d'aprenentatge de segones llengües. Amb tot, s'entén que la motivació és un mecanisme que l'aprenent aplica a qualsevol oportunitat d'aprendre la llengua.

En tot aquest àmbit d'estudi, Heckhausen (1991) distingeix dos tipus de recerques sobre la motivació: unes que s'interessen per com es formen les intencions (p.ex. Pensar en les raons per fer alguna cosa, considerar els diferents incentius.) i les altres, per com s'implementen, és a dir, què fer per dur a terme l'objectiu proposat. Aquesta distinció temporal entre intenció i implementació de l'activitat donen un caràcter més dinàmic a les

definicions futures del concepte *motivació* (Heckhausen i Kuhl, 1985; Dörnyei i Ottó, 1998).

Més enllà de la classificació general dels constructes motivacionals, Ford (1992) agrupa els factors motivacions en sis àrees:

1. Afectives (aconseguir el benestar, cercar la felicitat, entretenir-se...),
2. cognitives (comprendre l'entorn, curiositat...),
3. d'organització subjectiva (necessitat de coherència interna, afany de transcendència o de diferenciació del propi grup...),
4. autoassertives (sentir-se únic, exercir la llibertat, obtenir aprovació...),
5. integradores (responsabilitat social, sentir-se part d'un grup...),
6. i de tasca (dominar un exercici complicat, guanyar quelcom material...)

En estudis com el present, en què relacionem orientacions, actituds i motivacions amb el grau de competència en català i altres dades relacionades amb el *background* sociolingüístic dels aprenents, és obligat tenir una concepció completa-temporal de la motivació, és a dir, de de l'inici de l'aprenentatge, així com les expectatives de futurs sobre aquest procés d'adquisició lingüística. En aquest sentit, entenem la motivació com el conjunt de factors que intervenen com a causa de la conducta o del mòbil de l'acció. Així mateix, entenem que cada persona estableix una jerarquia entre els tipus de metes i de necessitats que té i que es motiva per unes més que per d'altres segons el context en què viu, les seves xarxes socials, les seves experiències lingüístiques vitals i la seva situació laboral. Per tant, ens acostem més a la classificació general del constructe motivacional de Ford (1992). A partir de les nostres dades aportarem nous constructes per ampliar aquesta classificació.

Nosaltres estudiem la motivació dels aprenents des de quatre focus d'interès: el context, que forneix d'experiències del subjecte (els bagatges lingüístic i sociolingüístic de l'aprenent); el procés de cognició, que el fa percebre la situació d'una manera determinada (positiva/negativa/indiferència); l'opinió sobre l'aprenentatge del català en un context multilingüe (expectatives i actituds d'un mateix i de la xarxa social); i, per últim, la conducta que manifesta (major o menor nivell de competència adquirida segons el motor que empeny l'aprenent a estudiar la llengua).

Del context s'ha de considerar l'experiència prèvia en situacions similars, per exemple si una persona ha viscut un episodi de la seva vida positiu aprenent una llengua, és més probable que tingui ganes de tornar a aprendre'n una altra i viceversa. També cal considerar l'actitud de l'entorn sobre aquella activitat: un encoratjament actua com a reforçador, el subjecte tendeix a estar més motivat per accions considerades bones pel seu grup social per tal d'aconseguir l'afecte dels altres i d'ajustar-se al patró de valors imperant. La ment llavors processa la informació disponible sobre la nova situació i la compara amb el conjunt de creences de què disposa. Aquestes creences tenen a veure amb l'autoconcepte (especialment sobre si es podrà realitzar exitosament o no determinada tasca en funció de les pròpies vàlues), les atribucions causals, els valors desitjables i l'escala de necessitats que experimenta el subjecte en aquell moment. Aquests elements augmenten o disminueixen la motivació per la situació, que es manifesta en l'elecció d'activitat (es fa o no una cosa i es fa de determinada manera), l'esforç i persistència (es tendeix a posar més interès i esforç quan s'està més motivat), la implicació emocional i el judici explícit sobre la tasca.

En el nostre estudi relacionem el tipus de motivació de l'aprenent de català amb el nivell de competència lingüística que acaba adquirint. La realitat és que, tot i que els alumnes comencin un curs de català de nivell inicial amb un coneixement de català nul, aquests adquireixen un estadi de llengua més avançat que la resta segons el tipus de motivacions que declaren tenir. Aquesta informació és rellevant a l'hora de fer les proves de nivell, ja que el fet de tenir unes o altres motivacions a l'hora d'iniciar el procés d'aprenentatge condicionarà l'acceleració o la lentitud del procés d'aprenentatge lingüístic. El caràcter descriptiu d'aquest treball permet, des d'una orientació pedagògica, valorar la importància d'altres variables implicades en el procés d'adquisició del català com a LE en un context multilingüe. Aquestes variables podran tenir-se en compte a l'hora de fer les proves de nivell per aconseguir que l'aprenent pugui aprofitar l'aprenentatge d'una manera integral (lingüístic, cultural, psicològic, social, etc.).

Tot i que el nivell – de moment – s'ha d'establir per proves d'avaluació (MCER, 2003), el fet de conèixer les motivacions inicials dels aprenents donarà molta informació als docents perquè puguin adaptar els continguts i la metodologia per atraure l'interès d'alumnes desmotivats. A més a més, a partir d'aquesta informació prèvia el docent tindrà les eines per ser capaç de treballar més àrees de la motivació més enllà de les inicials i,

així, podrà aconseguir que l'aprenentatge de català com a L2 sigui més significatiu, útil i valuós per a l'aprenent.

Segons Noels (2001) podem entendre dos tipus de motivacions: la intrínseca i l'extrínseca.

Per una banda, la motivació intrínseca s'entén com el plaer inherent a l'aprenentatge de l'LE. Noels la subdivideix en:

- a) el coneixement intrínsec (*Intrinsic-Knowledge*), és a dir, la curiositat o interès respecte a l'activitat. Ho exemplifiquem amb les afirmacions dels nostres alumnes:
1) *Vull millorar el meu català: escriure i parlar amb correcció.* 2) *Llegeixo premsa catalana i veig pel·lícules en català perquè així puc aprendre més.* 3) *Si vaig a comprar intento perquè tinc moltes preguntes: Què és això...? A mi m'interessa molt aprendre el vocabulari.*
- b) l'estimulació intrínseca (*Intrinsic-Stimulation*) fa referència al goig estètic de l'experiència. En són més exemples les aportacions següents: 1) *Estudio català perquè és un idioma molt maco.* 2) *Estudio català perquè m'agrada, m'agraden els accents del català. Per això m'agradaria aprendre'l, de veritat.* 3) *[...] Estic molt content i satisfet de poder parlar.*
- c) l'acompliment intrínsec (*Intrinsic-Accomplishment*) està relacionat amb el plaer que suposa superar una tasca difícil, descriu el plaer que aporta dominar la gramàtica d'L2, o parlar d'una manera fluïda en L2. Ho exemplifiquem amb afirmacions del tipus: 1) *Perquè em permet entendre les cartes que m'arriben des de l'escola o l'Ajuntament.* 2) *Així puc ajudar els meus fills a fer els deures.* 3) *Estudio català perquè ull parlar-lo amb confiança.*

Per altra banda, la motivació extrínseca està relacionada amb raons no inherents personals per dur a terme alguna activitat. En aquest tipus d'orientació també hi trobem subtipus:

1. la regulació introjectada (*Introjected regulation*) esdevé quan un aprenent s'imposa pressió, vol reconeixement o vol demostrar la seva habilitat. Exemplifiquem aquest subtipus amb les afirmacions següents: 1) *Estudio català per l'escola i la feina, he d'arribar al nivell C.* 2) *No vull haver de demanar que em parlin en castellà.* 3) *Estudio català perquè el necessito per poder presentar-me a les oposicions.*

2. La regulació identificada (*Identified regulation*) és la que demostra un aprenent quan té un objectiu clar i necessita l'LE. En són exemples frases del tipus: 1) *Estudio català perquè la docència als màster i als PhD es fa en català.* 2) *M'hi obliguen a la feina.* 3) [...] *per poder mediar entre els meus compatriotes que arriben a Catalunya i l'Administració, per ajudar-los a fer gestions, etc.*

3. La regulació integrada (*integrated regulation*) és la més autodeterminativa. Noels (2001) exemplifica aquesta orientació amb el cas d'una noia que aprèn castellà perquè està cansada que la gent s'hi adreci en castellà i ella no pugui respondre, així que la noia decideix aprendre'l.

La freqüència d'aquesta resposta o subtipus d'orientació en el cas d'aprenents de català és, malauradament, molt baixa. Els catalanoparlants acostumen a reproduir dues conductes clares: (i) tendeixen a triar el castellà com a *lingua franca* per adreçar-se als desconeguts i als estrangers i (ii) acostumen a convergir al castellà quan intueixen algun tipus de dificultat lingüística per part de l'interlocutor a l'hora d'expressar-se. Aquestes conductes lingüístiques són massa habituals i provoquen confusió entre els nostres entrevistats. L'orientació extrínseca, en el nostre estudi, sol donar-se en aprenents comparteixen la vida amb catalans (parelles mixtes, grups d'amics catalanoparlants, etc.). Exemples: 1) *Estudio català perquè els meus fills em parlen en català i no els entenc. Hi ha una barrera lingüística generacional.* 2) *Els meus sogres sempre em parlen en català.* 3) *Sempre que busco feina, a tot arreu em diuen que he de saber català.*

4. Regulació externa (*external-regulation*) és la menys autodeterminativa de les quatre. Exposen aquest tipus d'argumentacions els alumnes que estudien l'LE perquè és necessari per a un curs, per no perdre una feina o per poder aconseguir-ne una. A tall d'exemple, presentem les afirmacions següents: 1) *M'hi obliguen si vull accedir als estudis a Catalunya.* 2) *M'hi obliguen a la feina. Necessito el nivell B de català,*

si no me'l trec no puc quedar-m'hi, és un requisit. 3) Vull treballar en una biblioteca o en un lloc millor (no de paleta) per això cal el català.

A partir de l'anàlisi d'aquestes definicions, detectem que l'orientació integrativa és determinant per entendre la motivació en LE en un context com el canadenc, per exemple. En el nostre estudi presentem nous subtipus d'orientacions, clarament, condicionats per la situació sociolingüística catalana i per l'experiència cultural i lingüística en els països d'origen dels aprenents. MacIntyre, Clément, Dörnyei i Noels (1998) afirmen que tant l'orientació intrínseca com l'extrínseca representen dos substrats motivacionals diferents. Per una banda, la dualitat motivacional intrínseca/extrínseca té a veure amb la implicació de la persona i, per l'altra, el substrat dicotòmic integratiu/ instrumental està més relacionat amb la comunitat d'acollida o el grup de parlants de la llengua meta.

Per la seva banda, Gardner (1985: 12)⁵⁸ entén que l'orientació integrativa i la instrumental són producte d'una orientació extrínseca, ja que tant l'una com l'altra tenen en comú un objectiu, a diferència de l'orientació intrínseca, que respon a un pur interès en l'activitat: *"In fact both the integrative and instrumental orientations are extrinsic in that they indicate that the language is being learned in order to satisfy some goals not simply because of an intrinsic interest in the language itself."* Per la seva banda, Noels (2001) no distingeix entre l'orientació instrumental i l'extrínseca perquè considera que ambdues vénen donades per motius externs. Una persona pot estudiar anglès pel propi goig d'aprendre una llengua, i una altra també ho pot fer voluntàriament, per gust, però també perquè vol relacionar-se amb la comunitat d'acollida. Així doncs, tot i que ambdós estudien la llengua per voluntat pròpia, tenen motius diferents.

Recordem que l'estudi de la motivació va de la mà amb l'estudi de les actituds i que s'ha arribat a diferenciar dos constructes motivacionals: l'integratiu i l'instrumental. Ambdós constructes es componen d'elements tant cognitius com afectius. Segons Gardner i Lambert (1959, 1975), Gardner (1985) i Dörney (2003) prefereixen els conceptes següents: motivació integradora i motivació instrumental. A partir d'aquests estudis es defineix la motivació al voltant de l'aprenentatge de llengües estrangeres com la funció de les actituds vers els parlants, la llengua i el territori d'acollida. Segons aquesta manera

⁵⁸Gardner cita teòrics (Jalobovitz, 1970; Kelly, 1969; Dickinson, 1995) que creuen que l'orientació integrativa és equivalent a la intrínseca, i la instrumental a l'extrínseca.

definició, l'alumne té una motivació integrativa quan desitja adquirir l'LE per interès cap a la cultura en què s'emmarca la llengua, respecte a la qual té una actitud positiva i, possiblement, també aprèn la llengua amb l'intenció d'arribar a ser un membre més del grup de parlants autòctons. En canvi, la motivació és instrumental quan s'estudia una LE per raons d'utilitat, és a dir, quan es considera que és important estudiar-la, per exemple, per millorar les seves oportunitats laborals.

Per Arnold i Brown (2000), la motivació extrínseca neix del desig d'obtenir una recompensa o d'evitar un càstig mentre que en la motivació intrínseca ve la recompensa en la pròpia experiència d'aprenentatge. Ambdós tipus de motivació són positius i acostumen a convergir en les accions de l'individu, però sembla que l'aprenentatge es veu influït més favorablement per les motivacions intrínseques. Aquestes aconseguen mantenir l'eficàcia i el plaer del desenvolupament de la tasca a llarg termini, mentre que la possibilitat d'una recompensa a curt termini (motivació extrínseca afegida) pot disminuir-los. Per Williams i Burden (1997) la motivació d'un individu està subjecta a influències per part de factors socials i contextuals. A vegades la motivació pot activar-se internament (fruit de la curiositat o el desig d'aprendre quelcom) o externament (un esdeveniment o mitjançant una altra persona, per exemple).

A partir de la informació recollida en el nostre estudi, ampliem la categorització estàndard i actual de l'instrumentari de motivacions quan s'estudia una LE.⁵⁹

4.5.3. *Les Orientacions*

Així com hem comentat anteriorment, la motivació apareix directament lligada a les actituds i ambdues determinen l'*orientació* (Gardner i Lambert, 1959 i 1972) de l'aprenentatge. L'orientació o les orientacions són els motius pels quals s'estudia una llengua, és a dir, l'objectiu bàsic que es vol aconseguir amb l'aprenentatge d'aquesta llengua. La motivació es diferencia de l'orientació en el fet que un estudiant pot demostrar una orientació en particular, però això no vol dir que estigui altament motivat per atènyer el seu propòsit (Peña i Bello, 2006). Les orientacions funcionen com a factors externs que

⁵⁹ Sembla ser que les orientacions motivacionals no constitueixen una llista tancada, sinó que, com destaca Dörnyei (1994:275): *The exact nature of the social and pragmatic dimensions of L2 motivation is always dependent on who learns what languages where.*

poden influir en la motivació, les orientacions ajuden a impulsar la motivació i a dirigir-la. Es distingeixen dues orientacions: la integrativa i la instrumental.

Per una banda, l'orientació és integrativa quan la persona aprèn una segona llengua per identificar-se amb un altre grup lingüístic, per poder participar de la vida social i cultural d'una altra comunitat lingüística. Segons Gardner (1985), aquest tipus d'orientació es produeix quan hi ha un interès per aprendre una LE a causa de sentiments positius vers la comunitat que parla aquella llengua. Per altra banda, ens referim a l'orientació instrumental quan l'aprenentatge de l'LE es fa per motius utilitaris o pragmàtics, és a dir, respon a un desig de guanyar reconeixement social o avantatges econòmics. Com Todolí i Cuenca (1994), cal apuntar que aquesta dicotomia ha estat molt criticada per la indefinició dels termes i per la dificultat de classificar certes actituds i orientacions sota algun dels dos paraigües.

Així mateix, trobem les declaracions de Brown (2000), en què destaca que tant la motivació integrativa i la instrumental no són necessàriament excloents. Segons apunta Norris-Holt (2002): *“Learners rarely select one form of motivation when learning a L2, but rather a combination of both orientations. He cites the example of international students residing in the United States, learning English for academic purposes while at the same time wishing to become integrated with the people and culture of the country.”*

Segons apunta Gardner (1985: 82-83), l'orientació integrativa es produeix quan hi ha “una motivació per aprendre una segona llengua a causa de sentiments positius respecte la comunitat que parla aquella llengua”. En el nostre estudi, en són exemples les afirmacions següents⁶⁰:

- a) *Estudio català perquè vull formar part d'aquesta cultura.*
- b) *El català em permet comunicar-me amb els meus amics catalans.*
- c) *Estudio català perquè no vull haver de demanar que em parlin en castellà.*
- d) *El català em serveix per poder comunicar-me amb el metge i a altres serveis públics.*

⁶⁰A l'apartat de resultats, presentarem totes les orientacions que hem pogut observar a partir del buidatge i l'anàlisi de les entrevistes.

Gardner i Lambert (1959: 271) apunten que aquesta orientació afavoreix clarament l'èxit en l'adquisició. Al seu torn, Baker (1992: 32) la defineix com una orientació de caire social i interpersonal, i l'associa amb una implicació emocional amb l'altra comunitat lingüística i cultural. En canvi, l'orientació és instrumental (o pragmàtica) quan s'aprèn l'L2 per motius utilitaris o pragmàtics – es relaciona amb el desig de guanyar reconeixement social o avantatges econòmics –, per exemple: aconseguir una feina, un ascens a l'escala social, una millora en l'educació, etc. En paraules de Mas i Montoya (2011: 96): *“Entre les diverses funcions de la llengua, la instrumental – la utilitat que se'n desprèn de fer-ne ús – i la identificadora – la potencialitat de pertinença a un grup – són les que més influeixen en l'individu a l'hora de triar una llengua o altra. Així, els progenitors prenen en consideració aquestes funcions en haver de triar una llengua per a educar els seus fills. Aquesta elecció, doncs, està en relació amb les actituds dels parlants.”*

A partir de les entrevistes, observem com els aprenents adults reconeixen la seva coresponsabilitat en l'educació dels seus fills i prenen consciència de la importància de conèixer al català per ajudar els seus fills i per millorar les condicions laborals i socials. Pel que fa al capital lingüístic de Catalunya, és interessant destacar el treball de Boix (1997) que estudia la transmissió en parelles lingüísticament mixtes (català-castellà)⁶¹. Hem de destacar altres estudis com el de Torres (2007) que, a partir de l'Enquesta sobre els usos lingüístics a Catalunya (EULC-03), analitza la situació a partir dels índexs de transmissió intergeneracional del català (ITIC), que resulta de restar el percentatge de l'ús que fan els fills amb el percentatge que en fan els pares i dividir-lo entre 100. Aplica l'índex a diverses variables socials i n'extreu una avaluació positiva, ja que l'ITIC a Catalunya és del 0,11. Altres estudis d'aquest tipus i amb el mateix mètode aplicat a la resta de territoris de parla catalana són els de Subirats (1991 i 1992) a la Regió Metropolitana de Barcelona; Casesnoves (2002) a les ciutats de València i Xàtiva; Villaverde (2009) a les Balears; Chessa (2003) a l'Alguer; Torres (2009) a Andorra. Completa aquesta sèrie un article de Torres (2007) que repassa els ITIC dels set territoris de parla catalana. Tot i la gran rellevància i ús d'aquest mètode en estudis sociolingüístics, Strubell (2009) en fa algunes puntualitzacions.

⁶¹ A partir de les declaracions dels estudiants, és interessant observar com s'incrementa el nombre de parelles mixtes, en què un membre és al·loglot i l'altre catalanoparlant.

Boix (1997) conclou que el 62% de les parelles entrevistades formen un grup on cada cònjuge manté la seva llengua, el 22% transmet el català als fills, mentre que el castellà el transmet el 15% restant. Per tant, la transmissió del català és 7 punts major que la del castellà. Però la pregunta és, quina llengua, a banda de l'L1 transmeten els immigrants que s'estableixen i viuen a Barcelona? Quin factors incideixen en aquesta tria?

Baker (1992: 32) destaca el caràcter individual i autoorientatiu de l'orientació. A partir del buidatge de les entrevistes personals, n'hem extret els exemples següents:

- a) *El català em permet entendre la correspondència de l'escola dels meus fills.*
- b) *M'interessa seguir estudiant català perquè vull començar a usar-lo a les conferències que faig a la universitat.*
- c) *Perquè saber català és un avantatge avui dia.*
- d) *Estudio català perquè el necessito per a les oposicions.*

Baker (1992: 33-35), Siguan i Mackey (1987: 80) són de l'opinió que les dues orientacions no són necessàriament oposades i alternatives, sinó que totes dues poden conviure en un mateix individu simultàniament. Les dades del nostre estudi ens permeten avançar que, en una situació sociolingüística tan complexa, i en què participen persones amb experiències vitals (lingüístiques, culturals, històriques) tan diferents, cal entendre i classificar amb detall les orientacions que mouen als individus a aprendre una llengua minoritària en un context d'LE⁶². En aquest sentit, Dörnyei (1994) destaca que: *There would seem to be a wider range of orientations here than was previously supposed, and there is considerable scope to investigate different contextual circumstances (outside Canada).*

Durant les darreres dècades, han sorgit estudis que han ampliat la distinció dicotòmica entre les orientacions, n'és un exemple el d'Oxford i Shearin (1994). L'estudi demostra que molta gent estudia una LE per un interès intel·lectual, perquè li fascinen els aspectes de la llengua, etc. També hem de destacar l'estudi de Benson (1991), en què es demostra que els estudiants d'anglès sovint demostren tenir altres motivacions més enllà de la integrativa o la instrumental, per aquesta raó construeix un tercer grup anomenat "personal". Segons l'autor (Benson, 1991: 36), aquesta tercera categoria inclou raons del

⁶² Skehan (1991) també posa de manifest la relació que existeix entre contextos i orientacions.

tipus: “[...] *pleasure at being able to read English, and enjoyment of entertainment in English*”.

A continuació, destaquem diversos estudis que analitzen els motius per estudiar una LE en contextos diferents. Dörnyei (1990) conclou que la gent estudia una LE per sentir-se estimulat i realitzat. L'estudi de Crookes i Schmidt (1991) conclou que es fa per interès i curiositat; el de Graham (1985), per desig de ser assimilat a una cultura. Per la seva banda, Clément i Kruidenier (1983, 1986) i Belmechri i Hummel (1998) destaquen que les persones estudien una LE per poder fer amistats, viatjar, interès per adquirir una nova cultura. L'estudi de McClelland (2000) fet al Japó analitza les orientacions dels estudiants japonesos a l'hora d'estudiar l'anglès i arriba a la conclusió que no té sentit establir les orientacions exclusivament a partir de l'orientació instrumental i la integrativa, ja que aquesta dualitat pot tenir molt de sentit al Canadà, però no als països on no existeix un contacte directe amb la comunitat de parlants.

A partir dels resultats de l'estudi, McClelland (2000) fa un resum de totes les orientacions que s'han estudiat en l'aprenentatge de l'anglès durant els darrers anys:

<i>A Predictive Model of Likely Orientations to EFL Learning, McClelland (2000)</i>	
I.	Orientació instrumental (<i>Instrumental orientation</i>)
II.	Orientació cultural (<i>Knowledge orientation</i>)
III.	Orientació viatgera (<i>Travel orientation</i>)
IV.	Orientació xenofílica (<i>Xenophilic orientation</i>)
V.	Identificació (<i>Identification</i>)
VI.	Orientació sociocultural (<i>Sociocultural orientation</i>)
VII.	Orientació mediàtica de l'anglès (<i>English Media orientation</i>)

Per McClelland (2000), l'orientació instrumental fa referència als motius pràctics que porten a algú a aprendre una llengua; l'orientació cultural seria aprendre una llengua per inquietud intel·lectual –per desenvolupament personal–; l'orientació viatgera, per facilitar la comunicació amb gent d'arreu del món durant els viatges; l'orientació xenofílica fa referència a aprendre una llengua per consolidar relacions d'amistat amb gent estrangera;

la identificació té a veure amb el desig de ser com els parlants de la llengua meta; l'orientació sociocultural és l'interès per la cultura estrangera; i, finalment, l'orientació mediàtica de l'anglès és l'interès per la comprensió de pel·lícules i música en llengua anglesa. Tot i la diferència entre el cas de la gent que estudia anglès (*lingua franca* arreu del món) i el català, és interessant observar com aquests set ítems també apareixen representats al nostre estudi. En aquest sentit, s'han fet diversos estudis, segons els quals, la motivació instrumental es dona més en aprenents que no tenen ocasions per comunicar-se amb la gent que parla l'LE i que el seu èxit en la nova llengua es concentra en el fet que li permet obtenir un benefici pragmàtic, normalment, relacionat en l'àmbit laboral o educatiu. J. Norris-Holt (2002) conclou que la motivació principal dels estudiants japonesos a l'hora d'estudiar l'anglès com a LE és instrumental, això és, per tal de poder tenir les eines per passar l'examen obligatori d'anglès per poder accedir a la Universitat.

Segons Lukmani (1972): “[...] *instrumental orientation was more important than an integrative orientation in non-westernized female learners of L2 English in Bombay.*” És clar, en la majoria de casos la situació social (familiar, laboral, política i sociolingüística) determina una o altra orientació a l'hora d'aprendre l'LE. Així mateix, Brown (2000) destaca: “[...] *also points out that in India, where English has become an international language, it is not uncommon for second language learners to be succesful with instrumental purposes being the underlying reason for study*”. La motivació d'aprendre l'anglès en els casos que hem destacat és fonamentalment instrumental, ja que l'anglès és una llengua internacionalment reconeguda i permet aconseguir objectius educatius i professionals.

A banda de les orientacions integrativa i instrumental, Gardner (1985) reconeix una tercera orientació, l'assimilativa, que es basa en la intenció de fer veure que es forma part de la comunitat d'acollida, sense que això impliqui un desig real i lliurement acceptat d'integració. En el nostre estudi, també proposem una altra orientació, l'amotivació per imposició (semblant a l'assimilativa), segons la qual l'aprenent exposa que el motor per aprendre l'LE és purament econòmic, per pujar d'estatus social i econòmic i, alhora, admet una actitud passiva (amotivació) o, fins i tot, negativa vers la llengua estrangera.

4.5.4. Amotivació

L'amotivació (*Amotivation*) és la tercera categoria de l'autodeterminació. Aquest sentiment es produeix quan l'estudiant no veu clar l'objectiu – la utilitat – d'aprendre el català. Aquesta orientació sol anar acompanyada d'una actitud negativa o un absolut desinterès vers la llengua meta o cap a la comunitat d'acollida. Al nostre estudi, podem evidenciar que aquestes argumentacions s'incrementen als grups d'alumnes amb una ideologia monolingüística. Aportem uns talls de dues converses que representen aquesta orientació⁶³

Exemple 1:

Entrevistadora: - *Per què estudies català?*

GLOC16: - *Si no me- si no lo necessitara per feina, no crec que lo estudiara.*

Entrevistadora: - *No ho creus? [...] Això és el que m'interessa. No creus que sigui una llengua que realment sigui útil en l'espai en què vivim..., no?*

GLOC16: *No. Bueno, aquí, suposo que si tuviera que ir a València, als país valencians o a les isles-Illes Balears suposo que valdria. Però eso sí, si no fuera necessari no crec que la faria, sobretot després d'aquest curs intensiu que m'ha deixat...*

[Continuem amb l'entrevista i amb la descripció de la història muda i, de sobte...]

GLOC16: *Ah! una cosa!*

Entrevistadora: *Digues, què?*

GLOC16: *No l'estudiaria però no per res, sinó perquè-perquè ocupa temps, no per...No estudiaria el català si no fuera necessari però no per res, ni por motius polítics ni res, només per motius de temps...*

Exemple 2:

Entrevistadora: - *Per què estudies català? Què et sembla que demanin el català com a requisit (o mèrit) per a treballar?*

GLOC10: - *Depèn de la feina, en moltes feines crec que és absurd, no és necessari per fer fotos, disseny o aquestes coses, jo crec; penso que és absurd. Però si ets professor o estàs a l'Ajuntament o una cosa així, sí; però si no, no ho sé. Per a mi és una mica exagerat tot.*

⁶³Les abreviatures corresponen a la codificació següent: GLOC16 (alumne 16 del grup de llengua d'origen castellana), GLOC10 (alumne 10 del grup de llengua d'origen castellana).

5. RESUM DEL CAPÍTOL

En aquest capítol hem destacat els principals marcs teòrics i estudis aplicats sobre un aspecte determinat: les variables afectives i socials en l'adquisició/aprenentatge de llengües estrangeres. Hem fet una revisió des de l'inici de l'estudi de l'adquisició de segones llengües encarat a la didàctica i a l'ensenyament del català com a LE. Hem començat fent referència a les aportacions de la Lingüística Aplicada (Anàlisi d'Errors, Anàlisi Contrastiva, Estudis d'Interllengua). En aquest camp, hem destacat els autors de referència a l'hora de crear vincles entre la lingüística i la psicologia: Gardner i Lambert (1972).

Així mateix, fem referència a alguns aspectes de la nostra recerca que s'inclouen en el Model sobre la Voluntat de Comunicar de MacIntyre, Clément, Dörnyei & Noels (1998), a l'hora d'entendre els factors que condicionen l'ús d'una LE com el català en un context multilingüe, això és, les actituds i les motivacions dels aprenents a l'hora d'aprendre amb èxit la LE. A través d'aquesta revisió teòrica hem determinat que el procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera és individual i multicausal. El fet de voler observar la influència de variables lingüístiques, socioculturals i afectives en l'adquisició del català com a LE, ha provocat que adoptem una perspectiva multidisciplinària per a l'estudi, tot i així, hem fet èmfasi en els estudis aplicats en el marc de la Psicologia Social de la llengua que permet donar una explicació social i afectiva de l'adquisició de segones llengües. Dins d'aquest marc hem repassat: El *Model del Monitor* de Krashen (1981), *Model Sociopsicològic* de Lambert (1974), el *Model d'Aculturació* de Schumann (1976); el *Model del context social* de Clément (1980) i Gardner (1985); *The intergroup model* de Giles i Byrne (1982); el *Model socioeducatiu* de Gardner (1985) i Dörnyei (1994); *La Teoria de la identitat social* (Tajfel i Turner, 1978); *la Teoria de l'acomodació lingüística* de Giles (1991); *Teoria dels trets de personalitat* de Goldberg (1993).

Així mateix, hem destacat els principals autors que han tractat el constructe motivacional i actitudinal en relació al procés d'adquisició lingüística. Els principals referents en estudis sobre motivacions són: Dörnyei i Ottó (1998); Noels (2001); Gardner (2001); Dörnyei (2005); Clément, Noels i MacIntyre (2007) i Comajoan (2012). Pel que fa als estudis sobre el factor actitudinal, destaquem: Baker (1992), Bernat Joan (1999, 2002), Todolí i Cuenca (1994); Lasagabaster (2003); Mallart (2008), Comajoan, Ll.; Vila, Bretxa, Sorolla, Tenorio i Melià (2013); Comajoan (2009).

En aquest capítol també hem presentat el concepte de la competència comunicativa i lingüística, això és la Interllengua, en el marc de la sociolingüística i de l'Etnografia de la comunicació. En resum, entenem l'aprenentatge de llengües com un procés de socialització i de construcció de la pertinença social i que comporta també considerar que els aprenents són uns usuaris de les llengües que estan desenvolupant noves competències, reestructurant els repertoris, posant en relació el que ja saben amb els nous coneixements.

CAPÍTOL 3. ESTUDI DE LES VARIABLES LINGÜÍSTIQUES I SOCIOAFECTIVES

INTRODUCCIÓ

En aquest capítol presentem l'àmbit en què es desenvolupa la investigació, les variables i la metodologia que ens han permès desenvolupar l'estudi per obtenir les dades suficients per respondre les preguntes que ens hem plantejat a l'inici del treball.

1. CONTEXT EN QUÈ ES DESENVOLUPA LA INVESTIGACIÓ

Cal recordar que al capítol 1 hem fet una descripció del context sociolingüístic – i del fet migratori a Catalunya i a Barcelona – en què es desenvolupa la nostra recerca. Segons MacIntyre (2007: 2): *“El context social té importància en diversos aspectes – inclosa la determinació de les llengües que es parlen localment – les orientacions que els individus tenen ca a aquelles llengües, les relacions demogràfiques i de poder que hi ha entre els grups, i la vitalitat etnolingüística de la L1 i la L2 (Bourhis, el-Geledi i Sachdev, 2007; Allard i Landry, 1994)”*.

Les persones que ens han aportat informació per a la nostra recerca són de quatre comunitats lingüístiques diferents que han triat viure a Barcelona i formar-ne part. A continuació descrivim el context – el camp – en què s'ha desenvolupat l'estudi: el Centre de Normalització Lingüística de Barcelona i el Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona.

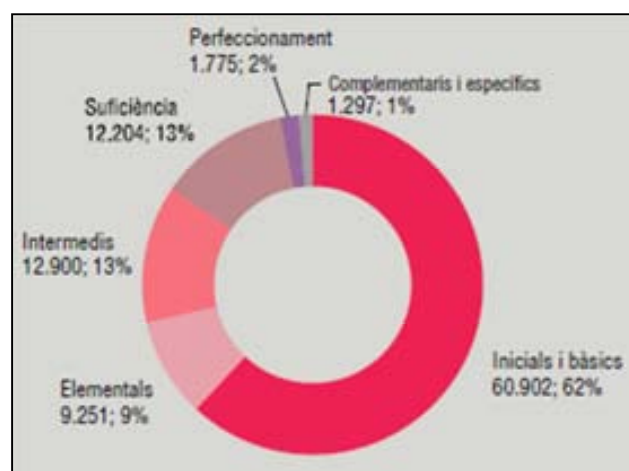
1.1.1. Centre per a la Normalització Lingüística

Directament relacionat amb el context del nostre treball, cal destacar que l'any 1988 es va crear el Consorci per la Normalització Lingüística (CPNL) com a ens responsable de la coordinació de les accions de promoció del coneixement i de l'ús de la llengua a tot el territori de llengua catalana. Presta els seus serveis de manera descentralitzada a través d'una xarxa territorial formada per vint-i-dos centres de normalització lingüística. Aquests

centres poden abraçar un sol municipi, més d'un, una comarca o diverses comarques i s'estructuren en serveis comarcals de català, serveis de català i oficines de català. En total hi ha més de 150 punts al territori. Aquest ens – amb personalitat jurídica pròpia – es va crear a partir de la voluntat comuna de la Generalitat i de nombrosos ajuntaments, consells comarcals i diputacions, amb l'objectiu de facilitar el coneixement, l'ús i la divulgació de la llengua pròpia de Catalunya en tots els àmbits. Noranta-quatre ajuntaments, trenta-set consells comarcals i la Diputació de Girona Formen part del Consorci la Generalitat de Catalunya. Les diputacions de Lleida, Tarragona i Barcelona també col·laboren amb el Consorci. Per tal d'aconseguir l'objectiu principal pel qual es va crear al CPNL, s'organitzen cursos de català per a persones adultes catalanoparlants i per a estrangers; així mateix, ofereix un conjunt de serveis i recursos a empreses, organitzacions i ens locals i particulars, per facilitar-los l'aprenentatge i l'ús del català. Els cursos de català per a persones adultes segueixen els programes de la Secretaria de Política Lingüística, que durant els darrers anys s'ha adaptat al Marc europeu comú de Referència per a les llengües: aprendre, ensenyar i avaluar (MECR, 2003).

La memòria del 2012 destaca que el 62% de les inscripcions són de nivells inicials i bàsics, el nivells elementals, intermedis i de suficiència representen aproximadament una tercera part i la resta de nivells suposen un 3% de l'alumnat. Els fluxos migratoris dels darrers anys expliquen l'increment del percentatge de les inscripcions a cursos inicials i bàsics:

Gràfica 26. Inscripcions per agrupació de nivell (2012)

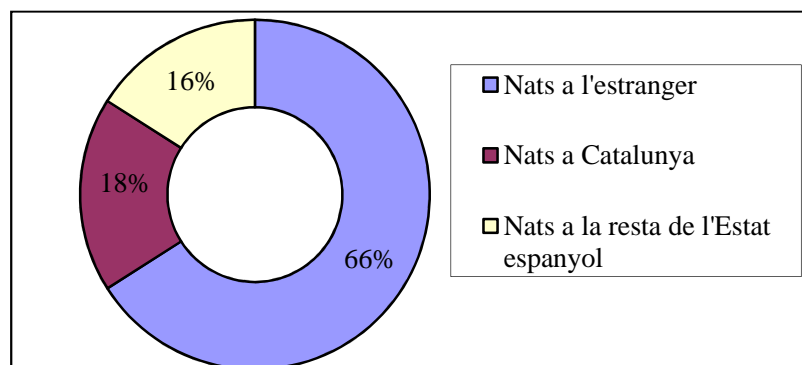


Font: Memòria CPNL (2012)

Pel que fa a l'evolució de cadascuna de les agrupacions de nivell, el percentatge de les inscripcions ha baixat en gairebé tots els nivells. La disminució dels nivells inicials, bàsics i elementals estan per sota de la mitjana i tindrien en part explicació per la disminució del flux migratori, com s'ha comentat anteriorment. Els nivells de suficiència i intermedis disminueixen significativament per sobre de la mitjana, la qual cosa podria derivar bàsicament de dos factors. El grau de coneixement del català per part de la població nascuda a Catalunya és cada cop més elevat, la qual cosa implica una disminució de l'alumnat d'aquesta procedència. Tot i que cada cop són més les persones nascudes fora de Catalunya que accedeixen a aquests nivells, no han compensat la disminució del percentatge d'alumnes nats a Catalunya. Es preveu que el progrés en el procés d'aprenentatge dels alumnes dels nivells inicials, bàsics i elementals farà que s'incrementi la inscripció en els nivells més alts. S'escapen d'aquesta tònica els cursos complementaris i específics (grups de conversa, català per a la restauració...), que creixen un 9,2%, percentatge que coincideix aproximadament amb l'increment de l'oferta.

Pel que fa a la procedència dels inscrits als cursos del CPNL, cal destacar que la majoria són nascuts a l'estranger.

Gràfic 27. Procedència dels inscrits. Any 2012



Font: Memòria CPNL (2012)

Si s'analitza per agrupació de nivell, els inscrits nats a l'estranger són àmpliament majoritaris als cursos inicials, bàsics i elementals. Pel que fa als cursos intermedis, tot i ser majoritari el grup dels nascuts a Catalunya, els estrangers representen gairebé un 30% i els nascuts a la resta de l'Estat, un 25%. Quant als grups de suficiència, les persones nascudes fora de Catalunya representen una proporció important. Les dades dels cursos complementaris i específics ens mostren la mateixa tendència. Això indica que el

coneixement del català s'està incrementant en general i que cada cop més persones de procedència estrangera i de la resta de l'Estat accedeixen a nivells més alts. És previsible que aquesta tendència continuï i que arribi també als cursos de perfeccionament, en els quals les persones estrangeres encara són molt minoritàries.

Taula 19. Procedència dels inscrits per agrupació de nivell. Any 2012

	Catalunya	Resta de l'Estat e.	Estrangers
Inicials i bàsic	2,1%	11,7%	86,2%
Elementals	10,6%	28,2%	61,2%
Intermedis	46,2%	25,4%	28,4%
Suficiència	63%	21%	16%
Perfeccionament	90,1%	7,6%	2,3%
Complementaris i específ.	39,8%	29,2%	31%
	18,2%	16,3%	65,5%

Font: Memòria del CPNL (2012)

1.1.2. L'Acolliment Lingüístic

En els últims anys – concretament en el període 2004-2011 – Catalunya ha estat una de les comunitats que ha acollit més població estrangera en el conjunt d'Europa. Aquest fet ha estat ben present en la política lingüística, que s'ha vinculat clarament a les polítiques d'acollida de la immigració impulsades pel Govern. En aquest sentit, l'aprenentatge i l'ús de la llengua catalana s'han plantejat com els eixos clau per afavorir la igualtat d'oportunitats de la població que arriba a Catalunya o que ja fa dècades que hi és i, en definitiva, el que vol afavorir és la cohesió social d'una societat cada vegada més multilingüe.

L'Acolliment Lingüístic consisteix, per a una banda, a oferir formació de català a persones nouvingudes i a facilitar materials i altres recursos didàctics i, alhora, consisteix a dur a terme actuacions complementàries que fomenten l'ús de la llengua i ajuden a constituir una societat cohesionada: coneixement de l'entorn i arrelament.^{64,65} El principal

⁶⁴ A l'informe "El balanç de política lingüística (2004-2010)" s'utilitza aquest terme. Al nostre treball preferim utilitzar el terme "immigrat", ja que el terme "nouvingut" fa referència a un període temporal que força aprenents que aprofiten els serveis d'acolliment lingüístic no compleixen. Algunes persones fa més de vint o trenta anys que viuen a Catalunya.

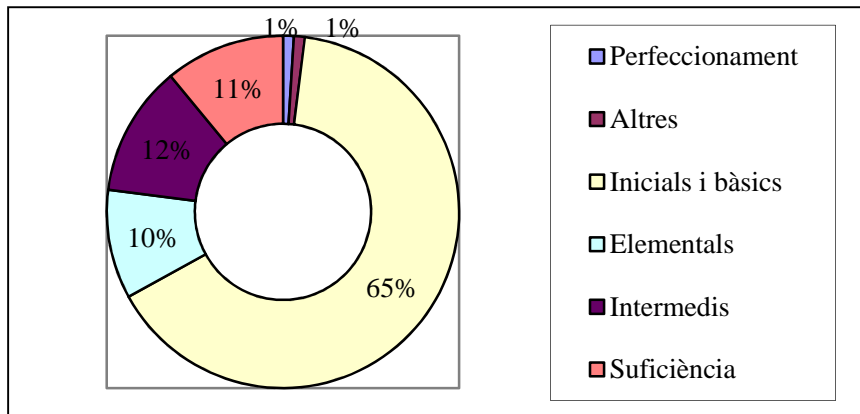
organisme que presta el servei d'acolliment lingüístic és el Centre per a la Normalització Lingüística. En aquest àmbit, el CPNL ha esdevingut el referent un referent per als ajuntaments i consells comarcals, i també per a la Generalitat de Catalunya, que hi confia diverses activitats formatives (Secretaria per a la Immigració, Departament del Treball, Escola d'Administració Pública de Catalunya, etc.)

Arran de la necessitat d'oferir un servei especialitzat i de qualitat en l'acolliment lingüístic de persones estrangeres, l'any 2005, a Barcelona, el CPNL crea el Centre d'Acolliment Lingüístic (CALB) per tal de donar resposta a la gran demanda de població immigrada adulta que demana cursos de català de nivell bàsic. Cal destacar que la Secretaria per a la Immigració també participa en la finançament del Centre d'Acolliment Lingüístic.

El fet més destacable pel que fa a la procedència dels inscrits és que la majoria són nascuts a l'estranger. Si s'analitza per agrupació de nivell, els inscrits nats a l'estranger són àmpliament majoritaris als cursos inicials, bàsics i elementals. Els alumnes alumnes de la nostra mostra corresponen al nivell bàsic. A partir de les últimes dades, s'observa com el Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona absorbeix el 65% de la demanada de cursos de català. L'any 2012 s'han inscrit 51.994 alumnes estrangers als cursos inicials i bàsics. A la gràfica 28 podem observar el volum d'inscripcions als cursos presencials:

⁶⁵ La Secretaria de Política Lingüística ha elaborat i ha difós diversos materials d'aprenentatge per a l'acolliment lingüístic i per a nivells inicials que són d'utilitat per a col·lectius concrets com a per a professorat o dinamitzadors en aquest camp. En són exemples, els títols següents: *Aprenem català des de...; Vivim junts (Aprendre català); El Mirador; etc.* L'any 2009, es va obrir una pàgina dins la web del Consorci – www.cpnl/acolliment.cat –, un espai específic per a l'acolliment lingüístic on es posen a disposició de tothom materials per a l'aprenentatge general o específics. En són exemples: *Xerrameca* (per a persones no alfabetitzades); *Ni hao Barcelona I, II, III* (per a persones del col·lectiu xinès); etc.

Gràfica 28. Inscripcions a cursos presencials. Any 2012



Font: Memòria CPNL (2012)

Una part dels cursos iniciats el 2012 acaben durant l'any 2013, per la qual cosa no hi ha dades de seguiment i assoliment dels cursos. Per aquesta raó s'analitzen les dades de persones inscrites a cursos acabats durant l'any 2012.

Taula 20. Seguiment i aprofitament dels cursos. Percentatges. Any 2012

	Persones que acaben el curs sobre nombre d'inscripcions	Inscrits que superen el curs doble inscrits que acaben
Bàsic 1	60%	78%
Bàsic 2 i Bàsic 3	67%	82%

Font: Memòria CPNL (2012)

El nombre d'inscrits que no abandonen el curs és d'un 74%, molt alt si es té en compte que es tracta d'ensenyament no obligatori. Tot i això, els abandonaments són més alts en els nivells bàsics que en la resta de nivells. És per aquest motiu que cal investigar al voltant de les motivacions i les actituds que poden empènyer o fer abandonar en un moment donat els cursos de català.

A continuació presentem la taula 21, a partir de la qual podrem conèixer la procedència dels alumnes matriculats als cursos inicials i bàsics de català:

Taula 21. Procedència dels alumnes dels cursos inicials i bàsics (2012)

	Any 2012
Unió Europea	5.018
Europa extracomunitària	2.035
EUA i Canadà	259
Amèrica Central, Mèxic i el Carib	6.327
Amèrica del Sud	18.675
Nord Àfrica	8.916
Resta d'Àfrica	4.064
Àsia	6.661
Oceania	39
TOTAL	51.994

Font: Memòria CPNL (2012)

La distribució per procedència de les persones dels cursos inicials i bàsics nascudes a l'estranger és molt semblant a la de 2011, tot i que hi ha lleugeres diferències. Si hi sumem les persones procedents de l'Amèrica del Sud i de l'Amèrica Central, fan un total del 48,1% (la major part dels inscrits), tot i que el 2012 els nascuts a l'Amèrica del Sud representen un percentatge més petit (passem d'un 40,7% el 2011 a un 35,9% el 2012). En segon lloc, tenim els nascuts al nord d'Àfrica (amb un 17,1%), seguits pels asiàtics, que incrementen la seva participació del 8,4% el 2011, al 12,8% el 2012. Aquest increment és bàsicament a causa de l'augment dels nascuts al Pakistan (del 70%, respecte al 2011) i l'Índia (amb un increment de gairebé el 50%). En quart lloc, hi ha els nascuts a països de la Unió Europea (amb un 9,6%) i, finalment, els nascuts a la resta d'Àfrica (amb un 7,8%) i a l'Europa extracomunitària (amb un 3,9%). Els nascuts als EUA, Canadà i Oceania representen una proporció molt petita.

1.1.2.1. El mètode comunicatiu en l'ensenyament del català al CALB.

Quan l'antropologia cultural, al final dels anys seixanta, posa en circulació una definició de *comunitat de parla* que inclou la competència necessària per interpretar de manera adequada la variació de formes de parla, arriba al món educatiu la noció de *competència comunicativa*. Aleshores, apareixen a l'ensenyament de llengües les

perspectives anomenades *comunicatives* i a través del Marc Europeu de referència sobre llengües es recull la idea que aprendre llengües comporta desenvolupar una competència comunicativa que permet fer-les servir adequadament en diferents contextos i amb finalitats diferents.

Les llengües són apreses per persones que es desenvolupen i operen en un context social. Aquest context social té importància en diversos aspectes, com la determinació de les llengües que es parlen al territori, les orientacions (positives, negatives o neutres) que els individus tenen cap a aquelles llengües, les relacions demogràfiques i de poder que hi ha entre grups i la vitalitat etnolingüística de la L1, de les L2, L3, etc. (Bourhis, el Geledi i Sachdev, 2007; Allard i Landry, 1994).

El mètode d'ensenyament que s'utilitza a les aules del Centre d'Acolliment Lingüístic ve marcat per l'evolució històrica en la metodologia d'aprenentatge i – sobretot – arran dels objectius marcats pel MECR es tracte del mètode amb un enfocament comunicatiu que fa èmfasi en les competències lingüístiques comunicatives. Aquest mètode pretén que l'alumne desenvolupi les habilitats comunicatives per aconseguir una comunicació eficaç amb l'interlocutor, i deixa – en un pla deductiu – l'adquisició de la gramàtica de la llengua estrangera, és a dir, va més enllà de la competència merament lingüística. D'aquesta manera, les dinàmiques que es fan a l'aula potencien les capacitats comunicatives (percebre i produir) de l'alumne i situen la gramàtica en un pla posterior, en el sentit que l'alumne és capaç de deduir la regla gramatical a partir de l'ús lingüístic en diverses situacions comunicatives espontànies. Per tant, l'error és constant i el procés d'aprenentatge continu.

L'enfocament comunicatiu descriu el paper del docent com el primer contacte que té l'aprenent amb la societat d'acollida. El professor esdevé un guia en la progressió de l'aprenentatge, un assessor lingüístic especialitzat al nivell de l'aprenent i, també, desenvolupa la tasca de dinamitzador i d'animador. Això és, el professor d'acolliment lingüístic ha de ser capaç de motivar l'aprenent i, fins i tot, de canviar actituds vers la llengua, el seu aprenentatge i sobre la societat d'acollida. En l'enfocament comunicatiu, l'alumne desenvolupa un paper actiu i especulatiu, executor del seu propi aprenentatge i interacciona, constantment, amb el professor i amb la resta de companys de classe. En aquest sentit es fa necessari un estudi exhaustiu com el nostre, a partir del qual podem

entendre quines són les motivacions i actituds dels aprenents d'acolliment lingüístic, ja que poden justificar la predisposició dels alumnes i els diferents nivells de llengua que acaben adquirint uns i altres alumnes i, alhora, podrem elaborar un material didàctic a partir del qual es podrien treballar les motivacions i les actituds d'aprenents adults estrangers a l'aula de català com a llengua estrangera.

2. METODOLOGIA D'ESTUDI

Podem qualificar el nostre treball d'exploratori i descriptiu (Quivy, R. & Van Campenhoudt, L.; 2004). Com bé hem comentat al primer capítol del treball, considerem el procés d'adquisició d'una llengua estrangera com multicausal i multifactorial. Un estudi en profunditat del pes de les variables afectives, lingüístiques i sociolingüístiques pel que fa al nivell de competència lingüística adquirida en català necessita combinar diverses metodologies per poder donar compte de tots els factors, tant interns com externs, que intervenen i condicionen el procés d'aprenentatge. Les metodologies (quantitativa i qualitativa) que usem permeten donar una visió més àmplia per entendre dels processos d'aprenentatge del català com a LE en un context d'LE.

Els estudis macrosociolingüístics, de caire quantitatiu, generalment es basen en dades declarades procedents d'enquestes, i pretenen ser representatius del conjunt de la població; les recerques microsociolingüístiques, en canvi, són qualitatives i de caire antropològic, parteixen de l'observació dels usos lingüístics reals, d'entrevistes semidirigides, històries de vida d'un sector reduït de la comunitat, i prioritzen la fiabilitat i l'exactitud de les dades a la representativitat. La metodologia quantitativa deixa fora de la ciència allò que no es pot mesurar, per tant, investiga fets, ens permet analitzar la realitat social objectiva i mesurable. La qualitativa investiga els processos socials "de producció de sentit" que donen lloc als fets. Aquesta metodologia neix per a l'estudi de fenòmens dins de les ciències socials, sobretot des de l'antropologia i la sociologia.

L'investigador qualitatiu no demostra les seves pròpies creències, perspectives i predisposicions. Així com destaca Bruyn (1966), l'investigador qualitatiu observa les coses com si mai les hagués escoltat o vist. Res s'ha donat per sabut. Tot és un tema d'investigació. Per a l'investigador qualitatiu, totes les perspectives són valuoses. A través d'aquesta metodologia no es busca "la veritat" o "la moralitat", sinó una comprensió

detallada de les perspectives d'altres persones. A partir de la metodologia qualitativa s'intenta donar resposta a preguntes del tipus: què està passant en un context, com passa, per què i a qui? Al nostre estudi, la perspectiva qualitativa en permet investigar l'adquisició d'una LE per part d'alumnes estrangers i podem arribar a conèixer i entendre múltiples aspectes de la realitat objecte d'estudi. El model qualitatiu investiga aspectes que altres metodologies no poden, aprofundeix en les percepcions i comportaments; i permet conèixer els fenòmens socials d'una altra manera. La complementarietat d'ambdues permet fer un model d'intensificació en el sentit que la metodologia qualitativa enriqueix la quantitativa. Aquest model complementari ajuda a construir instruments de mesura més sofisticats.

Aquesta combinació metodològica ens permet:

- a) A través d'una metodologia quantitativa, avaluar la competència comunicativa: a partir dels barems que proposa el *Marc Comú Europeu de referència per a l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació de llengües (2003)*, obtenim un valor numèric (de l'1 al 4) per avaluar l'estadi de la Interllengua dels aprenents en un moment concret del seu aprenentatge.
- b) La Psicologia social i la ciència etnogràfica ens ofereix una eina extraordinària per a desenvolupar gran part del nostre treball: l'entrevista semidirigida. S'anomena entrevista semidirigida perquè no és ni del tot oberta, ni està condicionada per una gran quantitat de preguntes concretes (Quivy, R. (2004: 188)). En general, l'investigador treballa a partir d'un guió de preguntes orientatives, relativament obertes, sobre les quals cal que l'entrevistat li proporcioni informacions. Però ni hi ha cap ordre predeterminat per a les preguntes, ni les ha de formular necessàriament tal com les té anotades al guió. En la manera que pugui, "deixarà fer" a l'entrevistat, de manera que pugui parlar ben obertament. L'entrevistador haurà de tornar a centrar el tema si l'interlocutor se n'allunya, plantejant-li les qüestions que espontàniament no aborda, en el moment més adient i de la manera més natural. A través d'aquesta eina recollim discursos i declaracions al voltant de les variables afectives que incideixen en l'adquisició de la competència lingüística. Aquestes variables són: la motivació a l'hora d'aprendre català, les actituds lingüístiques (experiències lingüístiques amb els catalans i el català, discursos sobre la llengua), el trasllat o no dels patrons d'actuació

dels contextos sociolingüístics previs: tries lingüístiques; quina llengua oficial s'aprèn primer a Barcelona i per què?, etc.

Posteriorment, establirem relacions entre les dades que hem obtingut a través de les diverses metodologies per tal de donar respostes a les preguntes inicials del nostre treball.

2.1. L'entrevista semidirigida i el rol de l'investigador

Com hem comentat a l'apartat anterior, el nostre instrument d'observació és l'entrevista semidirigida amb un guió estructurat lligat als objectius de la recerca.

Per una banda, les entrevistes estan fetes des de la condició de professora de català per persones estrangeres que motiva i reforça les produccions lingüístiques dels alumnes durant l'entrevista. Per l'altra, treballem des de la perspectiva científica per obtenir les dades per a les variables que volem estudiar. En tot moment hem intentat crear un clima de confiança entre l'entrevistador i l'entrevistat per tal d'obtenir una proporció de respostes suficient per a la nostra recerca.

Els mètodes d'observació basats en l'entrevista es caracteritzen per la intervenció d'uns processos bàsics de comunicació i d'interacció humana. Cal esquivar un obstacle que sol presentar sovint l'estudi del comportament humà: la paradoxa de l'investigador, és a dir, el fet que l'investigador pot modificar, involuntàriament, la conducta de la persona entrevistada per obtenir les dades per a l'estudi. Cal entendre que quan un parlant es troba davant d'un individu desconegut que li fa preguntes davant d'un aparell d'enregistrador de veu, estableix com un mecanisme de control sobre l'adequació dels discursos i del to amb el qual els produeix. Això pot provocar que l'entrevistat no s'expressi amb la llibertat amb què ho faria amb algú del seu entorn més proper.

Per tal d'evitar aquest obstacle i no conduir les respostes dels nostres entrevistats cap a les respostes que voldríem esperar, hem intentat:

Primer, als alumnes i exalumnes coneguts, els hem demanat el seu ajut per fer aquest estudi. Els informem que volem que ells siguin la nostra font d'informació real i sense tabús. Destaquem el pes sociodemogràfic dels seus col·lectius dins de la societat catalana i la gran presència a les aules de català com a LE. Mostrem, per tant, l'interès per conèixer-los més des d'una perspectiva personal, lingüística, cultural, etc. Així mateix, els fem saber que –amb tota la informació que ens aportaran – intentarem millorar les dinàmiques d'ensenyament del català com a LE per a col·lectius específics (arabòfons, indoiranics i sinoparlants) i que aprofitarem les dades per crear noves eines per als professors d'acolliment lingüístic perquè coneguin, amb més detall, quines són les necessitats específiques –lingüístiques, culturals o socioafectives – dels alumnes quan assisteixen a classe.

Segon, quan hem treballat amb alumnes desconeguts (N=65), primer de tot ens hem presentat com a professors de català com a LE del CALB. A continuació, els hem explicat l'objectiu de la recerca i hem fet èmfasi amb la importància de la seva col·laboració. Des d'un primer moment, hem aconseguit un ambient relaxat a partir de l'apropament lingüístic amb cadascuna de les llengües maternes dels entrevistats i demostrant un interès per les cultures d'origen. Hem demanat la seva col·laboració sense exigències estrictes: a) no avaluarem la seva competència lingüística⁶⁶, b) no qüestionarem en cap moment les respostes, c) si no vol que enregistrem, no ho farem, d) si vol que el·ludim alguna part del discurs, ho farem.

Cal destacar que l'investigador s'ha presentat tal i com és i no ha amagat la relació positiva laboral i personal que té amb els professors dels alumnes de la mostra. Això ha pogut provocar que els aprenents hagin acceptat la proposta d'estudi positivament i que la relació amb l'investigador hagi estat més personal, informal i distesa. Així mateix, les entrevistes no s'han fet dins l'aula. Segurament, aquest fet ha afavorit la creació d'un context menys acadèmic i més relaxat per a fer les entrevistes.

⁶⁶ En tots els casos els vam trasmetre el nostre interès per conèixer quines dificultats lingüístiques troben a l'hora d'aprendre català. A més a més, els van comentar que tota la informació lingüística que recollim s'utilitzaria per crear materials específics per solventar els errors més habituals i "normals" en el procés d'aprenentatge. Per tant, els alumnes van sentir meys ansietat lingüística a l'hora d'interactuar en català. Així mateix, ells també es van sentir col·laboradors d'un projecte didàctic futur.

Durant les entrevistes, hem utilitzat reforços discursius del tipus “molt bé”, “perfecte”, etc. – així com ho faria el docent a l’aula –, per encoratjar-los a l’hora de continuar parlant i abaixar l’ansietat lingüística si calgués. Cal destacar que en cap moment l’entrevistador fa valoracions sobre els discursos o les opinions dels entrevistats. És més, en algun moment, se’ls provoca amb reflexions del tipus: “Però no et sembla que s’exigeix massa el català...?”, “Però és difícil usar el català fora de l’aula, oi?”, “A casa teva no et pregunten: I què fas estudiant català ara?”, “Si tothom te pot entendre en castellà, per què estudies català?”, etc.

3. DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA

En el nostre treball demostrem que els aprenents tenen una formació acadèmica destacada i la seva immigració no és estrictament econòmica com als anys cinquanta, sinó que va lligada a projectes laborals o millora en la qualitat de vida⁶⁷. Per això, Peña (2006) conclou que els que emigren al nostre país no són els menys lletrats dels seus països, ans al contrari i, precisament és la cultura i l’educació el que els ha portat a buscar una vida millor a l’estranger.

A partir de les entrevistes personals als alumnes i de les dades de l’*Enquesta sobre els coneixements i usos del català 2010*⁶⁸, podem percebre que existeix una tendència a triar la llengua catalana com a llengua d’identificació per part de la població immigrada (+4,1%). Els factors que determinen aquesta força són: l’estatus, la demografia i el suport institucional (Lasagabaster, 2003: 79). Aquest concepte té una relació directa amb el d’*identitat etnolingüística*, és a dir, la identificació dels individus amb la seva llengua. Al nostre estudi, la percepció d’una major vitalitat etnolingüística del castellà, i els factors socioestructurals justifiquen l’actitud de l’aprenent i condiciona la prioritat d’aprendre primer el castellà en lloc del català.

⁶⁷ Melià i Mestres (2007) arriba a una conclusió semblant.

⁶⁸ *Coneixements i usos del català a Catalunya el 2010: dades del baròmetre de la comunicació i la cultura*. Font de dades: 6a onada 2010; 31/3/2011. Base: Població de Catalunya de més de 14 anys.

3.1. Mostra de l'estudi

El nombre d'alumnes de la mostra és proporcional al nombre total d'alumnes amb més presència i inscrits al Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona.

Part de la mostra del nostre estudi són alumnes al·loglots que al matí assisteixen a Aules d'Acollida de l'Institut d'Educació Secundària i, després, aprofiten els cursos de català dels CALB per potenciar la Immersió Lingüística en català, i conèixer altres aprenents d'arreu del món que es troben en el mateix procés d'acollida lingüística i cultural. Cal destacar, però, que la gran majoria d'aprenents que participen en aquest treball tenen més de 18 anys. Pel que fa a les funcions el CALB, volem destacar que l'acolliment lingüístic no només consisteix a oferir formació de català a les persones immigrades i a facilitar materials i altres recursos didàctics, sinó en actuacions complementàries que fomenten l'ús de la llengua i ajuden a construir una societat cohesionada: coneixement de l'entorn i arrelament.

Hem triat quatre col·lectius amb una densitat de població considerable a la ciutat de Barcelona i amb poques perspectives de migrar a curt o llarg termini. Així, doncs, alguns són al·loglots i, d'altres, castellanoparlants⁶⁹. Uns acaben d'arribar (per reagrupament familiar o no), d'altres fa anys que viuen a Barcelona; d'altres, dècades; i també n'hi ha que són fills de la immigració de finals del noranta. Dins dels col·lectius, s'hi troben representades persones de diferent sexe, edat, nivell educatiu, estructura familiar, renda, etc. Componen la mostra 76 alumnes adults amb un nivell inicial de català equivalent a l'A2⁷⁰ (120-150 hores) i amb llengües d'origen tipològicament llunyanes al català – amb excepció dels castellanoparlants.⁷¹

3.1.1. Lloc d'origen dels entrevistats

Pel que fa a l'origen dels aprenents que componen la mostra, la gràfica següent destaca el col·lectiu de les persones que provenen del Pakistan – Punjab (de la part del

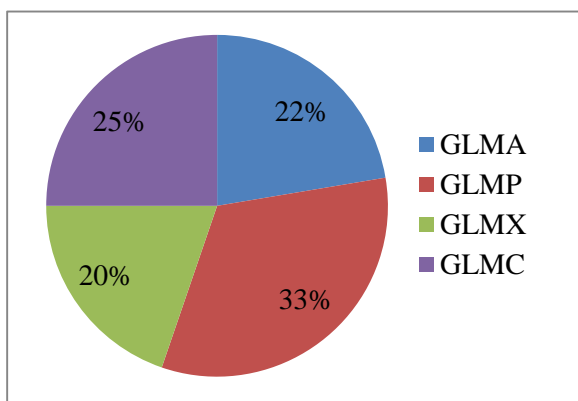
⁶⁹ La idea que la generació d'arribada és més receptiva a l'adquisició del català ja s'havia observat respecte de la immigració peninsular castellanoparlants (Woolard, 1992; citat a Comellas, 2009:424).

⁷⁰ Segons el Marc Comú Europeu de Referència en l'ensenyament de llengües (MCER, 2003).

⁷¹ Setanta-tres alumnes són alumnes del Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona i tres ho són de l'Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona (EOI).

Pakistan o de l'Índia), Karatxi, Islamabad, Kashmir, Lahore –, com el més nombrós. També hi hem inclòs alguns aprenents que provenen del Punjab d'Índia i de Bangladesh (Silet). Pel que fa als aprenents arabòfons, la gran majoria prové del Marroc (Tànger, Marràqueix, Nador, Casablanca, Rabat, Tetuan, Oujda), però també n'hi ha que són d'Egipte (El Caire i Alexandria) , de Turquia, o d'Iraq (Bagdad). La gràfica següent ens mostra el nombre d'alumnes segons el seu grup de llengua materna. Els hem organitzat en quatre grups: GLMA (grup llengua materna arabòfona), GLMP (grup llengua materna pakistanesa o propera), GLMX (grup llengua materna xinesa), GLMC (grup llengua materna castellana).

Gràfica 29. Nombre d'alumnes segons el GLM

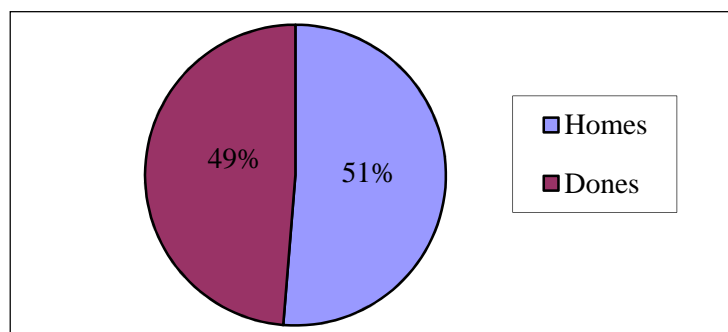


Col·lectiu	Alumnes	% total
GLMA	17	22,37%
GLMP	25	32,89%
GLMX	15	19,74%
GLMC	19	25%
Total	76	100%

3.1.2. Sexe i edat

Com observem a la gràfica següent, la mostra està molt equilibrada pel que fa al nombre d'homes i dones. En total trobem només una diferència de dos aprenents més en el grup d'homes, amb un total de 39 persones; mentre que el grup femení el compon 37 aprenents.

Gràfica 30. Distribució general de la mostra segons el sexe



A continuació presentem la informació anterior detallada segons el país d'origen dels alumnes de la mostra:

Taula 26. Informació detallada segons col·lectiu

Col·lectiu	Dona	Home	Total
Arabòfons	35,29%	64,71%	100
Indoirànics	28%	72%	100
Sinoparlants	80%	20%	100
Castellanoparlants	68,42%	31,58%	100

Pel que fa a l'edat, a la taula 27 observem que la mostra recull aprenents que representen un ventall molt ampli d'edats, per exemple, trobem aprenents des dels 16 anys fins els 65 – GLC12 va venir d'Andalusia el 1968 –.⁷²

Taula 27. Edat mitjana dels aprenents

Col·lectiu	Edat mitjana
Arabòfons	33,70588
Panjabis	22,16
Sinoparlants	21,46667
Castellanopa	35,36842
Total	27,90789

A partir de les dades de la gràfica anterior, observem que l'edat mitjana de la mostra total és de 27,9 anys. Com hem comentat abans, els col·lectius més joves són els d'origen xinès – de 21,4 anys de mitjana – i els alumnes d'origen pakistanès, indi o bangla – de 22,1, anys de mitjana. Tot i la variabilitat en els marges d'edat dins els col·lectius, cal destacar que tant els castellanoparlants com els arabòfons són les persones que comencen a estudiar català en una edat més avançada, uns perquè després de 30 de viure a Barcelona, s'adonen que necessiten el català per algun motiu concret; o perquè han arribat a Barcelona en edat adulta (35-45) i amb l'objectiu d'optar a un futur millor per, *a posteriori*, reagrupar

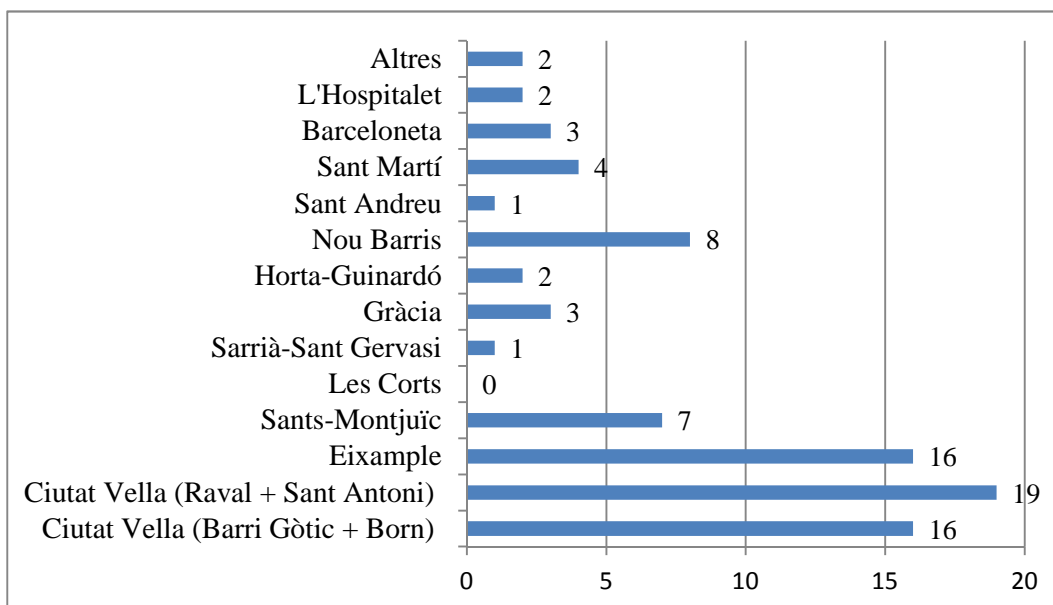
⁷²Segons la política de matriculació del Consorci per a la Normalització Lingüística i del Centre d'Acolliment Lingüístic, els pares, les mares o els tutors dels alumnes menors d'edat han de signar una autorització perquè aquests aprenents puguin assistir als cursos de català per a adults.

la seva família que encara roman al país d'origen. A banda de les peculiaritats, la gran majoria dels entrevistats, estan en edat escolar obligatòria o de continuar de la seva formació acadèmica universitària o post-universitària. A banda dels estudis, l'objectiu de millorar la situació laboral destaca entre els motius d'haver-se desplaçat a Barcelona en aquest moment de la seva vida. A més a més, una part de la mostra ha decidit triar Barcelona per començar a fer una nova vida per raons laborals o personals.

3.1.3. Concentració de la mostra segons el barri on viuen

A continuació presentem un gràfic en què observem el barri on viuen els aprenents de la mostra:

Gràfica 31. Nombre d'aprenents segons el barri on viuen



Segons les dades, la majoria dels alumnes que formen part de la mostra viuen a l'Eixample i al Barri de Ciutat Vella – a la zona del Raval i de Sant Antoni –. Una dada que cal destacar és l'ítem que fa referència a “Altres”. Les dues persones que comptabilitzem en aquesta categoria viuen a les Planes i a Sant Sadurní d'Anoia respectivament i vénen a fer els cursos de català a Barcelona perquè no hi ha oferta de cursos en aquelles zones. Aquesta situació també es dona a l'Hospitalet segons els alumnes de la mostra.

3.1.4. Distribució de la mostra segons nivell en què està matriculat l'alumne/a

A continuació presentem la distribució dels 76 alumnes entrevistats segons el seu origen i el nivell en què estaven matriculats a l'hora de fer l'estudi.

Taula 28. Distribució dels alumnes segons el curs

Col·lectiu	% alumnes B2	% alumnes B3	Total
Arabòfons	64,71%	35,29%	100
Indoirànics	80%	20%	100
Sinoparlants	53,33%	46,67%	100
Castellanoparlants	36,84%	63,16%	100
Total	60,53%	39,47%	100

Segons els totals de la graella anterior, el 60,53% dels entrevistats estan acabant un bàsic 2 (B2) i el 39,47% estan començant un bàsic 3 (B3). Cal destacar que hi ha una continuïtat immediata programada entre curs i curs, fet que provoca que l'alumne només descansi un dia entre el final d'un curs i l'inici de l'altre. Per tant, la diferència en hores d'aprenentatge de català a l'aula entre els alumnes del B2 i B3 de la nostra mostra és mínima – com a màxim hi ha una diferència de quatre o sis hores lectives –, ja que s'elegien alumnes que acabaven el B2 o que acabaven de començar el B3.

3.1.5. Any d'arribada a Catalunya

Hi ha força varietat en l'any d'arribada, tot i així, la gran majoria d'entrevistats van arribar a Barcelona entre el 2007-2009 (el 47,37%), però cal destacar dos casos del col·lectiu espanyol – GLC4 i GLC15 – que van arribar a Barcelona al 1985 i al 1968 respectivament. A la gràfica següent, presentem el temps d'estada a Barcelona per part dels quatre col·lectius de la mostra. Hem agrupat el temps que fa que els alumnes viuen a Barcelona en quatre grups: 0_1 (encara no han complert l'any aquí o els falta molt poc); 2_5 (entre dos i cinc anys); 6_10 (fa més de sis i menys de deu que són a Barcelona); 10_ (fa deu o més anys que hi són).

Taula 29. Temps d'estada a Barcelona

Col·lectiu	0_1	2_5	6_10	10_	Total
GLMArabòfons	5,88	47,06	29,41	17,65	100
GLMP_Indoirànics	24	52	16	8	100
GLMXinesos	26,67	33,33	26,67	13,33	100
GLMCastellanop.	26,32	52,63	10,53	10,53	100
Total	21,05%	47,37%	19,74%	11,84%	100%

A partir de les dades d'aquesta graella, observem com el col·lectiu que fa més poc temps que ha arribat a Barcelona (0_1 any) i ja estudien català (nivell A1-B2/B3) és el col·lectiu xinès (26,67%)⁷³. Els col·lectius castellanoparlant – amb un 52,63% - i el panjabi –amb un 52% - encapçalen el grup de les persones que fa entre 2_5 anys que viuen a Barcelona, seguits de molt a prop del col·lectiu arabòfon amb un 47,06% dels entrevistats. Aquest darrer encapçala amb un 29,41% i amb un 17,65% el grup de persones que fa entre 6_10 i més de 10 anys que viu a la ciutat comtal i que ha decidit estudiar català en aquests moments. En resum, a partir dels totals de la graella, podem destacar que la gran majoria dels nostres entrevistats fa entre 2_5 anys que viuen a Barcelona (47,37%) i el 21,05% fa menys d'un any.

4. EL PROCÉS DE L'ESTUDI

Partim de les dades del treball final del màster oficial, centrat en un estudi lingüístic sobre aquests quatre col·lectius lingüístics.⁷⁴

4.1. Procés de recollida de dades

Les dades s'han recollit en dos períodes diferents, el primer comença el desembre de 2010 i acaba el maig de 2011; el segon, comença el setembre de 2011 fins l'abril de 2012. En primer lloc, vam informar a la Direcció del Centre de Normalització Lingüística de Barcelona (CPNL) del nostre interès a fer aquest estudi i vam fer els tràmits pertinents per

⁷³ Destaquem sis entrevistats que tot just acaben d'arribar l'any 2012 – destaquen els alumnes del Pakistan i la Xina – i ja cursen un nivell A2 (Bàsic 2 o 3).

⁷⁴ El treball previ s'emmarcava en la línia d'investigació de l'Anàlisi d'Errors (Corder, 1967) com a procediment per al coneixement de la Interllengua d'aprenents de català com a llengua estrangera (CLE).

optar a fer aquest tipus de treball a les aules o a qualsevol altre espai que fos propietat del CPNL. Vam fer el mateix tràmit amb la Coordinadora del Centre d'Acolliment Lingüístic i, a partir del vistiplau dels dos òrgans superiors, vam començar a posar-nos en contacte amb companys que també es dediquen a la docència de català al Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona (CALB). Des de la coordinació del nostre centre, ens van permetre enviar un correu col·lectiu perquè la nostra proposta d'estudi arribés a més professors, però el sistema que ens va funcionar més va ser la recerca personal, és a dir, preguntar directament als professors que trobàvem a la sala de professors o durant les reunions generals de centre.

En primer lloc, els explicàvem l'objectiu del nostre estudi. Després, demanàvem si en aquell moment feien un curs de nivell A2 i si hi assistien alumnes arabòfons, sinoparlants, panjabis o castellans. Si la resposta era positiva, els demanaven si podíem desplaçar-nos a la seva classe per entrevistar aquests alumnes.

Un cop vam haver explicat la recerca al professor o a la professora, ells van traslladar el nostre interès als alumnes; si aquests acceptaven participar-hi, ells mateixos amb l'acord del docent proposaven el dia que els anava bé perquè hi anéssim a fer les entrevistes – aquestes sempre es feien a les delegacions o als centres d'ensenyament del CALB i durant les hores de docència, durant el temps de descans del curs, en acabar-lo o tot just abans de començar-lo ⁻⁷⁵. En alguns casos concrets, hem hagut de motivar força el docent i convèncer-lo que – fent l'entrevista amb nosaltres – l'alumne no perdria el temps, ans el contrari, ja que nosaltres – com a professors del Centre d'Acolliment Lingüístic – li podríem aportar una nova observació objectiva d'expressió oral per sumar-la a l'avaluació final de l'alumne.

L'acollida per part de l'alumnat sempre ha estat positiva i l'estratègia que creiem que ens ha funcionat més a l'hora de crear un ambient adequat i de respecte per a l'entrevista ha estat que, des d'un primer moment, s'han sentit importants i els hem demostrat el nostre interès per la seva llengua cultura i per la seva experiència a Barcelona. A més a més, el fet que el primer contacte que hem tingut a l'hora de conèixer-los hagi estat en la seva llengua

⁷⁵El CALB té la seva seu central a Plaça Catalunya, 9, 2n-1a; i al carrer Avinyó, 52, baixos, Barcelona; però a banda de les aules que hi ha en aquests centres, l'oferta de cursos de català per a adults s'extén per tota Barcelona, per tant, ens hem desplaçat per quasi tots els districtes de la ciutat per fer algunes de les entrevistes.

materna crec que els ha agradat i els ha sorprès al mateix temps i això els ha motivat una actitud positiva durant tota la nostra entrevista. La duració de les entrevistes ha estat molt diferent segons l'alumne/a, per exemple, hem enregistrat des de participacions de cinc minuts fins a d'altres de quaranta-dos. La taula següent presenta més clarament la longitud de la mostra enregistrada:

Taula 26. Longitud de les expressions orals enregistrades (en hores)

	Periode temporal	minuts	hores
Grup d'enregistraments 1	6 mesos	109':13''	2 h 20 s.
Grup d'enregistraments 2	8 mesos	360':01''	6 h 01 s.
TOTAL	14 mesos	469':14''	8h 21 s.

4.2. L'elaboració dels instruments d'observació

L'instrument que ens aporta tota la informació i ens permet verificar les hipòtesis és l'entrevista semidirigida. A partir d'aquest tipus d'entrevista, els alumnes ens poden oferir informació clau sobre la història de la seva vida. Això ens permet obtenir dades sobre la memòria col·lectiva d'un determinat fet social i, també, sobre els factors socials i afectius que incideixen en el procés d'evolució de l'aprenentatge que l'anàlisi lingüístic de la interllengua no permet. A partir de l'enregistrament de les intervencions dels aprenents podem avaluar, per una banda, la seva comprensió oral (CO) – a partir de si entenen o no el que els preguntem i el que interpel·lem durant el seu discurs – i, per altra banda, la seva expressió oral (EO) – la interllengua – en català a partir dels barems de correcció de l'expressió oral que proposa el *Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (2003). La informació obtinguda a partir de l'anàlisi de la interllengua permet reflexionar sobre la freqüència/tipologia/importància dels errors segons els grup de llengua d'origen. A partir del mètode qualitatiu podem analitzar els components socials – actituds lingüístiques, experiències prèvies en contextos sociolingüístics semblants, etc. – que permeten obtenir una resultats més productius amb una “comunicació humana significativa” (Mas i Baruli, 2011).

4.2.1. L'entrevista⁷⁶

Al nostre treball es mostren components característics d'una part de la població – persones adultes (arabòfones, pakistaneses, sinoparlants i castellanoparlants) inscrites als cursos de català com a LE – . Es podria argumentar que no és representatiu, però nosaltres demostrem que dins el grup hi ha diferències substancials que tenen a veure amb les variables que estudiem. A més a més, aquests quatre col·lectius són els que tenen més presència a les aules de català com a LE en aquests moments. Així mateix, els aprenents al·loglots són grans desconeguts – lingüísticament i culturalment – per part del personal docent del centre.

En el nostre cas treballem amb un estil d'entrevistes (*Interview style*) semidirigides i, per tant, no podem aspirar a fer-ne un miler. Creiem que 76 entrevistes són un nombre prou adequat per intentar trobar tendències que indiquen certs comportaments lingüístics i sociolingüístics relacionals amb la nostra recerca. Per obtenir les dades sociodemogràfiques, lingüístiques i sociolingüístiques que conformen les variables que analitzem en relació a la competència lingüística en català dels nostres aprenents, vam optar per un tipus d'instrument capaç de generar les informacions necessàries i adequades per a la verificació de les hipòtesis.

El guió de l'entrevista semidirigida és estructurat i comença amb preguntes sociodemogràfiques. Continua amb les lingüístiques, després, amb les sociolingüístiques i, en tant que l'alumne ho considera necessari – a partir de la parla espontània (*Casual speech*) –, explica anècdotes per tal de reforçar les seves experiències lingüístiques i les seves creences o valors sobre una o altra llengua al seu país d'origen i a Barcelona.

En tot moment es va intentar crear un ambient adequat per a una entrevista d'aquestes característiques. En una segona fase, les entrevistes ja van ser enregistrades i transcrites exhaustivament a partir de les de les pròpies paraules de l'aprenent. La durada aproximada de les entrevistes transcrites i enregistrades va oscil·lar entre 15 minuts – la més curta –, i 36 minuts – les més llargues –. Aquestes xifres fan referència al material sobre el qual treballem, no reflecteixen exhaustivament tot el temps que vam estar amb els alumnes. Sempre hi havia uns minuts previs que compartíem amb el professor o la

⁷⁶ Vegeu ANNEX 3.

professora dels alumnes i, després, quan aturàvem l'enregistradora, els alumnes a vegades feien reflexions de gran interès. Totes aquestes declaracions *off the record* van ser transcrites en acabar la trobada amb l'alumne entrevistat.

4.3. Eines per avaluar la competència lingüística i la comunicativa

En aquest apartat presentem l'eina principal per avaluar la competència lingüística i la comunicativa, això és, el Marc Europeu comú de referència per a les llengües (MECR): aprenentatge, ensenyament i avaluació.

El Marc Europeu Comú de Referència és un document elaborat pel Consell d'Europa (CoE, 2001) i presentat durant la celebració de l'Any Europeu de les Llengües. El Marc és el resultat d'un procés de treball que va començar l'any 1991 i que es fonamentà en treballs parcials previs fets per particulars i institucions des del 1971. Avui, el MECR (2003) ens orienta sobre què ha de saber un estudiant d'una llengua estrangera i ens permet saber si la competència dels nostres aprenents d'adiu amb el nivell de referència europea i si, alhora, a compleix amb els objectius i els requisits del seu nivell de competència lingüística comunicativa.⁷⁷ A partir d'aquí, podem dir que un alumne té un nivell A2 segons les indicacions d'aquest marc. El contingut del marc es pot resumir en deu punts clau que presentem a continuació:

1. Descriu exhaustivament què ha d'aprendre a fer qui aprèn una llengua a fi d'utilitzar-la per a la comunicació, així com els coneixements i les habilitats que han de desenvolupar per a ser capaços d'actuar d'una manera efectiva.
2. Inclou el context cultural en el qual s'usa la llengua i defineix els nivells de referència que permeten mesurar el progrés dels aprenents en cada estadi (*Stage*) de l'aprenentatge.
3. Per descriure la competència lingüística, estableix sis nivells comuns de referència.⁷⁸

⁷⁷ Per establir un sistema comú de certificacions convalidable a nivell europeu, base fonamental del projecte *Portfoli Europeu de les Llengües* (PEL). Vegeu: Schneider, G. & Lenz, P. (2001).

⁷⁸ Creiem convenient presentar els sis nivells per presentar exhaustivament el contingut del MECR, tot i que, els nostres aprenents tenen quasi el nivell A2 acreditat.

Quadre de referència 1: Nivell de competència en una LE

A		B		C	
Usuari	Bàsic	Usuari	Independent	Usuari	Competent
A1 (Inicial)	A2 (Bàsic)	B1 (Llindar)	B2 (Avançat)	C1 (Domini Funcional)	C2 (Domini Expert)

Font: MECR (2003)

4. Descriu cinc destreses lingüístiques: conversa, comprensió oral, interacció oral, comprensió lectora i escriure.
5. Informa dels objectius comunicatius reals que podem esperar d'un aprenent europeu a l'aula de català com a L2, per exemple. Així mateix, presenta els continguts necessaris per a adquirir la competència comunicativa, analitza el treball per tasques i descriu les metodologies més oportunes.
6. Fa un anàlisi dels diferents sistemes d'avaluació possibles d'acord amb els objectius que es volen assolir.
7. Presenta un llistat de descriptors per a determinar l'adquisició de la competència lingüística a cada nivell de referència i en cada una de les destreses.
8. Presenta recomanacions, d'una manera estructurada i detallada, per a l'elaboració dels currículums d'ensenyament i de materials didàctics.
9. A partir d'escales de descriptors, classifica la competència general i la competència comunicativa de l'aprenent.
10. Defensa el treball per tasques en l'aprenentatge i en l'ensenyament de les llengües.

En paraules de Von Humbolt: *“No podem ensenyar una llengua, sinó que només poder crear condicions en les quals es desenvolupi de manera pròpia i espontània a la ment”*. Aquest mètode pedagògic no només gaudeix de la confiança de MECR (2003) i dels docents, sinó que també s'adhereixen estudis fets a l'estranger. És el cas de Catherine Doughty (1998: 136), qui reconeix l'èxit del mètode comunicatiu perquè facilita l'activació de l'aprenentatge dins l'aula de llengua per part de l'alumnat i desenvolupa les habilitats lingüístiques perquè pugui rebre i produir missatges en la llengua estrangera.

4.3.1.1. Síntesi dels nivells i dels descriptors del MECR

Ara, ens cenyim a presentar les habilitats que ha de demostrar l'aprenent del nivell A2 a l'hora d'entendre oralment – comprensió oral (CO) – i d'usar el català – expressió oral (EO) –, ja que es el perfil dels entrevistats de la mostra. Optem per presentar els descriptors en una graella per tal de que el contingut sigui més visual. Per al nostre estudi, segons els Marc, destaquem tres destresses clau: parlar, interacció oral i comprensió oral. El conjunt d'aquestes habilitats ens permetrà avaluar l'estadi de la Interllengua dels alumnes de la nostra mostra.

Quadre de referència 2. Habilitat d'un parlant del nivell A2

	A2
Parlar	Utilitza expressions i frases per descriure amb termes senzills: la família, persones, accions quotidianes, el currículum educatiu-laboral, pot explicar fets del passat (experiències, anècdotes) i donar opinions sobre un fet.
Interacció oral	Pot comunicar-se en tasques senzilles i habituals que requereixen un intercanvi simple i directe d'informació sobre activitats i assumptes quotidians. L'aprenent és capaç de realitzar intercanvis lingüístics molt breus en diversos àmbits socials, tot i que, generalment, no pot comprendre prou com per a mantenir la conversa per si mateix.
Comprensió oral	L'alumne comprèn frases senzilles i el vocabulari més habitual sobre temes d'interès personal (informació personal i familiar molt bàsica, lloc de residència, estudis, ocupació, gustos i preferències). És capaç de captar la idea principal d'avisos, missatges breus, clars i senzills.

Font: Elaboració pròpia a partir del MCER (2003)

Pel que fa al contingut d'aquest quadre, ens agradaria matisar alguns elements lingüístics que ens permetran avaluar si un alumne es troba en un estadi més avançat o més endarrerit en relació a la competència general en un nivell A2 (Bàsic 2 o 3). Els quadres que apareixen a continuació descriuen les habilitats concretes que un alumne ha hagut d'assolir per passar a un estadi superior en el seu procés d'aprenentatge.

Quadres de referència 3. Habilitats concretes

1. → INTERACCIÓ ORAL

INTERACCIÓ ORAL GLOBAL	B2	B3
	<p>Pot interactuar amb una facilitat raonable en situacions ben estructurades i en converses curtes a condició que l'interlocutor l'ajudi si fa falta. Pot comunicar-se en el marc d'una tasca senzilla i corrent que requereix un intercanvi d'informació simple i directa sobre temes familiars, feina, estudis, temps lliure.</p>	<p>Pot afrontar intercanvis senzills i habituals, sense gaire esforç. Pot formular preguntes i respondre'n, intercanviar opinions, idees, informacions sobre temes corrents en situacions previsibles de la vida quotidiana. Pot portar a terme intercanvis de tipus social molt breus, però rarament és capaç de comprendre prou per mantenir voluntàriament una conversa.</p>

a. → Comprensió d'un parlant nadiu

COMPREENSIÓ D'UN PARLANT NADIU	B2	B3
	<p>Pot comprendre generalment un discurs sobre un tema familiar clarament articulat i en registre estàndard a condició de poder demanar, de tant en tant, que li repeteixin o reformulin el que li diuen.</p>	<p>Pot comprendre prou per mantenir intercanvis senzills i corrents sense gaire esforç. Pot comprendre el que se li diu directament amb claredat i lentitud en una conversa quotidiana, i pot fer-se entendre si l'interlocutor es pren la molèstia d'ajudar-lo.</p>

b. → Conversa

CONVERSA	B2	B3
	<p>Pot establir contacte social: salutacions i comiats; presentacions; agraïments. Pot comprendre generalment discursos clars que se li adrecin en llenguatge estàndard sobre temes familiars, a condició que de tant en tant, li repeteixin o li reformulin el que li diuen. Pot utilitzar formes de cortesia senzilles i corrents per adreçar-se a algú o saludar-lo. Pot dir què li agrada i què no.</p>	<p>Pot participar en converses cultes sobre temes d'interès que tinguin lloc en contextos habituals. Pot expressar en termes senzills com se sent i formular agraïments. Pot participar en intercanvis socials molt breus, però rarament és capaç de comprendre prou per mantenir una conversa per voluntat pròpia, tot i que es pot fer entendre si l'interlocutor es pren la molèstia d'ajudar-lo. Pot fer i acceptar un oferiment o una invitació o excusar-se.</p>

c. → Discussió informal (entre amics)⁷⁹

DISCUSSIÓ INFORMAL	B2	B3
	<p>Pot reconèixer generalment el tema d'una discussió i es desenvolupa d'una manera clara i lenta. Pot discutir sobre el que es pot fer durant el temps lliure, per exemple.</p>	<p>Pot fer suggeriments i reaccionar a propostes. Pot expressar el seu acord o desacord amb altres persones. Pot discutir sobre qüestions pràctiques de la vida quotidiana d'una manera senzilla quan se li parla amb claredat, lentament i directament. Pot discutir sobre l'organització d'una trobada i dels seus preparatius.</p>

d. → Intercanvi d'informació

INTERCANVI D'INFORMACIÓ	B2	B3
	<p>Pot afrontar les demandes directes de la vida quotidiana: trobar i transmetre informació sobre fets. Pot formular i respondre preguntes sobre el temps lliure i les activitats passades. Pot formular i respondre preguntes sobre hàbits i activitats diàries. Pot demanar i donar indicacions sobre itineraris amb l'ajuda d'un plànol o d'un mapa.</p>	<p>Pot comprendre prou per comunicar-se sobre temes familiars i senzills sense gaire esforç. Pot donar i seguir directrius i instruccions simples. Pot comunicar-se en el marc d'una tasca senzilla i rutinària que exigeixi un intercanvi d'informació simple i directe. Pot intercanviar informació limitada sobre temes rutinaris i pràctics. Pot formular i respondre preguntes sobre el que es fa a la feina, als estudis i en el temps lliure. Pot demanar i proporcionar informacions personals.</p>

⁷⁹En algun cas, hem estat els seus professors durant dos cursos. Això i el fet d'intentar crear un clima informal i còmode durant l'entrevista ha fet que creiem convenient descriure en detall aquest apartat. A més a més, molts enregistraments coincideixen amb entrevistes fetes a dues o tres persones alhora, fet que convida a la interacció entre els propis entrevistats i, també, amb l'entrevistador.

f. → Estratègies d'interacció: Prendre la paraula, cooperar, demanar aclariments

PRENDRE LA PARAULA	B2 Pot utilitzar tècniques senzilles per començar, mantenir i acabar una conversa breu. Pot reclamar l'atenció.	B3 Pot començar, mantenir i acabar converses senzilles cara a cara o, per telèfon, intercanvis.
DEMANAR ACLARIMENTS	B2 Pot demanar d'una manera molt senzilla que li repeteixin el que s'ha dit quan no ho ha comprès.	B3 Pot demanar l'aclariment de paraules clau que no ha entès utilitzant expressions fetes. Pot indicar que no comprèn el que s'està dient.
COOPERAR	B2 No hi ha descriptor.	B3 Pot indicar que comprèn el que s'està dient.

A grans trets, podem entendre que el MECR dóna preferència a l'ús pràctic de l'L2 per damunt del coneixement teòric, no exclou completament aquest coneixement.

2. → COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA COMUNICATIVA

a. → Repertori lingüístic general

REPERTORI LINGÜÍSTIC GENERAL	B2 Té un repertori limitat d'expressions breus memoritzades que cobreixen situacions previsibles de supervivència; en situacions imprevistes se solen produir interrupcions i malentesos. Pot utilitzar estructures sintàctiques elementals i comunicar-se, amb l'ajuda de frases, grups de paraules i expressions fetes memoritzades, per referir-se a ell mateix, a altres persones, al que fan, als llocs, als seus béns, etc.	B3 Té un repertori lingüístic bàsic que li permet afrontar situacions quotidianes de contingut previsible, tot i que generalment ha d'adaptar el missatge i buscar les paraules. Pot produir expressions breus i quotidianes a fi de respondre a necessitats simples de tipus concret: detalls personals, rutines, desitjos i necessitats, sol·licitud d'informació, etc.
-------------------------------------	---	---

b. → Repertori lèxic

REPERTORI LÈXIC	B2	B3
	Té un vocabulari suficient per desenvolupar-se en activitats corrents i en transaccions quotidianes que comprenen situacions i temes familiars. Té un vocabulari suficient per satisfer les necessitats de supervivència.	Té un vocabulari suficient per satisfer les necessitats comunicatives elementals.

c. → Control del vocabulari

CONTROL DEL VOCABULARI	B2	B3
	Pot dominar un repertori lèxic restringit per afrontar necessitats familiars concretes.	Pot dominar un repertori lèxic restringit per afrontar necessitats quotidianes concretes.

3. → COMPETÈNCIA GRAMATICAL

a. → Correcció gramatical

CORRECCIÓ GRAMATICAL	B2	B3
	Demostra només un control limitat d'algunes estructures sintàctiques i de formes gramaticals simples dins d'un repertori après.	Utilitza algunes estructures simples correctament, però encara coment errors elementals, com per exemple, confondre els temps i oblidar la concordança; tot i així, normalment queda clar el que intenta dir.

4. → Competència sociolingüística

ADEQUACIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA	B2	B3
	Pot establir contactes socials elementals, utilitzant les formes de cortesia relatives a calutacions, presentacions i comiat. Pot dur a terme funcions lingüístiques com ara intercanviar informació i demanar-ne. Pot manejar intercanvis socials curts, utilitzant fórmules quotidianes de salutació i tractament.	Pot expressar opinions, actituds d'una manera senzilla. Pot relacionar-se d'una manera senzilla però eficaç utilitzant expressions comunes i seguint les rutines més elementals. Pot fer invitacions i respondre-hi, fer suggeriments, excusar-se, etc.

5. → COMPETÈNCIA PRAGMÀTICA

5.1. → La competència discursiva

a. → Flexibilitat

FLEXIBILITAT	B2	B3
	Pot desenvolupar expressions apreses tornant a combinar els elements d'una manera senzilla.	Pot adaptar a circumstàncies particulars expressions senzilles ben preparades i memoritzades mitjançant una substitució lèxica limitada.

b. → Torns de paraula

TORNS DE PARAULA	B2	B3
	Pot utilitzar tècniques simples per començar, mantenir i acabar una conversa breu. Pot atreure l'atenció.	Pot començar, mantenir i acabar una conversa senzilla cara a cara.

c. → Desenvolupament temàtic

DESENVOLUPAMENT TEMÀTIC	B2	B3
	Pot descriure alguna cosa utilitzant una llista memoritzada d'elements.	Pot contar una història o descriure alguna cosa utilitzant una llista senzilla d'elements.

d. → Coherència i cohesió

COHERÈNCIA I COHESIÓ	B2	B3
	Pot enllaçar grups de paraules amb connectors simples com: <i>i, però, perquè...</i>	Pot enllaçar amb connectors simples com: <i>llavors, després, abans que, que sigui...</i>

5.2. → COMPETÈNCIA FUNCIONAL

a. → Fluïdesa oral

FLUÏDESA ORAL	B2	B3
	Pot fer-se entendre en intervencions breus, encara que siguin molt evidents la reformulació, les paraules i els falsos inicis. També hi poden haver nombroses pauses per cercar expressions, per pronunciar paraules menys familiars i per reparar la comunicació.	Pot construir frases sobre temes familiars amb una facilitat suficient per dur a terme intercanvis curts, malgrat que siguin evidents els dubtes i els falços començaments.

b. → Precisió

PRECISIÓ	B2	B3
	No hi ha descriptor	Pot comunicar el que vol dir en intercanvis senzills i directes d'informació limitada sobre temes familiars i habituals, però en altres situacions ha d'adaptar el missatge.

A partir d'aquest conjunt de descriptors sobre la competència lingüística i comunicativa del aprenents d'un nivell A2 (bàsic 2 i 3), hem creat uns valor per detrmnar si els nostres aprenents tenen una competència més alta, adequada o inferior segons l'estadi d'aprenatge en què es troben i, ho relacionarem amb les dades sociodemogràfiques, lingüístiques i sociolingüístiques dels nostres aprenents. D'aquesta manera intentem establir relacions entre les variables coneixement del català com a LE i variables del tipus que puguin afavorir o alentir el procés d'aprenatge – en aquest cas concret, l'estadi en què

es troba l'interllengua de l'alumne –: altres LE de l'alumne, actitud enfront l'aprenentatge, motivacions, experiències sociolingüístiques prèvies, etc.

Per tant, destaquem que un aprenent pot tenir un nivell “x” segons els barems del MEQR aplicat pels docents del CPNL, però segons els nostre criteri (d'avaluar altres variables no observables ni tan fàcilment valuables en un test) l'alumne pot tenir una competència real “x”+1.

Per construir la variable *Estadi de competència del català (IL)*, hem pres com a referència el model de correcció i els barems de l'expressió oral per a cursos homologats del Consorci per a la Normalització Lingüística, que s'adiuen amb els nivell comuns de referència: escala global A2 usuari bàsic del MERC (2003). Així doncs, entendrem que un usuari demostra tenir una competència més elevada a partir dels barems que presentem a continuació:

Variable: Competència lingüística i comunicativa en català (= Estadi nivell d'interllengua)

Intervenció núm_____	A (25 punts o +) Molt bona	B (<25-15unts) Bona	C (<15-10punts) Suficient	D (<10-0punts) Insuficient
COMUNICABILITAT (0_5punts) Capacitat d'adaptació del missatge. Fluïdesa Acompliment del propòsit comunicatiu: narrar, descriure, comparar.	Pròxim Nivell ⁸⁰ Acompleix amb escreix.	Té la capacitat per adaptar el missatge a la situació. Es fa entendre encara que amb pauses i reformulacions... Acompleix l'objectiu	Té suficient capacitat per adequar el missatge. Parla de manera breu, amb pauses i reformulacions, i de vegades no se'n surt. Acompleix mínimament l'objectiu.	El missatge no s'adequa a la situació. No s'estableix comunicació. No s'acompleix l'objectiu.
CONTINGUT I EXTENSIÓ (0_5punts) Qualitat de la informació (selecció, ordre, progressió). Quantitat de la informació (informació necessària, demanada a l'enunciat).	Pròxim Nivell Acompleix amb escreix	El contingut és clar. Aporta informació nova. No es limita a repetir l'enunciat. Té extensió adequada.	En algun moment el contingut és poc clar. Conté la informació necessària. Té una extensió breu.	El contingut no és clar o no és rellevant. Hi falta informació. És breu.
ÚS DE RECURSOS LINGÜÍSTICS (0-5) Riquesa, varietat i precisió lèxica Flexibilitat i variació en l'ús d'estructures i dels components gramaticals.	Pròxim Nivell Acompleix amb escreix	Té un vocabulari bàsic suficient per fer front a situacions comunicatives quotidianes. Utilitza estructures lingüístiques necessàries per narrar, descriure i comparar pròpies del nivell.	Té poc vocabulari. Utilitza la majoria d'estructures lingüístiques del nivell, tot i que de vegades no té recursos suficients per plantejar la situació comunicativa plantejada.	Té un vocabulari insuficient. Utilitza poques estructures lingüístiques del nivell.
CORRECCIÓ DELS RECURSOS LINGÜÍSTICS (0_5) Ús correcte de les estructures	Pròxim Nivell	Utilitza algunes estructures senzilles correctament, però	Demostra només un control limitat d'algunes estructures i	S'expressa pràcticament en una altra llengua.

⁸⁰ La competència comunicativa de l'alumne correspon a un nivell força superior a l'A2.

lingüístiques segons el el nivell Ús correcte dels components gramaticals: connectors simples, temps verbals (present passats, perífraseis d'obligació), adjectius, qualificatius, quantificadors, adverbis de lloc i de temps...	Acompleix amb escreix	encara comet sistemàticament errors errors bàsics, com, p.ex., confondre temps verbals. Tot i així, queda clar el que vol dir.	de formes gramaticals molt simples i memoritzades. Comet errors sistèmics. S'expressa puntualment en una altra llengua.	
PRONUNCIACIÓ (0-5punts) La pronunciació és clara per fer-se entendre sense un accent d'una altra llengua.	Pròxim Nivell Acompleix amb escreix	<u>Bona</u> : La pronunciació és clara per fer-se entendre malgrat un accent d'una altra llengua evident.	<u>Suficient</u> : La pronunciació és acceptable tot i que demana un esforç per entendre el missatge.	<u>Insuficient</u> : La pronunciació és deficient i no s'entén el missatge. El missatge es produeix – quasi totalment - en una llengua diferent a la catalana.

Correspondència entre la puntuació de l'avaluació i l'estadi de l'interllengua:

A (25 punts o +) Molt bona/superior ↓ Estadi 1 d'Interllengua	B (<25-15unts) Bona/adequada ↓ Estadi 2 d'Interllengua	C (<15-10punts) Suficient ↓ Estadi 3 d'Interllengua	D (<10-0punts) Insuficient/nul·la ↓ Estadi 4 d'Interllengua
--	---	--	--

Per tal de trobar resposta a les nostres preguntes i verificar les hipòtesis, hem desenvolupat la metodologia de treball que presentem a l'apartat següent.

5. TRACTAMENT DE LES DADES

La informació obtinguda a partir de l'enregistrament de les entrevistes– dades sociodemogràfiques, d'usos lingüístics, dades sociofamiliars i afectives – es van codificar numèricament i es van recollir en dos documents d'Excel, per tal de fer-ne un tractament estadístic⁸¹. Totes les dades s'han categoritzat i s'han introduït en programa estadístic d'Excel per poder establir relacions entre les variables. La variable de referència és *Grup lingüístic – Grup segons llengua d'origen (GLO)* – i s'ha relacionat amb la resta de variables.

Pel que fa a la presentació de les dades codificades, en primer lloc, apareixen les dades dels arabòfons; després, les dels pakistanesos; a continuació, les dels sinoparlants; i, per últim, les dels castellanoparlants. L'ordre de presentació s'adiu amb el grup de llengua d'origen dels aprenents, per tant, la primera persona entrevistada amb llengua d'origen dels països arabòfons es codificarà GLA1. La primera persona pakistanesa, GLP1; GLX1 s'adirà amb la primera sinoparlant i GLC1, amb la primera persona castellanoparlant entrevistada.

5.1. Variables utilitzades a la investigació

Boix i Vila (1993: 28) defineixen la noció de variable com: “[...] *qualsevol cosa que pot realitzar-se de més d'una forma i que podem mesurar. [...] Les variables contínues són aquelles que formen un contínuum (com el pes, la pigmentació, la densitat, etc.), mentre que les variables discontinúes són aquelles que presenten opcions clares i precises entre elles, sense transicions entre les seves realitzacions (com les espècies animals o el sexe). [...] una variable dependent és aquell fenomen que estem intentant explicar recurrent a d'altres factors que denominem variables independents. Per exemple, en un estudi sobre l'aprenentatge del català com a L2 la variable “grau*

⁸¹Hem de destacar i agrair la col·laboració, els consells i les propostes d'actuació d'Antonio Di Paolo – Doctor en Econometria per la Universitat Autònoma de Barcelona i investigador a la Universitat de Barcelona– a l'hora de fer el tractament estadístic de les dades d'aquest estudi.

d'aprenentatge” serà la nostra variable dependent, mentre que les variables “grau de contacte amb els catalanoparlants nadius”, “edat de l’aprenent”, “any d’arribada al territori de llengua catalana”, etc., seran les nostres variables independents.” A continuació, presentem les variables independents del nostre estudi i la codificació que n’hem fet per tal de presentar el resultat posteriorment.

5.1.1. Variables individuals: dades personals i socioeducatives

A continuació presentem les variables que hem utilitzat a la recerca. S’han classificat en deu grups per facilitar l’exposició⁸². En primer lloc, apareixen i descrivim les variables de l’alumnat que hem entrevistat – *Variables individuals de l’alumnat* – : Codi grup de llengua d’origen (GLO); Any de l’enquesta (AEnq); Sexe (Sx); Nivell de Català (NCat); Edat (E); País de procedència (P); Ciutat/ regió/ província/ poble d’origen (Prov.); Any d’arribada/ Temps d’estada a Barcelona (TE); Barri (B). En aquest conjunt de variables també hi afegim, Competència en altres LE (CompLE)⁸³; Nivell d’estudis assolits (Nea) i el nivell educatiu assolit pels pares (Nep).

5.1.2. Variables sobre els usos lingüístics

En segon lloc, utilitzem les variables que ens poden permetre descriure el perfil lingüístic, dels usos lingüístics i les preferències en les tries lingüístiques dels aprenents en contextos diferents – *Variables relacionades amb els usos lingüístics de l’alumnat* – : Llengua inicial (Lli); Llengua pròpia (Llp); Llengua d’identificació (Llid.); Competència lingüística en altres llengües (CLE); Llengua ús familiar (LIUF); Llengua amb els amics (Lla); Llengua amb els fills (Llf); Llengua d’ús social (LIUS).

⁸² Les característiques personals, lingüístiques i afectives dels aprenents de la mostra ha provocat que hàgim hagut de fer una llista molt llarga sobre les etiquetes dels valors de cada variable. És per aquest motiu que hem optat per adjuntar una revisió exhaustiva de les etiquetes a l’ANNEX 4 d’aquest treball.

⁸³ A la pregunta: *Quines altres llengües parles?* Per entendre’n la competència real, s’ha preguntat en termes relatius al coneixement de la llengua catalan. Més concretament, si un alumne declara que sap anglès, tot seguit li hem demanat si la competència que en té és igual, superior o menor a la del català. A partir d’aquesta pregunta d’aclariment, hem observat que força alumnes que consideraven tenir un nivell d’usuari competent (C) – domini funcional (C1) – d’anglès, francès o alemany, realment, el tenen d’usuari bàsic (A) – inicial (A1) o bàsic (A2) –.

5.1.3. Variable: competència lingüística en català

A continuació, proposem una classificació per tal d'establir el nivell de competència en català dels alumnes – *Variables que mesuren la competència comunicativa (Estadi de la interllengua)* –. A partir del MCER (2003) hem avaluat l'estadi de la interllengua de les persones entrevistades i l'hem agrupat en les opcions següents: Molt superior en referència al MECR a l'A2 (Sup.); Bona/ adequada (Adeq.); Suficient/justa (Suf.); Insuficient/nul·la (Insuf.). La interllengua que avaluem com a nul·la es justifica, en resum, perquè quasi tot el discurs s'ha fet en castellà i s'hi ha inclòs alguna paraula aïllada en català o altres LE. Per definir aquesta variable tenim en compte el terme alternança de codi i tria lingüística. El primer terme ha gaudit d'una gran acceptació en perspectives gramaticals, interaccionals, conversacionals, i a vegades s'ha utilitzat com a etiqueta global per fer referència a la totalitat de fenòmens de contacte lingüístic.

Segons Weinreich, les alternances són aspectes marginals en l'estudi del contacte de llengües i que han d'estar, necessàriament, supeditades a un canvi contextual i impossibles dins d'una mateixa oració – en aquest cas, reflectien una manca de competència total –. L'autor ho expressa amb aquestes paraules: “*The ideal bilingual switches from one language to the other according to appropriate changes in the speech situation (interlocutors, topics, etc.), but not in an unchanged speech situation, and certainly not within a single sentence.*” (Weinreich, 1953: 73). El segon terme, tria de codi o selecció de codi – o de llengua – (*language choice o language selection*) fa referència a l'ús sistemàtic d'una varietat lingüística per part d'un mateix parlant.

Al nostre estudi, trobem aquesta situació quan mantenim tota o quasi tota l'entrevista a partir d'una conversa bilingüe, això és, l'aprenent fa la intervenció en castellà – conscient o inconscientment – mentre que nosaltres parlem en català únicament. Les tries de codi generalment són inconscients i mecàniques (tot i que no sempre) i es poden materialitzar en un sol codi o en un mode de comunicació bilingüe (l'alternança en si mateixa pot esdevenir l'opció no marcada en una situació concreta (Myers-Scotton, 1993a; citat a Galindo, M. (1988-2000:14). Boix distingeix entre els termes *selecció de codi* i *tria lingüística* a partir de l'aspecte que les determina (context d'interacció o normes socials): les *tries* “es produeixen a l'inici i en el decurs d'una

interacció quan varien alguns paràmetres de la situació comunicativa”, les *seleccions*, en canvi, són extradiscursives i “donades per les normes socials abans que els participants comencin a parlar en una situació comunicativa.”

5.1.4. Variable: motivacions a l'hora d'aprendre català com a LE

Tot seguit, hem agrupat les *variables que indiquen les motivacions dels aprenents a l'hora d'aprendre català* en les opcions de resposta següents: Instrumental (Ins.); Integrativa (Int.); Personals (Pers.); Altres (Alt.); Amotivació (A). A més de tenir en compte les classificacions de Gardner i Lambert (1959, 1979, 1985), Dörnyei (2001) – amb les consideracions que en fa Strubell (2011) – i les aportacions de Noels (2001), també aprofitarem les propostes del model de McClelland (2000) i, a partir de les respostes dels nostres alumnes, en proposarem d'altres que reflecteixin les motivacions reals que impulsen l'alumnat adult estranger a aprendre el català a Barcelona.

5.1.5. Variable: actitud sobre la llengua i la situació sociolingüística catalanes

Recordem que segons Baker la noció d'actitud és molt àmplia, ocupa un lloc en psicologia, sociologia, antropologia, educació, història, geografia humana i arts creatives. Al nostre estudi el concepte d'*actitud* s'entén com a Mallart (2008), Lasagabaster (2003), Bernat Joan (1999, 2002) i Todolí i Cuenca (1994). Pel que fa a les *variables que indiquen les actituds sobre la llengua i la situació sociolingüística catalana*, hem triat la classificació que presentem a continuació: Positiva (+); Negativa (-); Indiferent, no reacciona (?)⁸⁴. Som conscients que en respostes de caire tan subjectiu i qualitatiu – així com en el cas que motiva un individu a estudiar català en un moment donat – és difícil d'enquadrar en quatre possibles respostes; és per aquest motiu que l'hora d'analitzar les gràfiques, aprofitarem per presentar la transcripció de les respostes exactes dels aprenents perquè ens permeten anar més enllà d'una simple classificació estadística.

⁸⁴ Algunes coses et crea indiferència quan no t'interessa, no t'hi sents implicat o, simplement, evites el fet de dir que hi estàs en contra; això ho hem de tenir en compte a l'hora de l'anàlisi final de les respostes.

5.1.6. *Variable: Priorització en la tria de la llengua d'acollida: català, castellà, ambdues alhora.*

De la mateixa manera, les respostes obertes dels alumnes dificulten també la classificació de les variables que indiquen quina llengua s'aprèn primer en arribar a Barcelona. Tot i aquesta dificultat, per poder-les tractar estadísticament, hem fet l'agrupament següent: Tenen L1 castellà (L1 cast.); Català (Cat.); Castellà (Cast.); Ambdues (Amb2). El perquè de la tria l'exposem a partir d'elles transcripcions dels alumnes a l'apartat d'anàlisi de les dades, en què es presenten les dades estadístiques acompanyades de les gràfiques corresponents.

En aquest sentit, podem avançar que l'alumne actua de la mateixa manera que una persona – catalana o no – quan en coneix per primera vegada una altra. Si la llengua vehicular en aquell primer moment és el català, aleshores, aquella relació continuarà en català i els costarà molt canviar aquest rol. Idem amb el castellà, quan una persona coneix o té el primer contacte en castellà amb algú altre en castellà. En aquesta situació, també li hauríem de sumar la tendència dels catalanòfons a adreçar-se a algú que no coneix en castellà – cal dir, que aquesta tendència està canviant de mica en mica; o almenys s'hi està treballant perquè canviï –. Si extrapolem una situació com aquesta a l'ús social de la llengua, és força evident que si el primer contacte que té un individu amb la societat catalana és en castellà, la persona estrangera percebrà que amb el castellà n'hi ha prou; fins i tot, és possible que no s'assabenti que existeix el català fins passats una anys, per exemple, quan el necessiti per fer alguna gestió administrativa, etc. En canvi, si el primer contacte amb la societat és amb català, la percepció lingüística la primera llengua del territori canvia. La qüestió és que si rebem en castellà–administracions, serveis socials, atenció al públic, comerços, cursos de formació, universitats – ens respondran en castellà i s'afanyaran a aprendre'l per una qüestió de supervivència lingüística.

5.1.7. *Variable: actitud sobre l'aprenentatge del català en un context multilingüe*

Recordem que segons Baker (1992: 1): “La noció d'actitud és molt àmplia, ocupa un lloc en psicologia, sociologia, antropologia, educació, història, geografia humana i arts creatives.” Al nostre estudi el concepte d'actitud s'entén com a Mallart (2008),

Lasagabaster (2003), Bernat Joan (1999, 2002) i Todolí i Cuenca (1994). Som conscients que en respostes de caire tan subjectiu i qualitatiu – així com en el cas que motiva un individu a estudiar català en un moment donat – és difícil d'enquadrar en quatre possibles respostes; és per aquest motiu que a l'hora d'analitzar les gràfiques, aprofitarem per presentar la transcripció de les respostes exactes dels aprenents perquè ens permeten anar més enllà d'una simple classificació estadística. Així com en les anteriors variables, les respostes difícilment responen a una actitud positiva, negativa o indiferent, sinó que moltes es matisen. A partir de les tres respostes més freqüents: Positiva (+); Negativa (-); Indiferent, no reacciona (?), intentem aprofundir en els raonaments que les justifiquen.

5.1.8. Variable: Coneixement previ de la situació sociolingüística catalana

Pel tal de saber si el alumnes, abans d'arribar a Barcelona, coneixen la situació sociolingüística de Catalunya fem la pregunta: *Abans d'arribar a Barcelona, sabies que s'hi parlava català com a primera llengua oficial?* Les respostes s'han pogut dividir en tres molt clares però, també, totalment matisables: Sí, perquè... (S); No, perquè... (N); Sí, però no tant (Sxò). Segons les experiències dels alumnes al seu país d'origen, el concepte de Catalunya, en segons quins casos és molt vague, és a dir, no coneixen la realitat sociolingüística d'Espanya i, encara menys la de Catalunya que s'entén com una província dins d'un estat nació globalitzat anomenat Espanya. Una minoria d'alumnes de la Xina i del Marroc, per raons intel·lectuals i per proximitat territorial respectivament, coneixen l'existència del català com una llengua diferent al castellà i en reconeixen l'oficialitat a Catalunya. La tendència dels quatre col·lectius, sobretot abans d'arribar a Barcelona, és identificar Catalunya com a una província –“una molt bona província”⁸⁵ – i no com a una nació amb la una pròpia i, a més, oficial.

Trobem alumnes que tot i no conèixer la situació sociolingüística catalana prèviament, un cop arriben a Barcelona, s'adonen que s'hi parlen dues llengües i que ambdues són oficials i les aprenen sense cap tipus de prejudici, ja que vénen de territoris

⁸⁵ La majoria de persones al·loglotes utilitzen el concepte “bona província” per referir-se a un territori amb una llengua que s'ensenyava a l'escola i que té institucions pròpies. Aquest territori, però, es troba dins d'un país més gran i en depèn políticament, administrativament i econòmicament. Tot i així, reconeixen l'esforç que es fa per reivindicar la feina del poble per ser independents, així com succeeix en algunes de les seves províncies d'origen.

on s'hi parlen com a mínim dues llengües. Aquesta similitud provoca menys tensió a l'hora d'aprendre el català i d'adaptar-se a un territori multilingüe. Declaracions del tipus: (GLOP03) *Em preguntes per què estudio català? Estudiar català és normal, oi? Igual que aprendre castellà. Al meu país parlem urdú, panjabi i anglès. Aquí és més fàcil, només n'hi ha dues.* En canvi, podem trobar respostes que connoten estrès o incomoditat a l'hora d'aprendre la llengua del territori català: (GLOP02) *Estudio català perquè m'obliguen a la feina. Penso que això del català és una mica exagerat. Si tots ens entenem en castellà, no entenc perquè el demanen.*

5.1.9. Variable: Semblances o diferències sociolingüístiques entre el lloc d'origen i Catalunya

Per obtenir informació sobre aquesta qüestió hem fet preguntes i reflexions del tipus: *Aquí, a Catalunya, hi ha dues llengües oficials. Al teu país també? Creus que el Putonghuà (xinès mandarí) fa la funció del castellà i el Datonghuà (llengua de la província de Datong) la del català, per exemple? Trobes que existeix un paral·lelisme entre la situació sociolingüística del teu país i la de Catalunya?* Com és evident, les respostes han estat tantes com alumnes han estat entrevistats, però per tal de fer-ne un càcul estadístic hem donat el valor: No (N) i Sí (S). Aquestes respostes són matisades com la resta de respostes subjectives a l'hora d'analitzar les gràfiques i els resultats.

5.1.10. Variable: Reacció de l'entorn al voltant de l'aprenentatge del català

A continuació, la pregunta amb resposta oberta que hem fet als nostres entrevistats és en referència a l'opinió/reacció del seu entorn més proper (família, amics, companys de feina) i dels que es troben al seu país d'origen quan els expliquen que estan estudiant català. Concretament, a partir d'aquesta pregunta i les respostes, podem obtenir informació al voltant de l'*actitud dels companys d'aquí i d'allà quan expliques que estàs estudiant català.* Les respostes ens permeten fer-nos una lleugera idea del paper del català més enllà de les nostres fronteres. Les respostes majoritàries s'han pogut agrupar en cinc grups: No comento res (No Coment), Positiva (Pos.), Negativa (Neg.), Indiferència (Indif.), Provoca debat/novetat (Debat). Aquest fet evidencia que els entrevistats tenen força a dir sobre aquest tema. En aquest sentit, recordem les reflexions de Boix i Vila (1997: 162) en què destaquen que la diversitat lingüística, en si mateixa,

no provoca tensions socials irreconciliables. Segons Pierre Vilar (1947/1984:95) recorda que: “[...] *el problema real no es troba en aquests ‘fets diferencials’ (geografia, ètnia, llengua, dret, psicologia o història) sinó en les raons per les quals un medi donat, en un moment donat n’ha prèsc conscència*”. Segons Boix i Vila (1997), la pregunta sociolingüística clau que hauríem de fer és, doncs: per què aquesta situació lingüística esdevé problema social en un camp i moment determinats? Al capítol següent intentarem respondre a aquesta qüestió i a les que ens hem proposat com a objectius d’aquesta recerca i que s’adrecen, directament, a conèixer una mica més les ideologies lingüístiques dels aprenents de la nostra mostra i les reaccions de la seva comunitat lingüística d’origen.

5.1.11. Variable: Possibilitat de viure a Barcelona sense parlar el català.

Una altra informació que ens interessa és conèixer si els aprenents creien que és necessari conèixer el català per viure a Barcelona. A aquesta variable l’hem anomenada *Variable que indica si es pot viure a Barcelona sense parlar català*. Com podem entendre, les respostes acostumen a ser complexes i no monosil·làbiques, per això hem agrupat les respostes en: Sí perquè... (S); No perquè... (N); Sí, però... (Sxò). És interessant avançar la justificació que aporten els aprenents a l’hora de respondre l’opció “Sxò”. Els alumnes entenen que la llengua no només és un instrument intel·lectual i de comunicació, sinó també un instrument de poder; és a dir, que si no coneixes el català tens menys oportunitats d’aconseguir feines més qualificades o a integrar-te a la vida associativa de la comunitat d’acollida. En aquest sentit, la llengua no pot ser entesa ni estudiada com si fos autònoma de les seves condicions socials de producció i reproducció (Boix i Vila, 1998:137). Boix i Vila (1998) per tal de presentar les condicions socials, destaquen els conceptes de Pièrre Bourdieu, un dels pocs sociòlegs que han dialogat amb els sociolingüistes i que hi han treballat fins introduir nous conceptes com el de *mercat lingüístic*. Segons Boix i Vila (1998: 139): “*En la societat, talment com en un gran mercat, els diferents grups i individus entren en competència aportant els seus recursos. Anomenem aquests recursos, que tindran valors variables com en els mercats econòmics, capitals. Podem distingir quatre tipus de capitals que s’interrelacionen*” mútuament: *els econòmics, els culturals, els socials i els simbòlics. Els capitals lingüístics són una part dels capitals culturals.*”

5.1.12. Variable: Expectatives migratòries

En preguntar als entrevistats si tenien previst marxar de Barcelona a curt o llarg termini, les respostes més repetides i que han creat les etiquetes que hem representat a les gràfiques són: No ho sap (NS); Sí, al país d'origen (SPO); Sí, a altres països (SAP); No (N). Cal destacar, en primer lloc, tot i que o desenvoluparem a l'apartat de resultats, que les persones que han respost que no ho saben, eren o bé joves dependents de les decisions dels seus progenitors o de persones de la resta de l'Estat espanyol que condicionaven la seva estada a Barcelona per l'acabament dels seus estudis o de l'oferta laboral. Fet que també és podria pensar de la resta de col·lectius, però aquests no ho han respost explícitament. També, hem de destacar que les persones que han respost que no, ho han fet d'una manera rotunda i esperançadora de poder-se quedar a viure a Barcelona i formar-hi una família.

6. RESUM DEL CAPÍTOL

Hem començat aquest capítol amb la descripció del context en què emmarca i es desenvolupa el treball que presentem. Per tant, hem explicat què entenem per 'comunitat de parla', i què són i quina funció desenvolupen el Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL) i el Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona (CALB). A continuació, hem fet una descripció exhaustiva, primer, de la metodologia utilitzada en la recollida de les històries de vida de les persones entrevistades i, segon, de la mostra.

Podem qualificar aquest treball d'exploratori i descriptiu. Hem adoptat un metodologia combinada: quantitativa i qualitativa. L'instrument que ens ha aportat tota la informació i ens ha permès verificar les hipòtesis és l'entrevista semidirigida. El procés de recollida de dades ha durat catorze mesos aproximadament i la longitud de la mostra enregistrada ha estat de 8hores i 21 segons. En total, són 76 els alumnes de la mostra: 17 del GLMA (grup llengua materna arabòfona), 25 del GLMP (grup llengua materna pakistanesa o propera), 15 del GLMX (grup llengua materna xinesa) i 19 del GLMC (grup llengua materna castellana). Pel que fa a la distribució de la mostra segons el sexe, trobem 39 homes (51%) i 37 dones (49%). Pel que fa a l'edat, observem que la mostra recull aprenents que representen un ventall molt ampli d'edats, per exemple,

trobem aprenents des dels 16 anys fins els 65. L'edat mitjana de la mostra total és de 27,9 anys. Segons les dades, la majoria dels alumnes que formen part de la mostra viuen a l'Eixample i al Barri de Ciutat Vella – a la zona del Raval i de Sant Antoni–. La distribució de la mostra segons el nivell en què està matriculat queda així: el 60,53% dels entrevistats estan acabant un bàsic 2 (B2) i el 39,47% estan començant un bàsic 3 (B3). Hi ha força varietat en l'any d'arribada dels aprenents, tot i així, la gran majoria d'entrevistats van arribar a Barcelona entre el 2007-2009 (el 47,37%), però cal destacar dos casos del col·lectiu espanyol – GLC4 i GLC15 – que van arribar a Barcelona al 1985 i al 1968 respectivament. A partir de les dades, hem observat que els alumnes sinoparlants són els que fa més poc temps que ha arribat a Barcelona (0_1 any) i ja estudien català (nivell A1-B2/B3).

Així mateix, hem presentat els barems que hem utilitzat per avaluar la competència lingüística i comunicativa dels aprenents i hem fet èmfasi en què consisteix el Marc Europeu comú de referència per a les llengües (MECR, 2003). A més a més, hem dedicat l'última part del capítol a explicar les variables que hem utilitzat a l'estudi:

- *Variables individuals: dades personals i socioeducatives*
- *Variables sobre els usos lingüístics*
- *Variable: competència lingüística en català*
- *Variable: motivacions a l'hora d'aprendre català com a LE*
- *Variable: Quina llengua vas aprendre primer a Catalunya?*
- *Variable: actitud sobre l'aprenentatge del català en un context multilingüe*
- *Variable: Coneixement previ de la situació sociolingüística catalana*
- *Variable: Semblances o diferències sociolingüístiques entre el lloc d'origen i Catalunya*
- *Variable: Reacció de l'entorn sobre l'aprenentatge del català*
- *Variable: Es pot viure a Barcelona sense parlar el català?*
- *Variable: Expectatives migratòries*

Per acabar, hem explicat el tractament estadístic que hi hem aplicat.

CAPÍTOL 4. RESULTATS I ANÀLISI DE LES DADES

INTRODUCCIÓ

Durant tot el treball hem fet observacions i reflexions al voltant de les dades que hem obtingut, però ara, en aquest capítol presentem els resultats estadístics que ens permeten respondre les preguntes que han motivat el nostre estudi.

Per seguir un ordre en la presentació dels resultats, començarem amb la descripció del perfil de l'alumnat a partir de les dades personals, lingüístiques, socioeducatives, etc. Aquesta presentació es farà segons cada grup d'alumnes per llengua materna, i *a posteriori* relacionarem els resultats dels quatre grups i en traurem les semblances i diferències individuals o grupals. A mesura que anem presentant les gràfiques i n'analitzem les dades, resoldrem les hipòtesis i els objectius que hem destacat durant tot el treball.

1. DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA: BAGATGE LINGÜÍSTIC I SOCIOCULTURAL

En aquest apartat, presentem més dades personals dels aprenents: llengua d'origen/inicial, d'identificació i pròpia; nivell d'estudis assolits, situació laboral, estudis dels progenitors, competència lingüística en altres llengües estrangeres, etc.

1.1. Llengua inicial o L's 1 segons GLO

A continuació presentem la graella corresponent a partir de l'encreuament de dades entre el grup de llengua d'origen i la llengua o llengües inicials que declaren haver parlat a casa, per primer cop quan eren petits. La característica principal dels grups amb llengües d'origen no romàniques és el seu bilingüisme additiu nadiu o, fins i tot, el trilingüisme additiu en edat molt primerenca. Si interpretem aquestes dades a partir de les etiquetes dels valors de les variables de la columna anomenada *llengua inicial*, podem entendre observar que hi ha més de catorze possibles llengües inicials sumant els

quatre grups que analitzem. Aquesta dada ens confirma que la motxilla lingüística inicial de gran part del nostre alumnat és extraordinàriament rica.

La pregunta que fem per obtenir la informació és: *Quina és la primera llengua que recordes haver parlat a casa? En vas escoltar més d'una alhora a casa?* En el cas dels les persones xineses i d'origen pakistanès que hem entrevistat, hem hagut de fer força èmfasi en l'aspecte de l'àmbit lingüístic, és a dir, quina va ser la primera que recorda haver parlat a casa amb la seva mare, el seu pare o germans; ja que els entrevistats tendien – automàticament – a respondre que la seva llengua inicial era oficial del territori. Ens va ajudar força el fet de conèixer la realitat sociolingüística dels països d'origen i parla-ne algunes varietats perquè els entrevistats s'hi sentissin identificats i reconeguessin que la seva llengua inicial era la varietat dialectal reconeguda o no en el seu país d'origen. Segons la procedència d'alguns grups, no se sol reconèixer la llengua inicial perquè parlar una llengua no oficial té connotacions negatives lingüístiques i socials.

En aquest sentit, volem destacar les declaracions de GLOX15, que ens va explicar que el seu pare li va prohibir parlar la llengua materna, el *Datonghuà*. Aquest fet es repeteix amb molta freqüència en les noves generacions xineses. Molts pares eviten parlar la seva L1 (la llengua pròpia de la província) amb el seus fills i opten, des d'un primer moment, a parlar-los en xinès mandarí perquè és la llengua oficial de la Xina i gaudeix d'un gran prestigi lingüístic i social. Això ha provocat que alguns pares hagin hagut d'aprendre el xinès mandarí en edat adulta per poder entendre's amb els seus fills.

A continuació presentem la taula 30 amb el resum de la llengua o les llengües inicials que declaren tenir els alumnes que hem entrevistat:

Taula 30. Llengua/llengües inicials dels entrevistats segons GLM

LLENGUA INICIAL	GLMA	GLMP	GLMX	GLMC	Total
1 Castellà	0	0	0	68,42%	17,11%
2 Dialecte castellà	0	0	0	26,32%	6,58%
3 Amazic (Berber)	5,88%	0	0	0	1,32%
4 Àrab dialecte (marroquí, etc.)	64,71%	0	0	0	14,47%
5 Biling: Àrab dialecte + clàssic	23,53%	0	0	0	5,26%
6 Panjabi	0	20%	0	0	6,58%
7 Dialectes panjabi	0	12%	0	0	3,95%
8 Urdú	0	52%	0	0	17,11%
9 Bangla	0	4%	0	0	1,32%
10 Xinès mandarí (<i>putonghuà</i>)	0	0	53,33%	0	10,53%
11 Dialecte xinès	0	0	46,67%	0	9,21%
12 Panjabi + urdú (bilingüe)	0	12%	0	0	3,95%
13 Kurd	5,88%	0	0	0	1,32%
14 Gallec	0	0	0	5,26%	1,32%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Font: Elaboració pròpia

Per entendre aquesta taula, hem de tenir present el valor de les catorze etiquetes de la variable lingüística – *llengua inicial* –. Per tal de simplificar la interpretació de les dades, només destacarem les principals llengües inicials segons cada col·lectiu. Si comencem pels entrevistats que provenen dels països àrabs, podem destacar que el 64,71% declara que la seva llengua inicial és l'àrab dialecte (el marroquí, l'egipci, etc.). Hem de destacar que els entrevistats que parlen marroquí –sobretot els menors de trenta anys – ens han informat que s'estava produint una revolta lingüística molt positiva amb l'àrab marroquí a través de les noves tecnologies de la informació (TIC). Aquesta nova varietat de l'àrab es caracteritza per la seva forta influència francòfona i per la seva simplicitat morfològica a l'hora d'escriure missatges de text a través de les xarxes socials. Així doncs, el *nou marroquí* – com alguns entrevistats han afirmat – és la varietat més utilitzada per la gran majoria de la població arabòfona i s'està estenent imminentment per la xarxa i et permet pertànyer a una nova generació lingüística. Un 23,53% declara ser bilingüe de bressol àrab dialecte /àrab clàssic. Per acabar, un 5,88% declara que la seva llengua inicial és l'amazic i un altre 5,88%, el kurd.

Les persones que pertanyen al col·lectiu indo-iranià donen fins a quatre respostes diferents a la pregunta que plantegem. Així com en la resta de col·lectius hem d'insistir molt en el significat de llengua inicial, és a dir, no la que parlen millor en aquest moment, sinó la que van aprendre per primera vegada a casa seva, amb la seva mare o pare quan eren petits. Aquestes quatre respostes són les següents: un 52% dels entrevistats declara que la seva llengua inicial és l'urdú; el 20%, el panjabi; el 12% declara l'és algun dels dialectes del panjabi (padwari, pashto, bahari, etc.); i també un 12% declara ser bilingüe panjabi/urdú des que té consciència d'haver parlat. En aquest darrer cas, també és interessant observar que aquestes persones que declaren ser bilingües de bressol, acostumen a destacar el panjabi primer que l'urdú. Aquesta tendència – a partir de les respostes dels alumnes – hem arribat a entendre que és perquè la mare és qui parla panjabi – la llengua majoritària de tot el territori del Panjab i del Pakistan, però no oficial – i que el pare, l'urdú – llengua oficial del territori –. També cal destacar que el fet de parlar urdú connota un determinat nivell educatiu i socioeconòmic. L'urdú és considerat un capital lingüístic i econòmic alhora perquè serà l'eina, junt amb l'anglès, per poder cursar estudis més enllà de la primària.

Pel que fa al grup de sinoparlants, les dues úniques respostes que hem obtingut són, en primer lloc, el 53,33% declara que la seva llengua inicial és el xinès mandarí o *putonghuà*; i, en segon lloc, el 46,67% declara que la primera llengua que recorden haver parlat a casa és alguna variant dialectal del xinès (el *wenzouhuà* – la llengua de la província de Wenzhou –, el *tianjinhua* – la llengua de Tianjin –, el *datonghua* – la llengua de Datong – etc.). Recordem que les varietats del xinès només són reconegudes dins dels territoris on es parlen i només l'entenen les persones que hi viuen, però no tenen representació en codi escrit, ja que l'Estat ha fet un esforç d'unificació i de codificació lingüística a gran escala – tant pel que fa a la pronunciació com a l'escriptura – perquè totes les persones de la Xina es puguin entendre a partir d'una llengua única: el xinès mandarí.

Com hem apuntat abans, el xinès mandarí és conegut pels sinoparlants com a *putonghuà*. Aquesta nomenclatura significa *la llengua de totes les persones xineses o de la Xina*. Hem de reconèixer, però, que també existeixen altres denominacions com poden ser *hanyun*, però segons alguns estudiosos de la matèria i els propis estudiants, el consideren un terme amb connotacions ideològiques unitaristes, és a dir, que no té

present que en altres pobles es puguin parlar variants, sinó que l'única llengua parlada i escrita que val en qualsevol àmbit la llengua dels Han – recordem que Han és la dinastia amb més tradició religiosa i de poder de la Xina –. Amb la promoció i l'ús del xinès mandarí es garanteix la intercomprensió entre les persones de tots els territoris xinesos i es permet que hom pugui accedir al món educatiu. D'aquesta manera, fent del xinès mandarí el passaport a l'educació i al reconeixement social, es reforça una ideologia monolingüística del xinès mandarí com a pontència lingüística única de prestigi dins de la Xina i, alhora, reconeguda mundialment.

Quan analitzem les dades de l'últim col·lectiu, és a dir, el grup d'estudiants amb llengua romànica – el castellà – trobem respostes següents: el 65,42% dels entrevistats declaren que la primera llengua que van escoltar i aprendre a casa i que consideren com a l'inicial és el castellà⁸⁶; un 26,32% declara, amb èmfasi, que ho és alguna de les variants del castellà (andalús, asturià – bable –, gadità, canari); i, finalment, un 5,26% declara que ho és el gallec, tot i que per les circumstàncies historicopolítiques que van viure, primer, amb la dictadura franquista i, després, amb la repressió de Fraga. Aquests entrevistats declaren que només la podien conservar oralment a les zones rurals, ja que la resta d'àmbits pertanyien al castellà. Alguns es queixen per la manca d'interès de per part de les institucions públiques gallegues a l'hora de normalitzar l'ús del gallec, diuen que el tema de la llengua s'ha polititzat massa i que s'ha deshumanitzat. Val a dir que, aquests mateixos entrevistats, també reconeixen l'esforç de la població catalana i de les institucions públiques de Catalunya a l'hora de promoure l'ensenyament i l'ús del català des d'una perspectiva lingüística i cultural i no tant política, com es fa en el cas del gallec a Galícia.

1.2. Llengua pròpia

Les preguntes que hem formulat per obtenir la informació més real sobre el sentiment lingüístic que fa que una o altra llengua adopti les qualitats de pròpia han estat les següents: *Quina és la teva llengua o quines són les teves llengües? És a dir, quan et*

⁸⁶ És curiós observar com força entrevistats dubten si denominar la seva llengua: castellà o espanyol. Alguns declaren que quan es troben a la seva comunitat, denominen la seva llengua amb el nom d' "español"; en canvi, quan són a Barcelona trien dir-li "castellà". Ho justifiquen pel fet que aquí – a Barcelona – sempre escolten aquesta denominació i l'adopten per costum. Cap d'ells ha demostrat una ideologia monolingüista a l'hora de respondre aquesta qüestió.

presentes als companys de classe o a algú desconegut què li dius...: “Hola! Em dic Shalia, sóc del Marroc i la meua llengua és el... i...; Quina és la llengua que te sents més com a teva? Des que ets a Barcelona, també consideres que el castellà, el català o ambdues també són les teves llengües pròpies?

Com hem comentat anteriorment, el perfil multilingüístic de bressol de la gran part de la nostra mostra provoca que haguem de fer un gran esforç a l’hora de codificar i agrupar les seves respostes en un grup de dades mesurable. Un cop analitzades les respostes, hem resolt que el 99,9% dels entrevistats responen el mateix quan els demanen sobre la seva primera llengua i la que consideren com a pròpia.

A continuació, passem directament a analitzar les informacions següents sobre la llengua o les llengües amb què s’identifiquen els aprenents.

1.3. Llengua o llengües d’identificació

Les preguntes que hem formulat per obtenir les respostes que s’apropessin més a la informació que volíem obtenir, han estat: *Quina llengua o llengües diries que t’identifiquen? A partir de la teua estada a Barcelona, n’has adoptat una altra que t’identifica? També consideres que el castellà o el català o ambdues també són les teves llengües pròpies ara? Amb quina llengua t’identifiques més: la de casa, el castellà o el català? De quina et sents més orgullós? Quina és la llengua que t’identifica amb els desconeguts (per raons socials, culturals i lingüístiques)?*

A continuació presentem la taula 31, a partir de la qual podem observar la llengua o les llengües amb què s’identifiquen els entrevistats:

Taula 31. Llengua o llengües d'identificació

LLENGUA D'IDENTIFICACIÓ	GLOA	GLOP	GLOX	GLOC	Total
0 Castellà	0	0	0	57,89%	14,47%
1 Castellà i gallec	0	0	0	10,53%	2,63%
2 Xinès mandarí	0	0	33,33%	0	6,58%
3 Urdú	0	16%	0	0	5,26%
4 Panjabi + dialecte	0	8%	0	0	2,63%
5 Urdú + anglès	0	4%	0	0	1,32%
6 Pròpia + Català	0	16%	46,67%	31,58%	22,37%
7 Pròpia + Castellà	5,88%	8%	20	0	7,89%
8 Marroquí + Clàssic	41,18%	0	0	0	9,21%
9 Marroquí + clàssic + català	29,41%	0	0	0	6,58%
10 Marroquí + clàssic + cast.	23,53%	0	0	0	5,26%
11 Panjabi + indi	0	4%	0	0	1,32%
12 Bangali + indi	0	4%	0	0	1,32%
13 Urdú + panjabi+ català	0	28%	0	0	9,21%
14 Urdú + panjabi +castellà	0	12%	0	0	3,95%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

A partir de les dades, podem observar que les persones de la mostra acostumen a identificar-se amb més d'una llengua, tot i que prioritzen la primera llengua que van aprendre quan eren petits i la que relacionen directament amb la seva llar. Tot i així, els resultats que hem obtingut són els següents: el 41,18% dels entrevistats d'origen àrab han prioritzat com a llengües d'identificació el marroquí i l'àrab clàssic alhora; el 29,41% s'identifiquen – per ordre de presentació – amb el marroquí, l'àrab clàssic i el català. D'altres, el 23,53% de la mostra s'identifica amb el marroquí, seguit de l'àrab clàssic i amb el castellà. També hem de destacar que el 5,88% s'identifica amb la seva L1 (marroquí/berber o clàssic) i el castellà.

Amb el col·lectiu d'origen indoirànic, també trobem molta diversitat en el camp de la identificació lingüística. Comencem amb les dades que destaquen a la taula, el 28% dels entrevistats declaren que les seves llengües d'identificació són –segons l'ordre en què les presenten – l'urdú, el panjabi i el català. Hi ha dues tries que han obtingut el mateix valor, un 16%. El primer fa referència a la tria de l'urdú i el panjabi (en aquest ordre) com a llengües d'identificació; i el segon 16% pertany a l'elecció de la llengua pròpia (panjabi o urdú) i el català com a llengües d'identificació. Tot seguit, el 12% dels

entrevistats declaren que les seves llengües d'identificació són – en aquest ordre – l'urdú, el panjabi i el castellà. També destaquem un 8% de la mostra – valor força residual – que s'identifica només amb les llengües del seu país d'origen, és a dir, primer amb el panjabi i, després, amb l'urdú. Hem de destacar que és força significatiu l'ordre en què presenten la seva tria, ja que ens permet relacionar-la amb el nivell socioeducatiu i amb la ideologia lingüística de l'aprenent. De la mateixa manera, ens dóna informació al voltant de les xarxes socials (nacionals i estrangeres) amb què es desenvolupen els aprenents i, consegüentment, el nivell d'aculturació en què es troben.

El col·lectiu xinès destaca sobre la resta per la seva menor variabilitat a l'hora de respondre les preguntes. Les respostes s'han classificat en tres grups: el 46,67% de la mostra s'identifica lingüísticament amb la seva llengua pròpia (xinès mandarí o variant) i el català; un 33,33% s'identifica únicament amb el xinès mandarí; i el 20% declara que la seva llengua pròpia (xinès mandarí o variant) i el castellà perfilen la seva identitat lingüística. La mostra que prové de la resta de l'Estat espanyol també reparteix les tries en tres possibles. El 57,89% declara que el castellà és la llengua que els identifica, el 31,58% dels entrevistats s'identifiquen – per ordre – amb el castellà i amb el català i el 10,53% declara que s'identifica amb el castellà i el gallec alhora.

1.4. Competència en altres llengües estrangeres

En aquest apartat presentem les llengües que els alumnes declaren conèixer més que el català. Per tant, es pren com a referència el nivell de competència actual en català perquè ordenin la resta de llengües estrangeres en relació a la competència a nivell d'usuari que tenen del català. Tornem a destacar el *background* lingüístic de la gran majoria dels aprenents que hem entrevistat, ja que hem arribat a destriar quaranta-quatre etiquetes per organitzar la informació que ens han transmès els aprenents.

Com es pot observar a la taula següent, hem intentat treballar a partir de tretze etiquetes que intenten resumir i aglutinar tota la informació. Tot i així, hem de destacar que el col·lectiu castellanoparlant és el que reconeix que coneix altres llengües estrangeres però, la gran majoria amb una competència menor a la que ja ha adquirit en català. En aquest sentit, l'anàlisi de les dades segons el col·lectiu és el següent:

Taula 32. Competència en altres llengües estrangeres segons el grup

ALTRES LE	Arabòfons	Indoirànics	Sinoparlants	Castelanop.	Total
0) Cap LE	0	0	0	15,79%	3,95%
1) Bilingüe (L2 romànica)	35,29%	4%	0	0	9,21%
2) Bilingüe (L2 no romànica)	11,76%	28%	0	0	11,84%
3) Trilingüe (L3 romànica)	5,88%	16%	0	0	6,58%
4) Trilingüe (L3 no romànica)	11,76	12	0	0	6,58
5) LE romànica (francès, italià o portuguès)	0	0	0	21,05	5,26
6) LE no romànica (anglès o alemany)	0	0	0	21,05	5,26
7) LE romànica + LE no romànica	11,76	0	26,67	15,79	11,84
8) Més de 4-LE (no romànica/romànica o combinació)	5,88	4	0	5,26	3,95
9) LE català i, després, castellà , anglès ⁸⁷	5,88	16	33,33	0	13,16
10) LEcastellà i, després, català, -A1 anglès	11,76	12	13,33	0	9,21
11) LE romànica + LE no romànica	0	4	6,67	5,26	3,95
12) Trilingüe (L3 romànica) + anglès	0	4	0	0	1,32
13) LE no romànica (anglès) + LE romànica (italià, portuguès, català, castellà)	0	0	20	15,79	7,89
Total	100%	100%	100%	100%	100%

⁸⁷ En aquests casos, els aprenents declaren tenir un nivell d'anglès força inferior al de català.

A partir d'aquesta taula, evidenciem que la gran majoria dels col·lectius – excepte dues persones amb L1 castellana i alguna altra amb L1 berber – són, com a mínim, bilingües. En aquest sentit, els factors determinants d'aquesta competència multilingüe són, per una banda, el territori lingüístic d'origen on s'usen com a mínim dues llengües per desenvolupar les funcions personals, educatives i socials diàries; per l'altra, els factors socioeconòmics i educatius – com veurem a l'apartat següent – condicionen les oportunitats d'accedir a nous capitals lingüístics per tal de millorar l'*status* de l'individu, fet que li permetrà d'aconseguir un reconeixement social, un lloc de treball millor, consolidar amb èxit els seus estudis a l'estranger o satisfer les seves inquietuds culturals.

Comencem analitzant el perfil lingüístic dels aprenents arabòfons⁸⁸. El 35% declara que són bilingües (àrab-francès); tenim quatre etiquetes – 2/4/7/10 – que es repeteixen amb el mateix valor, un 11,76%, això significa que a la mostra trobem, amb la mateixa proporció de, per una banda, arabòfons bilingües amb una LE no romànica (acostuma a ser l'anglès); per altra banda, arabòfons trilingües amb una L2 romànica (francès) i una no romànica (anglès). També, arabòfons que declaren parlar una LE romànica i una LE no romànica a banda de les seves llengües habituals; i per últim, tenim un grup que presenta el castellà com la seva LE (competència bilingüe) i, després, confirmen que tenen el mateix domini del català que de l'anglès – això és un nivell A2 –.

Pel que fa al grup indoirànic, a la taula anterior, s'hi veuen representats nou possibilitats de les tretze totals; això ens demostra de nou la riquesa lingüística d'aquests col·lectius – fet que, en principi, hauria de promoure la seva capacitat metalingüística i afavorir el procés d'adquisició d'una nova llengua –. En primer lloc, el 28% destaca que és bilingüe de bressol i que, de llengües estrangeres, en tenen dues de no romàniques (anglès, panjabi, urdú, hindi o bangla, etc.). El 16% dels entrevistats coneixen més de tres LE no romàniques incloent-hi les pròpies, més una de romànica. També un 16% – alumnes més joves – declara que la seva LE és el català i, després, castellà i una mica anglès (és a dir que la seva competència no arriba a l'A2). Després trobem quatre respostes amb un 4% cadascuna: Bilingüe en llengües no romàniques (+LE romànica); qui parla més de quatre LE (no romànica/romànica o combinació); qui

⁸⁸ Recordem que la gran majoria dels arabòfons són *per se* bilingües (àrab dialectal/clàssic o francès).

té una LE romànica + LE no romànica; qui parla més de tres llengües no romàniques (diferents a l'anglès), una romànica i l'anglès.

Pel que fa al col·lectiu xinès, la competència en altres llengües estrangeres és més discreta pel que fa a la varietat, però n'assoleixen una competència més elevada. En aquest sentit, el 33,33% de les persones xineses que hem entrevistat afirmen que la seva primera llengua estrangera és el català, després el castellà i, per últim l'anglès – recordem que demanem a l'alumnat que ordeni les LE's en relació a la seva competència actual en català –. És interessant destacar que aquest 33% correspon en gran part al alumnes menors de 18 anys i que encara estan en edat escolar obligatòria o post-obligatòria. La gran majoria han arribat a Barcelona fa pocs mesos i, tot just arribar, s'han escolaritzat. Aquest fet justifica que declarin que el català és la seva primera LE, ja que és la llengua que fan servir els seus professors, els materials estan escrits en català, continuen a les tardes la formació al Centre d'Acolliment lingüístic, etc.

L'adopció del català com a llengua vehicular de l'ensenyament ha estès el coneixement entre els joves – en el nostre estudi, als xinesos i als pakistanesos –, però no l'ús ni la col·loquialització de la llengua catalana, que depenen majoritàriament de les dinàmiques lingüístiques del cercle d'amics catalanoparlants i de la presència de la llengua catalana al barri on viuen, al teixit associatiu, a les activitats extraescolars, etc. El 26,67% ha respost que com a LE reconeixen la mateixa competència entre una llengua romànica (català/castellà) i una LE no romànica (anglès). El 20% declara que la seva LE és una llengua romànica (castellà). El 13,33% situa per davant el castellà, tot seguit el català i, residualment, l'anglès. Per últim, el 6,67% declara que domina com el català una altra LE romànica (el castellà) i una LE no romànica (l'anglès).

Segons els resultats de la mostra, podem observar que la comunitat xinesa, tendeix a triar el català com a LE. Les persones que fa més temps que són a Barcelona han après el castellà i després el català, d'aquí que siguin els xinesos de més de 25 anys qui declarin que la seva LE és el castellà. Del 26,67% inicial, força entrevistats van declarar que van arribar a Barcelona amb una competència molt alta en anglès, ja que al sistema educatiu xinès es contempla l'anglès com a LE del país; però en arribar a Barcelona, alguns alumnes han declarat que l'anglès ha passat en un segon a tercer pla, ja que aquí el sistema educatiu prioritza que una persona estrangera conegui les dues llengües

oficials del territori. Tot i així, aquest tant per cent, declara que durant el procés d'aprenentatge del català i del castellà, la seva llengua franca amb els nous companys d'aula és l'anglès, tot i que reconeixen que la gran majoria se'ls adreça en castellà, fet que ells no entenen perquè a l'escola tot és en català.

Per acabar, presentem les respostes dels aprenents castellanoparlants de la resta de l'Estat espanyol. El nivell competència lingüística en altres llengües estrangeres – així com en la resta de casos – fem que prenguin com a referència a la que tenen en català. Així, ens fem una idea més verídica de la competència real del que ells entenen com “*Quines altres llengües conèixes, parles, entens o escrius...?*”. En aquest sentit, hem pogut encabir totes les respostes en set etiquetes (2 amb un 21,05%; 3 amb un 15,79%; i 2 amb un 5,26%). Comencem, doncs, per les dues primeres etiquetes del 21,05% cadascuna: En primer lloc, les persones que declaren que tenen una L2 romànica (francès, italià o portuguès); i, en segon lloc, les que la seva L2 és no romànica (anglès o alemany). A continuació, les tres respostes amb un 15,79% respectivament són: 1) “*Cap LE – a banda d’ara el català–*”; 2) L2 romànica (francès, italià) i una L2 no romànica (anglès o alemany); 3) LE no romànica (anglès) + LE romànica (italià, portuguès, català, castellà⁸⁹). Els alumnes que declaren tenir una competència superior, per exemple, en anglès, en francès o en qualsevol altre LE, destaquen que el seu nivell és lleugerament superior al de català, això vol dir que molts d’ells nopoden o podren amb dificultat acreditar un nivell oficial més enllà d’un nivell A2.

A diferència de la resta de col·lectius que esdevenen bilingües de bressol, els castellanoparlants entrevistats – excepte els gallecs– no poden reconèixer que dominen una altra LE al mateix nivell que la seva L1. Per últim, tenim dues etiquetes amb un tant per cent força baix respecte la resta – un 5,26% –, però que cal destacar-les per aconseguir una descripció exhaustiva dels perfils lingüístics de tota la mostra. La primera etiqueta correspon a les persones que declaren ser competents amb més de quatre llengües estrangeres (no romànica/romànica o combinació d’ambdues). La segona etiqueta fa referència al 5,26% dels entrevistats que declaren que tenen una LE romànica (italià, portuguès, català, castellà) + una altra LE no romànica. Així com hem destacat anteriorment, el nivell de competència en altres llengües estrangeres (LE) per part de les

⁸⁹Les persones que declaren tenir el castellà com a L2 dins del grup de castellanoparlants són els gallecs.

persones de la resta de l'Estat espanyol és força subjectiu, en el sentit que declaren conèixer altres llengües – sobretot el francès, l'italià o l'anglès – una mica més que el català, però no tenen cap certificat que n'acrediti la competència. Per tant, hem d'entendre que com a màxim deuen tenir un nivell d'usuari bàsic.

1.5. Nivell socioeducatiu dels aprenents

En aquest apartat descriurem, per una banda, el nivell d'estudis assolits o en curs, si fem referència als estudiants d'ESO o Batxillerat; i, per l'altra, presentarem una segona taula amb la situació laboral actual dels alumnes que formen part de la mostra d'aquest estudi. Les dades de la taula següent relacionades amb les dades del nivell de la Interllengua ens ajudaran a entendre si el nivell socioeducatiu dels alumnes pot influir o no a l'hora d'adquirir una LE en aquest cas concret que estudiem.

Taula 33. Estudis assolits per part dels aprenents

ESTUDIS ASSOLITS	GLOA	GLOP	GLOX	GLOC	Total
No en té	0	4%	0	0	1,32%
Educació primària	0	12%	0	5,26%	5,26%
Educació secundària /ESO	0	32%	20%	0	14,47%
Batxillerat	11,76%	28%	40%	5,26%	21,05%
Formació professional grau mitjà (Diplomatura)	5,88%	0	0	0	1,32%
Formació professional grau superior	11,76%	8%	13,33%	15,79%	11,84%
Llicenciat/ Arquitecta/ Enginyer	58,82%	8%	26,67%	68,42%	38,16%
Màster	11,76%	4%	0	5,26%	5,26%
Doctorat	0	4%	0	0	1,32%
Total	100	100	100	100	100

El 58,82% del col·lectiu que prové de països àrabs es caracteritza per tenir uns estudis assolits equivalents a llicenciat, arquitecte o enginyer. Després, amb el mateix tant per cent – 11,76% –, trobem persones amb estudis de formació professional de grau mitjà (Diplomatura); Batxillerat i, per últim, alumnes amb un màster acabat. Finalment, un 5,88% dels entrevistats tenen estudis equivalents a la Formació professional de grau

superior. Per continuar, amb els altres col·lectius, podem destacar que el 32% de la població indoïrànica de la nostra mostra té estudis equivalents a l'ESO (Educació secundària obligatòria) o els està cursant durant el moment de l'entrevista. A continuació, el 28% ha fet o està fent estudis de Batxillerat. El 12% - persones de mitjana edat i de zones rurals- té assolida l'Educació primària. Un 8% té estudis de formació professional grau superior i un altre 8% té estudis equivalents a llicenciat/arquitecte o enginyer. A la taula anterior observem amb el mateix valor – un 4% – des de persones que no tenen cap tipus d'estudis, màster o doctorat.

Les dades sobre els alumnes sinoparlants indiquen que el 40% tenen estudis assolits o en curs de Batxillerat – s'entén pel tant per cent d'alumnes en edat escolar obligatòria i postobligatòria que arriba a Barcelona i que forma part de la mostra – . El 26,67% són llicenciats, arquitectes o enginyers; el 20% ha cursat o està cursant l'ESO i, per últim, el 13,33% declaren tenir estudis equivalents a la formació professional de grau superior. Finalment, el 68,42% dels aprenents castellanoparlants té estudis de llicenciat/arquitecta o enginyer; el 15,79% de formació professional de grau superior i tres etiquetes diferents responen a un 5,26% cadascuna (o bé, tenen estudis d'educació primària, de Batxillerat, o bé han fet un màster).

1.6. Nivell socioeducatiu dels pares dels aprenents

Diversos estudis (Boudon, 1974; Robert Haverman & Barbara Wolfe, 1995)⁹⁰ han conclòs que el nivell socioeducatiu dels pares dels alumnes poden condicionar l'evolució dels estudis dels seus fills. L'objectiu principal del fet que un individu emigri està relacionat amb l'esperit de millorar la situació socioeconòmica que tenia al seu país d'origen. Hem de tenir present, que les persones que arriben a sortir dels seus països són les persones amb més recursos i que poden arribar a ascendir a la nova societat, en el millors dels casos, o a sobreviure en els pitjors dels casos. Els pares arriben a Catalunya amb un estatus alt, però s'adonen que al país d'acollida han de fer feines poc qualificades i que ara pertanyen a un altre grup social en una posició inferior per la posició en el mercat.

⁹⁰Per a una perspectiva sociològica, vegeu Raymon Boudon (1974) i per a una perspectiva econòmica, consulteu Robert Haverman & Barbara Wolfe (1995).

Els pares que resideixen a Barcelona o encara al país d'origen estranger són conscients que l'objectiu de venir aquí és, primer, perquè volen donar una educació de qualitat als seus fills per optar a més oportunitats educatives i laborals; segon, alguns vénen amb la voluntat de treballar intensivament – contractats prèviament al país d'origen – per aconseguir ingressos i, alhora, enviar diners als països on tenen persones al seu càrrec. Tercer, hi ha famílies que ja gaudeixen d'un estatus socioeconòmic benestant i creuen que Barcelona és una ciutat d'oportunitats per als seus fills i on poden gaudir d'una millor qualitat de vida. Segons Boix i Vila (1997:56): “*La tradició sociològica ha posat la noció de classe social al bell mig de l'anàlisi de l'estructura social*”⁹¹. Per Max Weber, la classe social està definida per la posició en el mercat. Segons l'autor, dos elements més intervenen de manera decisiva en l'estratificació social: a) l'*estatus*, és a dir, l'honor social, el prestigi que cada societat dona a cadascun dels grups socials que la conformen; b) l'afiliació política és rellevant a l'hora d'entendre la repartició del poder. Independentment de com s'entengui la noció de classe social, totes les comunitats que mostren estratificació social tenen diferències lingüístiques i culturals que hi estan relacionades (Boix i Vila, 1997: 58).

Taula 33. Nivell d'estudis de la mare

Mare	GLOA	GLOP	GLOX	GLOC	Total
Cap estudi	52,94%	24%	20%	15,79%	27,63%
Primària	17,65%	32%	6,67%	42,11%	26,32%
Secundària	17,65%	24%	20%	5,26%	17,11%
Batxillerat	11,76%	20%	40%	15,79%	21,05%
Diplomada	0	0	0	5,26%	1,32%
Llicenciada	0	0	13,33%	15,79%	6,58%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

A partir de les dades de la gràfica, podem observar que més de la meitat – el 52,94% – de les mares dels aprenents arabòfons de la mostra no tenen cap tipus d'estudis. Aquest fet es pot justificar per raons culturals, ja que a la gran majoria dels països àrabs la dona juga un paper clau en la cura dels fills i en el manteniment de la llar. Així mateix, en algunes localitats menys cosmopolites, el paper sociocultural de la dona

⁹¹ Per a una introducció de la noció de *classe social*, vegeu Giddens (1980).

està relegat al del seu home. En alguns casos, en arribar a Barcelona, els papers s'inverteixen i les dones tenen més oportunitats de treballar – serveis de neteja a cases particulars o a hotels, restauració, etc. – i esdevenen les responsables de mantenir els fills i l'home que encara són al país d'origen i que estan pendents d'arrelament. A continuació, tenim dues respostes amb la mateixa proporció – un 17,65% –; la primera fa referència a mares que tenen acabada l'educació primària, i l'altra, a les que tenen el títol d'educació secundària obligatòria. En aquest grup, també trobem que l'11,76% de les mares tenen acabat el batxillerat.

El nivell d'estudis de les mares dels alumnes indoïràtics també ronda les tres etiquetes anteriors, però amb valors diferents. Això és, el 32% té l'educació primària acabada; un 24% no té cap tipus d'estudi, mentre que un altre 24% té la ESO acabada. En aquest cas, el 20% de les mares han realitzat el batxillerat. Les mares dels alumnes sinoparlants destaca perquè el 40% ha acabat el batxillerat. Tot seguit, trobem dos 20%, l'un fa referència a la resposta 'cap estudi', i l'altre ens descriu la quantitat de mares tenen l'educació secundària acabada.

Les declaracions dels alumnes sinoparlants són més variades en el sentit que trobem més diversitat pel que fa a la formació de les seves mares. El valor més alt – un 40% – correspon a les que tenen els estudis de batxillerat acabat. El tant per cent de respostes que destaquen el fet de no tenir estudis o de haver acabat la secundària és el mateix, un 20% respectivament. Només un 6,67% té estudis primaris i, una dada que diferencia el grup sinoparlant amb els arabòfons o els indoïràtics, és que el 13,33% és llicenciada, arquitecta o enginyera.

A partir de les respostes dels alumnes de la resta de l'estat, observem que 42,11% de les mares tenen l'educació primària acabada – força alumnes encara ho justifiquen pel fet que les seves mares es van casar joves i es van dedicar a les feines de la llar i a tenir cura dels fills; altres comenten que en aquelles èpoques no calia estudiar tant com ara i que el fet de poder tenir estudis primaris ja era un luxe i un senyal d'estatus mitjà de la família –. En aquest cas, tornem a tenir dues respostes amb el mateix valor, un 15,79%. El primer representa les mares que no tenen cap tipus d'estudi i l'altre, les que tenen el batxillerat acabat. Tres respostes tenen un pes del 15,79%: 'No té estudis'; 'batxillerat'; 'llicenciada, arquitecta o enginyera'. Per tant, només les progenitores sinoparlants i les

de la resta de l'estat tenen estudis superiors de la categoria de llicenciat, arquitecta o enginyer. El 5,26% ha acabat els estudis equivalent a l'ESO i, un fet diferenciador a la resta de col·lectius, només les mares dels alumnes de la resta de l'estat tenen representació – un 5,26%– en estudis equivalents a la formació professional superior.

A continuació presentem la taula 34 amb el resum de les dades corresponents al nivell d'estudis dels pares dels alumnes entrevistats:

Taula 34. Nivell d'estudis del pare

Pare	GLOA	GLOP	GLOX	GLOC	Total
No en té	23,53%	20%	20%	0	15,79%
Primària	17,65%	20%	13,33%	52,63%	26,32%
Secundària	11,76%	36%	0	0	14,47%
Batxillerat	29,41%	24%	40%	21,05%	27,63%
Diplomatura	5,88%	0	0	0	1,32%
Llicenciatura	0	0	0	5,26%	1,32%
Doctorat	11,76%	0	26,67%	21,05%	13,16%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Cal reconèixer que hi ha una diferència en el nivell de formació entre les mares i els pares dels alumnes de la mostra. Anys enrere, l'estudi acostumava a ser un privilegi que gaudia més l'home que la dona – segons les declaracions dels entrevistats –. A partir de les nostres dades, es demostra un augment significatiu de la presència femenina en estudis de nivells superiors. La taula ens mostra que els progenitors dels aprenents arabòfons presenten una gran varietat en les respostes. El 29,4% declara que el seu pare ha acabat el batxiller; el 23,53% declara que no té estudis; el 17,65% en té de primària i l'11,76% en té de secundària obligatòria o – amb el mateix tant per cent – de llicenciat, arquitecte o enginyer. En aquest grup, el 5,88% dels pares té estudis de formació professional de grau mitjà o diplomatura. El nivell educatiu dels pares dels alumnes indoïràncics es concentra en quatre nivells clars. El 36% ha acabat els estudis secundaris obligatoris, el 24% ha acabat el batxillerat, el 20% té els estudis de primària acabats i, per últim, un altre 20% no té cap tipus d'estudi.

Novament, el nivell d'estudis dels progenitors dels alumnes d'origen xinès és més elevat que el de la resta de col·lectius. El 40% ha acabat el batxillerat, el 26,67% és llicenciat, arquitecte o enginyer; el 13,33% té estudis de primària acabats i el 20% no en té de cap tipus. És interessant observar com aquestes dades estan directament relacionades amb l'origen territorial dels entrevistats i dels seus pares. Els pares que provenen de grans ciutats (Pequín o Taiwan) o de províncies a prop de metropolis (Datong) tenen un nivell educatiu més alt, mentre que els pares que han nascut i han viscut a les zones rurals (Zhejiang, Wenzhou) i han treballat a la pagesia tenen estudis primaris a tot estiar.

També és interessant observar com aquests pares amb un estatus socioeconòmic més elevat són fills únics –seguint les polítiques de creixement de la població que estableix el govern xinès–, mentre que els pares que han viscut al camp i per al camp o en regions industrials acostumen a ser famílies nombroses, ja que quant més fills –de sexe masculí–, més mà d'obra per a treballar tant al camp com a la indústria tèxtil. Més de la meitat dels pares dels alumnes de la resta de l'estat espanyol – el 52,63% – tenen estudis primaris. A diferència de la resta de col·lectius, no hi ha cap entrevistat que declari que el seu pare no tingui cap tipus d'estudi. El primer 21,05% respon a pares que tenen el batxillerat acabat, i el segon, als que tenen estudis equivalents a llicenciat, arquitecte o enginyer. El 5,26% té acabada una formació professional de grau superior.

1.7. Situació laboral dels aprenents

La taula que presentem a continuació fa referència a la situació laboral en què es troben els nostres alumnes a l'hora de la recollida de dades. És interessant avançar que, un tant per cent considerable, ha començat a estudiar català en el moment que s'ha quedat a l'atur perquè ara té més disponibilitat horària i, també, perquè han comprovat que a l'hora de buscar noves feines, el fet de saber català permet aconseguir una feina més qualificada i adequada a la seva formació.

Taula 35. Situació laboral

Situació laboral	Arabòfons	Indoirànics	Sinoparlants	Castellanop.	Total
Estudia	11,76%	56%	53,33%	5,26%	32,89%
Ocupat	47,06%	24%	26,67%	73,68%	42,11%
Aturat	41,18%	20%	20%	15,79%	23,68%
Jubilat	0	0	0	5,26%	1,32%
Total	100	100	100	100	100

A partir de les dades anteriors, observem que el 47,06% de les persones del grup arabòfon està ocupat, el 41,18% està aturat i l'11,76% està estudiant. El 56% de les persones indoiràniques de la mostra estudia, el 24% està ocupat i el 20% està aturat. A continuació, el 53,33% dels sinoparlants estudia, el 26,67% està ocupat i el 20% està aturat. Per acabar, el 73,68% dels alumnes castellanoparlants que hem entrevistat treballa, el 15,79% està aturada, un 5,26% està estudiant i un altre 5,26% està jubilada. Aquesta darrera dada és la que destaca entre tota aquesta mostra, en cap altre col·lectiu trobem persones jubilades que estudiïn català.

2. COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA EN CATALÀ NIVELL A2

En aquest apartat presentem els resultats de l'avaluació de la competència comunicativa (Hymes, 1980) a partir de l'anàlisi de les produccions orals dels aprenents de la mostra. Com hem destacat al a l'apartat de metodologia, els barems (MERC, 2003) que utilitzem permeten valorar si una persona té un nivell de competència comunicativa: superior, adequat, suficient, insuficient o nul. Entenem que un aprenent té un nivell de competència insuficient o nul quan el discurs es realitza quasi en la seva totalitat en castellà amb alguna paraula esporàdica en català o directament en altres LE.

Per definir aquesta variable tenim en compte el terme alternança de codi i tria lingüística. El primer terme ha gaudit d'una gran acceptació en perspectives gramaticals, interaccionals, conversacionals, i a vegades s'ha utilitzat com a etiqueta global per fer referència a la totalitat de fenòmens de contacte lingüístic. Segons Wenreich, les alternances les alternances són aspectes marginals en l'estudi del contacte de llengües i

que han d'estar, necessàriament, supeditades a un canvi contextual i impossibles dins d'una mateixa oració – en aquest cas, reflectien una manca de competència total – . L'autor ho expressa amb aquestes paraules: “*The ideal bilingual switches from one language to the other according to appropriate changes in the speech situation (interlocutors, topics, etc.), but not in an unchanged speech situation, and certainly not within a single sentence.*” (Weinreich, 1953: 73). El segon terme, tria de codi o selecció de codi – o de llengua – (*language choice o language selection*) fa referència a l'ús sistemàtic d'una varietat lingüística per part d'un mateix parlant. Trobem aquest cas quan mantenim tota o quasi l'entrevista a partir d'una conversa bilingüe, això és, l'aprenent fa la intervenció en castellà – conscient o inconscientment – mentre que nosaltres parlem en català únicament.

Les tries de codi generalment són inconscients i mecàniques (tot i que no sempre) i es poden materialitzar en un sol codi o en un mode de comunicació bilingüe (l'alternança en si mateixa pot esdevenir l'opció no marcada en una situació concreta (Myers-Scotton, 1993a; citat a Galindo, M. (1988-2000:14). Boix distingeix entre els termes *selecció de codi* i *tria lingüística* a partir de l'aspecte que les determina (context d'interacció o normes socials): les *tries* “es produeixen a l'inici i en el decurs d'una interacció quan varien alguns paràmetres de la situació comunicativa”, les *seleccions*, en canvi, són extradiscursives i “donades per les normes socials abans que els participants comencin a parlar en una situació comunicativa”⁹². En certes ocasions, es dona el cas que la persona independentment del lloc d'origen i de la seva L1 realitza el discurs o les intervencions lingüístiques en castellà pensant que ho està fent en català i n'és totalment inconscient. Tot i els apunts i les pistes lingüístiques en català que aporta l'entrevistador perquè el discurs continua en català, l'aprenent (GLOP07) parla en castellà convençut que ho està fent en català.

A la taula següent observarem els resultats de l'avaluació de la competència comunicativa i de l'estadi de la interllengua (IL) en què es troba el seu aprenentatge. Més endavant, relacionarem aquests resultats amb les variables motivacionals i actitudina'ls que declaren tenir els alumnes a l'hora d'aprendre el català i a l'hora

⁹²Aquest fenomen està directament relacionat amb la investigació sobre les tries i les alternances de codi. Existeixen estudis en l'àmbit de contacte de llengües en català (i també en castellà) des d'una vessant més descriptiva i explicativa que no pas prescriptiva, en són exemples: Boix (1993), Veny (2006), Jungbluth (2004), entre d'altres.

d'usar-lo. A partir de les dades següents també podem entendre si els fet de conèixer altres LE o d'haver viscut situacions sociolingüístiques com les de Catalunya els fa teneir una predisposició i, alhora, una facilitat afegida a l'hora d'aprendre una llengua com el català. També aquestes dades ens permetrà entendre si el nivell socioeducatiu i cultural és una variable rellevant a l'hora d'intepretar el nivell de competència més alt d'alguns aprenents i la facilitat i la rapidesa a l'hora d'aprendre el català.

Taula 36. Estadi del nivell de la Interllengua dels aprenents del curs de català A2

Col·lectiu	Estadi IL 1	Estadi IL 2	Estadi IL 3	Estadi IL 4	Total
Arabòfons	64,71%	11,76%	17,65%	5,88%	100%
Indoirànics	16%	36%	36%	12%	100%
Sinoparlants	33,33%	40%	13,33%	13,33%	100%
Castellanop.	42,11%	26,32%	15,79%	15,79%	100%
Total	36,84%	28,95%	22,37%	11,84%	100%

Hem de destacar que el fet que un alumne estigui en un nivell d'interllengua (competència comunicativa) o en un altre depèn de l'avaluació prèvia que hem fet de cada producció oral de l'alumne. A partir de la síntesi dels nivells i dels descriptors de MEQR (2003) i segons els barems d'avaluació de la competència comunicativa (gramatical, pragmàtica (funcional), metalingüística, etc.) hem donat un valor de 1 a 4 segons l'estadi en què es trobi l'alumne. Així podem entendre si la competència lingüística d'un alumne es troba en un estadi més avançat o més endarrerit en relació a altres variables (motivacions, actituds, competència en altres LE, bagatge sociolingüístic, etc).

Entenem el valor 1 com un nivell d'interllengua superior al de la mitjana. El 2 ens remet a un estadi adequat pel que fa al nivell en què es troba i la competència que demostra. El valor 3 indica que la competència en aquest estadi d'aprenentatge és justa, però suficient, és a dir, l'aprenent no acaba d'assolir ni de desenvolupar amb comoditat la la competència comunicativa recomenada pel nivell en què es troba. El valor 4 indica una competència insuficient o nul·la i que descriu un estadi d'interllengua fossilitzat o en retrocès, és a dir, quasi tot el discurs és ple d'interferències del castellà-

independentment de la seva llengua inicial – i, esporàdicament, inclou alguna paraula en català o en altres LE.

La taula 36 demostra que el 64,71% dels arabòfons tenen un estadi de la interllengua més avançat o molt superior que la resta de col·lectius. Dels aprenents arabòfons destaquem, sobretot, la seva capacitat discursiva i la competència metalingüística per resoldre possibles problemes de comprensió o a l'hora de preguntar els dubtes durant l'entrevista. La fluïdesa, la riquesa lèxica i la capacitat d'interacció fan que la competència comunicativa sigui superior en aquest aspecte. Els errors sobre la morfologia sobre la flexió verbal i nominal és habitual en aquests estadis d'aprenentatge però no interfereix en la comprensió del missatge. El fet el grup arabòfon sigui el que fa més anys que resideix a Barcelona i que també tingui català el francès com a L2 – una llengua romànica tipològicament molt propera al català – facilita la seva capacitat a l'hora de construir frases en un ordre lògic i de reproduir una pronúncia molt aproximada a la catalana. Un dels trets més característics d'aquest col·lectiu i la segureta i l'autoconfiança a l'hora d'usar el català, si més no, durant la recollida de dades per a aquest treball. En apartats següents descriurem la seva motivació a l'hora d'aprendre català, però ja podem avançar que molts d'ells ho fan per un acte de legitimitat lingüística, és a dir, consideren que ara és la seva llengua i que s'ha d'aprendre, sinó no ets *un català de veritat*. Un 11,76% de la mostra i un 17,65% respectivament representen els estadis IL2 i IL3 que corresponen a un nivell més que adequat i, l'altre, suficient. Només un 5,88% té una competència comunicativa insuficient o nul·la en català (EstadiIL4).

El 36% col·lectiu indoiraní es caracteritza per estar en un estadi 2 i 3 respectivament, això vol dir que els pakistanesos, indis o bengalís es troben en un estadi de la interllengua majoritàriament adequat (EstadiIL2) o suficient (EstadiIL3). Un 16% destaca amb un nivell molt més avançat que la resta i un 12% queda a la cua amb un EstadiIL4 que correspon a una competència comunicativa insuficient o nul·la. La competència comunicativa dels sinoparlants tendeix a concentrar-se amb un 40% a l'EstadiIL2, és a dir, els sinoparlants responen als continguts gramaticals, discursius i pragmàtics d'una manera més que adequada. Els sinoparlants demostren una competència comunicativa més controlada, en el sentit que reflexionen en veu alta tot el repertori lingüístic fins trobar la resposta que creuen que és l'adequada i deixen més de

banda l'espontaneïtat arabòfona. En els aprenents més joves, en edat escolar, les transferències vénen de l'anglès – LE de la majoria dels xinesos abans d'arribar a Barcelona–. Les transferències del castellà acostumen a aparèixer en els alumnes que fa més temps que són a Barcelona i han après el castellà abans que el català. El 33,33% destaca i demostra tenir una competència comunicativa més alta i, per tant, responen a l'EstadiIL1. Tant l'EstadiIL3 i l'EstadiIL4 recullen un 13,33% de la mostra respectivament, això vol dir, que els primers demostren tenir una competència adpta pel nivell en què es troben, mentre que els segons no arriben a comunicar-se en català, parlen – o intenten connectar paraules – en castellà o anglès pensant que ho estan fent en català.

La competència comunicativa dels castellanoparlants de la resta de l'Estat espanyol – en contra d'alguns referents bibliogràfics i de la literatura especialitzada – no dista gaire de la resta de col·lectius tot i tenir una L1 força propera tipològicament al català. Això pot donar a entendre que hi ha altres factors que influeixen directament en la competència comunicativa dels parlants independentment de la seva llengua d'origen. Així doncs, el 42,11% dels entrevistats demostren tenir una competència superior (EstadiIL1) i que podrien fer un nivell superior. Tot seguit, el 26,32% demostra tenir una competència comunicativa prou adequada i que es capaç de resoldre qualsevol situació comunicativa des de totes les subdivisions de la competència.

Així com passa en el col·lectiu xinès, els castellanoparlants coincideixen en el nombre de persones que es troben entre un nivell suficient i adequat de la competència (EstadiIL3- 15,79%) i els que no hi arriben (EstadiIL4-15,79%). En aquest últim cas, l'aprenent hauria d'estar en un nivell inferior (corresponent a l'A1 de l'usuari bàsic), ja que no és capaç de resoldre amb èxit la situació comunicativa en llengua catalana. La competència és nul·la quan l'interlocutor parla només en castellà o fa un discurs incoherent allunyat de les preguntes que fa l'entrevistador.

3. MOTIVACIONS I ORIENTACIONS

En aquest apartat presentarem dues taules que hem pogut construir a partir de les declaracions dels entrevistats. Cal destacar la dificultat d'encabir totes les respostes dins dels models actuals sobre l'estudi de les motivacions. Així com Dörnyei (1994: 275) entenem que les orientacions motivacionals no constitueixen una lista tancada, sinó que, com destaca l'autor: *The exact nature of the social and pragmatic dimensions of L2 motivation is always dependent on who learns what languages where*. Per tant, en el nostre cas concret, les motivacions d'alumnes al·loglots i castellanoparlants a l'hora d'estudiar la llengua catalana en un context multicultural com el de Barcelona seran específiques i, tal vegada, allunyades de l'aprenent català que estudia anglès en un context sociolingüístic monolingüe com el d'Anglaterra.

Per conèixer els motius que han portat els alumnes a estudiar català, hem fet preguntes del tipus: *Per què estudies català? Quins són els motius exactament? Per què ara has decidit aprendre català si em comentes que fas la vida en castellà/francès, panjabi...? Per què després d'x anys vols aprendre català? Només fa una setmana que has arribat a Barcelona i estudies català, per què?*

A continuació, presentem un exemple dels talls que adjuntem al treball per justificar el tipus de motivacions que exposen els aprenents a partir de les entrevistes semidirigides. A partir de les respostes més freqüents i significatives, des del punt de vista motivacional, hem refinat i hem ampliat les taxonomies sobre motivacions i actituds a l'hora d'adquirir el català com a LE:

Tall d'entrevista (1)

Entrevistadora: *I per què ara, després de 10 anys, estudies català? Explica'm! Per què estudies català?*

GLOP18: *Perquè:: el català (és la llengua on ara estic), e: (.) yo lo que he pensat estic per: per mi futuro a vivir en Catalunya és mol important. I per mis nens i: perquè van a - van a da escoles i jo: tinc que prender a català perquè un poc ajudar a elles i::, por això.*

Entrevistadora: *Clar que sí! Perquè si elles vénen estudiaran català (a l'escola)?*

GLOP18: *I l'escuela, manda cartes in català, lo que he vist jo.*

Entrevistadora: *Doncs, ja pots llegir-les, ja pots parlar amb professors, ja pots fer-ho tot.*

GLOP18: *Estic preparat per: per elles, que::, saps?*

Les respostes són, evidentment, molt subjectives, per tant, la classificació que fem és arbitrària i reconeixem que n'hi poden haver d'altres que avaluïn aquestes respostes d'una l'altra manera. A l'hora de crear les etiquetes dels valors per tal de fer-ne un tractament estadístic, els entrevistats ens van respondre més de quaranta-sis motivacions diferents a l'hora d'explicar per què estudien català. En primer lloc, vam haver de concretar les respostes en cinc etiquetes per poder treballar-hi. Aquestes són: No en té → 0; Integradora → 1; Instrumental → 2; Ambdues → 3; Altres⁹³ → 4.

En aquest treball fem èmfasi en aquesta darrera etiqueta “Altres”, ja que en estudis sobre motivacions i actituds sobre l'aprenentatge de segones llengües s'acostumen a passar enquestes com l'AMTB (*L'Attitude/Motivation Test Battery*)⁹⁴ de Gardner (1985), en què les respostes ja estan determinades i l'entrevistat ha d'encerclar la resposta que s'apropa més a la seva manera de pensar en aquell moment. En l'estudi que presentem hem treballat a partir de l'entrevista semidirigida, fet que ha provocat que l'alumne s'hagi hagut d'expressar oralment. Aquesta dinàmica ens ha permès enregistrar respostes amb més matisos que aporten informació abundant i profitosa per ampliar i refinar les taxonomies sobre motivacions i actituds a l'hora d'aprendre català com a LE.

A la taula 37 presentem la classificació de les respostes segons les tipologies motivacionals establertes fins ara en l'àmbit de la recerca sobre aquest tema: *amotivació, integradora/intrínseca, instrumental/extrínseca o ambdues (integradora + instrumental)*. A la taula 40, anomenada ‘Altres motivacions’, presentem el tant per cent dels entrevistats que declaren tenir motivacions o orientacions que no es preveuen en les etiquetes anteriors. En aquest sentit, n'intentarem fer una classificació en subcategories. Així doncs, pel que fa a la segona taula – feta a partir de la lectura i la revisió exhaustiva de les respostes enregistrades dels aprenents de la mostra –, hem intentat fer una primera proposta de subcategories motivacionals o d'orientacions a l'hora d'aprendre una LE.

⁹³ Per treballar millor amb les dades, la variable “altres”, l'hem feta en una graella a part, ja que hi havia alumnes que declaven tenir-ne (valor →1), i d'altres, no (valor → 0).

⁹⁴ Gardner i Smythe (1975) desenvolupen l'AMTB (*L'Attitude/Motivation Test Battery*) amb la intenció d'avaluar les variables que poden influir sobre la motivació. Nombroses recerques han utilitzat aquest mètode, amb ítems diferents en estudis sobre l'aprenentatge del francès al Canadà (Clément, 1986; Gardner i Smythe, 1975) o sobre l'anglès a les Filipines (Gardner i Lambert, 1972) o a Finlàndia (1977), i també en estudis més recents (Clément, 1994; Gardner i MacIntyre, 1993; Bernaus, Masgoret i Gardner, 2001). Aquests estudis no utilitzen els mateixos ítems sempre, segons el context i segons la llengua, els investigadors han de ser capaços de canviar els ítems necessaris perquè siguin rellevants i significatius per a cada estudi (Gardner, 1985).

Taula 37. Tipus de motivació segons el lloc d'origen dels aprenents

Tipus de motivació	Pers. arabòfones	Pers. indoitàliques	Pers. de la Xina	Pers. de l'estat espanyol	Total
Amotivació	0	4%	0	0	1,32%
Integradora	23,53%	16%	20%	36,84%	23,68%
Instrumental	5,88%	32%	26,67%	21,05%	22,37%
Ambdues	70,59%	48%	53,33%	42,11%	52,63%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Així doncs, comencem amb la interpretació de la taula 1 i la completarem amb les aportacions de la segona. Primer, analitzarem les dades segons l'origen dels alumnes i, després, en farem una valoració general. Per tal de justificar les principals motivacions que porten als alumnes a estudiar català com a LE, adjuntarem les transcripcions de les respostes dels entrevistats.

3.1. Motivacions/orientació del grup arabòfon

Comencem, doncs, amb el tipus de motivacions que declaren tenir els arabòfons a l'hora d'estudiar català. A partir de les respostes, podem entendre que el 70,59% dels entrevistats es mouen per ambdós tipus de motivació. Cal destacar que el grup arabòfon primer destaca les justificacions integratives que les instrumentals. Un 23,53% s'entén que estudia català només per raons integradores i un 5,88% pels beneficis laborals (motivacions instrumentals) que els aporta saber el català. A continuació, presentem – de major a menor freqüència - les respostes que justifiquen cada tipus de motivació. Això vol dir, que la resposta número u és la que s'ha repetit més entre els alumnes.

El fet que ens ha sorprès més del col·lectiu arabòfon, en primer lloc, és la naturalitat i l'espontaneïtat en què afirmaven que el fet d'estudiar català és *normal* perquè és la llengua oficial de Catalunya i és la llengua del país. El 100% de les persones que han donat aquesta resposta, la justifiquen pel fet que al seu país hi ha situacions semblants i que cada país té la seva llengua, i ells consideren Catalunya un país amb la seva llengua oficial i on també s'hi parla castellà perquè les tropes espanyoles van envair el territori català. Els arabòfons que hem entrevistat han demostrat ser prou conscients

de la història lingüística, política i social de Catalunya i s'hi senten identificats en molts aspectes.

Més del 50% dels entrevistats, un 52,3%, després de respondre feien reflexions del tipus: *“No entenc perquè els catalans sempre s'adrecen a mi en castellà, per això vull millorar el meu català, per respondre amb més força amb la llengua dels catalans. Hi ha molta gent que té interès d'aprendre català però alguns catalans no ajuden gaire per a que ho aconseguim amb més facilitat. Quin és l'idioma dels catalans? El català, no? Doncs parlem-lo tots”. “Catalunya és un país amb una llengua, el català; no sé per què algunes persones que treballen a les oficines de l'Ajuntament parlen castellà i t'aconsellen aprendre castellà perquè ens servirà més. Això l'únic que fa és que ens allunyi més de la gent catalana”*.

La normalitat i la importància del fet d'aprendre català és el primer que destaquem de les seves declaracions i, després, el sentiment nacional – de país – cap a Catalunya que tenen les persones dels països àrabs que hem entrevistat. En aquest sentit, avancem que en el nostre treball encabirem aquestes respostes en una subcategoria que anomenem de *“Conscienciació lingüística (CA) –Language awareness (LA) –*. Aquest terme fa referència al coneixement explícit pel que fa a la llengua, la percepció i la sensibilitat conscient a l'hora d'aprendre i usar una llengua, en aquest cas la catalana. Quan l'alumne ha demostrat que la seva motivació rau en la conscienciació lingüística, ha acompanyat la seva exposició amb discursos catalanistes. Així mateix, hem trobat discursos motivacionals que encabirem dins la subcategoria: *“Revernaculació (tornar a la normalitat una llengua que han minoritzat)”*.

A continuació, a la taula 38 trobem les respostes que hem pogut encabir dins del grup de les motivacions de caire integratiu. Presentem les informacions segons la freqüència amb què han aparegut, per tant, la primera motivació que apareix a la taula serà la més repetida pels entrevistats arabòfons:

Taula 38. Motivacions integratives/ orientacions intrínseques

	Exemples
1r	<i>Perquè vull formar part de la societat catalana.</i>
2n	<i>Estic a Catalunya, és normal, no? *TALL ENTREVISTA (1)</i>
3r	<i>Els meus fills ja parlen català i jo no gaire.</i>
4t	<i>La gent del barri i els meus amics parlen català i vull respondre-los en català també.</i>
5è	<i>Perquè la meua parella és catalana. Vull aprendre bé català perquè deixi de parlar-me en castellà, perquè tampoc en sé gaire. No entenc perquè no em parla català si és la seva llengua materna.</i>
6è	<i>Estudio català per gust, per raons intel·lectuals.</i>
7è	<i>Perquè m'agrada el català, m'interessen els idiomes. Gust pels idiomes. És un idioma agradable fonèticament i molt maco de parlar.</i>
8è	<i>Per poder contactar amb la gent que no sap castellà.</i>
9è	<i>Vull que la meua família s'integri al lloc que ens ha acollit i la llengua és el més important.</i>
10è	<i>Visc a Catalunya, el català és el seu idioma, he de saber la llengua de la meua nova ciutat. El català és l'idioma del país Catalunya.</i>
11è	<i>Per ser un català més. Per integrar-me més ràpid en la societat catalana.</i>
12è	<i>Vull ser català també.</i>
13è	<i>M'agrada Barcelona, el Barça i els catalans són molt simpàtics: “de mica a mica s'omple la mica”, “setze jutges d'un jutjat mengen fetge d'un penjat”, “Barcelona és bona si la bossa sona”.</i>
14è	<i>El català s'assembla molt al francès, és fàcil d'aprendre però difícil de parlar al carrer perquè la gent sempre s'adreça a tu en castellà.</i>
15è	<i>Perquè m'agrada. *TALL ENTREVISTA (2) M'agrada la literatura catalana, sobretot Espriu. Si sé més català podré entendre millor els llibres i als catalans.</i>

*Tall d'entrevista (1)

Entrevistadora: *Per què estudies català?*

GLOA15: *Estudio català perquè crec que és una llengua molt important, perquè vivim a Catalunya. I ja està. És molt important per trobar feina també. Aquí es dona més importància al català que al castellà. El català té més força aquí.*

Entrevistadora: *I el castellà? Tu penses que és important o ho és més el castellà?*

GLOA15: *A Catalunya, el català és el més important, però internacionalment, ho és més el castellà.*

*Tall entrevista (2)

Entrevistadora: *I quina és la llengua que utilitzes amb els teus amics aquí?*

GLOA10: *El català, el català; i amb meus fills. Aquí:: el: el 80% dels meus amics són d'aquí, de Catalunya; practica el catalán i el castellà, les dos, sí.*

Entrevistadora: *No t'he preguntat, la teva dona?*

GLOA10: *Sí, la meva dona és d'Egipte també (.) parlarem molt en casa la llengua el: lengua nostra, la materna d'Egipte.*

Entrevistadora: *I aleshores, la llengua que utilitzes habitualment, quan vas a comprar:, quan vas a la farmàcia i tot...?*

GLOA10: *Ara-ara més que antes, ara més, que me agrada que preguntar amb la català. I parlo més amb la català. M'agrada que aprendo més català cada vegada més.*

Entrevistadora: *I treballes actualment?*

GLOA10: *Ara mateix sí. Tinc una botiga del "El món egipci", "El món egipce", sí.*

Tot seguit, a la taula 39, observarem que les persones que estudien per raons instrumentals el català és per raons laborals, per instruir-se ells mateixos o ajudar els seus fills, també s'hi inclou el fet d'aconseguir una feina més qualificada i la possibilitat de promocionar a l'empresa on treballa. Un detall interessant a comentar, és la creença vehement dels alumnes que el fet d'atendre els clients en català els permetrà donar un millor servei al client i, alhora, esdevindrà una recompensa personal perquè el client reconeix el seu esforç en l'aprenentatge lingüístic. Aquest fet alimenta el motor per continuar els estudis de català, ja que l'aprenent toca amb les seves mans els beneficis i la recompensa – simbòlica i, a vegades, econòmica⁹⁵ – de parlar la llengua dels clients i del territori on viu i treballa.

Taula 39. Motivacions instrumentals/ orientacions extrínseques

	Exemples
1r	<i>Perquè el necessito a la feina.</i>
2n	<i>Per ajudar els meus fills amb els deures de l'escola.</i>
3r	<i>Els meus fills ja parlen català i jo no gaire, necessito parlar català i entendre'l millor.</i>
4t	<i>La meva cap em diu que l'he d'aprendre.</i>
5è	<i>És una llengua necessària i obligatòria a Catalunya, s'ha de saber sobretot per treballar a l'Administració pública.</i>

⁹⁵ Vegeu Di Paolo & Raymond (2012).

6è	<i>És necessari per llegir les cartes que envien les escoles i els ajuntaments.</i>
7è	<i>Per aconseguir feines qualificades, si no sé català, només puc fer de paleta. Vull treballar en una biblioteca, en un hospital, per exemple.</i>
8è	<i>Per poder anar al Centre d'Atenció primària i entendre el metge. No vull demanar a la gent que em parli en castellà.</i>
9è	<i>El necessito per als papers de l'arrelament.</i>
10è	<i>Treballo en una botiga i els clients em parlen en català i jo els he d'entendre i també els he de poder respondre millor. Qualitat de servei. Per la feina (clients, donar millor servei, per tenir possibilitats de promoció.)</i>
11è	<i>Per acabar els meus estudis i continuar amb la meva formació.</i>
12è	<i>Treballo al Centre d'alt rendiment, allà es parla molt en català i també el necessito per presentar el meu treball de la tesi.</i>
13è	<i>El català és un idioma, una llengua i la llengua és un mitjà de comunicació, és res més. *TALL ENTREVISTA (3)</i>
14è	<i>Per veure i entendre amb les meves filles els dibuixos animats del Canal33 i del Club Super3</i>
15è	<i>Vull millorar el meu català per llegir premsa i llibres en català.</i>

*Tall entrevista (3)

Entrevistadora: *Per què estudies català? És fàcil usar-lo a Barcelona?*

GLOA1: *Sí, és fàcil d'utilitzar català, però hi ha gent que res més de veure la cara de l'estranger, contesten en castellà. És una mica són- un punt, de diguem, per mi és una discriminació o un punt de discrepància entre (...), diguem, la gent estrangera també pot parlar perfectament el català. El català és un idioma, una llengua i la llengua és un mitjà de comunicació, és això, res més.*

A continuació, hem de destacar que el 70,59% dels entrevistats ha expressat unes altres motivacions que hem preferit no etiquetar ni com a instrumentals ni com a integratives, per tant, les hem encabint dins del grup 'Altres motivacions'. Aquesta etiqueta tendeix a agrupar respostes que, segons la nostra opinió tenen a veure amb una motivació psicosociolingüística, que a vegades es pot relacionar amb les orientacions intrínseques. A partir de les dades obtingudes a través de les 72 entrevistes, hem fet la nostra pròpia categorització que demostra que cal anar més enllà de les classificacions existents. Les subcategories que proposem són les següents:

- a) Conscienciació lingüística (És normal-catalanisme) / Revernaculació (tornar a la normalitat una llengua que han minoritzat);
- b) Percepció d'imposició (relacionat amb Política lingüística de Catalunya),
- c) Diferenciació del propi grup (per agradar als catalans; sóc diferent als altres estrangers perquè parlo català/ sentiment d'aculturació a la societat d'acollida).

Aquestes darreres motivacions específiques, de caire psicolingüístic, es poden relacionar directament amb una actitud positiva o negativa respecte a l'aprenentatge del català i, alhora, podem relacionar-les amb l'estadi de la competència comunicativa en què es troba l'alumne.

Taula 40. Altres: motivacions específiques (psicosociolingüístiques)

	Exemples
1r	<i>Als catalans, els agrada que parlis o intentis parlar català, però no tots t'ajuden a parlar-lo.</i>
2n	<i>1-Visc a Catalunya. El català és la llengua del país, Catalunya. Això és Catalunya, i aquí parlem català. 2-És normal, és la llengua pròpia de Catalunya. 3-El català és la llengua del país i si venim aquí a treballar i a estudiar hem de fer país. Catalunya és una nació, un país amb una cultura i una llengua molt riques i hem de preservar-les.</i>
3r	<i>El programa d'inserció laboral m'obliga a fer cursos de català.</i>
4t	<i>Em sento molt a gust amb els meus nous amics i penso que aprendre la seva llengua és una mostra de respecte a ells.</i>
5è	<i>M'agrada estudiar català, la professora, les classes i els companys són genials. Vull seguir aquí estudiant i agafar més confiança amb el català.</i>
6è	<i>Em sento català per això vull aprendre més i més català</i>
7è	<i>Me identifico amb la cultura catalana, la gent. Si parlo català, em sento més a gust aquí.</i>
8è	<i>M'hi obliga l'Ajuntament si vull accedir als estudis a Catalunya.</i>
9è	<i>M'he apuntat al programa Voluntaris per la Llengua (VxL) per millorar el meu català i per fer país.</i>
10è	<i>Per solidaritat. Entenc l'esperança dels catalans. Al meu país va passar el mateix. Perquè al meu país vaig viure una situació igual entre el turc i l'àrab i penso que hem d'estudiar la llengua del nostre país, no la que ens imposen. *TALL ENTREVISTA (4)</i>

Volem destacar que podríem classificar les declaracions 2 i 9 com a *amotivació* també, és a dir, aquests alumnes no troben cap objectiu al fet d'estudiar català, però preferim presentar-les en aquest quadre perquè demostren un tipus d'actitud determinada

cap a la llengua catalana que, més endavant, analitzarem. En canvi, el tall d'entrevista que presentem a continuació (*tall entrevista 4) representa la identificació i solidaritat lingüística d'una alumna kurda (4a) i d'un alumne egipci (4b) vers la situació sociolingüística històrica i present del català, ja que ella la va viure al seu país.

*Tall entrevista (4a)

Entrevistadora: *I per què estudies català si creus que es pot viure a Barcelona sense parlar català?*

GLOA1 (alumna kurda): *Jo vaig viure tres anys i: sense saber res de català @ (rialla) sense parlar res de català i parlava sempre en castellà, però com que sóc kurda, al meu país, sempre estava prohibit parlar kurd, i jo entenc l'esperança dels catalans que parlem (tots) català perquè... en una època la llengua catalana també va ser prohibida i: per això a mi m'agradaria aprendre moltes coses del català i de Catalunya.*

*Tall entrevista (4b)

GLOA10: *La meva primera el- el àrab d'Egipte, àrab egipci.*

Entrevistadora: *L'àrab egipci.*

GLOA10: *Exacte!*

Entrevistadora: *I la llengua que sents com a pròpia, la de la família...*

GLOA10: *Exacte, exacte, exacte! Aquestes llengües maternes com dius aquí, val, sí.*

Entrevistadora: *Quines altres llengües coneixes?*

GLOA10: *L'inglès, la segona. Porque en Egipte estudiem l'àrab i l'inglès, també, eh? Sempre.*

Entrevistadora: *A Egipte també s'estudia l'àrab clàssic, no?*

GLOA10: *Exacte. El àrab clàssic és en tot arreu del món àrab. Però clar, al carrer, parlarem cada país a seva dialecte – digamos- d'àrab, exacte, però a tot el món àrab s'estudia l'àrab clàssic, sí, en el col·legi.*

Entrevistadora: *Perquè l'àrab clàssic s'usa, per exemple, veure les notícies, també, [GLOA10: Exactament!] mitjans de comunicació, [GLOA10: Exacte] premsa...[GLOA10: Exacte, escriuiu alguna [GLOA10> L3: lettre] carta, siempre clàssic.]*

Entrevistadora: *I els professors utilitzen l'àrab clàssic?*

GLOA10: *També, també, sí, al moment d'explicar, no; però moment d'escriure algunes frases, algunes cosetes sí, parlen amb l'àrab clàssic. Però al moment d'explicar:: algunes coses, por:-per exemple a l'Egipte parla amb la noi i la noia, pues, amb l'àrab d'Egipte, normal, para que entiendo, no?, sí, sí.*

Entrevistadora: *I veus alguna relació amb Catalunya. És a dir, tu saps que a Catalunya es parla el català però també:: és oficial el castellà.*

GLOA10: *També, també. El-al-a l'Egipte és un país del món àrab on parlarem amb tots les províncies a una sola llengua, tots, és egipci-àrabe egipci, no? Però en totes les regions de les províncies d'Egipte són poquet de diferent l'accent en el moment de parlar, no? però tots parlem la mateixa, exactament, sí. En diferent, a Catalunya parla en català és una llengua totalment, lo considero. És una llengua que tiene su alfabeti i diccionari. No és un dialect, no res; perquè després de moltes anys visc aquí encontré és una llengua totalment. Sí, Sí.*

El tall següent presenta una resposta en què apareixen diversos tipus de motivacions, percepcions i actituds sobre les dinàmiques lingüístiques entre els estrangers i els catalans.

*Tall entrevista (5)

Entrevistadora: *Si normalment fas la vida en castellà i tot plegat, i tu amb la teva xicota parles francès... Per què estudies català?*

GLOA11: *Perquè estic en país on parlem català més que castellà, per això és una llengua que m'agrada molt perquè és com francès, i també per trobar feina.*

Entrevistadora: *I tu tens la percepció que s'utilitza molt el català?*

GLOA11: *Sí! Pot ser que on jo vaig la gent utilitza més el català. Hi ha molta gent que m'hi parla i jo l'entenc una miqueta...Si puc parlar en català, sí, no passa res; però si no puc, parlo en castellà i m'entenen @.*

Entrevistadora: *Però és que tu parles molt bé català, Nourddine.*

GLOA11: *No. Un poc.*

Entrevistadora: *Tu parles molt bé català.*

GLOA11: *Val @*

Entrevistadora: *I si la gent et parla, a tu, en castellà, no li dius: "Escolta, parla'm en català que jo..."*

GLOA11: *Sí també, però... Sí que li dic que em costa...*

Entrevistadora: *Costa...*

GLOA11: *Costa, encara estic en un límit, necessito més confiança...*

*Tall entrevista (6)

Entrevistadora: *Però és que tu parles molt bé català, Nourddine.*

GLOA11: *No. Un poc.*

Entrevistadora: *Tu parles molt bé català.*

GLOA11: *Val @*

Entrevistadora: *I si la gent et parla, a tu, en castellà, no li dius: "Escolta, parla'm en català que jo..."*

GLOA11: *Sí també, però... Sí que le...*

Entrevistadora: *Costa...*

GLOA11: *Costa, totaví-encara estic en un-en un límit...*

Entrevistadora: *A un nivell que necessites...*

GLOA11: *En un nivell que necessites-necessito moltes:- molt d'exercici, molt de no sé...*

3.2. Motivacions/orientació del grup indoirànic

A continuació, presentem els resultats de les entrevistes que hem fet al alumnes d'origen indoirànic. Recordem les dades:

Taula 41. Tipus de motivacions dels aprenents indoirànic

Tipus de motivació	Persones de la zona indoirànic
Amotivació	4%
Integradora	16%
Instrumental	32%
Ambdues	48%

Taula 42. Altres tipus de motivació

Altres motivacions	Persones de la zona indoirànic
No en té	24%
Sí en té	76%

El grup de persones de les zones indoiràniques – sobretot del Panjab – tenen força clar que el català té un valor instrumental molt alt, per tant, tot i que a la taula 1 l'etiqueta 'ambdues' destaca amb un 48% de les respostes, la instrumental representa un 32% del total i la motivació integradora un 16%. També cal destacar la llibertat a l'hora d'expressar l'amotivació a l'hora d'aprendre el català com a LE - un 4% diu que només estudia català per aconseguir el certificat de llengua catalana per justificar l'arrelament. Hem d'analitzar el 100% de les dades que hem obtingut en relació a l'edat dels entrevistats d'origen indoirànic. La majoria són joves en edat d'escolartització obligatòria o post-obligatòria, per aquest motiu prima el valor instrumental del català per tal de poder superar els estudis que estan fent. A continuació, presentem les graelles amb el desglossament de les respostes dels entrevistats.

En primer lloc, presentem les motivacions integratives que hem recollit a partir de les entrevistes. Val a dir – tot i que desenvoluparem aquest punt més endavant – que el fet de viure una situació sociolingüística al seu país semblant a la de Catalunya, fa que

força aprenents, demostrin un sentiment d'identitat catalana i una voluntat de formar part de la societat catalana. En són exemples les declaracions següents:

43. Motivacions integratives/ orientacions intrínseques

	Exemples
1r	<i>Per conèixer amics a l'escola i al barri. Per comprar al barri i parlar amb amics.</i>
2n	<i>Perquè visc a Barcelona i la llengua d'aquí és el català. És normal estudiar-lo.</i>
3r	<i>Si vols viure en un lloc determinat, has d'aprendre la cultura i la llengua que s'hi parla.</i>
4t	<i>Vull formar família aquí i serem pakistanesos i catalans.</i>
5è	<i>Si parles català, t'acullen millor.</i>
6è	<i>Estudio català per gust, m'agrada. M'interessa el català, m'agrada estudiar, m'agraden els accents (raons intel·lectuals).</i>
7è	<i>Vull quedar-me a viure a Barcelona i fer la meva vida aquí. A més, la meva parella és catalana, així puc integrar-me millor dins la seva família. Projectes de futur a Barcelona.</i>
8è	<i>Perquè nosaltres vivim a Catalunya. Molta gent parla català i jo vull jo vull parlar i aprendre català.</i>
9è	<i>Me faltava alguna cosa.</i>
10è	<i>M'agrada molt català. En català hi ha moltes paraules iguals que en panjabi.</i>

*Tall entrevista (7)

<p>Entrevistadora: <i>I quina llengua parles amb els amics?</i></p> <p>GLOP22-23-24 (responen juntes): <i>Català i:: urdú i una mica anglès @</i></p> <p>Entrevistadora: <i>Doncs posa així: primer català, urdú i una mica d'anglès. (.) I quan vas-I quan vas a: comprar i tot això a les botigues, com ho fas?, quan vas a comprar (..) a la farmàcia, al supermercat...</i></p> <p>GLOP22-23-24 (responen juntes): <i>: Sí, parlo català!</i></p>

Un tant per cent elevat dels joves entrevistats s'identifiquen més amb el català que amb el castellà i també se sorprenen del fet que la gran majoria de companys d'escola i del barri parlin en castellà. El 100% declara que parla amb la resta d'estrangers de l'aula d'acollida o dels companys de classe en anglès o català des d'un principi perquè encara no entenen el castellà. A més, declaren que a vegades, fins i tot, han de demanar que els parlin en català o anglès perquè no entenen el castellà. De la mateixa manera, no entenen perquè els nens i adolescents catalans parlin l'anglès d'una manera "regular". Podem

entendre aquestes reflexions perquè per a la gran majoria de la població indoïrànica escolaritzada, la llengua estrangera des de la infantesa és l'anglès i gaudeix d'un estatus molt alt entre la població.

Taula 44. Motivacions instrumentals/ orientacions extrínseques

	Exemples
1r	<i>Reforç escolar ESO i Batxillerat.</i>
2n	<i>Per estudiar cursos superiors: formació professional, prova d'accés, universitat, oposicions... La nostra professora ens ha dit que és necessari el nivell C per estudiar i treballar aquí a Catalunya.</i>
3r	<i>Per la feina (atendre clients de botiga, agència de viatges).</i>
4t	<i>Per trobar feina qualificada i ben pagada. És avantatge per trobar feina. *TALL ENTREVISTA (8)</i>
5è	<i>Per entendre les classes de la universitat perquè són en català.</i>
6è	<i>Si parles català tens més avantatges per trobar feina i millor.</i>
7è	<i>La correspondència (escola, ajuntament, etc.) és en català. Estudio català per entendre-la.</i>
8è	<i>Per quan vaig a fer gestions a la Generalitat, al CAP, al supermercat, etc.</i>
9è	<i>Perquè vull fer de mediador entre els meus compatriotes acabats d'arribar i la societat catalana.</i>
10è	<i>Em fa molta falta per la feina.</i>
11è	<i>Per ajudar als fills que ja han arribat o encara són al país d'origen.</i>
12è	<i>Per poder fer les conferències a les associacions i a la universitat en català⁹⁶.</i>
13è	<i>Per aprendre ràpid i també veure notícies de TV3 i 3-24, notícies internacionals en català. *TALL ENTREVISTA (9)</i>
14è	<i>Per veure sèries catalanes amb la meua parella TV3</i>
15è	<i>Per entendre millor premsa i llibres en català.</i>

⁹⁶ GLOP2 – Presidenta de l'Associació de dones pakistaneses de Catalunya – declara que, ara per ara, no té cap altre interès pel català més enllà de l'instrumental. Té dos fills en edat escolar i els ha inscrit en una escola anglesa perquè no té interès perquè aprenguin ni el català ni el castellà. Ella els parla en urdú, i els seus fills es relacionen amb la resta de companys en anglès o urdú. Ella té una agència de viatges especialitzada en vols al Pakistan, l'Índia i Bangladesh, on treballa el seu fill gran i només s'hi parla urdú o anglès.

*Tall entrevista (8)

Entrevistadora: Normalment, en quina llengua parles?

GLOP20: Amb amics panjabi, companys de pis...

Entrevistadora: I quan vas a comprar..., quan vas al supermercat, quan vas Ajuntament...?

GLOP20: Parlar (.) ara una mica de català, abans castellà. Ara fa dos, tres mesos parlo una mica català, és millor que parlar català.

Entrevistadora: Perfecte. I ara, de veritat, després de sis anys, digue'm per què estudies català?

GLOP20: Saps què? Jo viu aquí sis anys, però quan vaig ajuntament, quan vaig hospital, quan vaig a altre despatx, per exemple, què més? (.) mútua, per exemple, cada persona parla català. De fet, jo també molt de gust de parlar català, és millor, però castellà no. A Catalunya és millor parlar català. Fa sis anys, però castellà per treballar de paleta. Però ara visc a Barcelona i parlo català millor per buscar treball. Parlar català és molt bé (millor), sí, sí.

*Tall entrevista (9)

Entrevistadora: I per què ara estudies català, després de 6 anys?

GLOP4: Perquè jo molt de gust parlar català.

Entrevistadora: Perfecte!

GLOP4: Però jo també a casa meva, 4-5 llibres, però un mitja hora, una hora llegix una llibre, i també miri de telenotícies de 3-24, sí 3-24 cada moment e:: notícies internacionals en català, per això també aprendre de català.

Entrevistadora: I tu, m'has dit abans que vols continuar, no?

GLOP4: Sí, sí, aprendre català continuar, però ara no treballar per operació de columna ara baixa mèdica, no vai treballar un mes, dos-dos setmanes, no sé, però (.) cuando mi metge:: dar altas però vaig treballar.

Entrevistadora: Clar!

GLOP4: Sí. Vaig a pensar tinc temps, val? No hi ha problema de curs de bàsic 3.

En aquest darrer tall, podem destacar diversos aspectes en comú amb la resta d'entrevistats que no estan en edat escolar: l'aprenentatge del català *a posteriori* del castellà, la prioritjació del treball que condiona la possibilitat o no de l'aprenentatge formal de la llengua catalana; l'interès real pel consum de mitjans de comunicació en català i la sensibilització amb el territori que els acull, Catalunya. A continuació, podem donar més detall sobre les motivacions o les orientacions psicolingüístiques que empenyen la població indoïrànica a aprendre català.

Taula 45. Altres: motivacions específiques (psicosociolingüístiques)

	Exemples
1r	<i>Catalunya és una nació i el català és la seva llengua. Vull aprendre millor el català.</i>
2n	<i>Sé que el català és la llengua de Catalunya, si no la saps et quedés fora de la societat.</i>
3r	<i>Tinc esperit nacional i consciència lingüística. Catalunya (català) està condicionada per Espanya (castellà). Passa el mateix al Pakistan entre el panjabi i l'urdú.</i>
4t	<i>Tot idioma és important i ningú el pot fer més petit o menys important (minoritzar).</i>
5è	<i>Som a Catalunya i no entenc perquè tothom parla castellà, aquí ha de ser més important el català, per això jo estudio català.</i>
6è	<i>Treballo en un agència de viatges catalana, això em motiva a estudiar el català perquè el meu cap estigui més content.</i>
7è	<i>Aquí es dóna molt importància al català, cal aprendre'l bé.</i>
8è	<i>Catalunya és província, és una bona, molt bona província. La llengua oficial és el català és per això que vull entendre català.</i>
9è	<i>A Catalunya, el català és el més important, però internacionalment, l'és el castellà.</i>
10è	<i>Estic segura que tothom parla el castellà, però quan la gent et parla català, sento que em falta alguna cosa. Penso que si estan parlant en català jo també he poder participar-hi, he de saber opinar i dir la meua, no només escoltar perquè l'entenc.</i>
11è	<i>És millor parlar català per tot.</i>
12è	<i>La llengua de Catalunya és català i, per això, és molt necessari que sabem català perquè ja quan anem a la botiga, hi ha moltes paraules que posen en català i aprenem.</i>

*Tall entrevista (10)

Entrevistadora: *I ara l'última pregunta: Per què estudies català?*

GLOP17: *Perquè nosaltres vivim a Catalunya. Molta gent parla català i jo vull parlar, aprendre català. Catalunya és província, una bona, molt bona província. La llengua oficial és català, per això, jo vull entendre català.*

*Tall entrevista (11)

Entrevistadora: *Aleshores, tu entens el sentiment de ser català?*

GLOP19: *Sí:: català és com Panjab, panjabi i és igual com és la zona com Panjab és igual com Catalunya, una província molt gran, i:: allí parlem panjabi. Per exemple, part nord parlen pashto, depèn de la zona, però urdú és per tot el país.*

Entrevistadora: *I, també, padwari és un-un dialecte, el padwari?*

GLOP19: *Sí, també, també, però és una parte del Panjab. Per exemple, anem a Girona, és Catalunya i parlen català, però és un poc diferent, la manera i això, és panjabi però una mica diferent...*

Entrevistadora: *I, per exemple, el sentiment?, és a dir, per exemple, a casa, amb la família...Quin és més el sentiment: panjabi o urdú?*

GLOP19: *De panjabi @@.*

Entrevistadora: *De Panjabi és més com a...*

GLOP19: *Sí, és més com a aquest de dir: Sóc Panjab!@ [amb orgull]*

Entrevistadora: *Molt bé, perfecte!*

GLOP19: *És igual como sóc de Barcelona, i una persona diu: Sóc catalana! Igual que sóc del Panjab, sóc panjabi!*

3.3. Motivacions/orientació del grup sinoparlant

Tot seguit, recordem els resultats de les respostes dels aprenents d'origen xinès:

Taula 46. Tipus de motivació de les persones sinoparlants

Tipus de motivació	Persones de la Xina
Amotivació	0
Integradora	20%
Instrumental	26,67%
Ambdues	53,33%

Taula 47. Altres tipus de motivació

Altres motivacions	Persones de la Xina
No en té	33,33%
Sí en té	66,67%

A partir de les entrevistes i des de la nostra experiència docent amb el col·lectiu xinès, hem destacat un canvi notable en la manera de desenvolupar-se lingüísticament, això és, demostren adquirir un nivell de competència més alt i més ràpidament i les motivacions també han anat canviant. A partir de les dades, podem entendre aquests canvis per diversos motius: a) per l'edat en què arriben a Barcelona, és dir, aprofiten des de la infància i l'adolescència els beneficis educatius i socialitzadors de l'immersió lingüística a l'escola catalana; b) perquè la funció de moltes persones xineses és el de traductor/intèrpret, d'agent mediador/gestor o d'administradors que s'encarreguen de tramitar – en català – la documentació de regularització d'altres familiars xineses acabades d'arribar. En molts casos aquestes persones són menors i desenvolupen la tasca de *Language Brokers* (Weisskrich, 2010), això és, mediadors lingüístics entre els seus progenitors i l'escola, l'institut, els ens públics, etc.

Durant més de deu anys, els alumnes han repetit el patró d'aprenentatge següent: tan bon punt han assolit un nivell de competència lingüística en català suficient per desenvolupar-se en la societat catalana i sobreviure lingüísticament, han abandonat els cursos de català del CPNL. El paper d'ajudar la família o als compatriotes que arriben passa per sobre de qualsevol altre interès personal com continuar amb l'estudi del català per raons intel·lectuals. Això sí, en molts casos, en famílies benestants, el fill – o *petit emperador* – esdevé l'empresa en què s'ha d'invertir, l'educació és la prioritat i l'estimularà a fer cursos d'immersió lingüística fins i tot els diumenges al matí i a la tarda. Durant molts anys, i en les respostes d'aquest estudi també, hem trobat el sentiment d'estranyesa dels aprenents o dels seus pares quan informem que un curs és de dilluns a dijous – només – o que, per exemple, per Nadal fem una setmana de festa. Gran part dels xinesos que hem entrevistat troben molt estrany la quantitat de festes que tenim marcades al nostre calendari. El seu tret cultural més característic és l'optimització del temps, i l'aprenentatge intensiu de la llengua perquè saben que és l'eina principal per a ascendir a l'escala social (estudis, negocis, reconeixement per part dels catalans (clients o veïns), etc.

A partir de les respostes hem pogut interpretar que la motivació depèn, primer, del nivell socioeconòmic i la ideologia lingüística (monolingüista/multilingüista) de l'alumne o dels seus pares respecte el català; segon, de la procedència (zona rural o urbana de la Xina) i, tercer, l'edat de l'alumne. La tendència que hem observat és que la

gent que prové de grans ciutats xineses tendeixen a tenir una ideologia monolingüística i marca molt les diferències entre la llengua oficial codificada i la llengua de la resta de les províncies no estandaritzades. Més d'un 30% identifica el castellà com la llengua oficial a partir del factor de territorialitat i primen el coneixement del castellà perquè és una llengua globalitzada, i titllen la llengua catalana com a provinciana, la llengua de la província Catalunya. La controvèrsia arriba a l'hora d'admetre que el català és una llengua oficial i codificada, aquest fet els desorienta perquè alshores no poden dir que és un dialecte. Tot i que alguns el qualifiquen com un “*dialecte més fort perquè s'escriu*”. És curiós com aquesta mateixa etiqueta de “*dialecte fort*” l'adopten les persones que tenen el panjabi com a L1 (una llengua que no és oficial ni està codificada al seu territori, però que és la més parlada, en oposició a l'urdú la llengua oficial però només parlada per un 8% de la població).

A continuació presentem les respostes dels entrevistats que s'adiuen amb les motivacions integratives:

Taula 48. Motivacions integratives/ orientacions intrínseques

	Exemples
1r	<i>Per integració social: tincs amics de l'escola i del barri.</i>
2n	<i>Per gust, raons intel·lectuals, m'agrada.</i>
3r	<i>Per integrar-me millor a la societat de la meua parella, família política i amics.</i>
4t	<i>He vingut a Catalunya perquè la meua família és de Sant Sadurní d'Anoia i jo vull parlar amb el meu nou pare, la meua iaia i total la família i la gent del poble. *TALL ENTREVISTA (12)</i>
5è	<i>Tindré fills aquí i viurem aquí i serem part dels catalans</i>
6è	<i>Per aprofitar la vida de Barcelona.</i>
7è	<i>Vull formar part de la cultura catalana.</i>

*Tall entrevista (12)

Entrevistadora: *Ara explica'm per què estudies català?*
GLOX11: *Perquè, ara viu a Catalunya a Sant Sadurní d'Anoia amb la meua família catalana (pare, iaia, cosines...), i al futur també viu, no, viuré?*
Entrevistadora: *Viuré*
GLOX11: *Viuré a Catalunya, però primer he d'estudiar universitat per aprendre més la llengua i desenvolupar-me.*

*Tall d'entrevista (13):

Entrevistadora: *I ara expliquem, per què estudies català? Per què?*

GLOX06: *En primer cas, perquè a la meua escola és més important el català que el castellà, els llibres estan fets en català i havia d'aprendre català per passar altres assignatures també. I després, com que ara a Barcelona, no sé a altres llocs, també, però a Barcelona les cartes que arriben que són oficials estan escrites en català i és molt important aprendre el català ara.*

A continuació, presentem les declaracions més destacades dels entrevistats del col·lectiu xinès pel que fa a les motivacions de caire instrumentals a l'hora d'estudiar la llengua catalana. Per interpretar aquestes tipus de declaracions, haurem d'adoptar una perspectiva antropològica. La cultura xinesa és coneguda per la seva discreció, fidelitat, competitivitat, productivitat i pel seu afany d'èxit en els seus negocis o en els seus estudis per tal d'esdevenir el seu propi cap en un futur. Per aquest mateix motiu, primer, podem entendre que un dels col·lectius que té el nivell de competència més alt en català són les persones xineses; després, també entenem que declari que la seva primera motivació sigui la instrumental (pragmàtica) per aconseguir els seus objectius (estudiar i treballar) i, després, la tendència integrativa a Catalunya, ja que és el país que els acull, els rep i els dona oportunitats per a créixer personalment, socialment i econòmicament.

Taula 49. Motivacions instrumentals/ orientacions extrínseques

	Exemples
1r	<i>A l'escola totes les assignatures són en català, he d'aprendre l'idioma per superar el curs. I per parlar amb companys de classe (a vegades). *TALL ENTREVISTA (14)</i>
2n	<i>Si saps català, tens més oportunitats per treballar més i millor.</i>
3r	<i>Per entendre els professors (institut, formació professional, universitat)</i>
4t	<i>Perquè el necessito per treballar.</i>
5è	<i>A l'Ajuntament m'han dit que he d'aprendre català si vull estudiar a Catalunya, perquè el necessitaré</i>
6è	<i>Vaig començar per l'escola, però ara continuo perquè m'agrada i vull seguir a Catalunya.</i>
7è	<i>Vull estudiar a la universitat catalana, està molt bé.</i>
8è	<i>És necessari per treballar en empreses catalanes.</i>
9è	<i>Estudio català, principalment, pel meu fill, per poder ajudar-lo, per donar-li alguna ajuda en els seus estudis. *TALL ENTREVISTA (15)</i>

10è	<i>Per entendre la correspondència general i de l'escola dels meus fills.</i>
11è	<i>Sóc professora a l'Escola Oficial d'idiomes i tinc una autoescola. El necessito per la feina.</i>
12è	<i>En principi ja comença escola estudiant català i ara ensenyo/ajudo a altres xinesos, per això segueixo estudiant català.</i>
13è	<i>El meu fill aprèn cançons catalanes a l'escola bressol, necessito entendre-les i cantar-les amb ell.</i>
14è	<i>Canal 33 i 3-24 i la 1 i la 2 en català fan programes molt interessants, reportatges, sobretot, vull entendre'ls millor.</i>
15è	<i>Si no acredito el nivell suficient de català, no podré accedir a la universitat catalana.</i>

*Tall entrevista (14)

Entrevistadora: *I la llengua amb els teus amics, aquí, a Catalunya, quina llengua utilitzes?*

GLOX06: *El castellà.*

Entrevistadora: *català també o només castellà?*

GLOX06: *Depèn, és que si la gent que em parla català, llavors jo parlo català també. Però si me comencen en castellà, jo parlo castellà.*

*Tall entrevista (15)

Entrevistadora: *Si penses que pots viure a Catalunya, a Barcelona, sense utilitzar el català, per què l'estudies?*

GLOX1: *Jo, segons la meva experiència, jo ja fa nou anys que visc aquí, i per als estrangers si no saps català no hi ha cap problema per viure aquí, perquè la gent fora, la gent d'aquí sap bé que els estrangers no parlen català, doncs, no hi posen dificultats. Ara jo estudio català pel meu fill, principalment. Per poder ajudar-lo, donar-li alguna ajuda en el seu estudis.*

Tot seguit, presentem la graella amb les respostes que considerem que corresponen a motivacions específiques:

Taula 50. Altres: motivacions específiques (psicosociolingüístiques)

	Exemples
1r	<i>És la llengua del país. *TALL ENTREVISTA (16)</i>
2n	<i>Als catalans els agrada.</i>
3r	<i>Te fa ser diferent, si parles català no ets com la resta.</i>
4t	<i>Tinc una parella lingüística i això em motiva més. Jo vull ser voluntari lingüístic en català també.</i>
5è	<i>No agrada m'agrada el castellà, m'agrada més el català. Perquè jo crec que el català és més (.) no ho sé, més suau, important.</i>
6è	<i>Perquè si tu parles català als catalans, e: oh! Ells pensen que: "Oh! Aquest xinès és més diferent que els altres xinesos i això te fa especial..." Els catalans diuen: "Oh! Mira!...", si tu parles la llengua típica, és com si tu vas a la Xina i parles xinès..., imagina't!</i>
7è	<i>A mi, me sembla que als catalans li agraden més els estrangers que parlen més català que castellà. A que sí @? *TALL ENTREVISTA (17)</i>
8è	<i>Des que tenia onze anys volia venir a Catalunya. M'encanta el Barça. Estudio català per ser millor culé. Vull ser periodista del Barça, corresponal de la Xina. *TALL ENTREVISTA (18)</i>
9è	<i>Els xinesos i els catalans catalans són molt semblants, estic molt a gust aquí, i les classes i la professora em fan estar bé a Barcelona.</i>
10è	<i>Em sento bé col·laborant amb la relació entre catalans i xinesos amb activitats com les que fem a classe, a Casa Àsia o a Tallers per la llengua. Els catalans tenen interès per la nostra cultura.</i>
11è	<i>Estudio català per respecte al poble català, i perquè penso que és una llengua amb molta tradició i que ha lluitat molt.</i>

*Tall entrevista (16)

Entrevistadora: *I ara explica'm per què estudies català?*

GLOX09: *Perquè jo visc a Catalunya. I perquè quan vaig arribar, vaig començar a estudiar català /L2 is/ perquè jo visc a Catalunya, i ara jo m'agrada català, sí @.*

Entrevistadora: *Ara ja t'agrada el català. Molt bé, perfecte. I tu penses que el castellà és molt important a Catalunya?*

GLOX09: *Més o menys.*

Entrevistadora: *I a la Xina, tu abans de venir aquí, tu sabies que aquí a Catalunya la gent parla català?*

GLOX09: *No. Només sé una mica.*

Entrevistadora: *I què expliquen a la Xina, a la Xina expliquen: A Espanya...*

GLOX09: *Sí, a Espanya, espanyol. Però: meva família diu-diu a mi que hi ha una llengua que es diu català. Perquè en Catalunya, català és molt i molt temps.*

[...]

Entrevistadora: *Parles més català. I a vegades tens problemes, per què?*

GLOX09: *@ No::, jo parlo català però altra persona castellà@*

Entrevistadora: *I tu que li dius?*

GLOX09: *Entenc una mica castellà, però a vegades no sé què com es diu allò en català- anglès. I demano si em poden parlar en català o anglès.*

[...]

Entrevistadora: *Clar que sí. Aleshores, tu normalment per anar a comprar i tot això...*

GLOX09: *Català!*

Entrevistadora: *Català i una mica castellà!? Però més català o castellà?*

GLOX09: *Català. Perdona!!! No sé quasi castellà!@@*

*Tall entrevista (17)

Entrevistadora: *Aleshores, a més d'estudiar català per poder acabar el batxillerat i anar a la Universitat, quines altres raons tens per estudiar català?*

CLOX06: *A mi, em sembla que als catalans li agraden més els estrangers que parlen més català que castellà. A que sí @? Perquè un dia, al bar, estava jo pedient una-una coca-cola: Si us plau, una lata de coca-cola. I ella: Ostres parles català? I jo sí però diu: Però no ets estranger? Sí. I per què no parles castellà? I jo: És que sé català, també. I estava molt contenta i diu: A aquesta, t'invito.*

*Tall entrevista (18)

GLOX12: *Quan jo dic que estudio catalán per Barça, ells diuen: Només?@@*
Entrevistadora: *Per moltes coses més, dona molta feina...*
GLOX12: *Sí, primer per ser millor culé i segon: per aprofitar la vida a Barcelona perquè si tu parles català a los catalans, e: oh! Ells pensen que: “Oh!! Aquest noi és més diferent que los otros chinos i...”*
Entrevistadora: *Agrada, eh?*
GLOX12: *Sí, sí!*
Entrevistadora: *Els catalans estan contents, oi?*
GLOX12: *Sí, sí!*
Entrevistadora: *Els catalans diuen: “Oh! Mira!”*
GLOX12: *Parlar la seva llengua típica, sí.*
Entrevistadora: *Home, clar, agrada...*
GLOX12: *Imagina't si tu estàs a Xina, parles mandarí o parles llengua de la meua ciutat!*
Entrevistadora: *Home, clar! La gent estaria...*

3.4. Motivacions/orientació del grup castellanoparlant

Comencem recordant els tants per cent que hem presentat a l'inici d'aquest apartat:

Taula 51. Tipus de motivació dels aprenents castellanoparlants

Tipus de motivació	Persones de la resta de l'estat espanyol
Amotivació	0
Integradora	36,84%
Instrumental	21,05%
Ambdues	42,11%

Taula 52. Altres tipus de motivació

Altres motivacions	Persones de la resta de l'estat espanyol
No en té	47,37%
Sí en té	52,63%

Les dades de les taules anteriors indiquen que el 42,11% de les persones de la resta de l'estat espanyol han declarat que estudien català tant per raons integratives com instrumentals. El 36,84% ho fa per raons integradores i el 21,05%, per raons pragmàtiques o instrumentals. Cap aprenent ha declarat obertament que no té cap tipus

de motivació o que no veu cap objectiu prou important com per estudiar català, així que l'automotivació no puntua en aquest col·lectiu.

De les respostes dels aprenents castellanoparlants, podem distingir dues motivacions i actituds diferents segons, en primer lloc, el lloc de procedència i, en segon lloc, el nivell d'estudis. Les persones que provenen de Galícia o d'altres llocs en què s'hi parlen llengües pròpies a més del castellà, declaren estudiar català per raons integratives i sociopsicolingüístiques, mentre que les persones que provenen de comunitats autònomes monolingües, estudien català per raons instrumentals o, fins i tot, algú ha declarat que no se li hauria acudit estudiar català si no fos perquè el demanaven a l'empresa de comunicació on treballa. També cal destacar que aquesta pregunta ha provocat un debat sobre diversos temes relacionats: la necessitat o no de parlar català a Catalunya; el requisit de parlar català, ara mèrit per treballar en llocs de l'Administració pública; el reconeixement de la tendència de convergir al castellà per part dels catalans quan hi ha algú del grup que és castellanoparlant; experiències positives i negatives sobre l'ús del català a Barcelona; quin paper juguen els mitjans de comunicació espanyols a l'hora de presentar la realitat sociolingüística de Catalunya, etc.

Taula 53. Motivacions integratives/ orientacions intrínseques

	Exemples
1r	<i>Perquè és la llengua del país.</i>
2n	<i>Perquè vull fer projecte de vida (familiar) a Barcelona.</i>
3r	<i>Perquè vull formar part de la població catalana.</i>
4t	<i>Saber català t'ajuda a integrar-te millor amb els catalans.</i>
5è	<i>La meua parella és catalana (tot i que no em parli en català) i la famíliapolítica també. *TALLS CONVERSA (19) i (20)</i>
6è	<i>Vull formar part d'aquesta cultura. Per parlar amb els meus amics catalans, però catalans de tota la vida. *TALL CONVERSA (21)</i>
7è	<i>Per formar part de la comunitat escolar del meu fill, conèixer els veïns del barri, associació de pares i mares de l'escola.</i>
8è	<i>M'agrada viure a Catalunya i vull formar-ne part en català.</i>
9è	<i>Després de tants anys ja sóc de Catalunya, tota la meua família ho és.</i>
10è	<i>Per participar amb la societat d'aquí, s'hi viu molt bé.</i>

*Tall conversa (19)

Entrevistadora: *I tu vas conèixer el teu xicot abans (.) o després d'arribar a Barcelona?*

GLOC10: *Abans! Fa deu anys.*

Entrevistadora: *I on el vas conèixer, a Madrid?*

GLOC10: *A Madrid, sí a Madrid @@!*

Entrevistadora: *Ell té alguna cosa a veure també amb el fet que estudiïis català o no?*

GLOC10: *No! e::, fa deu anys que estic amb ell, no, i estudio a:ra català. No, no ell no, li fa gràcia, me "apoya" però no, no influeix en re de re. No me parla en català normalment, a vegades una mica; no li surt.*

*Tall conversa (20)

Entrevistadora: *Tens parella?*

GLOC14: *Sí, Sí, és de Barcelona...*

Entrevistadora: *Apunta-m'ho això, perquè aquest nivell que tens... Posa: xicota catalana.*

GLOC14: *Però els seus pares són de Salamanca i de Cáceres.*

Entrevistadora: *Ah! És filla ja d'immigrants, segona generació que parla català...I a tu te parla català o no?*

GLOC14: *Mm: una mica, molt poc, per practicar.*

*Tall conversa (21)

Entrevistadora: *Ara que ets aquí, amb quin idioma parles amb els teus companys aquí?*

GLOC13: *Normalment, en castellà però també una miqueta de català..*

Entrevistadora: *I amb qui parles una miqueta de català?*

GLOC13: *Amb catalans, catalans de tota la vida, de Barcelona.*

Entrevistadora: *I com has agafat aquest cercle?*

GLOC13: *Per una que va arribara Barcelona fa dos anys i parla català i...*

Entrevistadora: *Perfecte! I així tens l'oportunitat, no? I t'has trobat en aquesta situació que al grup hi ha catalans i castellans, i com que saben que tu ets de Sevilla, et parlen directament en castellà.*

GLOC13: *No, e::*

Entrevistadora: *Al contrari.*

GLOC13: *Sí, al contrari, perquè són gent que parlen català, però e:: (..) /L1: No sé cómo decirlo en catalán..., e:, saben que yo no lo entiendo todo, sobretodo al principio y me hablan en castellano, pero ahora que estoy aprendiendo catalán intentan hablarme en catalan./*

Entrevistadora: *Ah, mira! I tu què els dius? Molt bé.*

GLOC13: *A: molt bé!*

Entrevistadora *Ja es nota, ja, a classe, que després parles millor, clar.*

A continuació presentem el resum de les respostes que encabim dins el grup de les motivacions instrumentals o de les orientacions extrínseques. Seguint les dinàmiques anteriors, adjuntem els tall d'entrevista d'algunes respostes que justifiquen les respostes dels nostres aprenents.

Taula 54. Motivacions instrumentals/ orientacions extrínseques

	Exemples
1r	<i>Per trobar feina i per arribar a totes parts, és més fàcil si aprens català. Per millorar el currículum (parlar, entendre, escriure en català).</i>
2n	<i>Perquè les classes a la Universitat són en català.</i>
3r	<i>Perquè vull opositar i necessito el nivell C.</i>
4t	<i>Perquè no vull haver de demanar que em parlin en castellà.</i>
5è	<i>És millor parlar català per tenir més oportunitats per treballar.</i> *TALL CONVERSA (22)
6è	<i>És obligatori per treballar a Catalunya. Perquè és necessari per treballar a Catalunya.</i>
7è	<i>Per entendre la correspondència escolar, de serveis públics, etc.</i>
8è	<i>Projecte laboral a Sant Vicenç dels Horts. Volem donar un bon servei en català.</i>
9è	<i>Perquè el món editorial més important és a Barcelona i jo he de poder presentar els meus llibres en català el dia de Sant Jordi.</i>
10è	<i>Quantes més llengües sabràs, més oportunitats tindràs.</i>

*Tall conversa (22)

Entrevistadora: *Per què estudies català? (complicitat) de veritat!*
GLOC10: *No ho sé. Jo penso que és molt fàcil- molt millor si aprens català a Barcelona. Moltes feines diuen que “tens-tenen que” parlar català. No ho sé, jo sóc fotògrafa, jo no el necessito, però @ jo sento que és molt millor e: per trobar feina i:, i:, i arribar a totes parts. No ho sé...*

Les respostes d'aquest col·lectiu referents a les motivacions instrumentals es poden subagrupar segons l'objectiu concret que volen aconseguir acreditant el seu nivell de competència en català. En primer lloc, declaren – segons la seva experiència – que el fet de saber català garanteix l'accés a més oportunitats laborals i d'aconseguir-la; en segon lloc, destaquen que el fet de ser competent lingüísticament en català permet accedir a treballs més qualificats (i més ben remunerats) que s'adiuen amb la formació

acadèmica es té. Per últim, també, és elevat el tant per cent d'aprenents d'origen castellanoparlants que declara que vol formar part del cos de treballadors de l'Administració pública catalana, i són conscients que sense el coneixement del català no poden presentar-se a les oposicions (agents forestals, bombers, docents, relacions laborals, assistents socials, etc.). En aquest sentit, ser proficient en la llengua del territori català dóna privilegis certs socials i econòmics a les persones que segueixen la regulació de la Política Lingüística de Catalunya per a la funció pública. Tot i així, la regulació lingüística del català també és present en l'ús lingüístic a l'empresa privada catalana, així com està passant en altres territoris amb llengües minoritzades (Adrey, 2005; Järve, 2002)⁹⁷.

A continuació, presentem el tall 23 que és molt significatiu, ja que l'alumne declara que si no fos per raons laborals, no estudiaria català:

*Tall (23)

Entrevistadora: - *Per què estudies català?*

GLOC16: - *Si no me- si no lo necessitara per feina, no crec que lo estudiara.*

Entrevistadora: - *No ho creus? [...] Això és el que m'interessa. No creus que sigui una llengua que realment sigui útil en l'espai en què vivim...?*

GLOC16: *No. Bueno, aquí, suposo que si tuviera que ir a València, als país valencians o a les isles-Illes Balears suposo que valdria. Però eso sí, si no fuera necessari no crec que la faria, sobretot després d'aquest curs intensiu que m'ha deixat...*

Cal ser conscients del paper primordial de les polítiques lingüístiques territorials que permeten garantir el coneixement de la llengua catalana a tots els ciutadans autòctons i estrangers per tal de garantir les mateixes oportunitats d'èxit. De la mateixa manera, els ens com el Centre d'Acolliment Lingüístic promouen el coneixement i l'ús de la llengua catalana ('Programes de Voluntaris per la llengua', Programa 'Xerrem', Tallers per la Llengua) sense cap tipus de cost per a l'alumne.

⁹⁷ Per a una revisió de la situació lingüística de les llengües europees minoritzades (Estonia i Lituània) vegeu Hornsby, M. i Agarin, T. (2012: 88-116).

Tot seguit presentem les motivacions específiques que han declarat els alumnes que provenen de la resta de l'estat espanyol. A diferència dels altres col·lectius, ens ha sorprès la quantitat de respostes i d'informació que hem obtingut. També podem distingir d'una manera força clara, les actituds i les ideologies lingüístiques respecte la llengua catalana i la seva situació sociolingüística segons la comunitat autònoma d'on són els entrevistats. Tot i així, analitzarem els discursos sobre la llengua a l'apartat següent.

Taula 55. Altres: motivacions específiques (psicosociolingüístiques)

	Exemples
1r	<i>Perquè és un repte personal. Perquè ja és hora. *TALL CONVERSA (24)</i>
2n	<i>M'agrada el català i les llengües en general, és un estímul intel·lectual.</i>
3r	<i>Per raons d'autoconfiança, no estic del tot segur/a per llençar-me del tot per mantenir converses, ho intento però he d'estudiar més català. *TALLS CONVERSA (25) (26) (27)</i>
4t	<i>Si no fos per la feina, no l'estudiaria.</i>
5è	<i>Perquè ja sé el castellà.</i>
6è	<i>Penso que és important conèixer les dues llengües del territori on vius.</i>
7è	<i>Perquè m'hi obliguen a la feina.</i>
8è	<i>GLOC07: Els catalans en general són bons, bé el meu novio és molt bo @ i ja està @, això motiva tot.</i>
9è	<i>Estudio català perquè és important per treballar en algunes feines, però penso que tot plegat, això del català, és una mica exagerat. *TALL ENTREVISTA (28)</i>
10è	<i>Perquè els meus companys de feina són independentistes i em motiven a aprendre més.</i>
11è	<i>Perquè la manera de fer de la professora sempre m'ha motivat a saber més i les classes són molt amenes, fan agafar gust per la llengua i interès per la cultura catalana. Fa molt tenir una professora compromesa.</i>
12è	<i>Continuo estudiant perquè ha canviat la meva percepció de la llengua des que vaig a classe. Ara entenc més la situació de la llengua catalana i la seva bellesa.</i>
13è	<i>Perquè m'agrada com es treballa a Catalunya per la normalització lingüística de Catalunya des d'una perspectiva lingüística i cultural, no és com a Galícia que tot està polititzat.</i>
14è	<i>Estudio la llengua catalana perquè vull i perquè ho faig igual a Catalunya com si vaig a un altre país. Per què no ho hauria de fer aquí?</i>
15è	<i>Sóc molt xerraire i m'agrada aprendre llengües.</i>
16è	<i>When in Rome do as romans do → A donde fueres haz lo que vieres. Si a Catalunya es parla català, hem de parlar català, si jo vull viure aquí he de parlar català és normal. *TALL D'ENTREVISTA (29)</i>

*Tall conversa (24)

Entrevistadora: *I quants anys té la teva filla?*

GLOC12: *41*

Entrevistadora: *I la teva fill va néixer aquí?*

GLOC12: *Va néixer a Barcelona.*

Entrevistadora: *I ella quina llengua parla?*

GLOC12: *Català*

Entrevistadora: *I amb tu?*

GLOC12: *Ara el comence (.) Sí, li “reprocho” que no lo hi hagi fe abans.*

Entrevistadora: *I: tens algun nét?*

GLOC12: *Un né que també parla català, és el que m’ha estimulà. Té tres anyets, ja va a la: escola bressol (.) i: aqueste curs en setembre començarà a l’escola.*

Entrevistadora: *I tu normalment, Rosario, quan et relaciones amb el teus amics, amb quin idioma ho fas?*

GLOC12: *(.) Pues en castellà.*

Entrevistadora: *I quan vas a comprar: i tot en castellà?*

GLOC12: *Ahora començo a parlar: en el mercat en català. [...]*

Entrevistadora: *Tot i que ja ho has dit abans quan parlaves del teu nét, per què estudies català?*

GLOC12: *Per txó.*

Entrevistadora: *Pel teu nét*

GLOC12: *Sí, ell-ells e:stan, bueno:, va néixer en Girona i viuen allí, a Girona, i el me parla tó en català. Encara que lo entén tó també en castellà. Perque quan mirem un conte, ell diu: Això què és, iaia? I jo li dic: Es un barco. I ell diu: És un vaixe(ll). I en castellà es un barco. I él dice: barco. No hi ha problema, però: me agrada parlar amb el en catalán i lo tinc més fàcil, amb ell.*

Entrevistadora: *Es veu que aneu aprenent.*

GLOC12: *Sí!@@ i si lo digo, si no lo digo bién, no passa res.*

Entrevistadora: *Clar que no, ell segur que està més content de dir iaia que és així!, no?*

GLOC12: *Yes, és molt maco.*

*Tall entrevista (25)

Entrevistadora: *Quina llengua utilitzes amb els amics aquí?*

GLOC10: *És molt divertit, amb mi en castellà; entre ells, en català moltes vegades i altres vegades en castellà; si se dan compte que estic – que estic jo, en castellà. I sinó, entre ells parlen en català.*

Entrevistadora: *I a tu, què et sembla? Tu dius alguna cosa o només observes?*

GLOC10: *No, jo escolto, jo entén tot. Entonces no hi ha problema.*

Entrevistadora: *I no els dius: Escolta! Per què no em parles, a mi, en català que jo estic en un B2?*

GLOC10: *Em fa vergonya parlar català amb ells, totavia, totavia?*

Entrevistadora: *encara*

GLOC10: *Encara no, no sé, no-no estic preparada. Amb la meva parella sí parlo algunes vegades en català.*

Entrevistadora: *És catalana la teva parella?*

GLOC10: *És català ell, sí, és català, de Bracelona. Però amb els meus amics, encara no parlo @@. A més no estic acostumada, e: me surt més fàcil en castellà.*

*Tall entrevista (26)

Entrevistadora: *Molt bé! I ara explica'm... Certament, perquè si estem dient que fas normalment la vida social i tot plegat en castellà... Què fa que tu estudiïs català? Quina és aquesta motivació, aquest cuc?*

GLOC13: *M:: perquè penso que: si visc, en una terra que hi ha una altra llengua penso: que /L3 per me/ és important coneixer-la.*

Entrevistadora: *Però creus que és possible no utilitzar-la.*

GLOC13: *No, no, sí! Si puc, la utilitzo, però encara no em sento molt bé parlant-la.*

Entrevistadora: *Et fa falta confiança, encara, no?*

GLOC13: *Sí. També estudio perquè /L3 per me/ és molt important per trobar la feina, molt important i perquè penso que si puc parlar més d'una llengua en una mateixa ciutat, en un mateix país és millor, sí, millor.*

*Tall entrevista (27)

Entrevistadora: *La llengua amb els amics, normalment, aquí a Catalunya?*

GLOC16: *Aquí a Catalunya, el castellà també. A más, tinc amics d'aquí, però: normalment parlen amb mi en castellà.*

Entrevistadora: *Ells parlen et parlen, a tu, en castellà. Això també és una tendència, eh?*

GLOC16: *Sí, perquè nos hemos conegut parlant en castellà.*

Entrevistadora: *Molt bé. I tu no, tu no els has dit mai: escolta...!*

GLOC16: *Sí, ara, com que tinc l'examen el dilluns, sí que: a vegades les dic va-vamos! Però a veces és rar, perquè amb la meva cosina que és catalana, és d'aquí, i visc amb ella, quan parla en català (.) és estrany perquè no parla amb la seva voz, no perquè @*

Entrevistadora: *Li fa gràcia, no? Però, està bé, però ara jo ja aprofitaria, eh? perquè B3 ja tens un nivell que has de dir parla'm, parla'm... Que ara jo vull: practicar...*

GLOC16: *El parlar me, no és normal, me costa més a mi que: -que entendre, no? Parlo una miqueta catalanyol, però uf! /-xx-/@.*

Entrevistadora: *Ja està massa bé. Aleshores, tu, el dia a dia, et desenvolupes en castellà, no? No hi ha cap situació en què diguis, ostres, aquí utilitzo el català?*

GLOC16: *No, pot ser alguna roda de premsa. Jo les organitzo, més que vaig a cobrir-les, no? como periodista. I a vegades les preguntes són en català o que sé...*

*Tall conversa (28)

Entrevistadora: *Per què estudies català? (complicitat) de veritat!*

CLOC10: (...) *No sé. (..) Jo penso que és molt fàcil- molt millor si aprens català a Barcelona. Moltes feines e:: diuen que: que “tens-tenen que” parlar català. No sé, jo sóc fotògrafa, jo no necessito, però @ jo sento que és molt millor e: per trobar feina i:, i:, i arribar a totes parts. No sé...*

Entrevistadora: *I tu vas conèixer el teu xicot abans (.) o després d'arribar a Barcelona?*

CLOC10: *Abans! Fa:: deu anys.*

Entrevistadora: *I on el vas conèixer, a Madrid?*

CLOC10: *A Madrid.*

Entrevistadora: *Ell té alguna cosa a veure també que estudiïs català, el fet que: o no?*

CLOC10: *No! e::, e: fa deu anys que estic amb el, no, i estudi a:ra català, no, no el no, le fa gràcia, me apoya però no: no influeix, no influye en re de re.*

Entrevistadora: *I:, i això que m'has comentat que és que realment demanen el català a vegades per treballar...què et sembla això?*

CLOC10: *Doncs depèn de la feina! E: en moltes feines (.) jo crec que és absurd. No hi és necessari e:: per fer fotos o per fer disseny, aquestes coses no és necessari, jo: crec. Però en no sé, ser: si ets professor o estic en l'Ajuntament o en una cosa així, però sinó no sé. Per mi és una mica: exagerat tot, sí.*

*Tall conversa (29)

Entrevistadora: *I ara, certament, per què estudies català?*

GLOC15: *És normal: When in Rome do as romans do, és a dir, a donde fueres haz lo que vieres. M'agrada molt aprendre llengües per poder parlar, perquè jo sóc molt, molt, molt xerraire. I perquè en la meua feina, al sector editorial, que se concentra a Barcelona, sobretodo-sobretot (.) la gent que està treballant a les editorials parla català, corregeix en català, edita i publica llibres en català i, celebra Sant Jordi. “Tinc que” poder parlar amb ells per mostrar el meu entusiasme i el meu gust pels llibres.*

Entrevistadora: *Perquè em vas dir que treballaves amb gent catalana, oi...?*

GLOC15: *Sí, però, la meua “jefa” és catalana @@ però és molt mala estudiant del català, a:prenent el català als quaranta anys, yo crec, pero porque la seva família era de estas uh!! estupendas...de toda la vida...*

Entrevistadora: *De quines?*

GLOC15: *Una Samaranchs @@*

Entrevistadora: *Ja t'entenc, ja t'entenc, ja t'entenc...*

GLOC15: *@ Entonces, la Maria Luïsa habla com el -xxx- el català @. Però tinc otre companyi que és independentista i ens porta a les dues así, no?/gest del dit com un pal/*

Entrevistadora: *Us posa a caldo, us posa a caldo.*

GLOC15: *Sí, i cada dia, quan comencé a l'editorial, cada dia tinc uns deures: he de parlar una frase en català, per poder entrar a l'editorial.*

Entrevistadora: *Però és genial.*

GLOC15: *Sí, i @ arribava a la porta i jo me aprendí els-els mots que diu Guardiola para un banc en la publicitat. I jo arribava i deia: Pilar, Guardiola ha di: “No és pot fer @@@”*

Entrevistadora: *Ai! Quina gràcia. I com es diu aquest company, Carlos?*

GLOC15: *No! La Pilar és la sargent del català de la meua editorial.*

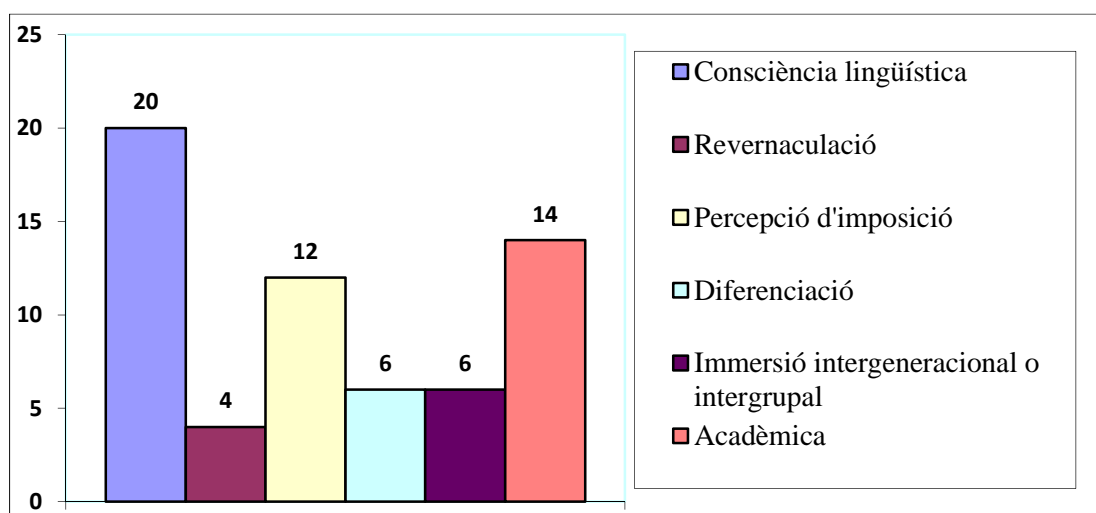
En la gran majoria dels talls de les entrevistes que hem adjuntat és evident que es barregen diversos tipus de motivacions a l'hora de justificar el fet d'estudiar català. Presentar la totalitat de les 76 entrevistes faria feixuga la lectura del treball. Per aquesta raó hem preferit adjuntar 28 talls que en siguin representatius. Aquests talls seleccionats no descriuen meres anècdotes, sinó que responen a una tendència col·lectiva, no tant pel que fa a les motivacions específiques, sinó per les instrumentals i integradores.

4. SUBCATEGORIES DEL CONSTRUCTE MOTIVACIONAL

A partir de la informació recollida, la proposta que fem per tal d'ampliar la categorització estàndard i actual de l'instrumentari de motivacions a l'hora d'estudiar una LE és la següent:

1. Conscienciació lingüística (CL)
2. Revernaculació (tornar a la normalitat una llengua que han minoritzat).
3. Percepció d'imposició (Política d'immersió lingüística/ Política de normalització lingüística).
4. Diferenciació del propi grup (sóc diferent als altres estrangers perquè parlo català). Per agradar als catalans.
5. Immersió intergeneracional/ o intergrupals.
6. Acadèmica (Centres educatius públics)

Gràfica 36. Subcategories del constructe motivacional



La classificació que fem és fruit de la nostra experiència i n'hi poden haver d'altres que avaluin aquestes respostes d'una l'altra manera.

Segons les nostres dades, vint persones (N=20) demostren – a través dels seus discursos – que tenen un sentiment de consciència lingüística. Aquests entrevistats han pres consciència que el català és la llengua de Catalunya, dels catalans i de la gent que hi decideix viure. Aquestes persones coincideixen amb la rotunditat a l'hora d'explicar que cal aprendre la llengua i la cultura catalanes perquè són la identitat del poble on viuen.

Quatre (N=4) persones han exposat que s'identifiquen i se solidaritzen amb la situació lingüística del català, ja que als seus llocs d'origen també la seva llengua ha estat minoritzada, sotmesa o substituïda i no volen que passi el mateix a Catalunya. Aquests aprenents han demostrat estar molt sensibilitzats amb la protecció de les llengües minoritzades. Així mateix, reconeixen l'esforç de les administracions públiques, dels centres educatius i de la gent catalana per normalitzar la situació del català.

A la gràfica observem que dotze persones (N=12) estudien català perquè perceben la imposició de la llengua catalana en diversos àmbits socials. Aquests aprenents no demostren una actitud negativa, però sí que consideren que l'aplicació de la Política Lingüística a Catalunya és absoluta. Segons les declaracions, si no saps català estàs fora del circuit laboral, acadèmic i, en alguns casos, social; per tant cal aprendre'l sí o sí.

A continuació, observem que sis alumnes (N=6) destaquen que aprenen català per ser diferents als altres, és a dir, consideren el català com un valor afegit davant la resta: qui sap català és diferent. Aquestes persones reconeixen que no gaire gent del seu voltant ni dels seus compatriotes parlen català i el fet de saber-lo els fa ser reconegut positivament per part dels catalanoparlants.

El mateix nombre d'alumnes (N=6) reconeix que estudia català per raons d'immersió generacional o intergrup, és a dir, el fet de tenir fills o voler-ne tenir en un futur motiva exponencialment aquests alumnes a aprendre català ja que els permetrà comunicar-se amb els mestres, professors, educadors i, a més, podran participar activament en l'educació multilingüe (català-castellà-L1) dels seus fills o néts. Així

mateix, aquestes persones declaren que tenen amistats catalanes i que això els motiva molt més a aprendre la llengua. Tot i aquesta voluntat expressa d'estudiar català per comunicar-se en català, aquestes persones declaren que costa molt entrar en un cercle d'amics catalans i que et parlin des del primer moment en català. Exposen que cal insistir força perquè se'ls adrecin en català, aquest fet reforça – conscientment o inconscientment – la idea de mantenir els "límits de grup" dels catalanoparlants. A més a més, els entrevistats – i parlants actius de català – coincideixen a l'hora d'explicar que la gent els demana disculpes per parlar català quan s'adonen que són estrangers i que els parlen castellà per educació. Aquest fet els crea curiositat i estranyesa, ja que ells estudien català i el parlen per tenir un tracte d'igual a igual lingüísticament.

L'última, l'acadèmica, té a veure amb la motivació instrumental i amb la subcategoria "percepció d'imposició". Catorze persones (N=14) han exposat que estudien català perquè és el passaport per poder aprovar les assignatures a l'Educació Secundària Obligatòria, per obtenir bona nota a la selectivitat i poder entrar a la Universitat pública catalana. L'actitud que demostren a l'hora d'explicar les raons és positiva i reconeixen la normalitat d'haver d'aprendre el català perquè és la llengua pròpia de Catalunya i, per tant, és la llengua vehicular en l'àmbit educatiu, l'administratiu, etc.

A continuació, presentem els resultats sobre l'actitud sobre la llengua i la situació sociolingüística catalanes que els aprenents exposen a les entrevistes.

5. RELACIÓ ENTRE EL TIPUS DE MOTIVACIÓ I LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA EN CATALÀ

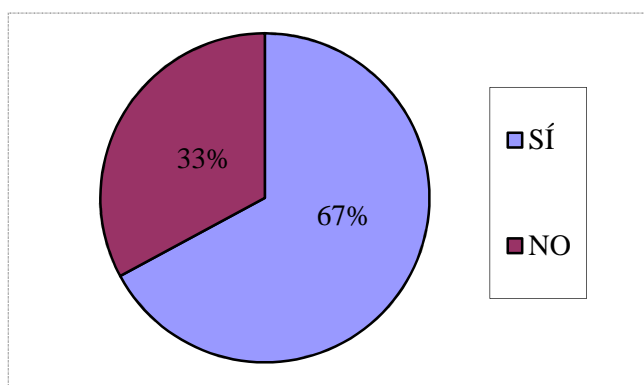
En apartats anteriors hem explicat els tipus de motivació més freqüents segons l'origen de les persones de la mostra. En aquest apartat volem analitzar quin tant per cent de les persones de la mostra han demostrat tenir altres motivacions més enllà de la tipologia coneguda fins ara en l'estudi de les motivacions a l'hora d'aprendre català com a LE.

Taula 56. Altres motivacions segons la primera

Tipus de motivacions	Altres motivacions?		Total
	SÍ	NO	
Amotivació	0	100%	100%
Integradora	66,67%	33,33%	100%
Instrumental	52,94%	47,06%	100%
Ambdues	75%	25%	100%
Total	67,11%	32,89%	100%

A partir de la taula anterior podem obtenir la gràfica 37, en què comprovem que el 67% de les persones que hem entrevistat tenen altres motivacions més enllà de la integradora i la instrumental a l'hora d'estudiar català. El 33% restant no aporta respostes que puguin classificar-se en les subcategories motivacionals que hem destacat anteriorment: consciència lingüística, revernaculació, percepció d'imposició, etc.

Gràfic 37. Reconeixement d'altres motivacions



Les dades són clares, les persones que han demostrat no tenir cap tipus de motivació a l'hora d'aprendre la llengua tampoc han fet cap tipus de discurs a partir del qual poguéssim entendre qualsevol tipus de submotivació. En canvi, el 75% de les persones que demostren tenir tant motivacions integratives com instrumentals, n'afegeixen d'altres que ens permeten consolidar les subcategories que hem assenyalat anteriorment. També és interessant observar com les persones que primer han declarat estar empesos a estudiar català per raons integradores (66,67%) o instrumental (52,9%), ens demostren que també tenen altres motivacions que fins ara no s'havien destacat en altres estudis relacionats.

A continuació, presentem les dades més rellevants del nostre treball. A la taula 57 relacionem dues variables: la motivació a l'hora d'estudiar català com a LE i l'estadi d'interllengua dels aprenents. D'aquesta manera podem demostrar que el fet de tenir una motivació determinada a l'hora d'aprendre l'LE influeix en l'avaluació de la interllengua real dels aprenents.

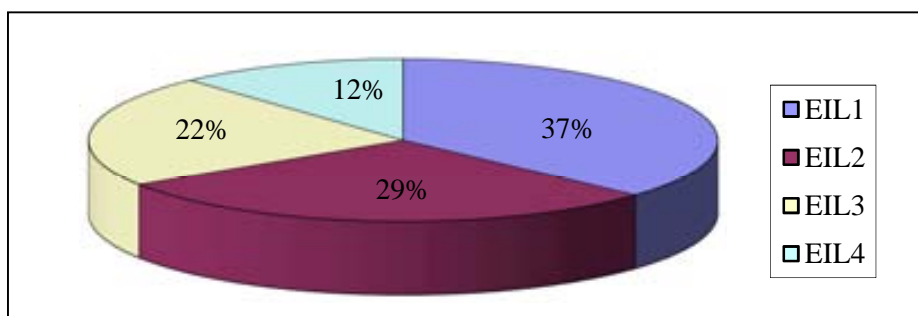
Taula 57. Relació entre el tipus de motivació a l'hora d'aprendre català i el nivell d'IL

Tipus de motivació	Estadi d'interllengua				Total
	1 alt	2 adequat	3 just	4 nul	
Amotivació	0	0	100	0	100%
Integradora	38,89%	38,89%	11,11%	11,11%	100%
Instrumental	23,53%	29,41%	29,41%	17,65%	100%
Ambdues	42,5%	25%	22,5%	10%	100%
Total	36,84%	28,95%	22,37%	11,84%	100%

A partir de la taula anterior, podem concloure que el nivell de competència dels alumnes que hem entrevistat és força heterogeni tot i haver cursat les mateixes hores d'ensenyament formal de llengua catalana. A la gràfica 37 podem observar millor aquesta heterogeneïtat, ja que cada nivell d'interllengua està imprès en un color diferent. Aquesta diversitat és un mirall de la realitat que vivim diàriament a les aules de llengües. En el nostre cas concret, podem reconèixer que a paritat d'hores cursades, hi ha alumnes que avancen més ràpidament que d'altres, és a dir, els alumnes que han estudiat el mateix nombre d'hores de llengua estrangera tendeixen a adquirir un nivell de competència lingüística i comunicativa més alt o baix segons les motivacions que demostrin tenir.

A continuació presentem la distribució dels alumnes de la mostra segons el seu estadi d'Interllengua en català en el moment de l'estudi:

Gràfica 37. Competència lingüística dels aprenents de la mostra



La gràfica anterior ens permet ser optimistes des del punt de vista docent, el 37% té un nivell superior pel que es demana al curs en què estan matriculats. El 29% demostra tenir un nivell bo, el 22% té un nivell adequat o suficient i el 12% demostra que no ha adquirit ni les capacitats lingüístiques ni les comunicatives que es requereixen en un nivell inferior al que està matriculat. Aquesta evidència es fa palesa els primers dies d'un curs de llengua catalana. Les capacitats que ha d'haver assolit un alumne per passar de curs semblen estar clares a partir dels barems del Marc Europeu, però encara avui podem trobar persones que arriben a un B3 sense poder presentar-se oralment en català. De la mateixa manera, hem de poder qüestionar-nos si les proves de col·locació que fem als alumnes externs són adequades per obtenir la informació necessària sobre l'aprenent per poder-lo matricular en un curs o en un altre.

Si analitzem les dades de la taula amb atenció, podem confirmar que el fet que una persona mostri *amotivació* vers l'aprenentatge de la llengua no impedeix que pugui adquirir un nivell just per anar avançant curs rere curs. Segons les nostres dades, el fet de tenir una motivació integradora demostra que l'alumne es mou entre un nivell d'interllengua alt (IL1) i un nivell adequat (IL2). Ambdós casos compten amb un 30,89%. Tot i així, trobem algun cas (11,11%) en què el fet de tenir una motivació integradora no evita que l'alumne tingui un nivell molt més baix del que hauria de tenir pel curs en què està matriculat.

En el nostre cas, el fet de demostrar una motivació instrumental a l'hora d'aprendre català no garanteix en termes absoluts tenir un nivell més elevat de llengua. Si observem amb atenció les dades, els tants per cent estan més repartits, és a dir, les persones que estudien català per raons pragmàtiques i tenen un nivell més elevat de l'esperat representen el 23,53%. El 29,41% que han declarat tenir motivacions

instrumentals han demostrat tenir un nivell d'interllengua adequat (IL2), amb el mateix valor trobem les persones amb un nivell just o suficient i, un 17,65% té un coneixement insuficient de la llengua catalana.

Per últim, podem destacar que el 42,5% de les persones que combinen els seus interessos integradors i instrumentals a l'hora d'aprendre català demostren tenir un nivell més alt del que s'espera. El 25% té un nivell adequat (IL2), un 22,5% té un nivell just o suficient i un 10% residual no arriba als objectius comunicatius del nivell en què està matriculat.

6. ACTITUDS AL VOLTAT DE LA LLENGUA CATALANA I LA SITUACIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA A CATALUNYA

A continuació, presentarem els resultat pel que fa a l'actitud sobre la llengua catalana i la seva situació sociolingüística que expressen a les entrevistes. En aquest apartat, a banda de presentar les respostes dels aprenents que permeten entendre l'actitud real envers la llengua catalana i la situació sociolingüística, també destacarem alguns discursos sobre la llengua que ens han semblat rellevants. Aquests discursos són, en alguns casos, condicionats per: a) la situació sociolingüística prèvia als països d'origen, b) quina llengua han après primer en arribar a Catalunya, o c) per com ha reaccionat el seu entorn més proper quan ha explicat que estudia català. Així doncs, aquest apartat compilarà i relacionarà les informacions d'altres preguntes diferents⁹⁸: *Abans d'arribar a Barcelona, sabies que s'hi parlava català?; Quan vas arribar a Barcelona, quina llengua vas aprendre primer? Per què?; Trobes que existeix un paral·lelisme entre la situació sociolingüística del teu país i la de Catalunya?*

Per començar, podem fer una radiografia general de les respostes que hem obtingut i el que n'hem pogut percebre. Hem de ser conscients que la mostra que hem triat per a l'estudi són persones que estudien català i aquest fet ja pot condicionar que tinguin, si més no, una predisposició positiva a aprendre'l, però no podem donar resultats absoluts. Les respostes són tan subjectives que haurien d'analitzar-les una per una, però això no

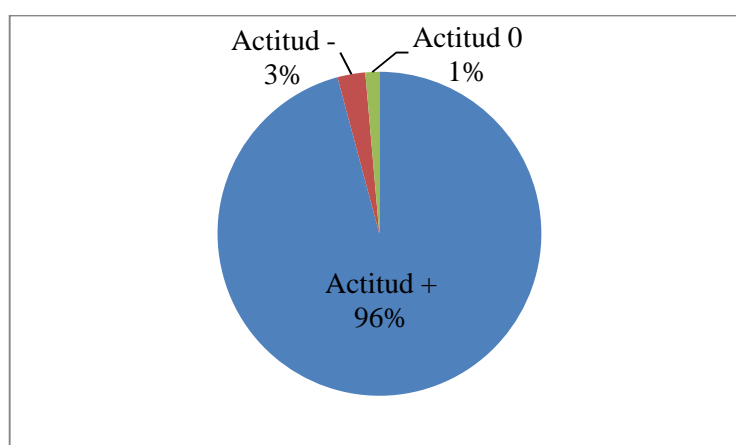
⁹⁸ A banda d'aquestes tres que apuntem, tenim present que a partir de la pregunta de l'apartat anterior "*Per què estudies català?*", hem obtingut informació referida a les actituds sobre: la llengua catalana, la situació sociolingüística catalana, els catalanoparlants, la política lingüística a Catalunya; els discursos sociolingüístics sobre la llengua catalana fora de les fronteres catalanes; les opinions dels pares dels alumnes, familiars, etc.

seria adequat per trobar les tendències majoritàries. La tendència que hem observat en els aprenents de la nostra mostra és la següent:

Taula 58. Tipus de motivació

Tipus	Nombre alumnes
Actitud positiva (+)	69
Actitud negativa (-)	2
Actitud nul·la (0)	1

Gràfica 38. Tipus d'actitud



A partir del gràfic anterior, el 96% dels aprenents demostren una actitud positiva cap a la llengua catalana, el seu aprenentatge i que, a més, se solidaritzen amb el procés reivindicatiu sobre la normalització lingüística del català que es viu als Països Catalans. Tot i ser una minoria – a la nostra mostra – el 3% no entén el fet que s'hagi d'aprendre el català i ho troba una nosa, alguna cosa exagerada que l'Administració imposa a la gent que ve a viure a Catalunya. Per últim, només una persona (1%)⁹⁹ no ha donat cap tipus d'informació que permeti entendre quina opinió té sobre la qüestió. El que sí volem destacar, sobretot, són els discursos d'alguns pares dels nostres entrevistats sinoparlants, que denoten actituds monolingüistes (Woolard, 1997) procastellanes justificades per la globalització del castellà com a tercera llengua més parlada del món i la introducció de l'aprenentatge del castellà com a llengua estrangera des de l'educació primària a la Xina. En són exemples els talls de les entrevistes 29, 30, 31

⁹⁹ Aquesta persona no acabava d'entendre quina diferència hi havia entre el català i el castellà. No tenia opinió, l'objectiu de fer el curs era aconseguir certificat de vint hores per a l'informe d'arrelament.

*Tall entrevista (30)

Entrevistadora: *Quina és la teva primera llengua?*

GLOX06: *La meva primera llengua és mandarín.*

Entrevistadora: *El xinès mandarí, el putonghuà? I, a casa, amb la teva mama i papa parles mandarí?*

GLOX06: *No! La llengua de la meva ciutat.*

Entrevistadora: *I quina és la llengua de la teva ciutat?*

GLOX06: *El wenzhouhà.*

Entrevistadora: *Exacte. La llengua de Wenzhou: wenzhouhà. I quina és la que sents com a teva: putonghuà o wenzhouhà?*

GLOX06: *Ah; no sé. Putonghuà, suposo. Porque, no sé, és que amb els meus pares parlo més wenzhouhà perquè sento més de estar a casa. Però amb el meus amics parlo en putonghuà (.) aunque som de la mateixa ciutat (.) jo parlo en ells en putonghuà.*

Entrevistadora: *I a l'escola, la feu en putonghuà? Pot ser és per això que parleu en putonghuà entre els amics. [...]*

GLOX06: *Ara sé més castellà que català. Porque en els primers anys cuesta aprender castellà.*

Entrevistadora: *I per què primer any castellà i, després, català.*

GLOX06: *Porque, quan he vingut aquí, a la meva escola, tenia una classe que es diu aula d'acollida, llavors, ja tenia classes de català. I la meva mare decidia que busco un profe particular de castellà per [L3 subir] el nivell de dos llengües a la vegada.*

*Tall entrevista (31)

Entrevistadora: *Quina és la teva primera llengua, putonghuà?*

GLOX12: *Ah! Sí! Mandarí.*

Entrevistadora: *Mandarí o:-o: datonghuà?*

GLOX12: *la lengua de mi ciutat, quan era petit, mi padre- meu pare no hablaba lengua de Datong, la meva madre sí. Però quan era petit no me – no me dejaron...*

Entrevistadora: *No et deixaven?*

GLOX12: *No me van dejar parlar datonghuà perquè no és util-utiliza.*

Entrevistadora: *Perquè no és útil.*

GLOX12: *Sí, sí*

Entrevistadora: *I: els teus pares, doncs, parlen el Putonghuà?*

GLOX12: *Sí, sí.*

Entrevistadora: *Ah! I tu ja des de petit, xinès mandarí.*

GLOX12: *Sí, sí, sí, perquè e: (..) m: mandarí és más bonita @.*

Entrevistadora: *Ah! @ és més bonic? Ah, sí?*

GLOX12: *Sí @*

Entrevistadora: *Home! I perquè és estàndard, no? És igual a tota la Xina.*

GLOX12: *No!*

Continua →

Tall 31_Continua →

Entrevistadora: *No és igual a tota la Xina?*

GLOX12: *Mandarí, sí; però cada ciutat tiene su lengua.*

Entrevistadora: *I tu-i tu pots entendre entre ciutats?*

GLOX12: *De meva ciudad sí, más sur no. Però:: más: nort, sí. Si una persona de sud parla la seva lengua a un persona de nort ya parlan mandarí @.*

Entrevistadora: *Doncs és la via de comunicació entre els dialectes, no?*

GLOX12: *Sí, sí.*

Entrevistadora: *Molt bé. Quines altres llengües coneixes? Altres llengües...*

GLOX12: *Anglès*

Entrevistadora: *I anglès, l'estudies a l'escola?*

GLOX12: *Sí, e: -deu anys más- més o...*

Entrevistadora: *...menys. I també:: a:ltres idiomes, altres...*

GLOX12: *Castellà.*

Entrevistadora: *I castellà, quan vas començar a estudiar castellà?*

GLOX12: *Fa un a:nys i mig.*

Entrevistadora: *I on vas començar? A la Xina?*

GLOX12: *Sí a Pequín. He estudiat mig anys en Pequín i he aconseguit significado de A2. I: vaig a:rribar a València.*

Entrevistadora: *A València!*

GLOX12: *I no a Salamanca, tu em vas dir Salamanca a classe?*

Entrevistadora: *València. I no a Salamanca? Però a València parlen català!*

GLOX12: *Sí, sí, però e: mi padre no me-no me va dejar a: Barcelona para estudiar castellà.*

Entrevistadora: *Per què?*

GLOX12: *Perquè se dicen Catalunya se habla ca-catalán.*

Entrevistadora: *Ah! @ El teu pare sabia que aquí es parla català...*

GLOX12: *Sí, sí!*

Entrevistadora: *... però també castellà.*

GLOX12: *Sí, sí, también pero no me deja. Yo li dic vull ir a Barcelona directamente..*

Entrevistadora: *Clar!*

GLOX12: *Però meu padre diu:: primer, vas a altra ta estudiar castellano, i: després si vols...*

Entrevistadora: *I primer vas anar a València?*

GLOX12: *Sí.*

Entrevistadora: *On també a València és català, però, el teu papà no sabia, no sabia.*

GLOX12: *Sí, pero Valèn-, en escuela idiomas igual.*

Entrevistadora: *I vas estar un any a València?*

GLOX12: *Sei-set meses. I després, aquí, a Barcelona, sí, sí @*

Entrevistadora: *...sí, tu ja estaves content, tu ja...*

GLOX12: *Sí @ perquè jo vull treballar per Barça, traductor de premsa (xinès – català)*

En aquest cas concret, els pares ja no van voler que GLOX12 aprengués la llengua de la ciutat d'origen –el *datonghuà* – justificant que era una llengua poc útil en detriment del xinès mandarí que és una llengua més maca i útil. En aquest mateix sentit, el pare no va permetre que GLOX12 vingués a estudiar castellà a Barcelona perquè sabia que s'hi parlava català i podia aprendre bé el castellà, però el desconeixement sociolingüístic sobre la situació de la llengua catalana, fa que GLOX12 vagi a una acadèmia de llengües a València. Per tant, la condició que va imposar el pare a GLOX12 per poder anar a Barcelona a estudiar la carrera i a seguir el FCB, va ser acreditar el nivell de coneixement de la llengua castellana.

*Tall entrevista (32)

Entrevistadora: *Quina és la vostra primera llengua?*

GLOX07-08: *Xinès*

Entrevistadora: *Però el xinès putonghuà o dialecte?*

GLOX07-08:: *putonghuà normal*

Entrevistadora: *Per exemple, amb la mamà i el papà?*

GLOX07-08:: *Sí, però també otra lengua (yun). És como catalán, es una lengua oral però no escrit.*

Entrevistadora: *Com es diu aquest dialecte?*

GLOX07-08:: *Qintianghuà*

Entrevistadora: *Clar la llengua de Qintiang*

GLOX07: *Però inicial és xinès (putonghuà)!*

Entrevistadora: *Vosaltres penseu que el castellà és com el xinès (putonghuà) i el català com el Qintianghuà?*

GLOX07: *Més o menys, no; però com a català hay part oral i escrit és un poc més oficial.*

Entrevistadora: *I tu què penses?*

GLOX08: *No hay nada relación.*

Entrevistadora: *Tu penses que el català és un a llengua forta.*

GLOX07-08: *Sí*

Entrevistadora: *Què vau estudiar primer català o castellà?*

GLOX07-08: *Català, sí però després em: estudiem más-més castellà.*

Entrevistadora: *Perquè vosaltres vau fer l'escola aquí en català, a l'aula d'acollida.*

GLOX07: *Sí, però ara ja no, es diu que després de 3 anys ja no hi ha reforç.*

GLOX08: *Nada-mai [Entrevistadora: res de res] GLOX07-08: Res de res.*

Entrevistadora: *I on estudiéu el castellà?*

GLOX07: *he anat a una escola es diu International Hause.*

Entrevistadora: *I vosaltres penseu que és important parlar català?*

GLOX07-08: *Per la feina i estudis nivell C sí; però amb les persones, amb companys més important és castellà.*

A partir dels discursos sobre la llengua, l'aprenentatge, les experiències personals, etc., hem obtingut informacions força positives vers el català. Aquests discursos sobre la llengua i les diverses motivacions a l'hora d'aprendre català estan estretament relacionades amb les actituds. El 96% de la mostra demostra tenir una actitud positiva cap al català i el seu entorn (social, personal, lingüístic i cultural). A continuació, reprenem les declaracions dels nostres alumnes que demostren una actitud positiva vers Catalunya, el català, el seu aprenentatge i ús:

*Tall entrevista (33)

Entrevistadora: *Quan parlàvem amb el Munir (GLOP21), tu has dit: El català, el parlen els iaïos!*

GLOP22-23-24: *Sí, sí. Perquè...*

Entrevistadora: *Això m'interessa!*

GLOP22-23-24: *Jo ho he dit perquè, és necessari que sabem català per estudiar, però hi ha molta gent de català, de Catalunya, que parlen el castellà. Alguns més grans, per exemple, avis @ parlen català, però els nous –nous gentes parlen català i cas-castellà @.*

Entrevistadora: *I vosaltres noteu que quan algú s'adreça a vosaltres, ho fa en castellà?; o sempre, quan la gent us parla, ho fa en català?; o, no us passa això?*

GLOP22-23-24: *Sí, sí, sí, hi ha molts.*

En aquest cas, les tres alumnes del Pakistan reconeixen la necessitat d'estudiar el català, però se'ls fa estrany que la gent de Catalunya no parli català i que se'ls adrecin en castellà. Aquest fet, malauradament, el destaquen la gran majoria dels entrevistats. Isidor Marí i Mayans (2007-2008: 153) descriu aquesta situació de la manera següent: “*En el nostre context sociolingüístic de concurrència entre el català i el castellà, en moltes situacions d'ús sabem prou bé que la propensió dels mateixos catalanoparlants a abandonar el català davant d'una persona desconeguda o que té aspecte d'estrangera és un hàbit que ocasiona dificultats freqüents – sovint injustificades i absurdes – a la voluntat de comunicació dels aprenents de català com a L2.*” Aquesta dinàmica d'autoodi provoca un efecte sorpresa negatiu cap als alumnes, ja que l'esforç que dediquen a l'aprenentatge del català i la voluntat de formar part de la comunitat de parla catalana molts cops es veuen frustrats per l'interlocutor autòcton que s'hi adreça en castellà tot i ser catalanoparlant. Així mateix, els alumnes demostren la seva sorpresa quan una persona catalana demana disculpes per parlar la seva llengua pròpia quan

s'adreça a algun desconegut, tot i que aquest no parli el català amb fluïdesa, però l'entengui perfectament.

Aquesta norma de convergència lingüística o d'adaptació al castellà constant dels catalanoparlants també es podria veure com una manera de mantenir distància – conscientment o inconscientment – entre els grups lingüístics diferents al propi. Aquest fet implicaria reconèixer que els autòctons estableixen límits psicològics per reconèixer l'interès de l'estranger vers la llengua i la cultura catalanes. Segons Torner (2004: 280): *Parlar en català als no catalanoparlants es podria percebre, doncs, com una manera d'apropar-los a aquest grup, tot tractant-los d'igual a igual. I un comportament d'aquest tipus és ben rebut per bona part d'aquestes persones, com un tracte, en certa manera, deferent.*

*Tall conversa (34)

Entrevistadora: *A tu, t'agrada Catalunya?*

GLOP26: *Molt.*

Entrevistadora: *Sí? I els catalans? T'agrada la gent catalana?*

GLOP26: *Sí @*

Entrevistadora: *Són simpàtics o no?*

GLOP26: *Simpàtics, molt @ sí.*

Entrevistadora: *I tu, tens xicot?*

GLOP26: *No! @*

Entrevistadora: *No? Però que vols xicot de Pakistan, eh??*

GLOP26: *No! @@@ Xicot català guapo...*

*Tall entrevista (35)

Entrevistadora: *I la llengua amb els amics, i en tota la vida que fas amb els amics, en quin idioma és?*

GLOP24: *Mm: català, urdú, panjabi...*

Entrevistadora: *Depèn.*

GLOP24: *Sí*

Entrevistadora: *I els amics catalans quins són, els de l'escola?*

GLOP24: *Sí. I elles també @ (companyes de classe del CALB)*

GLOP24-25-26: *i la nostra professora!*

Entrevistadora: *La professora, també, eh?!*

GLOP24: *I els meus germans, també.*

Entrevistadora: *També parles català amb els germans?! Molt bé! I amb el papà i la mamà?*

GLOP24: *Sí, una mica @*

Relacionat amb aquest aspecte, és interessant saber si els alumnes eren conscients que a Barcelona s'hi parlava el català o, el català i el castellà. Per tant, a continuació, analitzem les respostes dels nostres aprenents a la pregunta: *Abans d'arribar a Barcelona, sabies que s'hi parlava el català?*

7. ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES I DISCURSOS NEGATIUS

A l'apartat basat en les motivacions i les orientacions, estretament relacionades amb les actituds, hem pogut recollir moltes respostes positives que reproduïxen aquest 96%. L'optimisme que es desprèn d'aquesta mostra no té res a veure amb altres discursos contra la llengua que es poden escoltar, a vegades, a les aules de català per a adults.

Hem de ser conscients que alguns alumnes demostren una actitud negativa vers la llengua, la situació sociolingüística i els membres de la comunitat catalana. Una actitud negativa es defineix com un prejudici, basat en una informació sobre aquella llengua o sobre aquell grup de parlants que és objectivament il·lògica o injustificable (Marí, I. 2008: 156). A vegades aquest prejudici s'ha creat *a priori* d'arribar a Barcelona i, d'altres, *a posteriori*. Així com destaca Marí (2007-2008: 156-157), els prejudicis poden construir-se a partir de patrons de pensament inherents a cada persona o grup, de l'experiència personal de relació amb l'altre grup, de l'acceptació de prejudicis presents en el propi grup (per mitjà dels familiars, amics, compatriotes, els companys de classe o els mitjans de comunicació) i també poden ser afavorits pel propi caràcter individual.

És molt interessant la reflexió d'Isidor Marí i Mayans sobre si podem modificar els prejudicis¹⁰⁰. Marí i Mayans es basa en les síntesis de Deprez i Persoons (1987), Giles *et al.* (1987), Bourhis i Maas (2001), Collerette i Delisle (1982) per donar resposta a la reflexió inicial. Els estudis i les experiències pràctiques mostren que no tots els prejudicis són modificables en el mateix grau – la modificabilitat de les actituds depèn de factors interns i externs que s'han de tenir en compte a l'hora de gestionar-les i promoure la superació dels prejudicis¹⁰¹. Encara que no resulti fàcil, hi ha maneres

¹⁰⁰ El referents teòrics d'aquests plantejaments són Ajzen, I. i Fishbein, M. (1980).

¹⁰¹ Per a una explicació detallada dels factors interns i externs que condicionen la modificació de prejudicis, vegeu Marí i Mayans, I. (2007-2008: 156-158).

d'abordar la modificació dels prejudicis, i convé identificar-los i gestionar-los adequadament en el procés d'aprenentatge, ja que poden incidir fortament en la voluntat de comunicar en català.

A continuació, volem deixar constància d'alguns discursos negatius que, encara avui, podem sentir en una aula d'ensenyament de català per a adults (persones majors de 16 anys). Recordem que els cursos de català que ofereix el Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona estan subvencionats per l'Ajuntament de Barcelona i la Generalitat de Catalunya per garantir la igualtat d'oportunitats en qüestions d'aprenentatge de la llengua del territori a les persones nouvingudes.

Hem sentit opinions sobre la llengua catalana de tots colors i també hem hagut de treballar, a classe, amb els comentaris d'alguns alumnes amb actituds anticatalanistes declarades. També, hem d'apuntar que les frases literals que presentem a continuació – en aquest cas – han estat dites per persones que vénen de països monolingües europeus i sudamericans, però podrien haver-se dit per qualsevol persona independentment del seu origen.

Les declaracions que presentem a continuació es podrien treballar a l'aula i permetria fer un estudi sociohistòric molt interessant:

“¿Pero qué es esta moda de hablar catalán ahora?;”
“Tanto os quejáis de la dicatuda de Franco pero vosotros ahora imponiendo el catalán os vengais”;
“No entiendo porque hay que aprender un dialecto”;
“El catalán es una traducción literal del castellano pero sin acentos”;
“Por que os empeñais en traducirlo todo?”;
“Aquí en Catalunya, prohibís el castellano”;
“Por culpa de los catalanes y sus políticos, mis hijos no sabran castellano”;
“En la televisión dicen que en Cataluña te multan si hablas en castellano”;
“Los catalanes son unos cerrados y ariscos, se creen que su lengua es la mejor”;
“No sé porqué los catalanes se complican tanto con esto del catalan”;
“Este invento del catalán, ¿para qué sirve? Antes no dabais tanta guerra”;
“Los catalanes sois unos racistas, quien no habla catalán, fuera”;

“El catalán es más difícil que el japonés y menos útil”;

“Esto del catalán no lo entiendo, me enseñas tu DNI y yo te demuestro que tú eres española”;

“En un mundo global como el actual, ¿de qué os sirve el catalán?”;

“Cómo os gusta dar la nota a los catalanes, colocando todos los carteles en catalán en las carreteras”;

“Que complicado es esto del catalán”;

“Soy francesa y te aseguro que el catalán nunca se ha hablado en Catalunya Nord”;

“Lo que hace falta es más inglés i castellano i no tanta inmersión en catalán, aquí la gente habla mal el castellano porque se les nota mucho el acento catalán”;

“Porqué os empeñais en cambiar el género de las palabras: si tenedor es masculino, poqué decís ‘la forquilla’?”;

“Que raros sois los catalanes con esto de las horas, no habéis encontrado otra manera más complicada?”;

“Vengo a clase de catalán porque me obliga mi madre, a mi sólo me interesa el fútbol y, por supuesto, el Real Madrid”;

“No voy a continuar estudiando catalán porque no lo uso nunca. Ni en el trabajo, ni en la calle. El catalán no es útil, no hace falta.”

“El catalán sólo existe desde hace 30 años. Porqué tenemos que estudiarlo si nadie lo habla?”;

“En catalán ‘oncle’ se parece mucho al inglés, pero no puede ser un anglicismo. Es imposible que el catalán tenga anglicismos porque los catalanes son muy suyos.”;

Comentari sobre la frase ‘Amb una vegada no n’hi ha prou’: “esta frase es muy rara porque no se parece en nada al español.”;

Parlant sobre les Homilies d’Organyà: “Eso de los documentos que acreditan la antigüedad del catalán es mentira. ¿Tú los has visto? (alumne universitari argentí).”

“Aquí si trabajas de atención al público y no entiendes el catalán, te maltratan.”

“Tanta tontería con el catalán, pero si podéis hablar todos en castellano. Esto con Franco no pasaba”.

“El catalán es un dialecto del castellano, por mucho que digáis que no.”;

“El catalán es como el castellano, sólo le tienes que quitar la última letra de cada palabra.”;

“No me interesa el catalán. Vengo a clase porque me obligan por mis papeles.”;

“¿Las horas, os las habéis inventado para put---- más?”;

Pregunta a la professora: “¿Pero tú escribes los mensajes de móvil en catalán? ¿Qué curioso, no?”;

“Para los niños és una p..., no tienen suficiente con el castellano, que encima les obligan a estudiar catalán en el colegio. Seguro que seran más incultos que los de las otras zonas de España.”;

“Dónde se ha visto hacer clase de lengua extranjera catalana en catalán, si podéis explicaros en castellano.”;

“¿Qué es eso de ‘carrer’?, ¿tanto os cuesta dejar ‘calle’?”;

“Si el catalán es una lengua muerta, sólo se habla en Barcelona, ¿y se gastan mis impuestos para resucitarla, vamos!?”;

“¿Pero que es esto de tener las cartas de los restaurantes sólo en catalán e inglés?”;

“Y encima me envian las cartas en catalán, como si yo tuviera que saber esa lengua”;

“Normal que los cursos sean gratis, sinó nadie lo estudiaría”;

“Realmente, ¿os lo creéis esto del catalán?”;

“¿Tú eres de Mallorca y dices que hablas catalán? ¡Vaya invento! Yo viví allí diez años y nadie hablaba catalán.”;

“En los màster de la universidad nos discriminan a los que no hablamos catalán.”

“Poneros las pilas que estamos en España”;

“Ahora com la movidita de ser independents, vendrà más gente a estudiar esta llengua casi muerta, no?”

“¿Para qué tanta bandera estrellada, o cómo se diga?”

“Sería tan fàcil que todos habláramos castellano, tanto os cuesta hablarlo?”

“El catalán lo hablan en las residencias catalanas i por las montañas también”.

“¿Tendremos que hacer un examen final, pero lo podré hacer en castellano, ¿verdad?, estoy en mi derecho como español.

“La señorita que me atendió fuera me trató con muy poco respeto, me hizo toda la matrícula hablándome en catalán.”

“ Pero...,¿ la clase se harà en catalán?”

“ Sólo vengo a classe para ver cómo se intenta enseñar una lengua muerta”.

“ Si no fuera por el español, el catalán no existiría porque es una variante no reconocida por la RAE.”

“El catalán es un dialecto que sólo se habla en un tono coloquial (familia y amigos) por eso tiene tantes frases hechas, el catalán carece de un estandar formal”.

“Los catalanes se creen superiores a los demás”.

“Los catalanes se quejan que les imponen el castellano però aquí se impone el catalán.”
“Por unos catalanes extremistas, Catalunya queda muy mal a ojos del resto de España”.
“El catalán es un invento de cuatro interesados, espero que no cobreis por enseñar este dialecto.”
“No entiendo que queréis decir con ‘anar fent’, debe ser un coloquialismo ¿no? ¿No teneis un idioma con registro formal?”
[...]

Després d’haver llegit totes aquestes manifestacions, el que s’ha de treure en clar és que encara tenim molta feina a dins i fora de les aules. Les declaracions anteriors demostren que molta gent desconeix la realitat històrica, cultural, lingüística i sociolingüística de Catalunya o, si bé la coneixen, és una realitat distorsionada amb molts prejudicis. L’objectiu d’aquest recull de prejudicis és fer-ne difusió als centres educatius perquè els docents trobin les eines didàctiques per treballar-les i modificar-les per millorar el procés d’aprenentatge de qualsevol llengua. Així mateix, aquestes declaracions ens demostren que falta molta informació i formació sobre la llengua, la història, la cultura i la situació sociolingüística de Catalunya.

En algunes situacions de contacte de llengües – sobretot per la imposició d’una llengua per colonització (cas dels turcs, panjabis i amazics) – entren en joc les actituds lingüístiques o predisposicions a actuar d’una determinada manera. En arribar a Catalunya, algunes persones – sobretot de la resta de l’Estat espanyol – perceben que se’ls imposa el català. Com hem comentat en altres apartats, les actituds vénen determinades per components cognitius, afectius/emocionals i ètics que es van conformant al llarg del temps; i és aquí on intervé l’educació. L’escola i la resta de centres de formació tenen un paper central, ja que és el lloc on els subjectes poden construir actituds positives cap a l’aprenentatge d’altres llengües, en aquest cas: el català.

A banda de tenir en compte les referències d’Isidor Marí sobre com podem modificar els prejudicis, els ensenyants hem de ser conscients que tenim una tasca multidisciplinària a l’aula de llengües. En aquest sentit el model de la Voluntat de Comunicar (VDC) de MacIntyre, Clément, Dörnyei i Noels (1998) ens pot orientar pel

que fa a la manera de garantir l'èxit en l'aprenentatge de llengües i en què els processos de comunicació a escala individual com social s'hi veuen reflectits. Així mateix, caldria que els ens públics d'acollida reforcessin la tasca informativa adreçada a persones que acaben d'arribar i a les autòctones per tal de poder conèixer la realitat històrica i social del català a Catalunya i a la resta dels territoris de parla catalana.

8. ABANS D'ARRIBAR A CATALUNYA, SABIES QUE S'HI PARLAVA CATALÀ?

Les respostes dels nostres alumnes s'han agrupat en tres etiquetes: Sí → 1; No → 2; Sí, però no pensava que s'hi parlava tant → 3. A continuació, presentem la taula 59 i, després, desglossarem les dades generals en quatre subapartats segons l'origen dels alumnes, en primer lloc, adjuntarem les gràfiques i, a continuació les acompanyarem d'exemples de les respostes.

Taula 59. Abans d'arribar a Catalunya, sabies que s'hi parlava català?

Col·lectiu	Sí	No	Sí, però...	Total
Arabòfons	58,82%	11,76%	29,41%	100%
Indoirànics	12%	56%	32%	100%
Xinesos	33,33%	46,67%	20%	100%
Resta de l'Estat	0	0	100%	100%
Total	23,68%	30,26%	46,05%	100%

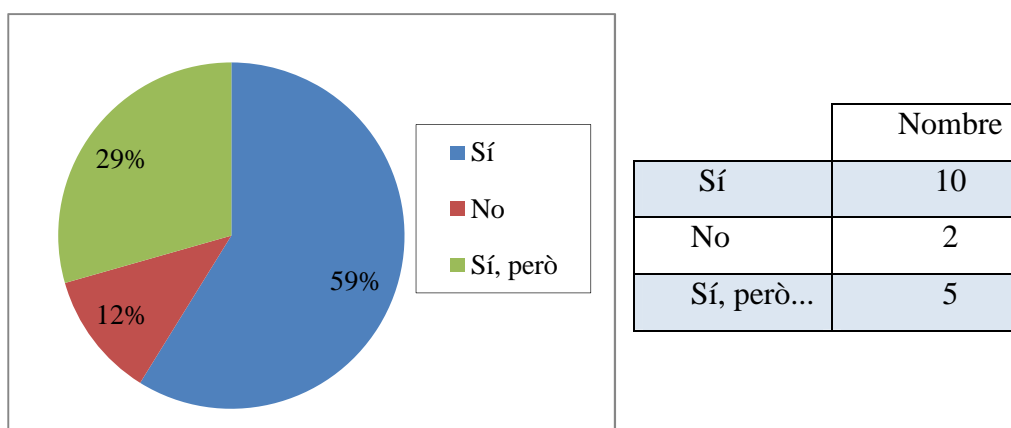
A l'hora de fer l'entrevista, hem observat com els mateixos aprenents relacionaven amb certa espontaneïtat les semblances i les diferències entre la situació sociolingüística del seu país d'origen i la de Catalunya. En cas contrari, preguntàvem directament: *Trobes algun tipus de similitud entre la situació sociolingüística del teu país i la de Catalunya?* Per tant, en aquest apartat oferirem, també, alguns talls d'entrevista que expressen les opinions, les percepcions i les seves experiències sobre aquest tema. Podem avançar que els tres col·lectius al·loglots fan una distinció entre la funció lingüística segons àmbits. Per exemple, en aquest cas concret, GLOP19 declara la transmissió d'estatus i de funcions lingüístiques de les llengües del Pakistan a les de

Catalunya les descriu així: “Urdú és:: la llengua nacional és:: igual como aquí el castellà. I: el panjabi és igual com català.”

8.1. Persones d’origen àrab o amazic

Els resultats que hem obtingut a partir de les respostes del col·lectiu arabòfon són els següents:

Gràfica 39. Abans d’arribar a Catalunya, sabíeu que s’hi parlava català?



El 59% dels entrevistats saben abans d’arribar a Barcelona que s’hi parlava una llengua que no era el castellà. L’onada migratòria de població àrab al territori català és la més antiga, aquest fet ha proporcionat molta informació sobre Catalunya als nous immigrants. També la proximitat territorials, els mitjans de comunicació i l’arribada de molts turistes a les seves terres, han fet del català un fenomen lingüístic conegut històricament. També, hem de destacar que el paper del Barça és destacat a l’hora de conèixer Barcelona i, més encara, a partir de la col·laboració amb la Fundació Qatar. Barcelona és sinònim d’oportunitats i, sobretot, de qualitat de vida per als alumnes que hem entrevistat.

Només el 12% no sabia que allà on anaven s’hi parlava català, ja que en molts casos (berberòfons) tampoc coneixien que al seu territori s’hi parlés l’àrab o el francès. Aquestes persones declaren que saben que anaven a Espanya a trobar feina i res més. Per altra banda, un 29% dels entrevistats han demostrat sorpresa a l’hora de percebre la vitalitat etnolingüística del català, ja que venien amb la idea que a Espanya, s’hi parlava

castellà i prou. També cal destacar que aquest 29% i gran part del 59% anterior demostren una gran solidaritat vers el català i la identitat dels catalans com a poble independent.

*Tall entrevista (36)

Entrevistadora: *Abans de venir aquí, ja sabies que s'hi parlava català.*

GLOA02: *Ui! Jo sabia que primer castellà és més important per tot, però després: escola nenes, papers ajuntament, la meva cap, metge i tot és en català; així jo penso que ésmillor ja aprendre català ràpid perquè la vida és més en català.*

Entrevistadora: *Et va sorprendre, doncs?*

GLOA02: *Sí, molt. Però també pots parlar castellà, però no estàs del tot integrat.*

*Tall entrevista (37)

Entrevistadora: *Abans de venir aquí, ja sabies que s'hi parlava català.*

GLOA02: *Que difícil, jo no sé ni mi lengua bé, ara arriba aquí i tinc dos llengües més. A marroc tens classes de castellà, però no de català.*

Entrevistadora: *I que?*

GLOA02: *Mesclo molt idiomes, però estudio català però penso més en castellà, al carrer me parlen en castellà tots.*

*Tall entrevista (38)

Entrevistadora: *Abans de venir aquí, ja sabies que s'hi parlava català.*

GLOA02: *Sí, sóc culé: Força Barça. Barcelona és bona si la bossa sona. Nosaltres dels Marroccens agrada molt Barcelona i Catalunya, som germans i lluitem per llibertat*

Entrevistadora: *Què passa al Marroc?*

GLOA02: *Francès menja marroquí, berber; així castellàal català. No pot ser.*

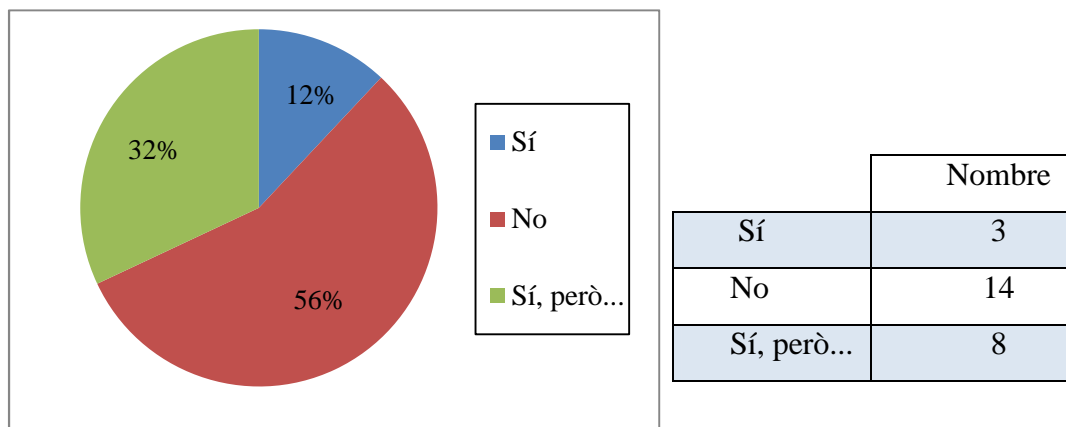
Entrevistadora: *Per això estudies vas venir a Catalunya i no un altre lloc?*

GLOA02: *Sí per solidaritat i perquè la gent és molt maca i la ciutat també. A més la meva xicota és de Tortosa.*

8.2. Persones d'origen indoïrànic

Les respostes del grup indoïrànic criden l'atenció pel tant per cent tan elevat del desconeixement de la situació sociolingüística de Catalunya.

Gràfica 40. Abans d'arribar a Catalunya, sabíeu que s'hi parlava català?



El 56% reconeix que sabia que a Barcelona s'hi parlava alguna altra llengua que no fos el castellà, mentre que només un 3% va venir a Barcelona sabent que s'hi parlaven dues llengües – aquest destaquen el castellà com la primera llengua del territori i, després, el català com a llengua de la província –. Aquestes persones que declaren saber que aquí es català ho justifiquen perquè algun familiar li ho ha dit abans de venir perquè pugui regularitzar la seva situació a Catalunya al més aviat possible, acreditant el coneixement d'ambdues llengües oficials. D'altres, s'assabenten pels seus pares, ja que abans de venir cap a Catalunya, els expliquen que a l'escola estudiaran el català que és la llengua oficial de Catalunya i, també, el castellà que és la llengua oficial de Espanya. A l'escola del seu país d'origen, els ensenyen què és Espanya però no especifiquen quines llengües hi són oficials a cada territori. En arribar a Catalunya, és quan realment s'adonen de la situació lingüística. Les seves reaccions – sobretot dels aprenents més joves – són, primer, de sorpresa i, tot seguit, de normalitat; ja que a la seva motxilla de vida lingüística són persones multilingües *per se*. Per exemple, GLOP15 exposa: “*Estudio català perquè crec que és una llengua molt important, perquè vivim a Catalunya. I ja està. És molt important per trobar feina també.*”

*Tall entrevista (39)

Entrevistadora: *I tu quan estàs a Panjabi, tu saps que aquí a Catalunya o a Espanya, aquí es parla català o no saps?*

GLOP20: *No sabe*

Entrevistadora: *No saps no? I tu quan arribes aquí, amics diuen: Escolta, que aquí també català!*

GLOP20: *Sí!*

Entrevistadora: *I tu què penses?*

GLOP20: *Nada, sigue. No passa res. Perquè a Pakistan també parla panjabi, urdú, english.*

*Tall entrevista (40)

Entrevistadora: *I tu penses que hi ha diferències entre, per exemple...? Per què a Pakistan quins idiomes es parlen?*

GLOP15: *Urdú, panjabi i anglès*

Entrevistadora: *I aquí a Catalunya, quins idiomes es parlen?*

GLOP15: *Català i castellà*

Entrevistadora: *I tu penses que el català és com l'urdú o com el panjabi, d'important...?*

GLOP15: *Com urdú. Sí, perquè allà donem més importància a l'urdú. La panjabi és la llengua de la província Panjab, però no donen importància. A l'escola es parlen urdú, no és com aquí. Parlem urdú.*

Entrevistadora: *I tu penses que aquí es dona importància al català?*

GLOP15: *Sí!*

Entrevistadora: *No penses que el castellà té més força?*

GLOP15: *No, a Catalunya no, no en té @!*

El 12% que falta correspon a les persones que sabien que s'hi parlava català, però que s'han sorprès de la força que té, és a dir, sabien que a Catalunya es parlava la llengua dels catalans però la relacionaven amb el panjabi, una llengua molt parlada però sense cap tipus de reconeixement oficial. En arribar i, adonar-se'n que és necessària en molts àmbits oficials, a l'escola i pel dia a dia, aleshores, s'hi han adherit d'una manera pragmàtica i simbòlica de caire identitari. Els talls que presentem tot seguit – 41a,b, 42, 43, 44, 45 i 46 – són un exemple clar i redundat d'aquest sentit identitari entre la seva L1 i el català, però també són un exemple del desconeixement de la realitat lingüística a la totalitat dels Països Catalans.

*Tall d'entrevista (41a)

Entrevistadora: *I quina és la teva primera llengua?*

GLOP19: *Eh::, urdú.*

Entrevistadora: *Urdú? Però és la primera que vas parlar quan eres petita? Urdú o panjabi?*

GLOP19: *Panjabi, panjabi és llengua materna.*

Entrevistadora: *La materna és el panjabi*

GLOP19: *Sí, sí, és el panjabi.*

Entrevistadora: *Per què l'urdú?*

GLOP19: *Urdú és:: la llengua nacional és:: igual como aquí el castellà. I: el panjabi és igual como català.*

Entrevistadora: *Ah::, doncs, tu relaciones, no? Relaciones urdú...*

GLOP19: *Urdú i català (deu voler dir castellà)*

Entrevistadora: *Molt bé. Urdú com en castellà...*

GLOP19: *Sí i català és com Panjab, panjabi i és igual com a- és la zona com Panjab és igual como Catalunya. Una província molt gran i allí -parlem panjabi. Per exemple, parte norta parlen pashto, depende de la zona, però urdú és para:: todo el país.*

Entrevistadora: *I, també, padwari és un-un dialecte, el padwari?*

GLOP19: *Sí, també, també. Però és un part-una parte del Panjab, hay una part del Panjab. Per exemple, si anem m:: Girona, és Catalunya o lo que: parlen català és un poc diferent, la manera i esa, i panjabi és una poco diferente, és panjabi però una mica...*

Entrevistadora: *I, per exemple, el sentiment, és a dir, com per exemple, a casa, amb la família...Què és més el sentiment de panjabi o urdú?*

GLOP19: *De panjabi @@.*

Entrevistadora: *De Panjabi és més com a...*

GLOP19: *Sí, és més com a aquest: Sóc Panjab!@*

Entrevistadora: *Molt bé, molt bé, perfecte!*

GLOP19: *És igual como sóc de Barcelona, i una persona diu: Sóc catalana! Igual que sóc del Panjab, sóc panjabi!*

*Tall (41b)

Entrevistadora: *Doncs, la llengua del teus pares, panjabi també, no?*

GLOP19: *Sí, panjabi.*

Entrevistadora: *I, normalment, amb els teus amics, quin idioma parles?*

GLOP19: *Urdú.*

Entrevistadora: *Molt bé. Amb tots urdú o...?*

GLOP19: *Sí amb tots i::, per exemple, lo que tinc amics són que tenen-te-tenen estudis i també diferents parts i entre nosaltres es presenta urdú, preferem ur-parlar en urdú. Però en casa:, entre família: i entre:: m: - sobretot, parlem el panjabi, i però: si estoy fora de casa entre amics parlem... o si vamos a algun sitio preferem parlar urdú.*

Entrevistadora: *Molt bé.*

GLOP19: *També, per exemple és ora estic en Barcelona, si: voy fora de Barcelona: parlaré: el castellà que así:: me lo pueden, por ejemplo, si voy Madrid...*

Entrevistadora: *Clar. Però si vas a Girona?*

GLOP19: *Girona (sospir d'esforç). Puc intentar, però és molt difícil.*

Entrevistadora: *Però en català, no?*

GLOP19: *En català! @ Girona-Girona català- català @ però una mica diferent.*

Segons GLOP19, el català és la llengua de la 'província Barcelona' denominació molt estesa entre el col·lectiu indoïrànic, ja que al seu país cada província té la seva llengua – oficial o no – per tant, GLOP19 té molt clar que fora de Barcelona (Girona) utilitzarà el castellà, tot i ser dins Catalunya. La inseguretats lingüística i cert desconeixement sociolingüístic català, provoca que el català és conegut com la llengua de Barcelona i que la diversitat dialectal catalana s'entengui com la diversitat lingüística de les províncies dels seus països d'origen – Tall conversa 42 –, les quals són incomprensibles entre si. D'aquí, aquest dubte que presenta GLOP19 a l'hora de reconèixer si es parla català a Girona.

*Tall conversa (42)

Entrevistadora: *A Pakistan hi ha quatre províncies?*

GLOP20: *Sí, quatre províncies i quatre llengües, cada província té cada llengua, e: però, normalment, aquí a: más-, a todo hay país de Espanya, a Espanya és castellà però a Catalunya és català. També:: en mi país és panjabi. Panjabi molt-molt, cada persona és panjabi, però hay una provença que és Sind Karatxi hay molt habla urdú.*

Entrevistadora: *A Karatxi?*

GLOP20: *A Karatxi molt urdú, però: hay altres província Serhat, Heberbehurtà, altra és Balotxi provença, però el també parla balotxi e altra de província de Heberbeturhurtà parla molt més pashto.*

Entrevistadora: *I el padwari?*

GLOP20: *Sí, padwari, sí, però esa padwari és parlar de també de província de Panjab. Panjabi és padwari.*

*Tall conversa (43)

Entrevistadora: *I penses que és important el català a Catalunya?*

GLOP15: *Sí*

Entrevistadora: *O és més important el castellà?*

GLOP15: *Català*

Entrevistadora: *I per què tu parles castellà?*

GLOP15: *Cuando yo vine a España no habla cas-català.*

Entrevistadora: *Ah, i primer vas estudiarcastellà...*

GLOP15: *Sí!*

Entrevistadora: *Ja has fet un curs abans de castellà?*

GLOP05: *Sí.*

Entrevistadora: *I tu quan estaves a Panjab, tu sabies que aquí a Catalunya, aquí es parla català o no ho sabies?*

GLOP05: *No sabe*

Entrevistadora: *No ho saps, no? I tu quan arribes aquí, els amics et diuen: 'Escolta, que aquí també català!'* **GLOP05:** *Sí!*

Entrevistadora: *I tu què penses?*

GLOP05: *Nada, sigue.*

Entrevistadora: *Res. Ja està bé. Perquè a Pakistan també hi ha dues llengües. Però les dues són oficials?*

Altres companyes "GLOP06-07": *No, més oficial és anglès.*

GLOP05: *English, Urdú*

Entrevistadora: *I aquí oficial: català i castellà.*

Altres companyes "GLOP06-07": *Sí*

GLOP05: *Sí*

Entrevistadora: *Però panjabi no és oficial?*

Altres companyes "GLOP06-07": *No*

GLOP05: *No. Panjabi a ciudad, com en la de Catalunya.*

Entrevistadora: *Però aquí, a Catalunya, sí que és oficial, català.*

GLOP05: *Però allà panjabi no.*

*Tall entrevista (44)

Entrevistadora: *I tu creus que hi ha una relació entre la situació que hi ha a Índia a l'hora de parlar moltes llengües i la de Catalunya? Tu penses que es pot posar igual indi i català, i panjabi-castellà? Tu saps aquesta relació?*

GLOP16: *Para mi és igual perquè jo soy-sóc d'origen del Panjab com en Catalunya. És la misma como un tipo de la misma història que tenem a la Índia, és com la relació del Panjab i la Índia, la relación entre Catalunya i Espanya és el mateix.*

Entrevistadora: *Doncs tu penses una mica que indi és com castellà...*

GLOP16: *ah sí! I el panjabi com catalán! Sí. la mateixa cosa*

Entrevistadora: *I el panjabi té un sentiment més familiar, més de casa i l'urdú i l'indi és de l'ajuntaments, govern...*

GLOP16: *No!No!No! Com en el Panjab podem parlar com panjabi, hindi, anglès, els tres idiomes, és igual. Aquí no tenim cap problema.*

*Tall entrevista (45)

GLOP17: *Perquè nosaltres vivim a Catalunya. Moltes gents parlen català i jo vull parl- prendre català. Catalan és província, e: una bona, molt bona província. Oficina lengua oficial, perquè jo vull entendre català.*

Entrevistadora: *Però ara tu has dit que-que Catalunya és una província, sí?*

GLOP17: *Sí!*

Entrevistadora: *i tu també deies que el panjabi es parla a una província...*

GLOP17: *sí, sí!*

Entrevistadora: *Tu penses que és igual català-panjabi o català –urdú ?(.) com al teu país.*

GLOP17: *No igual. Panjabi i català no igual.*

Entrevistadora: *No, eh?*

GLOP17: *no.*

Entrevistadora: *I castellà, tu penses que és important castellà o més català?*

GLOP17: *En Catalunya, catalán, catalán més important. Però en internacionals, castellà.*

*Tall entrevista (46)

Entrevistadora: *Quina és la teva llengua primera, la llengua de casa?*

GLOP18: *M:: la lengua de casa és panjabi, comoes de Catalunya és català, és panjabi.*

Entrevistadora: *I:: a Pakistan no parles, també, urdú?*

GLOP18: *Sí és-és-és com castellà para totel pakistan i la segona lengua és urdú.*

Entrevistadora: *Aha:, val. Però tu també parles urdú, doncs?*

GLOP18: *Sí, sí.*

Entrevistadora: *Però, no a casa?*

GLOP18: *A casa no, sempre:: panjabi.*

Entrevistadora: *Molt bé, perfecte! I:: quina és la llengua que te sents com la teva?*

GLOP18: *El panjabi*

Entrevistadora: *Després, parles altres llengües?*

GLOP18: *Mmm., bueno, el castellano*

Entrevistadora: *El castellà?*

GLOP18: *Ya parlo bastant. I el català també, ara, no?*

Entrevistadora: *Clar! Tu ja el parles molt bé. I l'anglès, el parles o no?*

GLOP18: *Sí, bueno, molt poc, una miqueta.*

Entrevistadora: *Saps més català?*

GLOP18: *Sí*

Les persones que provenen de països multilingües, però amb una identitat de llengua-estat amb llengua oficial o estàndard per imposició, traslladen la idea que la llengua castellana és la de l'estat superior i que el català és la llengua de la província. En el moment que coneixen l'estatus de l'oficialitat del català a Catalunya, la seva primera intenció passa per aprendre la llengua per complir amb les seves obligacions lingüístiques i d'integració social a Catalunya. Les persones d'origen indoiraní tenen el valor simbòlic de la llengua molt arrelat, per tant, la tendència que mostren els nostres entrevistats és la d'identificar-se amb la llengua catalana tot i que al principi haguessin hagut d'aprendre el castellà per desconeixement, desinformació o perquè alguns ens socials d'acollida, els diguessin: “[...] *el castellano te servirá más, primero estudia castellano i después catalán*”. Aquestes informacions han aparegut a quasi la totalitat – 85% – de les entrevistes fetes als tres col·lectius al·loglots.

*Tall entrevista (47)

Entrevistadora: @ I quina és la teva primera llengua?

GLOP3: Yo, yo primera lengua és panjabi, sí, panjabi. Segunda lengua és urdú. Aquí primera lengua és de castellano i català.

Entrevistadora: Molt bé. Aquí castellà primer i, després, català.

GLOP3: Català, sí, sí.

[...]

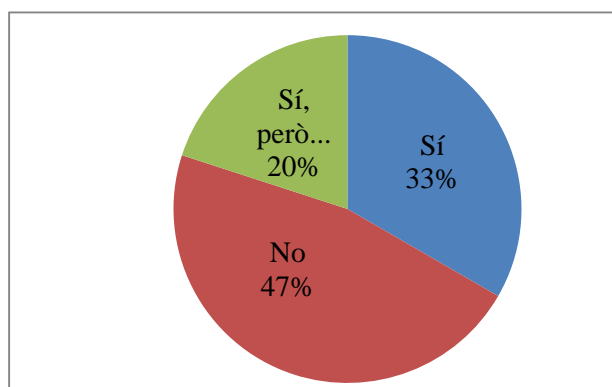
Entrevistadora: I quan vas a comprar, quan vas al supermercat, quan vas Ajuntament, Amb quin idioma...?

GLOP3: Parlar (.) ara una mica de català, abans castellà. Ara fa dos –tres mesos parla una mica català, és mellor parlar de català.

8.3. Persones d'origen xinès

A continuació presentem les respostes dels aprenents d'origen xinès, com en l'anàlisi de la resta de respostes dels altres col·lectius, adjuntem tall d'entrevista que permeten justificar les dades que es representen a la grafica i a la taula següents:

Gràfica 41. Abans d'arribar a Barcelona, sabíeu que s'hi parlava català?



	Nombre
Sí	5
No	7
Sí, però...	3

El 47% de les persones que hem entrevistat no sabia que a Catalunya es parlava català abans d'arribar. Un 33% ho sabia, o bé per les informacions dels seus familiars que ja residien a Barcelona, o bé arran del ressò mediàtic mundial del Barça que ha provocat que es creïn clubs de futbol catalans, fins i tot, a Pequín i que s'hi facin classes de català els diumenges al matí. En aquest sentit, el Barça esdevé un símbol territorial molt reconegut. A Pequín també es pot estudiar català, però les classes són prohibitives

pel preu, mentre que el castellà és una assignatura obligatòria des de la primària i optativa a la universitat.

*Tall entrevista (48)

Entrevistadora: *I vosaltres quan estàveu a la Xina, sabíeu que aquí, a Catalunya, la gent parlava català?*

GLOX11-12: *No! no sabia.*

Entrevistadora: *I vosaltres vau dir: “Sorpresal!”@*

GLOX12: *Sorpresal perquè té dos llengües!@*

Entrevistadora: *Però és fàcil, no?*

GLOX11: *Sorpresal perquè té dos llengües. Català és un poc difícil que castellà,*

Entrevistadora: *Sí, penseu?*

GLOX11-12: *Gramaticalment.*

*Tall entrevista (49)

Entrevistadora: *I a la Xina, tu abans de venir aquí, tu sabies que aquí a Catalunya la gent parla català?*

GLOX15: *No. Només sé una mica.*

Entrevistadora: *I-i què-què expliquen a la Xina, a la Xina expliquen: A Espanya...*

GLOX15: *Sí, a Espanya, espanyol. Però: meua família diu a mi hi ha una llengua es diu català.*

Entrevistadora: *Ahh! Perquè els teus pares són molt estudiosos, molt intel·ligents, no?*

GLOX15: *Perquè en Catalunya, català és molt i molt temps (llengua antiga).*

*Tall entrevista (50)

Entrevistadora: *I a la Xina no ofereixen la possibilitat d'estudiar català?*

GLOX12: *Em:, a veur, a Pequín sí porque hi ha un equipo de Barça que està en Pequín per mercat de Xina. Hay uns catalans que estan en Pequín i los culés de Xina volen estudiar català i me sueno que cada diumenge matí, ells tienen classe de català.*

Entrevistadora: *Ai! Que bé!*

GLOX12: *I sempre me preguntava las-los-les qüest- e::*

Entrevistadora: *Dubtes!*

GLOX12: *Sí, sobre català.*

Entrevistadora: *Ai! Que bé! I què diuen els teus amics: Ah!, que bé tu a Catalunya...*

GLOX12: *@@@*

Entrevistadora: *... estudia català!*

GLOX12: *@ Avui a la nit una amiga mía, que està en Pequín també estudia català, ve a: Barcelona.*

Entrevistadora: *A estudiar també català?*

GLOX12: *No, per viajar. En Pequín sólo::, estudiar un poco.*

Entrevistadora: *I què pensen a Xina aquí a Catalunya diuen: Ah! però Catalunya:: què passa? Només català o també castellà? No fan aquest pensament de dir...?*

GLOX12: *Sí, e depèn de les persones, crec que si vols aprofitar la vida a Barcelona o te gusta mucho el Barça, o:sea (.) tens ganes d'estudiar català. I si no, si només vols e: com los chinos a:-a (.) piensan que:s: yo sé castellà es bastante. Depèn de lese.*

Entrevistadora: *Depèn, no?*

GLOX12: *Sí!*

Entrevistadora: *Però hi ha molt la idea que a tota Espanya, primer castellà i después català o no?*

GLOX12: *Mm:: per mi no, porque quan jo estava en Xina jo dic meu pare: jo vull estudiar català directament, no castellà.*

Entrevistadora: *@@ I que va dir el teu papa?*

GLOX12: *Mi pare dice-dijo: " Después de estudiar català, què-què trabajo hace?"*

Entrevistadora: *Molts.*

GLOX12: *Sí. Ell no sap com moltes persones castellà és més important que català o:: m: lengua basica. No saben que hi ha País basc o: Galícia. E: (.) les personas pensen que: Espanya sólo se parla castellà...*

Entrevistadora: *I Flamenco! Olé! Guitarra!*

GLOX12: *Flamenco i paella o el futbol @ i guapa @!*

Entrevistadora: *I, tu normalment per fer la teva vida, en quin idioma parles, normalment...*

GLOX12: *En castellano porque e:: mi dueño de casa és català, és de català pero la seva dona és de brasil i no sabe parlar català i:: pero dueño sí. Normalmente parlem por castellà i si tincm: preguntes de català...*

Entrevistadora: *Ell t'ajuda*

GLOX12: *Sí, sí, m'ajuda.*

*Tall entrevista (51)

Entrevistadora: *I tu quan estaves a la Xina, tu no sabies que aquí e:s parla català...*

GLOX14: *No! Nada! Solo sap castellà: hola, ja està, hola i:: adios!*

Entrevistadora: *I qui t'explica, a tu, que aquí es parla català? El teu pare te diu: Eh! Susana aquí...*

GLOX14: *Sí, perquè aquí viu en Catalunya i iaia o molt família vol català. Em visc a Sant Sadurní no mismo aquí Barcelona castellà també igual, però a la meva poble català molt.*

Entrevistadora: *Clar! I tu penses que és important el català?*

GLOX14: *Sí important, i també la professora que ensenya important (.) català.*

Entrevistadora: *I a la Xina, s'ensenya castellà?*

GLOX14: *Ensenya castellà molt, catalán una mica, perquè (.) jo antes pregunta a una amiga estudia Beijing i pregunta: "Per què tu estudia castellà i no estudia català? I estudia escola de curs de català, ella: Sí! però amb nou de persones. Per què? I ara vinc a Espanya estudia castellà, i a la Xina estudia també tot per diner, però aquí estudia català para /L3 free/, saps? /L3/ Free, no paga, no per diners..."*

Entrevistadora: *Gratis, gratis!*

GLOX14: *Sí, no per diners. Sí, i també Espanya molt gran- Catalunya-Madrid o molt. Però m: aquesta /L3 student/ o aquesta persona alumna estudia castellà primer.*

Entrevistadora: *I tu creus que hi ha moltes persones que estudien primer castellà i després català...?*

GLOX14: *Xina persona jove vull estudiar o treball (.) sólo aquí a castellà, però jo no vull el mateix. Jo això per adaptar-me para dos famílies i estudia o no estudia llengües, saps*

Entrevistadora: *Però pot ser que no estudien o no els interessa el català perquè no coneixen la realitat d'Espanya i Catalunya, no?*

GLOX14: *Sí!*

Entrevistadora: *Perquè pot ser pensen: Ah! Espanya és tot i no saben que a Catalunya, València...*

GLOX14: *Sí, sí, jo antes no visc aquí, yo no sap qui-que on és Catalunya, oh! Catalunya más-más lluny no sé, es-es truca castellà a Espanya, no sé i:::*

Entrevistadora: *La professora a l'escola de la Xina explica geografia, de dir: Aquí Espanya, aquí Itàlia,*

GLOX14: *Aquesta sí*

Entrevistadora: *Aquí a Espanya hi ha....*

GLOX14: *All the World*

Entrevistadora: *Espanya, hi ha Madrid i Barcelona. Explica això?*

GLOX14: *Sí, sí, també, però sólo más...Todo el mundo saps ciudad.*

Entrevistadora: *Ahm!*

GLOX14: *Madrid és /L3 capital/ – capital de Barcelona /L3 and/ d'Espanya, sí. I també i Barcelona és important ciudad i també de Catalunya té moltes ciutats.*

Entrevistadora: *Però sobre l'idioma no-no....està...*

GLOX14: *No, sobre l'idioma no, no. Más a prop sí, o Mongòlia o Japó. Aquest mism no aquí /L3 Europe/ però aquí /L3 Europe/ també està Itàlia o també prop.*

*Tall entrevista (52)

Entrevistadora: *I per què estudies català, vinga, amb sinceritat, digue'm per què!*

GLOX09+10: *Quan jo vinc aquí, no sé aquí és Catalunya, no sé a Catalunya necessito català i no sé jo necessito estudiar dos llengües...!*

Entrevistadora: *I tu què vas dir: oh!*

GLOX10: *Sí, a Espanya la primera any, m'agrada més de castellà i no vull parlar (.) m: català, però aquest any canvia.*

Entrevistadora: *A sí?*

GLOX10: *No agrada castellà, m'agrada més català @.*

Entrevistadora: *Però per què t'agrada més, per què tens més persones i amigues per parlar?*

GLOX10: *No.*

Entrevistadora: *Per què?*

GLOX10: *Perquè: jo crec que català és més (.) no sé català 'suave'?*

Entrevistadora: *Suau*

GLOX10: *Sí, suau, castellà és*

Entrevistadora: *¡chocolate!*

GLOX10: *Sí, sí @*

Entrevistadora: *Molt bé. Perfecte. I tu penses que és important saber català a Catalunya?*

GLOX10: *Sí.*

Entrevistadora: *I tu, i vosaltres quan parleu amb amigues de la Xina, li dieu: 'Eh!!! aquí la gent parla català!'*

GLOX09: *Barça is català!@*

Entrevistadora: *El Barça és català?*

GLOX09: *Sí @*

Entrevistadora: *Ai! quina gràcia! home, el Barça, home, el Barça és símbol de Catalunya, eh?*

*Tall entrevista (53)

Entrevistadora: *I a la Xina, tu abans de venir aquí, tu sabies que aquí a Catalunya la gent parla català?*

GLOX11: *No. Només sé una mica.*

Entrevistadora: *I-i què-què expliquen a la Xina, a la Xina expliquen: A Espanya...*

GLOX11: *Sí, a Espanya, espanyol. Però: me-meva família diu-diu a mi hi ha una llengua es diu català.*

Entrevistadora: *Ahh! Perquè els teus pares són molt estudiosos, molt intel·ligents, no?*

GLOX11: *Perquè en Catalunya, català és molt i molt temps.*

Entrevistadora: *És la llengua número u.*

GLOX11: *@ Primera@*

Per resumir, podem dir que els aprenents al·loglots – arabòfons i pakistanesos – tendeixen a identificar-se simbòlicament amb el català i deixen en un segon pla, però no menys destacat, el valor instrumental i econòmic que els pot oferir el fet de saber català. Els arabòfons tendeixen a aprendre el castellà primer, perquè molts d’ells ja el coneixen abans d’arribar. El mateix succeix amb força sinoparlants que ja arriben a Catalunya amb el castellà après de la Xina o per estades curtes a ciutats castellanoparlants. Els alumnes que sí aprenen primer el català abans que el castellà és perquè directament van a l’aula d’acollida de les escoles i dels instituts d’Educació Secundària Obligatòria, perquè un dels progenitors és català o perquè necessita el català a priori per fer els estudis universitaris. Tot i així, els alumnes – sobretot d’origen xinès – reconeixen que es preparen paral·lelament en llengua castellana – a acadèmies de castellà o amb professors particulars – perquè és una llengua globalitzada i pensen que tenen més oportunitats si coneixen les dues llengües oficials i no només una. A més, independentment de l’origen, no entenen l’esforç que es fa a l’escola d’ensenyar el català i que tots els llibres i la vida escolar sigui en català mentre al carrer la gent usa el castellà com a llengua vehicular – tall entrevista 54 –, sobretot, cap a les persones que no coneixen.

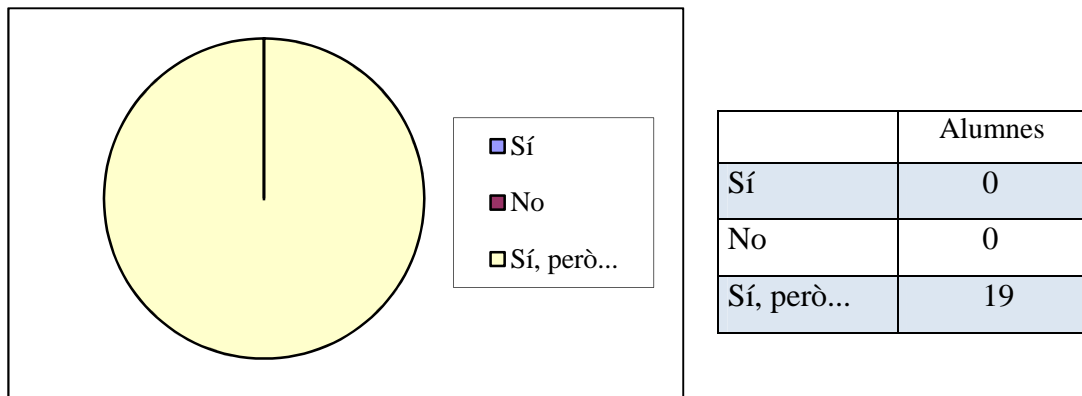
*Tall entrevista (54)

GLOX09-10: *No entenem què passa aquí, és molt contradictori, a l’escola ensenyen català, estem a Catalunya però la gent sempre parla castellà, per què? Primer català, però després més castellà. Per què després de tres anys ja no hi ha suport a l’escola?*

8.4. Persones castellanoparlants

El 100% dels aprenents que vénen de la resta de l'Estat espanyol responen l'opció de "Sí, però..."

Gràfica 42. Abans d'arribar a Barcelona, sabíeu que s'hi parlava català



El que resulta interessant és que aquest "Sí, però..." permet percebre l'actitud lingüística a l'hora d'aprendre el català, sobre la situació sociolingüística catalana i, fins i tot – si la conversa dura més – es pot arribar a dibuixar molt clarament el perfil ideològic de l'alumne. La resposta més generalitzada és que els estranya la vitalitat etnolingüística del català. La gran majoria d'entrevistats sabien que es parlava català a Barcelona, però no tant; i, sobretot, s'han sorprès del valor del català a l'hora de trobar feina, per desenvolupar-la millor o per seguir adequadament les classes a les universitats. La majoria ho troba "normal", però d'altres opinen d'una altra manera (Talls de conversa 55 i 56).

*Tall conversa 55

Entrevistadora: *I això que m'has comentat que realment demanen el català, a vegades, per a treballar, què et sembla això?*

GLOC10: *Doncs depèn de la feina! En moltes feines (.) jo crec que és absurd. No és necessari per fer fotos o per fer disseny, aquestes coses no és necessari, jo: crec. Però en no sé, ser: si ets professor o estic en l'Ajuntament o en una cosa així, però sinó, no sé. Per a mi és una mica: exagerat tot, sí.*

Entrevistadora: *Aquesta conversa deu sortir moltes vegades quan vas a Madrid o aquí?*

GLOC10: *A Madrid, bueno no sé, en general sí, sí moltes vegades. A Madrid, bueno@, hi ha moltes coses diuen, coses que no entenen @ jo estic al mig @.*

Entrevistadora: *Tu fas de medidora @ @ sí, i clar @ I ja no diuen res i ja no diuen res, però sí, sí, per mi és molt molt exagerat el tema, em sembla molt exagerat.*

*Tall conversa 56

Entrevistadora: *La llengua amb els amics, normalment, aquí a Catalunya?*

GLOC16: *Aquí a Catalunya, el castellà també. A más, tinc amics d'aquí, però: normalment parlen amb mi en castellà.*

Entrevistadora: *Ells parlen et parlen, a tu, en castellà. Això també és una tendència, eh?*

GLOC16: *Sí, perquè nos hemos conegut parlant en castellà.*

Entrevistadora: *Molt bé. I tu no, tu no els has dit mai: escolta...!*

GLOC16: *Sí, ara, com que tinc l'examen el dilluns, sí que: a vegades les dic vamos! Però a veces és rar, perquè amb la meva cosina que és catalana, és d'aquí, i visc amb ella, quan parla en català (.) és estrany perquè no parla amb la seva voz, no perquè @*

Entrevistadora: *Li fa gràcia, no? Però, està bé, però ara jo ja aprofitaria, eh? perquè B3 ja tens un nivell que has dir parla'm, parla'm...Que ara jo vull: practicar...*

GLOC16: *El parlar me, no és normal, me costa més a mi que:-que entendre, no? Parlo una miqueta catalanyol, però uf! /-xx-/@.*

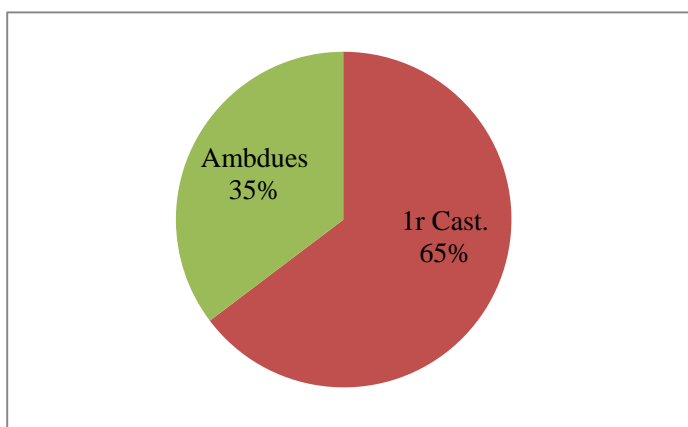
Entrevistadora: *Ja està massa bé. Aleshores, tu, el dia a dia, et desenvolupes en castellà, no? No hi ha cap situació en què diguis, ostres, aquí utilitzo el català?*

GLOC16: *No, pot ser alguna roda de premsa. Jo les organitzo, més que vaig a cobrir-les, no? como periodista. I a vegades les preguntes són en català o que sé...*

9. PRIORITZACIÓ A L'HORA DE TRIAR

A continuació, presentem les gràfiques corresponents a cada col·lectiu al·loglot i unes declaracions – comunes a la gran majoria dels entrevistats – que exemplifiquen el que hem comentat ara mateix: *Què vas estudiar primer: català, castellà o ambdues; per què?*

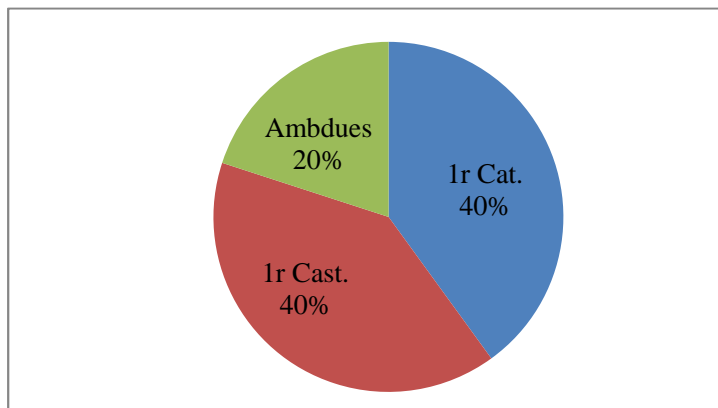
Gràfica 43. Persones dels països arabòfons



Arabòfons	Nombre
1r Cat.	0
1r Cast.	11
Ambdues	6

Aquestes dades ens ofereixen una informació molt interessant, el 65% declara haver après primer el castellà, el 0% ha après primer el català. Aquestes dades es poden justificar perquè l'edat mitjana dels entrevistats és superior als 18 i no han estat escolaritzats mai en català. El que és interessant és aquest 35% que declara que ha après alhora el català i el castellà, això vol dir que tot i fer relativament força temps que viuen a Barcelona – una mitjana de 6 anys – són usuaris bàsics d'ambdues llengües.

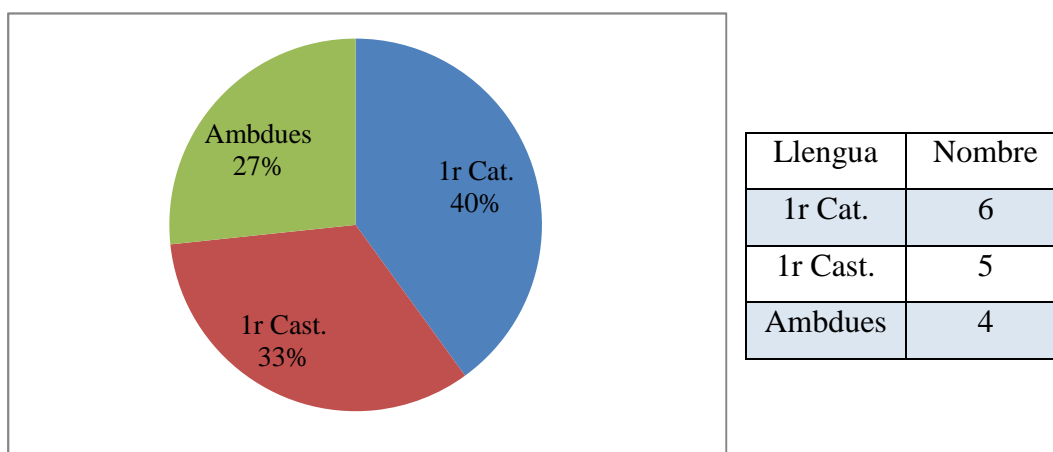
Gràfica 44. Persones d'origen indoitàlic



Indoitàlics	Nombre
1r Cat.	10
1r Cast.	10
Ambdues	5

Aquestes dades són força diferents a les anteriors, un 40% declara haver estudiat primer català, un altre 40%, castellà; i un 20% declara haver après les dues llengües alhora. Podem justificar el primer 40% perquè respon als aprenents més joves que encara estan fent l'ensenyament secundari obligatori o postobligatori. El 40% que va aprendre primer el castellà correspon als aprenents majors de 18 anys que van arribar, es van posar a fer feina i el castellà va ser la llengua més assequible en aquelles circumstàncies. El 5% que declara haver après català i castellà alhora, ho acostumen a justificar perquè a l'escola els professors ensenyaven català, mentre que els seus companys de classe els parlaven en castellà i el van aprendre simultàniament. Molts d'ells declaren que ara el castellà és la seva llengua habitual perquè la gent sempre s'hi adreça en castellà.

Gràfica 45. Persones d'origen xinès



En aquest cas, el 40% dels entrevistats declaren haver après primer la llengua catalana. Així ho justifiquen els més joves pel fet que a l'escola, a l'institut o a la universitat tot és en català i és imprescindible conèixer la llengua per aprovar les assignatures i superar els cursos. En aquest sentit, la Jiang Tian (16 anys) que va arribar a Barcelona fa menys de dos mesos, destaca que a ella li agrada molt més el català, ja que ha estat la llengua amb què l'han rebut les professores a l'institut i és la llengua amb què es comunica amb la resta de companys de l'aula d'acollida. Un cop ha arribat a un nivell de supervivència lingüística, els seus progenitors li han dit que ha d'estudiar castellà i ella ho explica així: *“Ara estic estudiant castellano, no m'agrada res, però els meus pares diuen que és una llengua important, llavors he de estudiarla”*. En canvi, el 33% que declara haver après primer el castellà, per una banda són més grans, i declaren que ho van fer per una raó de subsistència lingüística en un país totalment desconegut i

en què havien de treballar jornades incompatibles amb el fet d'anar a qualsevol tipus de classe ni de castellà ni de català. Declaren que van aprendre castellà (nivell bàsic) a partir dels intercanvis lingüístics amb les persones catalanes que per raons d'inèrcia lingüística, els parlaven en castellà.

Alguns d'aquests alumnes declaren que no van saber que es parlava català a Barcelona fins que van sol·licitar el reagrupament familiar. El 27% que declara haver après ambdues llengües oficials són joves que, motivats pels seus pares, han combinat la immersió lingüística en català que es fa a l'escola amb classes particulars de castellà, cursos a: l'Escola Oficial d'Idiomes, La Formiga, Internacional House, les Associacions de veïns dels seus barris, l'Associació del infants del Raval, l'Associació sociocultural IBN Batuta, etc.

*Tall entrevista (57)

Entrevistadora: *Doncs dieu que l'urdú i el panjabi són llengües molt diferents, no? I després quantes llengües saps?*

GLOP22 : *Com la Ifrah.*

Entrevistadora: *Sí? Doncs, posa igual que ella. Molt bé. I també saps més català que castellà?*

GLOP22: *Sí. Castellà una mica i català més.*

Entrevistadora: *I on-on estudieu el castellà? A l'escola, també?*

GLOP22: *No, és un casal.*

Entrevistadora: *A un casal!? Molt bé. A un casal. I quants dies aneu al casal.*

GLOP22: *Jo dos dies*

GLOP22+23+24: *Dos dies també.*

Entrevistadora: *I és el Casal del Raval?*

GLOP22: *Sí, a prop del Raval, IBN-Batuta*

A continuació presentem les raons més comunes que ens han donat els aprenents a l'hora de justificar quina llengua han après/estudiat primer en arribar a Barcelona. Comencem amb les raons que exposen els aprenents per estudiar, en primer lloc, el català:

Raons per estudiar primer català:	
1.	<i>Perquè a l'escola tot és en català (llibres, classes, etc.)</i>
2.	<i>Per l'escola i en català hi ha moltes paraules el mateix que panjabi, és més fàcil aprendre.</i>
3.	<i>Perquè <u>està</u> (hi ha, té molt contacte, percep) molt català aquí.</i>
4.	<i>Havia d'aprendre català per passar altres signatures també. I perquè les cartes oficials són en català i és molt important aprendre el català primer.</i>
5.	<i>Perquè el meu home/dona és català/-ana;</i>
6.	<i>Perquè és la primera llengua de Catalunya. És la llengua de Catalunya.</i>
7.	<i>Per ajudar els meus compatriotes a fer tràmits.</i>
8.	<i>Perquè quan vaig arribar tot era en català: escolto molt català al metro, i mitjans de televisió.</i>
9.	<i>La meva professora/directora tutora diu que primer català per arribar al nivell C per poder treballar.</i>
10.	<i>És normal que si tu arribes a Catalunya, aprenguis català, però no és fàcil continuar amb l'aprenentatge perquè la gent et parla en castellà quan sap que ets estranger.</i>

Tot seguit, destaquem les raons més comunes que exposen els aprenents per estudiar, en primer lloc, el castellà:

Raons per estudiar primer castellà:	
1.	<i>A l'Ajuntament em van dir que em serviria més el castellà i vaig començar amb el castellà.</i>
2.	<i>Perquè sempre em parlen en castellà a oficines, bars, amics, etc. Perquè tothom em parlava sempre en castellà: mestres meus fills, pediatra, fornera... Perquè la gent sempre s'adreça amb mi en castellà. Sempre comencen a parlar en castellà amb mi: centre cívic, biblioteca, secretàries...</i>
3.	<i>Perquè el parla més gent; és més important; la meva família diu que primer castellà i després català.</i>

	<i>Els meus pares van dir que primer estudiava castellà, més útil tot el món, però ara agrada més català. Ara penso que castellà és més o menys important a Catalunya. Jo ara començo a estudiar català perquè visc a Catalunya.</i>
4.	<i>Tothom parla castellà, català només catalans.</i>
5.	<i>Primer vaig estudiar castellà per feina, però ara més que antes, ara més, que me agrada que preguntar amb la català. I parlo més amb la català. M'agrada que aprenço més català cada vegada més.</i>
6.	<i>El castellà és la llengua de l'estat Espanya i català és llengua de província (zona de Espanya). Primer castellà, després català.</i>
7.	<i>Quan arribar a Espanya, primer vaig fer un curs BI castellà per la feina, treball al SAIER¹.</i>
8.	<i>Perquè es parla a més llocs. Perquè és la tercera llengua més parlada al món i és oficial d'Espanya. El castellà és la llengua de l'Estat, el català, la de la província.</i>
9.	<i>Si no saps català no hi ha cap problema per viure aquí. Perquè la gent d'aquí saben que els estrangers no parlen català, doncs no fan dificultats i parlen castellà.</i>
10.	<i>Vaig venir fa deu anys a treballar a l'obra i tothom parlava castellà, no era necessari el català. Ara estudio català per millorar feina, preparar-me, i ajudar meves filles que vindran a estudiar aquí.</i>
11.	<i>No sabia que aquí es parlava català fins que vaig conèixer un amic que m'ho va explicar, tothom em parlava castellà aquí.</i>
12.	<i>Em van dir que primer era més fàcil aprendre castellà, després, català.</i>
13.	<i>Sóc castellanoparlant, per tant, castellà. Sembla que a alguns catalans no els fa gràcia que els espanyols i els estrangers aprenem català perquè els agafem la feina i, per això ens parlen castellà.</i>

Per acabar, presentem les raons més comunes que exposen els aprenents per estudiar el català i el castellà alhora:

Raons per estudiar ambues llengües oficials alhora:	
1.	<i>Al Pakistan a l'escola estudiem urdú i anglès. I aquí, Catalunya, català i castellà també escola.</i>
2.	<i>Al tots països la llengua àrab és oficial i també llengües d'altres països del territori i també francès, aquí és normal aprendre només dues llengües oficials.</i>
3.	<i>Les dues són oficial llengües i és necessari saber, és normal, però molta feina.</i>
4.	<i>Sí, sí, estudio català primer i estudio castellà ara perquè estic estudiant per teatre a IBN-tothom.</i>
5.	<i>Vaig començar amb les dues alhora, però sembla que tinc més nivell de castellà</i>

que de català.

6. *Aquí primeres llengües és de castellano i català.*

7. *Per la feina necessito les dues ben parlades (treball amb clients espanyols i catalans).*

Finalment, presentem diversos talls d'entrevista (58, 59, 60) que inclouen algunes de les raons que hem destacat més amunt:

*Tall entrevista (58)

GLOP09: *A l'escola vaig aprendre català i, al mateix temps castellà els nens que no estaven a l'aula d'acollida parlaven amb mi castellà. Tots els amics parlaven castellà i amb la meua xicota i els meus pares parlo panjabi.*

Entrevistadora: *Però la Samaila també parla català molt bé, per què no hi praleu?*

GLOP09: *A vegades parlemper practicar o ens ajudem quan jo vaig a la seva botiga.*

Entrevistadora: *Doncs, pots dir que vas començar a parlar les dues alhora?*

GLOP09: *Sí, però ara estudio més seriós català perquè porto taxi i reglament diu que necessito els dos idiomes, però me falta temps. Jo parlo millor català, estic més còmode, que amb castellà, però necessito aprendrer les gamàtiques. També ara aquí a classe tinc més amics per parlar català, m'agrada més. Força Barça!*

Entrevistadora: *Hi ha molts clients catalans al taxi?*

GLOP09: *Sí, però em parlen català, quan jo escolto que parlen català entre ells o per telèfon, dic: 'Molt bé, a quina adreça van?' @@@ i flipen!*

Entrevistadora: *I després ja et parlen en català.*

GLOP09: *Sí.*

*Tall entrevista (59)

GLOA06: *Aquí vaig aprendre primer castellà, més fàcil perquè al Marroc d'ensenya a l'escola i després, català, escoltant classe d'Universitat i després aquí a classes de català.*

Entrevistadora: *Clar, perquè tu havies estudiat Filologia Hispànica i francesa al Marroc, no?*

GLOA06: *Sí, a més tenim obligatori aprendre dues llengües oficials: àrab i francès. Per això és normal aprendre aquí castellà i català al mateix temps. A més a la universitat catalana puc practicar molt català, però alguns Erasmus demanen la classe en castellà.*

Entrevistadora: *I el professor què fa?*

GLOA06: *Depèn. Casi sempre fa en català, si no és class en anglès. Castellà casi mai.*

Entrevistadora: *I què et sembla a tu?*

GLOA06: *A mi, perfecte, així puc mellorar mi català i anglès.*

*Tall entrevista (60)

Entrevistadora: *Tu creus que s'assembla la situació lingüística a Catalunya i a la Xina? Perquè a la Xina també tu tens una llengua oficial que és el putonghuà.*

GLOX06: *Sí.*

Entrevistadora: *Però també hi ha altres llengües oficials.*

GLOX06: *Altres de cada ciutat.*

Entrevistadora: *Clar, que també són importants*

GLOX06: *Sí*

Entrevistadora: *I aquí tu penses que el castellà és més important que el català o és diferent? És a dir, el castellà és d'Espanya, i el català de Catalunya.*

GLOX06: *Jo crec que és millor entendre les dues a la vegada. Perquè si només entens català [L3 te cortes] les relacions amb Espanya i les informacions que vénen als joves ja no entendran perquè solament saben català. I serà, o aprenen anglès i comuniquen amb els espanyol anglès o ja no es poden comunicar.*

Entrevistadora: *I a la Xina es coneix la situació que hi ha a Catalunya, de dues llengües oficials?*

GLOX06: *No tant, perquè a Xina, espanyol està molt famós ara. A més a més, ara [L4 in] les (escoles) primàries i més petits estan ensenyant francès, castellà i anglès o alguns italià, també. Però de català no saben gaire, no saben què és Catalunya, solament saben Barcelona. Saben Madrid, Barcelona, no saben que hi ha, que dins Espanya hi ha Lleida i Catalunya. No saben.*

Entrevistadora: *Molt interessant. Alguna altra motivació, alguna altra raó per estudiar català?*

GLOX06: *No ho sé. És que volia fer universitat a Barcelona. A mi, me sembla que si (.) si un (.) jo em sembla que als catalans li agrada més els estrangers parlen català que més que castellà. A que sí @?*

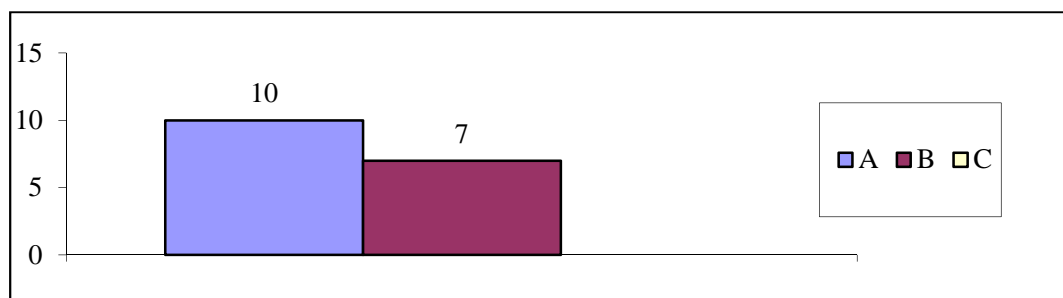
10. SIMILITUDS ENTRE LES SITUACIONS SOCIOLINGÜÍSTIQUES

Tot seguit, presentem el resultat obtinguts sobre aquesta variable sociolingüística. En aquest cas els hem demanat si trobaven que existia algun tipus de similitud entre la distribució de les funcions lingüístiques de les llengües dels seu països o si, en canvi, no hi havia cap tipus de relació entre ambdós llocs.

10.1. Opinions d'alumnes arabòfons

En aquest subapartat destaquem el recompte de respostes en tres grups. Els alumnes del grup A (N= 10) perceben que la funció lingüística del francès o de l'àrab clàssic – llengua estàndard de tots els territoris àrabs i reconeguda com a llengua de prestigi –, la desenvolupa el castellà a Catalunya. Aquest grup entén que el marroquí (el berber, l'egipci, etc.) amb fortes connotacions simbòliques i identitàries (llengua familiar) es correspon amb la funció que desenvolupa el català a Catalunya. El grup B (N=7) entén les funcions de les llengües a la inversa, és a dir, el marroquí i els altres dialectes oficials als territoris àrabs que permeten realitzar les funcions informals i formals de la llengua, alhora, troben en el català un reflex directe; és la llengua de la funció pública, dels mitjans de televisió, etc. Així mateix, el grup arabòfons demostra una afiliació més forta cap al català i la cultura catalana. Sempre tenen bones paraules per a Catalunya, el Barça i, també, sempre tendeixen a utilitzar moltes frases fetes típiques catalanes quan els preguntes si parlen català. En aquest cas, no hi ha representació del grup C.

Gràfica 46. Traspàs de patrons de llengües d'origen amb llengües d'acollida



A partir de les dades, podem encabir les declaracions de les persones que provenen dels països àrabs en diversos grups:

1. Existeix una situació de diglòssia clara: àrab-marroquí/ àrab-egipci/ àrab-turc/ àrab-amazic. En aquestes situacions els aprenents comparen la situació amb Catalunya i relacionen el pes de l'àrab (imposat) al seus territoris amb el pes del castellà a Catalunya. Paral·lelament, donen un valor simbòlic/emocional a les llengües pròpies dels seus territoris i les relacionen amb el català, per a ells, la llengua de la gent de Catalunya que ha estat, fins fa poc, prohibida i no reconeguda com a llengua d'ús en qualsevol àmbit de comunicació. La tendència d'aquest grup d'aprenents és la reivindicació de l'extensió de l'ús de la llengua catalana independentment de l'àmbit d'ús. També perceben que el castellà és la llengua per adreçar-se als estrangers i el català, per als autòctons.

* Tall entrevista (61)

GLOA1: *Jo crec que aquí a Barcelona tots els estrangers poden viure sense saber res de català només amb l'espanyol, amb castellà. Jo vaig viure tres anys sense saber res de català i he parlat bastants anys castellà, però com que sóc kurda, al meu país sempre estava prohibit parlar kurd i jo entenc l'esperança dels catalans que parlem català perquè en una època també la llengua catalana va ser prohibida i, per això, m'agradaria molt aprendre moltes coses del català i de Catalunya.*

* Tall entrevista (62)

GLOA2: *Sí, és fàcil d'utilitzar el català (al carrer) però hi ha gent que res més veure la cara de l'estranger, contesten en castellà. És una mica, és un punt de – diguem- per mi és un punt de discriminació, de discrepància cap a la gent estrangera. Nosaltres també podem parlar perfectament el català. El català és un idioma, una llengua, i la llengua és un mitjà de comunicació i res més.*

2. En aquest mateix col·lectiu, les persones amb formació acadèmica universitària tendeixen a relacionar la funcionalitat del francès i l'àrab amb la que té el català i el castellà a Catalunya. Reconeixen que existeix un bilingüisme equilibrat entre les llengües oficials de l'estat. Relacionen el marroquí, l'egipci, el turc, etc., amb els gelectes catalans, per exemple: valencià, mallorquí, etc.

*Tall entrevista (63)

Entrevistadora: *Quina és la teva primera llengua?*

GLM09 (professor d'INEF): *L'àrab egipci, llengua materna. A Egipte estudiem l'àrab clàssic i l'anglès sempre. L'àrab clàssic s'estudia a tot arreu del món clàssic, a l'escola. Al carrer parlarem la llengua de cada país. Al moment d'explicar els professors parlen amb la varietat. Els mitjans de comunicació utilitzen l'àrab clàssic. L'àrab té les varietats dels territoris.*

Entrevistadora: *Creus que hi ha semblances sobre la situació lingüística entre el teu país i Catalunya?*

GLM09: *El català és una llengua totalment, amb el seu alfabet i diccionari, no és una varietat. A Catalunya el català és fort, el castellà és al costat. Jo sempre parlo la llengua de Catalunya, el català, amb els amics, a la feina estudia i faig doctorat en català: normal. Sóc professor d'educació física, és important conèixer la llengua que parlen els alumnes.*

3. Les persones amazigues amb estudis superiors relacionen la situació de l'amazic amb la del català. Relacionen el procés de repressió lingüística i d'arabització que han viscut amb el procés de castellanització durant l'època franquista que va viure Catalunya. Actualment, la llengua amaziga viu un procés de normativització i normalització lingüística als seus territoris. Al Marroc, més d'un terç de la població té l'amazic com a llengua i cultura referent, tot i que sobretot a les grans ciutats s'ha anat barrejant amb l'àrab¹⁰².

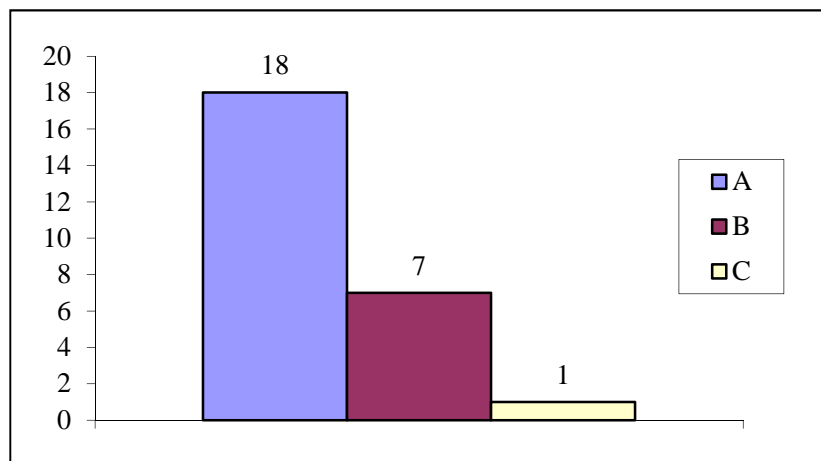
Els entrevistats reconeixen, amb admiració, la feina que s'ha fet a Catalunya en aquest sentit.

¹⁰² A Algèria i en altres estats del nord d'Àfrica, es considera que una quarta part de la població és o té orígens amazics. Des del 2001, al Marroc, a instàncies de Mohamed IV començà un procés de normalització lingüística de la llengua amaziga impulsat per l'Institut Reial de la llengua Amaziga (IRCAM), amb seu a Rabat. La llengua amaziga s'ensenya de forma reglada a Agadir, a la zona del Rif, etc.

10.2. Opinions d'alumnes de llengua indoairànica

Pel que fa als alumnes amb L1's indoairàniques, presentem el gràfic següents per representar el volum de respostes de cada grup (A-B-C):

Gràfica 47. Traspàs de patrons de llengües d'origen amb llengües d'acollida



Com podem observar, en aquest apartat el grup C té una presència mínima – 1 alumne de Bangladesh –. En canvi, el grup A (N=18) supera amb escreix el B (N=7). El grup A entén que el panjabi (no oficial i familiar) i altres llengües com el *padwari* és corresponen amb la funció del català a la “*província de Catalunya*”¹⁰³ i l’urdú (llengua oficial de tot el territori) es correspon amb castellà. Tot i així, a vegades ells mateixos entren en contradicció amb els seus arguments quan reconeixen que és molt important el català per estudiar, per arreglar papers a l’Administració pública, etc. Però, el que tenen molt clar és que Catalunya és “*una molt bona província*”, però que depèn d’Espanya i, per això, el castellà és “*més oficial*”. El grup B coneix la situació històrica que ha condicionat la situació sociolingüística actual a Catalunya i entenen que el català és la primera llengua oficial i, després, el castellà per imposició. Aquests alumnes declaren, directament, que el català és com l’urdú i que el castellà és una altra llengua com el francès, italià o àrab. Val a dir que les persones que fan aquestes declaracions són persones que tenen l’urdú com a L1 i són bilingües en anglès i que han assolit un nivell d’estudis elevat.

¹⁰³ Etiqueta repetida pel 100% dels entrevistats a l’hora de descriure la situació territorial i política de Catalunya dins Espanya. Així mateix, utilitzen expressions del tipus: “*molt bona província*” o “*llengua més oficial*” per referir-se al castellà.

A partir de les dades, podem encabir les declaracions de les persones que provenen dels països indoïrànics en diversos grups:

1. Les persones amb estudis superiors reconeixen semblances en la distribució d'usos lingüístics entre les llengües dels seus països i les de Catalunya. Consideren el català com la llengua del territori (Catalunya) pel fet de l'estandització i per la importància del coneixement i l'ús de la llengua catalana a les escoles, a l'Administració i a la vida quotidiana. Consideren, per tant, que el català és la llengua més important i valuosa a Catalunya.

*Tall entrevista (64)

Entrevistadora: *Quins idiomes es parlen a Pakistan? Es parla urdú, panjabi i anglès.*

GLMP01: *A l'escola estudiem i parlem urdú i anglès. Estudio català perquè crec que és la llengua més important, perquè vivim a Catalunya. És molt important per trobar feina també.*

Entrevistadora: *I què penses, que el català és com l'urdú o com el panjabi, d'important?*

GLMP01: *Com l'urdú. Sí, perquè allà és el més important que hi ha és l'urdú. El panjabi és la llengua de la província del Panjabi però no donen importància, a l'escola parlen urdú, més com aquí.*

Entrevistadora: *I penses que aquí es dona importància al català?*

GLMP01: *Sí*

Entrevistadora: *No penses que el castellà té més força?*

*Tall entrevista (65)

GLMP02: *A Karatxi hi ha 4 províncies i 4 llengües, cada província té la seva llengua. Però normalment, aquí a tot el país d'Espanya la llengua és el castellà, però a Catalunya és el català. També al meu país és el panjabi, el panjabi hi és molt present, tothom el parla, però hi ha una província, Sindh Karatxi, on es parla molt l'urdú. Hi ha altres províncies on es parla Bolotxi, Pashtu...*

Entrevistadora: *I pathjuari?*

GLMP02: *El pathjuari sí, també és una llengua de la província del Panjabi. [...]*

La meva primera llengua és el panjabi i, després, l'urdú. Aquí la meva primera llengua és el castellà i, després, el català.[...]

Abans parlava castellà, des de fa tres mesos català. Ara parlo més català, és millor.

Jo visc aquí sis anys, però quan tu vaig a Ajuntament, hospital o a un altre despatx, mútua..., cada persona parla català; de fet jo també tinc molt de gust de parlar també català, és el millor; però castellà no. Català millor a Catalunya, jo visc a Catalunya fa sis anys. Parlar català és millor per trobar treball.

2. A vegades, els alumnes es contradiuen, és curiós. La tendència és que l'urdú (llengua oficial al Pakistan) i l'Indi (llengua oficial a l'Índia) responen al poder de la llengua nacional i les relacionen amb el castellà (llengua de tot el territori: Espanya). El català esdevé la llengua d'una "bona" província com la seva al seu país i senten que una llengua superior imposada (l'urdú/l'anglès o el castellà en el cas de Catalunya) intenten arraconar les seves variants només a usos informals.

*Tall entrevista (66)

Entrevistadora: *Quina és la teva primera llengua?*

GLOP03: *Urdú.*

Entrevistadora: *Però és la primera que vas parlar quan eres petita? Panjabi, la materna és el panjabi.*

GLOP03: *Perquè l'urdú és... L'urdú és la llengua nacional és igual com aquí el castellà i el panjabi és com el català.*

Entrevistadora: *Tu relaciones doncs...*

GLOP03: *L'urdú com el castellà i català és com panjabi, és la zona com Panjab és com Catalunya, una província molt gran, allà parlem panjabi. A la part nord parlen Pashtu, depèn de la zona però l'urdú és per a tot el país.*

[...] El sentiment a casa s'adreça més cap al panjabi. Sóc de Panjab (orgullosa). És com aquí que la gent diu sóc català i gual que sóc panjabi. Fora de casa, entre amics, preferim parlar urdú, a casa panjabi. Per exemple, ara estic a Barcelona, parlo català; però si vaig fora de Barcelona parlaré el castellà, per exemple a Madrid- castellà.

Entrevistadora: *Però si vas a Girona?*

GLOP03: *Puc intentar, però és molt difícil. Millor castellà.*

Entrevistadora: *Però en català t'entendran a Girona!?*

GLOP03: *Sí en català, però una mica diferent.*

*Tall entrevista (67)

Entrevistadora: *Quina és la teva primera llengua?*

GLOP04: *La llengua de casa és el panjabi com de Catalunya és el català.*

Entrevistadora: *També parles urdú, no?*

GLOP04: *Sí és com el castellà per a tot el Pakistan, i la segona llengua és l'urdú (per a mi). Aquí, amb els meus amics i a casa parlo panjabi i quan vaig a comprar, castellà.*

Entrevistadora: *Per què després de deu anys estudies català?*

GLOP04: *Perquè he pensat que per al meu futur, per viure a Catalunya és molt important. I perquè les meves filles vindran aquí i les he de poder ajudar. I he vist que l'escola envia les cartes en català. M'estic preparant per elles.*

*Tall entrevista (68)

GLOP05: *Estudio català perquè visc a Catalunya. Moltes persones parlen català i jo vull aprendre català. Catalunya és una molt bona província amb llengua oficial. El panjabi i el català no és igual.*

Entrevistadora: *Què creus que és més important el català o el castellà?*

GLOP05: *A Catalunya, el català és més important però el castellà ho és més internacionalment.*

*Tall entrevista (69)

GLOP06: *Per a mi és igual la relació Panjabi-Índia, Catalunya-Espanya. Jo sóc del Panjabi com de Catalunya, és un tipus de la mateixa història que tenim a la Índia. Indi com el castellà, i el panjabi com el català.*

Entrevistadora: *Hi ha tria de llengua segons context d'ús?*

Al Panjab podem parlar els tres idiomes: panjabi, indi, anglès, els tres idiomes, allà no tenim problemes.

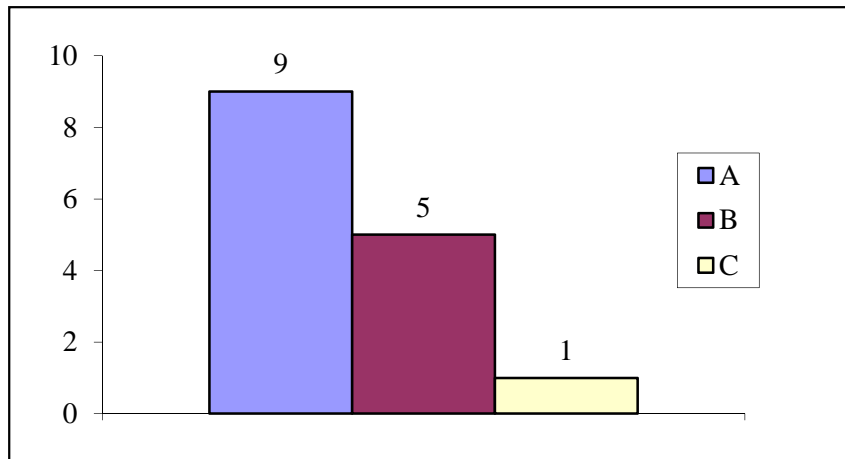
10.3. Opinions d'alumnes sinoparlants

Les respostes dels aprenents han estat força contradictòries, sobretot, a l'hora de justificar el traspàs de patrons si es basaven en el concepte d'oficialitat de la llengua. El fet que a la Xina hi hagi només una llengua oficial codificada i comuna a tot el territori (el xinès mandarí) provoca que la majoria dels entrevistats dubtin que una llengua amb un territori petit (respecte al total d'Estat espanyol) pugui tenir una llengua oficial codificada i que s'ensenyi a l'escola. L'espontaneïtat de les respostes permeten entendre aquesta reflexió: *“El xinès mandarí és la llengua de tots els xinesos i el castellà és la llengua de les persones d'Espanya”, “El català és la llengua de la família, s'ha de conservar, per això es parla a casa i l'escola l'ensenya. A la Xina el dialecte de la ciutat només es pot mantenir si els pares te'l parlen, sinó es perd.” “Els pares no ensenyen els dialectes perquè no tenen valor, només al poble o la província. Més val aprendre de petit bé, el xinès mandarí.” “El català és llengua de la província Catalunya però s'escriu, això no ho entenc.”*

Els alumnes que formen el grup A (N=9) consideren que el xinès mandarí – el *putonghuà* (llengua de tot l'estat xinès i oficial – té el mateix estatus que el castellà i que els dialectes xinesos (llengües familiars, només orals i mai escrites) són com el català.

Hem de destacar que el grup A està format per alumnes majors de 25 anys i que no han estudiat en el sistema educatiu català.

Gràfica 48. Traspàs de patrons de llengües d'origen amb llengües d'acollida



El grup C (N=1) creu que no hi ha cap relació entre ambdós territoris. El grup B (N=5), en canvi, està format per persones xineses d'entre 16 i 19 anys que estudien o que han estudiat en el sistema educatiu català, per tant, han tingut l'oportunitat de conèixer la situació sociolingüística catalana a través dels seus professors o tutors. Aquest grup identifica clarament el xinès mandarí amb el castellà per raons de magnitud territorial, però destaca la importància del català com a primera llengua oficial d'un país sense estat com Catalunya. Per tant, són conscients de la necessitat d'aprendre'l i utilitzar-lo per integrar-se lingüísticament i culturalment.

*Tall d'entrevista (70)

Entrevistadora: *Quina és la vostra primera llengua?*

GLOX (1 i 2): *El xinès*

Entrevistadora: *El xinès putonghuà o el dialecte?*

GLOX (1 i 2): *Putonghuà*

Entrevistadora: *Amb els pares?*

GLOX (1 i 2): *Sí, però també una altra llengua que és com el català: és una llengua oral però no escrita.*

Entrevistadora: *Com es diu aquest llengua (dialecte)?*

GLOX (1 i 2): *Qintienhuà, però la inicial és el xinès putonghuà.*

Entrevistadora: *Penseu que hi ha una relació entre el putonghuà-castellà i el qintienhuà-català?*

GLOX (1 i 2): *Sí, més o menys!*

GLOX (1): *No, perquè el català hi ha la part oral i escrita, és una mica més oficial.*

GLOX (2): *Jo crec que no hi ha cap relació, el català és una llengua forta.*

Entrevistadora: *Penseu que és important parlar català?*

GLOX (1 i 2): *Per la feina sí, però per estar amb les persones, amb companys és més important el castellà.*

Entrevistadora: *Veieu que és més important el castellà?*

GLOX (1 i 2): *Sí, però necessitem el nivell C de català per a la feina.*

Entrevistadora: *Qui us diu que necessiteu el nivell C per a la feina?*

GLOX (1): *La meva directora d'escola i la meva tutora.*

Entrevistadora: *Per què estúdieu català?*

GLOX (1 i 2): *Perquè en principi vam anar a l'escola i em van ensenyar català.*

[...]

Entrevistadora: *I en un futur, vosaltres penseu que parlareu català als vostres fills?*

GLOX (1): *En un futur, si sóc aquí, als meus fills els parlaria xinès, català i castellà també.*

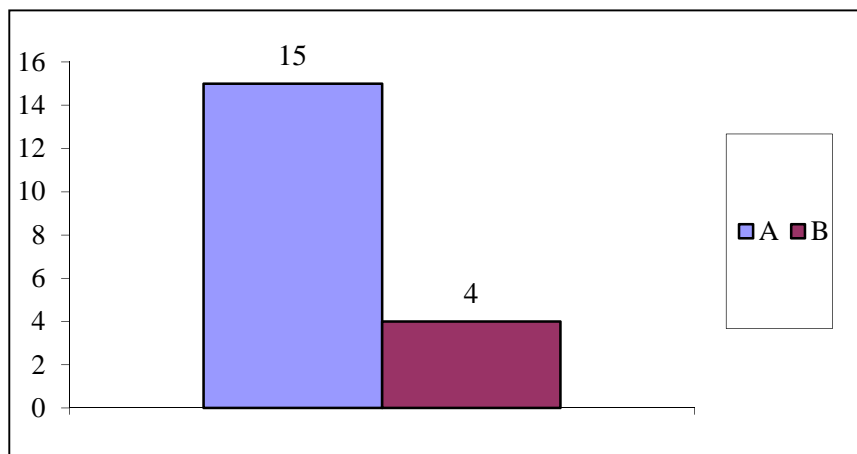
GLOX (2): *Jo en català per l'escola i la feina, el nivell C. Ara el més important és el castellà i el català, i l'anglès després.*

10.4. Opinions d'alumnes de la resta de l'Estat espanyol

Els discursos dels aprenents d'aquest col·lectiu són molt propers als dels sinoparlants. Segons el 90% dels entrevistats, el castellà és la primera llengua de tot l'estat. El català és considerada llengua de la província/comunitat autònoma de Catalunya i, com a tal, el català és la segona llengua oficial perquè es troba dins d'Espanya, un territori més gran i amb una llengua globalitzada i amb més projecció cap a l'exterior. Tot i aquests discursos ideològicament monolingüistes, val a dir que alguns entrevistats han dit que *“Catalunya és un país independent i que, consegüentment, té una llengua pròpia per molt que a alguns els faci nosa.”*

En aquest apartat, els grups han estat: l'A (N=15) que opina que no hi ha cap tipus de similitud i el B (N=4) que creu que hi ha que al seu territori es viu una situació sociolingüística semblant a la de Catalunya.

Gràfica 49. Traspàs de patrons de llengües d'origen amb llengües d'acollida



Cal destacar que el grup B, el formen tres dones de Galícia i una de Navarra. En aquest sentit, volem recollir el testimoni d'una alumna de Galícia que ha fet un paral·lelisme clar entre la situació sociolingüística catalana i la gallega i reconeix la bona feina que es fa en qüestió de Política lingüística i de la promoció del coneixement i de l'ús de la llengua catalana des dels ens públics i privats. El tall d'entrevista (71 a-b-c-d-e) que presentem a continuació representa un sentiment compartit i experiències viscudes de molts ciutadans d'aquí i d'allà.

*Tall d'entrevista (71a)

Entrevistadora: Ah, sí? Doncs abans de venir aquí a Catalunya, vas estar...?

GLOC15: Galícia, després Andalusia, Màlaga, Sevilla i fins ara Barcelona.

Entrevistadora: Déu-n'hi do! I quin any vas arribar aquí?

GLOC15: Al 2011 per fer el màster.

[...]

Entrevistadora: Vius al Gòtic. I quina és la teva primera llengua?

GLOC15: És el castellà, a pesar de ser gallega, la meva generació té problemes amb el bilingüisme perquè vam tenir una dictadura @ molt forta a Galícia fins els 80.

Després començó el procés de normalització i en l'escola no s'aprenia el gallec o molt poc.

Continua →

*Tall conversa (71b) Continuació de 71a

Entrevistadora: *Però es parlava, no?*

GLOC15: *Parlava en les famílies, els majors, i poc. Perquè no es pot parlar.*

Entrevistadora: *Clar! Una mica com el català, també.*

GLOC15: *Clar!*

Entrevistadora: *Però es mantenia bastant a la zona rural...*

GLOC15: *Sí, però jo visc a Ferrol, és una petita ciutat. I hi ha molts militars de Madrid i no sé qué pa-pa-pa. I falan, osea, parlen molt-molt-molt menys que al camp.*

Entrevistadora: *Doncs tu penses que la Dictadura va fer...*

GLOC15: *Per la meua edat, estic en una part de no aprendizatge del galec i després, sí, a l'institut quan ja era adolescent.*

Entrevistadora: *Doncs, tu vas aprendre el galleg a l'adolescència, a l'institut.*

GLOC15: *Sí, sí!*

Entrevistadora: *I a casa teua, tot i així, l'escoltaves o...?*

GLOC15: *La meua iaia i el meu avi d'una part que eren de zona rural, sí. Però els meus avis de Ferrol no, no parlaven galleg, no.*

Entrevistadora: *Déu-n'hi do! I ara, com està la situació a Galícia?*

GLOC15: *Hi ha molt més galegoparlants més que abans, solo que també el galleg pateix molt la influència del castellà en lloc del portugués. I ara hi ha competències enfrontades entre galegoparlants del portugués reintegracionistas i galegoparlants con normalització con influència del castellà, que és una merda directament porque són paraules i mots que mai s'havien utilitzat i que derrepente formen part del nostre bagatge cultural. Jo penso que el gallegoportugués era des del medievo parlaven por algo, no porquéa un castellà no vol-no vol parlar, pam...*

Entrevistadora: *Era el galaicoportugués.*

GLOC15: *Però ara són considerats independentistes com sembla mig política la guerra que tenim...*

Entrevistadora: *També hi ha aquests blocs independentistes, no?*

GLOC15: *Sí, sí, sí.*

Entrevistadora: *Tu creus que hi ha similitud amb la situació que hi ha aquí de...?*

GLOC15: *No! Aquí, penso que treballen molt per la cultura i la tradició popular, más que a Galícia. A Galícia no fan feina de conservació sinó que (..) a Galícia són molt distints @. Igual que quan fo la marea negra e: que tots en silenci. Aquí no, això no passa, aquí.*

Entrevistadora: *Aquí som més reivindicatius, pot ser.*

GLOC15: *Molt més. Sí. Visc a prop de Via Laietana i totes les setmanes hi ha algo @@.*

Entrevistadora: *Això sí que és veritat.*

GLOC15: *A Galícia no, és part del caràcter i de la tradició de la gent.*

Entrevistadora: *A Mallorca també. És el caràcter.*

GLOC15: *Claro, però nosaltres teníem a Fraga (.) morreu Paco, e mortu Paco ven Manuel...horror indefinido@. Per eso hem d' anar a veure el món.*

Entrevistadora: *I intentar importar també uns models, pot ser, de convivència i...*

GLOC15: *Sí, segueix essent e:: difícil.*

Entrevistadora: *Sí perquè està barrejat amb la política.*

GLOC15: *Sí, i la dignificació del treball, i de la feina, és molt més complicat.*

Continua →

*Tall entrevista (71c) Continuació 71a/b

[...]

Entrevistadora: *Es demana el gallec per fer un:a feina pública?*

GLOC15: *Sí, a l'Administració pública, sí. Sí, sí, sí, però inclús als alumnes quan s'incorporen al Batxillerat, tenen la possibilitat de fer un exam de coneixement i, poc a poc, el gallec és part de l'avaluació que tinc.*

Entrevistadora: *Perfecte! Aleshores, la llengua pròpia-llengua què apunto, castellà?*

GLOC15: *No! A mi me tira el gallec però no sóc galegoparlant perquè no puc ser-ho perquè no tinc esa llavor des de petita, però parlo galec con meus amics que són d'altres generacions i parlen gallec, perquè de la mateixa edat (.) sempre la mateixa cosa.*

Entrevistadora: *Però, ahir quan vas llegir el poema davant el públic, el vas llegir en gallec...*

GLOC15: *Sí, sí.*

Entrevistadora: *Perquè te'l sents.*

GLOC15: *Clar, clar, clar, sí, sí, és la meva llengua.*

Entrevistadora: *Sempre reivindiques: "Eh! què passa gallec! Així què passa gallec!"*

GLOC15: *Quan diuen que un pensa, bé quan assimiles una llengua pots pensar. Quan jo estic enfadada o quan jo estic molt molt seriosa, dic un montón de paraules al gallec.*

Entrevistadora: *Jo penso que és la teva llengua, eh?*

GLOC15: *És també com la morriña, estranyes la teva llengua, i más quan tu ets fora de la teva terra.*

Continua →

*Tall entrevista (71d) Continuació 71 a/b/c

Entrevistadora: *La teva motivació, doncs, només és per feina?*

GLOC15: *No! per satisfacció personal i perquè he de fer-ho per mi, por los altres i perquè hay que aprendre sempre.*

Entrevistadora: *I quan tu ho comentes a casa, a Galícia, i als teus amics que estudies català, què pensen?*

GLOC15: *Pensen que estic una miqueta boja, perquè com no paro. Del nord al sud, del sud a Catalunya, però pensen que està bé, que és el que he de fer...*

Entrevistadora: *Però ideològicament, com hem comentat abans, que a Galícia s'ha viscut molt forta la Dictadura, que ha fet que la gent es tanqui una mica més. No es fan els comentaris de per què ara s'ha d'estudiar català si amb el castellà ja va bé.*

GLOC15: *A Galícia, no. A Sevilla, sí, és terrible, és terrible. Però crec que les llavors del diable és el periodista que viu a Sevilla que ha fet un error con la història del cava i todes eses coses que després fan tòpics. Quan dius a la gent de la meva anterior feina i alguns dels meus amics, els saben que sóc inquieta i que m'agrada molt aprendre i parlar, però quan dius això del català, cony, el primer comentari és como: "¿Vas a pagar tants diners a l'IDEC para aprendre les teves classes en català?" (.) I tu, merda para todos @, jo me vaig a Barcelona. Fantàstic@@ És que són... no hi ha cap problema. La gent no té molt de temps lliure, no?*

Continua →

*Tall (71e)

Entrevistadora: *Quina gràcia!*

GLOC15: *No? Vull pensar, perquè sinó seria molt trist.*

Entrevistadora: *També els mitjans de comunicació no juguen a favor...*

GLOC15: *Igual que com Galícia sempre a mitjà de... Jo quan dic no, és no; i quan dic sí és sí. No ha mitja tintes. Però, per a mi és una experiència formidable i me parece (.) estic-estic molt-molt contenta con: les classes del Consorci perquè és una oportunitat molt-molt bona, és gratis i: que crec que: vosaltres feu molt bona feina por, precisament, por la motivació; que si la meva classe fora d'altra manera tal vegada diria: posso passar sin aprendre català porque total la gent me parla el castellà i jo tiro pa'lante, però...*

Entrevistadora: *I si a tu algú, saps que és català i et parla, a tu, en castellà què li dius?*

GLOC15: *Jo trato de dar una resposta al català porque vegen que-que diu coses. Però la gent és molt-molt correcte i sempre diu: "Ah! perdó, perdó". I jo: "No, no, no!" als meus veïns quan nus encontrem al portal i eso, diuen: "Déu, adió!" I jo dic: "No, no! Adéu, fins ara!" I després fan una riallada @.*

Entrevistadora: *És una dinàmica típica catalana, de disculpar-se per parlar la seva llengua.*

GLOC15: *És tot el contrari del que la gent te diu fora.*

Entrevistadora: *La gent comença: "Sí..., perdona..."*

GLOC15: *Sí clar! Però jo penso que és-fa el mateix si estic a Galícia i tinc una persona de fora.*

Podem afirmar que la resposta més generalitzada entre les persones de la resta de l'Estat espanyol és que els sobta la vitalitat etnolingüística del català en l'àmbit professional i educatiu. La gran majoria pensava que sabent una de les dues llengües oficials podrien optar a la funció pública o que, en altres ofertes laborals, el fet de saber català seria un mèrit i no un requisit. Un cop arribats a Barcelona, uns han acceptat la situació amb normalitat – les persones que han fet estades a països on la situació sociolingüística s'assembla a la de Catalunya –; en canvi, d'altres han considerat un esforç extra, un obstacle, una discriminació o, fins i tot, una absurditat el fet d'aprendre català per desenvolupar segons quines feines a Barcelona.

En resum, segons les experiències dels alumnes al seu país d'origen – excepte els de la resta de l'Estat espanyol –, el concepte de Catalunya, en segons quins casos és molt vague, és a dir, no coneixen la realitat sociolingüística d'Espanya i, molt menys, la de Catalunya. La gran majoria dels aprenents entén Catalunya com una província dins d'un estat nació globalitzat anomenat Espanya. Alguns alumnes de la Xina i del Marroc, per raons intel·lectuals i per proximitat territorial respectivament, coneixen l'existència del

català com una llengua diferent al castellà i en reconeixen la oficialitat a Catalunya. La tendència dels quatre col·lectius, sobretot abans d'arribar a Barcelona, és identificar Catalunya com a una província – *“una molt bona província”* – i no com a una nació amb una llengua pròpia i, a més, oficial. Tot i així, sempre hi ha alumnes que tot i no conèixer la situació sociolingüística catalana no se'n sorprenen, ja que al seu país d'origen també esdevé la mateixa circumstància multilingüística. Aquesta similitud provoca menys tensió a l'hora d'aprendre el català i a d'adaptar-se al territori on conviuen dues llengües oficials diferents. En aquest sentit, per una banda, podem trobar respostes emmarcades dins d'una ideologia multilingüista: *“No, perquè aquí es parlen dues llengües oficials, independents. Espanya és un estat plurilingüe i s'hi parlen quatre llengües (gallec, basc, català i castellà; més les altres llengües d'Astúries i Aragó)”*.

Per altra banda, podem trobar respostes emmarcades dins d'una ideologia monolingüista: *“Sí, hi ha una situació de diglòssia (una llengua segons la funció)”*. *Espanya té una llengua i la resta són varietats que s'usen segons el territori, però la principal i internacional és el castellà.”*

11. DISCURSOS SOBRE LA LLENGUA: Què pensa l'entorn més proper?

En aquest apartat, els resultats són difícils de resumir, ja que cada persona t'explica què pensen tant els seus familiars, amics, companys de pis, etc, i cada persona té la seva pròpia opinió que acostuma o no a coincidir entre ells o amb la del propi aprenent. Per tal de sintetitzar i de poder treballar amb aquestes dades – tan subjectives – d'una manera estadística, hem intentat encabir totes les respostes en cinc etiquetes: No em fan cap comentari (0)¹⁰⁴; positiva (1)¹⁰⁵, negativa (2)¹⁰⁶, provoca debat (3). Les gràfiques següents representen les respostes dels quatre grups dels aprenents que hem entrevistat.

¹⁰⁴ Aquesta etiqueta amaga un sentiment d'indiferència, això significa desinterès o, fins i tot, rebuig o despreci. Tot i així, també es pot entendre com si la persona coneguda no tingués la informació suficient com per fer-se'n una raó.

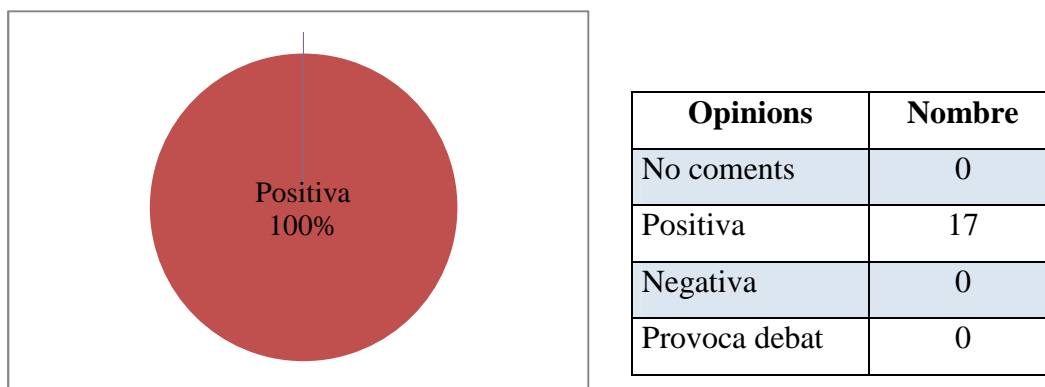
¹⁰⁵ En aquest cas, també cal analitzar si les respostes són de passotisme (“Ah! Sí, sí, molt bé...”) per part receptor o si realment es poden avaluar com una opinió real sobre la situació lingüística de Catalunya.

¹⁰⁶ A les gràfiques que presentarem no hi apareix cap resposta que es pugui encabir directament a l'etiqueta “opinió negativa” (2), però el valor (3) que determina que el fet d'estudiar català provoca debat entre l'entorn més proper, ens dóna uns exemples de frases que ben bé podrien encabir-se al valor (2), però hem preferit presentar-les com a opinions o prejudicis a causa del desconeixement generalitzat de la situació sociolingüística catalana.

Hem de ser conscients que el procés de migració, provoca que un procés d'adaptació de la persona a un nou territori, amb una cultura i llengua pròpia. El fet que en arribar al teu destí, en aquest cas Barcelona, s'adigui o no amb les teves expectatives pot provocar que la integració d'aquesta persona segueixi un camí o un altre, així com també pot influir en el ritme amb què el faci. L'entorn diari en què viu l'aprenent, sigui pel que fa a la convivència física amb altres persones o pel contacte amb familiars i amics que viuen als països d'origen però que cada cop són més a prop a través de les noves tecnologies de la comunicació i de la informació, pot influir l'aprenent – sobretot si és adolescent¹⁰⁷– en qualsevol moment del procés d'aprenentatge de la llengua d'acollida. Comencem, doncs, presentant dades dels aprenents del col·lectiu arabòfon. Així com a la resta d'apartats, primer, presentem les gràfiques, adjuntem les declaracions entrevistats que poden justificar les dades i les analitzem en conseqüència.

A la pregunta: *Què penses els teus amics, la teva parella o els teus familiars d'aquí i d'allà quan els expliques que estàs estudiant català? Els sorprèn? Els fa gràcia? Els ve de nou, s'estranyen...?*; el grup de persones d'origen àrab han respost d'una manera absoluta, amb un 100%, que tots els *feedbacks* que reben són positius.

Gràfica 50. Reaccions de l'entorn més proper del grup arabòfon



Una de les claus és la normalitat amb què entenen la situació sociolingüística catalana en què conviuen dues llengües, ja que als seus països d'origen es reproduceix la mateixa situació i, a més, també entenen perfectament que el català sigui la llengua de l'escola, de la feina pública i del poble català. La normalitat a l'hora de conviure,

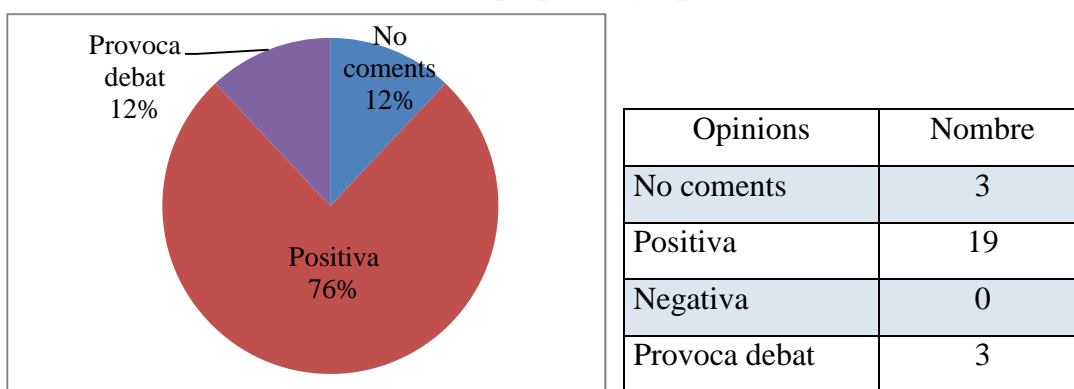
¹⁰⁷ Aquest és el cas de sis alumnes que han hagut de deixar els estudis de català perquè els seus pares pensaven que ja era suficient el nivell que havien assolit i que s'havien de dedicar a ajudar els seus compatriotes o podien optar per col·laborar a l'empresa familiar.

d'ajudar als fills escolaritzats en català, i el fet de poder-se comunicar amb els catalans destaca per sobre de qualsevol altre qüestió. La gran majoria d'entrevistats declaren el següent:

1. *“Nous amics més propers (els catalans) s'alegren, estan contents i se sorprenen que un estranger parli català.”*
2. *“Els meus pares estan molt orgullosos que estudio a la universitat i que parlo totes les llengües del país, però jo els dic que em sento més català com marroquí i ells estan contents”.*
3. *“Els meus companys de feina parlen tots en català i sempre m'animen a continuar amb el català i diuen que ho faig molt bé.”*
4. *“Des de casa, la meua mare diu que Catalunya és un país fort i que hem de respectar llengua i cultura que ens acull, per això jo sempre respecta català i catalans.”*
5. *“Els àrabs i els catalans sempre tenim molt bona relació, Marroc i Catalunya són germans, per això aprenem català i la gent està i nosaltres estem contents aquí.”; etc.*

A continuació, presentem les dades sobre les reaccions de l'entorn més proper dels aprenents de català:

Gràfica 51. Reaccions de l'entorn més proper del grup indoïrànic



Les respostes del grup indoïrànic estan més repartides. Un 12% no comenta que està estudiant català, no troba que sigui quelcom que s'hagi de dir. Justament aquestes persones demostren un baix grau d'aculturació, ja que estudien el català per obligacions

administratives o pragmàtiques, però notenen cap tipus d'interès a continuar estudiant la llengua o que els seus fills ho facin¹⁰⁸. Deixant de banda aquesta minoria, el 76% dels entrevistats declaren que la tendència que observen dia a dia és molt positiva:

1. *“A casa meva estan molt contents que jo parlo català perquè és la llengua oficial de Catalunya i puc ajudar amb papers, traduccions i feina.”*
2. *“La gent d'aquí se sorprèn diu: Oh! tu saps català i jo clar!”*
3. *“La meva professora i amics catalans diuen que és positiu parlar català i jo també crec això.”*
4. *“Meus pares estan contents que puc ajudar germans petits i que puc estudiar a la universitat perquè ja parlo català ràpid.”*
5. *“La meva iaia a Pakistan diu que més important sempre llengua de terra, per això està contenta que jo parlo llengua de Catalunya.”*
6. *“Castellà és important diu meu pare, però meva mare sap que català és més millor per més oportunitats per futur aquí.”*

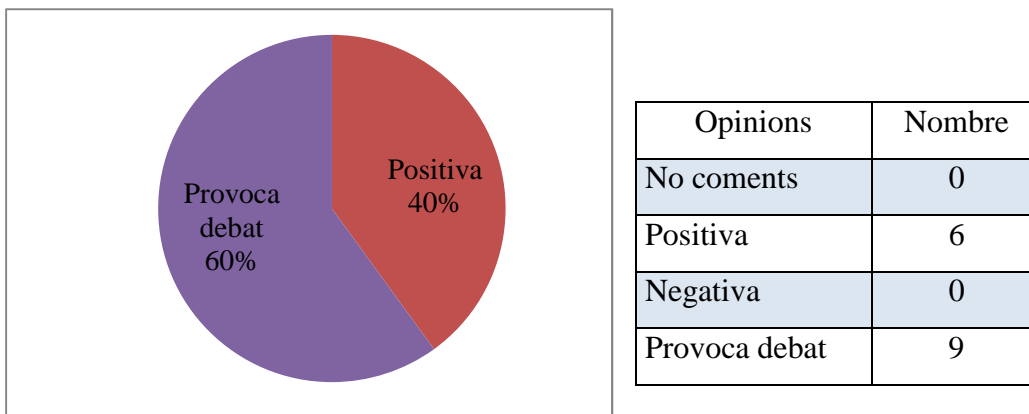
Per acabar, un altre 12% declara que quan explica que està estudiant català ha de justificar-se i explicar que aquí es parlen dues llengües, però que a vegades, es viu amb una mica de tensió. Per exemple:

1. *“Les meves amigues vénen ara a Barcelona i jo dic que no és Espanya, també parla català i castellà. Elles diuen que sí Espanya i primer castellà, català és llengua de província petita.”*
2. *“Al nostre país (Pakistan) és normal parlar dues i més llengües no hi ha problema com aquí.”*

A continuació passem a comentar els resultats de les entrevistes que hem fet als alumnes d'origen xinès:

¹⁰⁸ Recordem el cas concret de GLOP02 que exposa que porta els seus fills a l'escola anglesa perquè no té cap tipus d'interès que els seus fills aprenguin o català o castellà. A més a més, al seu negoci només s'usen dues llengües: l'urdú i l'anglès.

Gràfica 52. Reaccions de l'entorn més proper del grup sinoparlant



El 40% dels aprenents sinoparlants declaren que el seu entorn més proper (d'aquí i d'allà) troben molt positiu i que tot són avantatges “instrumentals” a l'hora d'aprendre català. Els d'aquí, que encara per ics motius no s'han posat a estudiar català, se n'alegren perquè aquest 40% adoptaran el paper de mediadors no només amb la seva família, sinó amb la xarxa social més propera que arriba de la Xina. Els alumnes declaren que tot el que Catalunya els ofereix s'ha d'aprofitar perquè ho consideren com una ajuda que els ofereix el Govern català per integrar-se aquí, però també reconeixen que qui més pot aprofitar aquesta oferta educativa són els més joves – estudiants de primària, secundària, batxillerat o universitaris –, ja que els pares els han delegat les responsabilitats lingüístiques d'aculturació. Hem de destacar que el fet que la gran majoria dels entrevistats siguin joves¹⁰⁹ i que vinguin de metròpolis i no d'àrees rurals monolingües condiciona les respostes.

¹⁰⁹ Cal destacar que alguns adolescents que hem entrevistat ens han explicat com els seus pares – a través del reagrupament familiar – els van portar a Barcelona i van passar una temporada enfadats amb els pares perquè els havien deslligat dels seus companys xinesos de tota la vida i perquè els havien portat a un lloc on havien d'aprendre dues llengües alhora i els nous companys de classe els consideraven “bitxos estranys”. A l'escola, el primer contacte va ser amb la llengua catalana, l'odiaven, no els agradava. Preferien el castellà, però només per rebeldia. A poc a poc, s'han fet seu el català. Així ho comenta un dels entrevistats:

GLOX09: *Quan jo vinc aquí, sé aquí és Catalunya, no sé a Catalunya necessito català i no sé jo necessito estudiar dos llengües!*

Entrevistadora: *I tu què vas dir: Oh!*

GLOX09: *Sí, a Espanya la primera any (.) e: m'agrada més de castellà i no-no vull parlar m: català, però aqüeste any canvia.*

La modernització i el multilingüisme a ciutats com Pequín o Xangai fa que alumnes, amics i familiars vegin amb naturalitat el bilingüisme de Catalunya, tot i que alguns adults de les grans urbes consideren que viuen ara en un país que és diu Espanya i que l'idioma "més fort" és el castellà. Pel que fa a les persones que provenen de zones rurals i que la seva L1 és alguna de les variants dialectals parlades però no escrites, quan arriben a Catalunya, tot plegat se'ls fa una muntanya psicolingüística i social. Primer, el fet d'apartar-se a la ciutat, posar en funcionament el seu negoci o incorporar-se al d'algun familiar i, després, la necessitat d'aprendre dues llengües oficials per tal de regularitzar la seva situació legal a Catalunya; tot plegat fa que un alumne es trobi en un estat de xoc que provoqui que no avanci en l'aprenentatge. El fet de la coficialitat lingüística provoca el debat d'amics, familiars del 60% dels nostres entrevistats. Aquest grup es qüestiona la importància d'una llengua o altra en referència a la magnitud territorial, és a dir, Catalunya és un territori més petit dins d'un altre de més gran (i més poderós segons la ideologia xinesa), d'aquí que ells estiguin orgullosos que se'ls conegui com "el gegant xinès".

Bàsicament, el debat neix del fet que Catalunya és un país més petit amb menys parlants dins d'un país més gran amb més parlants. En moltes escoles xineses s'ensenya el castellà com a la llengua d'Espanya, però hi ha un desconeixement absolut de la realitat multilingües del territori espanyol. Per exemple: **GLOX11:** *El meu família no sap que aquí parlem català. Moltes personas pensen que castellà és más important que català i que el castellà és bàsic. Tampoc coneixen que es parla basc o gallec. No saben situació de moltes llengües oficials a Espanya. Les persones piensen que: Espanya només es parla castellà, hi ha flamenco, paella, el futbol @ i guapa @!*

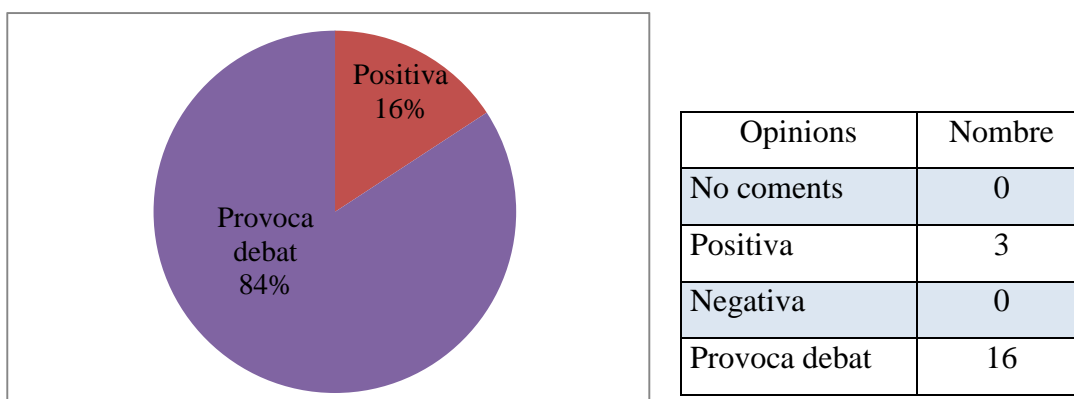
Altres persones adrecen el debat a la inversa, és a dir, destaquen que els catalans tenen una cultura pròpia i molt antiga. És clar, el debat és bo perquè quan la gent xinesa arriba a Barcelona coneix una realitat lingüística que després explica a la resta de compatriotes que tenen previst venir i, amb aquest preavís, quan aterren a Catalunya o a Barcelona ja saben què han de fer, si més no pel que fa al tema de l'aprenentatge lingüístic. Alguns aprenents han destacat la necessitat de promocionar el català, sobretot,

a Pequín on, segons alguns alumnes entrevistats, ja hi ha una petita escola de català¹¹⁰. Per exemple:

1. **GLOX12:** *Si hi hagués més oferta de cursos de català i les classes més barates, la gent es prepararia abans de venir a Catalunya i estaria molt bé.*
2. **GLOX14:** *Jo dic a les meves amigues que abans de venir aquí, han d'estudiar català a Pequín, però elles diuen que és molt car. I jo els dic que aquí és gratis, és gratis! Elles estan sorpreses!*
3. **GLOX6:** *Els diumenges, després de practicar futbol, estudiem una mica de llengua catalana, sobretot, l'himne del Barça en una escola petita.*

Tot seguit, presentem les dades que hem obtingut de les entrevistes dels alumnes de la resta de l'Estat espanyol. Val a dir que les respostes han variat segons la comunitat d'origen de l'aprenent i, sobretot, sobre el cas o no que es fa de les informacions que alguns mitjans de comunicació autonòmics – força coneguts per la seva radicalitat d'ultra dreta – aboquen en contra de la societat i la llengua catalanes. Hem de dir, però, que hem pogut trobar declaracions totalment condicionades per les informacions d'aquests mitjans de comunicació, les respostes del nostres entrevistats disten força d'aquestes radicalitats, tot i que no estan exceptes de debat; només cal veure els resultats que mostren la grafica i la taula següent:

Gràfica 53. Reaccions de l'entorn més proper del grup castellanoparlant



¹¹⁰ Val a dir que la Universitat d'Estudis Estrangers de Pequín (Xina) imparteix estudis de llengua i cultura catalanes des del 2013, a través d'un acord amb la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). El Govern català dona suport a aquesta iniciativa i hi col·labora a través de l'Institut Ramon Llull.

El 16% dels aprenents troben una resposta positiva per part dels seus amics més propers i els seus familiars quan els expliquen que estan aprenent català. Les reaccions positives van des de la gràcia que fa a la parella o als familiars que l'alumne aprengui el català, passant per la normalitat de fer-ho, fins el retret que li fa una filla a una mare pel fet de no haver-lo après abans. En són exemples les declaracions següents:

1. **GLOC06:** *La meva parella i els meus amics estan encantats, els d'aquí i els d'Astúries, a més diuen que el parlo molt bé i que és bo per la feina i per raons intel·lectuals.*
2. **GLOC07:** *A casa meva, a Ciudad Real estan encantats i els sembla normal, els sembla que m'he adaptat genial i els meus comanys d'aquí són un encant, em corregeixen m'ajuden i, sobretot, la meva parella.*
3. **GLOC12:** *La meva filla, el meu nét i la gent del mercat està encantada que parli català.*

A continuació, presentem unes frases i uns talls entrevista en què trobem unes declaracions que formen part del 84% referit al debat que suscita el fet d'aprendre el català per part de persones que ja coneixen la segona llengua oficial de Catalunya. Algunes frases interessants que han aportat els nostres aprenents quan comenten que estudien català a la gent del seu entorn més proper són les següents:

1. *“Molt bé, no? A més, si està subvencionat és una facilitat.*
2. *“Si no estigués subvencionat l'estudiaries?”*
3. *“Estudies per què vols o per què t'hi obliguen?”*
4. *“És veritat que no pots parlar en castellà a Barcelona?”*

Els talls d'entrevista representatius són els següents:

*Tall conversa (72)

Entrevistadora: *Ell (xicot català) té alguna cosa a veure també que estudiïs català, o no?*

GLOC10: *No! Fa deu anys que estic amb ell, no, i estudio ara català. No, no, ell no té res a veure. Li fa gràcia, me “apoya” però no influeix en res de res.*

Entrevistadora: *I el teu entorn què diu o fa?*

GLOC10: *És molt divertit, amb mi en castellà; entre ells, en català moltes vegades i altres vegades en castellà; si ‘se dan compte’ que estic jo en castellà. I sinó, entre ells parlen en català.*

Entrevistadora: *I a tu, què et sembla? Tu dius alguna cosa o només observes?*

GLOC10: *No, jo escolto, jo entén tot. Entonces no hi ha problema.*

Entrevistadora: *I no els dius: Escolta! Per què no em parles, a mi, en català que jo estic en un B2?*

GLOC10: *Em fa vergonya parlar català amb ells (.) encara no sé, no estic preparada. Amb la meua parella si parlo algunes vegades en català. Però amb els meus amics, encara no @@. A més no estic acostumbrada, me sale més fàcil en castellà.*

El xicot, si més no, demostra una certa indiferència tot i ser català però de pares asturians. La llengua habitual del seu xicot és el castellà, així que ell es manté al marge de l'aprenentatge lingüístic de la seva parella. Ella ho fa per decisió i interès propis, ja que declara que els companys catalans de la parella, si hi és ella parlen en castellà, fet que ho veu totalment normal perquè ella encara no ha assolit la confiança necessària per parlar en català. Un altre alumne – **GLOC14** (Tall conversa 73) – apunta: “*La meua xicota és catalana (filla d'immigrants de Salamanca i Cáceres) i parla castellà. Ella parla amb mi en català per solidaritat*”.

*Tall conversa (73)

Entrevistadora: *Té alguna cosa a veure, també, que la teua xicota sigui catalana perquè tu estudiïs també català o no?*

GLOC14: *Ah! No, no, no. Ho faig per compte propi, compte propi @.*

Entrevistadora: *Quan tu passeges per Barcelona, te n'adones que el català és una llengua que s'usa realment o et sembla que s'utilitza, que té presència?*

GLOC14: *Té presència però: penso que depèn del grup, del sector... La meua xicota vivia abans a Hospitalet i (.) no s'escolta molt.*

Entrevistadora: *I ara viviu al Raval?*

GLOC14: *Sí. I al Raval escoltes moltes llengües, no només el català @.*

Les declaracions de GLOC14 tornen a destacar el paper de la parella (fill/-a d'immigrats) com a motor en l'aprenentatge del català, tot i que sempre hi pot haver excepcions. L'aprenent, primer, dóna informació sobre la percepció de l'ús de la llengua catalana en segons quins barris i, després, destaca el multilingüisme com a fet natural i a favor de la ciutat comtal.

Val a dir que en alguns casos en què la resposta de l'aprenent era dubtosa o poc clara, l'entrevistadora va adoptar el rol del "policia dolent" per tal de veure reaccions reals. Cal comentar que el fet que l'entrevistadora fos la professora d'alguns entrevistats, va provocar que l'entrevista, tots els comentaris i les respostes es desenvolupessin en un to informal i de confiança que motivava a expressar els seus pensaments amb sinceritat. Per exemple:

*Tall de conversa (74)

Entrevistadora: *I els teus companys de Sevilla no et diuen: (accent andalús) ¿Pero "pixa" tú porqué estudias catalan, si tiene el castellano? Tu pa que te vas a liar ahora con el catalán...*

GLOC13: *Sí, sí!*

Entrevistadora: *I què els contestes?*

GLOC13: *Perquè lo faig porque vull i perquè lo faig igual en Catalunya que si vaig a un altro país. Per què no ho he de fer aquí?*

Entrevistadora: *No ,no, no, clar que sí! Molt bé! T'has trobat sempre situacions còmodes en qüestió de llengua o a vegades t'has sentit incòmode en alguna situació per dir..., ostres!*

GLOC13: *A Catalunya? Mmm., jo no me encontre una situació personal incòmode, pero sí, per exemple, la meva xicota.*

Entrevistadora: *Què li ha passat?*

GLOC13: *Ella parla català, parla castellà molt bé, és italiana. Però alguna vegada no es pot expressar bé i demana qualsevol ayuto i la metgessa ademàs de tractar-la: malamanet diu aquí (.) a Barcelona es:se parla català. Això penso que no està bé, per les formes i perquè mi xicota està aprenent [L2 encora.]*

*Tall entrevista (75)

Entrevistadora: *I això que m'has comentat que realment demanen el català, a vegades, per a treballar, què et sembla això?*

GLOC10: *Doncs depèn de la feina! En moltes feines (.) jo crec que és absurd. No és necessari per fer fotos o per fer disseny, aquestes coses no és necessari, jo: crec. Però en no sé, ser: si ets professor o estic en l'Ajuntament o en una cosa així, però sinó, no sé. Per a mi és una mica: exagerat tot, sí.*

Entrevistadora: *Aquesta conversa deu sortir moltes vegades quan vas a Madrid o aquí?*

GLOC10: *A Madrid, bueno no sé, en general sí, sí moltes vegades. A Madrid, bueno@, hi ha moltes coses diuen, coses que no entenen @ jo estic al mig @.*

Entrevistadora: *Tu fas de medidora @] @ sí, i clar @ I ja no diuen res i ja no diuen res, però sí, sí, per mi és molt molt exagerat el tema, em sembla molt exagerat.*

Del col·lectiu de la resta de l'Estat espanyol, volem destacar el dubte amb què es troben a l'hora de posar nom a la seva L1: castellà o espanyol. Els entrevistats justifiquen la tria terminològica segons el territori on es trobin, és a dir, quan són a Catalunya diuen que la seva L1 és el castellà, mentre que quan són a casa seva parlen d'espanyol. Els hem demanat que ens expliquin el perquè i aquestes han estat algunes de les respostes.

*Tall entrevista (76)

Entrevistadora: *Quina és la teva primera llengua?*

GLOC16: *El castellà.*

Entrevistadora: *Castellà i no ho és el 'manyó'?*

GLOC16: *@ El maño també @.*

Entrevistadora: *Però si tu parles amb algú, li dius que la teva llengua és el castellà.*

GLOC16: *Sí, sempre dic castellano o espanyol, però...*

Entrevistadora: *Això m'interessa, de què depèn que diguis castellà o espanyol?*

GLOC16: *De con qui parlo. Aquí, a Catalunya sempre dic castellà, però en Aragó digo espanyol.*

Entrevistadora: *Sí, això mateix li passa a molta gent que entrevisto. Quan són aquí diuen castellà i, en canvi, a casa seva, a Madrid, Sevilla, Ciudad Real, o on sigui diuen espanyol.*

GLOC16: *Jo és que, jo suposo que és un eufemismo per no..., no sé...@*

*Tall entrevista (77)

Entrevistadora: *Quina és la llengua que et sents com a teva?*

GLOC10: *Castellà.*

Entrevistadora: *Creus que hi ha alguna diferència entre el castellà i el madrileny: “madriz” @*

GLOC10: *Sí, és molt ‘castizo’ i tenim algunes paraules diferents i expressions però en general és la mateixa llengua ...*

Entrevistadora: *I vosaltres què preferiu dir: castellà o espanyol?*

GLOC10: *Pues @@ no sé. Quan, quan vivia a Madrid, espanyol; i aquí, a Barcelona, m’he acostumat a a dir, sí? català-castellà. No sé la raó, no, d’escoltar a tothom e: parlar d’aquesta manera i no sé, (.) castellà, sí. I ara en Madrid també, (.) la paraula és sempre castellà; espanyol és más complicat que ho digui. No sé la raó @*

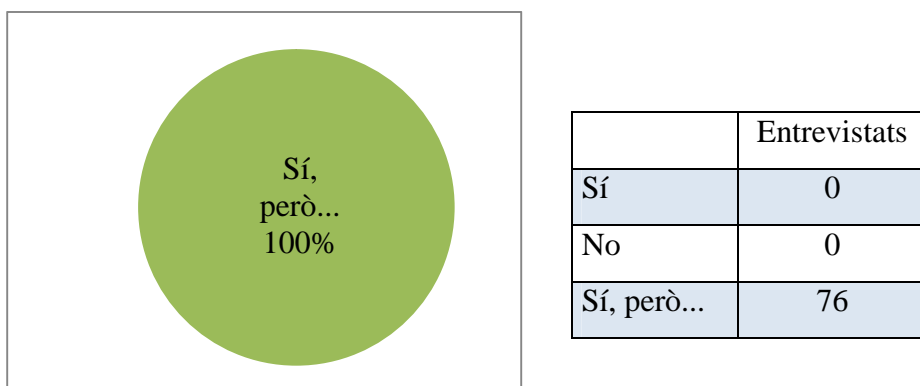
A continuació, presentem el resultat de les respostes sobre la possibilitat de viure a Catalunya sense conèixer (entendre-parlar-escriure) el català.

12. PENSES QUE ES POT VIURE A CATALUNYA SENSE CONÈIXER EL CATALÀ?

El volum de la mostra d’aquest estudi pot donar algunes informacions o, si més no, reforçar-ne d’altres que han bastit la literatura sociolingüística que s’està fent al nostre país. L’última pregunta que hem fet als entrevistats ha estat si creuen que es pot viure a Catalunya – en aquest cas concret, a Barcelona – sense conèixer el català. Quan utilitzem el verb ‘conèixer’ sobretot ens referim al fet de poder parlar-lo i entendre’l, això és un nivell A1 inicial (*breakthrough*) segons el Marc europeu comú de referència de l’aprenentatge de llengües. Això és que la persona sigui capaç d’interactuar d’una manera senzilla a condició que l’altra interlocutor parli a poc a poc i amb claredat i estigui disposada a judar-lo. L’aprenent pot comprendre i utilitzar expressions quotidianes i familiars i frases molt senzilles encaminades a satisfer les primeres necessitats.

Tot seguit presentem els resultats generals després d’haver preguntat als alumnes: Penses que es pot viure a Catalunya sense parlar català?

Gràfica 54. Resultat general. Es pot viure a Catalunya sense parlar català?



El 100% de la mostra reconeix que es pot viure a Barcelona sense conèixer el català, la prova és que la gran majoria dels al·loglots han començat a estudiar castellà després d’haver començat a parlar castellà – amb algunes excepcions que ja hem comentat a l’apartat corresponent–. Cap resposta ha estat monosil·làbica afirmativa (Sí). Totes, sense excepció, han anat acompanyades d’unes justificacions que fan que el català cobri un valor instrumental, simbòlic i psicosociolingüístic força elevat. La resposta més repetida ha estat: “*Sí, però no tens les mateixes oportunitats que la resta*”. És evident que qualsevol ciutadà pot viure a Catalunya coneixent només una de les llengües oficials, ho podem comprovar a molts ajuntaments, als jutjats, als mitjans audiovisuals, als carrers, restaurants, etc. Cada dia, els aprenents reben *inputs* en castellà de manera massiva i els costa molt activar els coneixements que adquireixen a l’aula.

Tot i les campanyes de sensibilització que ha fet la Generalitat de Catalunya per tal de motivar els catalans a usar la seva llengua amb qualsevol persona i a qualsevol lloc – *Encomana el català, Dóna corda al català, etc.* –, encara es tendeix a convergir al castellà quan un català percep que l’altre és estranger o quan troba que és més fàcil i àgil adreçar-s’hi en castellà. Cal que reflexionem sobre el fet que molts estrangers no saben el castellà o, si més no, que en tenen un coneixement molt reduït i que, a la millor, com ells mateixos diuen: *Els catalans ens farien un gran favor si ens parlessin en català*. El 99% dels entrevistats declaren que el fet de triar el català o el castellà depèn del primer contacte lingüístic que tenen amb l’interlocutor. Per tant, hem de reconèixer que la tendència a la convergència lingüística, provoca que el castellà esdevingui la primera llengua d’atenció a l’immigrant en molts àmbits i això fa que el castellà avanci posicions en un primer estadi. Tot i aquesta situació, el català té la capacitat d’atracció suficient

com per aconseguir que part dels aprenents considerin com a llengua pròpia la seva L1 i el català.

A continuació, presentem algunes de les explicacions més repetides a les entrevistes quan hem preguntat si a Barcelona, s'hi pot viure sense parlar català:

1. *Sí perquè la gent sempre parla castellà als desconeguts i més si tens cara d'estranger, però si volem canviar situació nosaltres hem de parlar amb més confiança i convèncer-los que també parlem català bé. (Panjabi)*
2. *Sí perquè hi ha gent que res més veure la cara de l'estranger, contesten en castellà. És una mica, és un punt de discriminació de discrepància – diguem-. La gent estrangera també pot parlar perfectament el català. El català és un idioma, una llengua, i la llengua és un mitjà de comunicació i res més; però si no vols quedar-te a terra has d'aprendre català.(Marroc)*
3. *Jo crec que aquí a Barcelona tots els estrangers poden viure sense saber res de català només amb l'espanyol, amb castellà i jo vaig viure tres anys i sense saber res de català i parlava bastants anys castellà, però com que sóc kurda, al meu país sempre estava prohibit parlar kurd i jo entenc l'esperança dels catalans que parlem català perquè en una època també la llengua catalana va ser prohibida i per això jo m'agradaria molt aprendre moltes coses de català i de Catalunya. (Turquia)*
4. *Segons la meva experiència, jo ja fa nou anys que visc aquí. Per als estrangers si no saps català no hi ha cap problema per viure aquí. Perquè la gent d'aquí saben que els estrangers no parlen català, doncs no fan dificultats, però si vols integrar-te i si tens un fill cal estudiar català, principalment, per donar-li alguna ajuda amb el seu estudi.(Xangai)*
5. *Sí pots viure sense saber català, però jo no vull. A vegades fan moltes dificultats per parlar català, jo sóc xinesa i no sé castellà, tinc problemes per saber què signifiquen coses en castellà i la gent tampoc sap anglès per explicar-m'ho. Sempre he de demanar, si us plau, si me poden parlar en català, gràcies. (Tianjin)*
6. *Sí, però et perds la cultura del país on ets i on vius, no pots aprofitar la vida de Barcelona. (Galícia)*

7. *És obvi que pot viure sense el català perquè el castellà és oficial, però si tries viure a Barcelona, cal aprendre la llengua per honor propi. Cal aprendre la llengua del país. (Saragossa)*
8. *Per desgràcia, sí, pots viure aquí sense parlar català, però penso que si només parles castellà és una mica arrogant, no?(Galícia)*
9. *Sí pots viure sense català, però no seràs català.(Tetuan)*
10. *Sí pots viure, però per llegir Salvador Espriu, necessito aquest idioma tan meravellós i creatiu.(Tànger)*
11. *Sí pots viure sense saber ni una paraula, però no pots accedir a les feines bones o per treballar del que has estudiat.(Islamabad)*
12. *El català és la llengua del país, pot viure sense ella, però no podràs optar a res del que et pot oferir.(Alexandria)*
13. *Sí, però hauria de memoritzar llibres per passar assignatures, però no podria parlar amb professors.(Datong)*
14. *No entent perquè sí la gent pot viure aquí sense català, és la única que sé, castellà una mica i, aquí, les persones no parlen anglès.(Lahore)*
15. *Sí, perquè els catalans sempre s'adrecen a un desconegut en castellà, per què? No volen que aprenem el català? Som al segle XXI.(Rabat)*
16. *Clar que pots viure-hi, jo fa més de quaranta anys que visc aquí sense saber parlar català, però ara començo i em sento millor, em faltava alguna cosa. Sóc andalusa i catalana d'adopció.(Sevilla)*
17. *Sí, però si no parles no t'integres, estàs fora del cercle de la societat. (Ciudad Real)*
18. *Sí, ara entenc això que diuen que els catalans són tancats, però si tu no toques la porta parlant català quedes fora.(Madrid)*
19. *Pots viure perfectament, però les millors (més ben remunerades i qualificades) feines demanen català.(Kaixmir)*
20. *Sí, però no pots optar a treballar –d'una manera estable- en empreses catalanes. (El Caire)*
21. *Sí pots viure sense el català i crec que els catalans també.(Illes Canàries)*
22. *Sense cap problema, però passes vergonya quan t'arriben algunes notificacions i no les esntens.(Palència)*
23. *Sí, però és una falta de respecte no parlar la llengua del territori on vius.(Bagdad)*

24. *Sí puc viure-hi, però no podria tenir el paper d'arrelament.*(Silet)

25. *Sí que pots perquè hi ha també escoles privades totes en castellà i anglès, però si ets universitari i no saps català és fatal, no?*(Beijing)

A partir dels comentaris i de les observacions dels nostres aprenents, hem pogut encabir-les en tres respostes generals:

- a) Sí que es pot viure a Barcelona sense parlar el català, ja que les persones autòctones no tenen cap tipus de dificultat a l'hora de convergir lingüísticament o de triar directament el castellà per d'adreçar-se a un desconegut. Aquesta dinàmica lingüística fa entendre a l'aprenent que no necessita el català més enllà d'un requeriment administratiu per regularitzar la seva situació al país.
- b) Sí que es pot viure a Barcelona sense parlar el català, però implica viure en una perifèria social, ja que la llengua catalana és el passaport per accedir a la cultura i al món laboral; a banda de permetre una integració participativa dins de la vida social catalana. El fet de viure en aquella perifèria lingüística i, per tant, social provoca dificultats a l'hora de consolidar el procés d'integració real dins la societat d'acollida, ja que l'individu s'autopriva dels beneficis personals, culturals, professionals, administratius i socials que otorga el fet de parlar català.
- c) Sí que es pot viure a Barcelona sense parlar català, però aquest desconeixement provoca un trencament en el procés de creació de la identitat catalana. Els alumnes destaquen que aprendre català permet sentir-se més català i, alhora, formar part de la societat on es viu. La capacitat de parlar català que adquireixen els aprenents, els permet crear una nova identitat lingüísticocultural que es concreta en la frase: "ara em sento català/ana".

13. RESUM DEL CAPÍTOL

En aquest capítol hem presentat els resultats estadístics que ens han permès respondre les preguntes que han motivat el nostre estudi. Pel que fa al tractament de les dades, la informació obtinguda a partir de l'enregistrament de les entrevistes s'ha categoritzat i s'ha introduït en programa estadístic d'Excel per poder establir relacions objectivables entre les variables. Per construir la variable de referència *Estadi de competència del català (IL)*, hem aplicat el model de correcció i els barems de l'expressió oral per a cursos homologats del Consorci per a la Normalització Lingüística, que s'adiuen amb els nivells comuns de referència: escala global A2 usuari bàsic del MERC (2003). Les variables de referència són *Grup lingüístic – Grup segons llengua d'origen (GLO)* – i *Competència lingüística en català o Estadi de la Interllengua (Estall)* i s'han relacionat amb la resta de variables. A més a més, en aquest capítol hem presentat més dades personals dels aprenents: llengua d'origen/ inicial, d'identificació i pròpia; nivell d'estudis assolits, situació laboral, estudis dels progenitors, competència lingüística en altres llengües estrangeres, motivacions a l'hora d'aprendre el català com a LE, actituds sobre la llengua, etc.

Pel que fa a la *llengua inicial* dels aprenents, hem acumulat més de catorze etiquetes diferents entre els quatre col·lectius d'aprenents. Aquesta dada confirma que la motxilla lingüística inicial de gran part del nostre alumnat és extraordinàriament rica. El 99,9% dels entrevistats responen el mateix quan els demanen sobre la seva primera llengua i la que consideren com a pròpia. El perfil multilingüístic de bressol de la gran part de la nostra mostra provoca que hàgim de fer un gran esforç a l'hora de codificar i agrupar les seves respostes en un grup de dades mesurable. Pel que fa a llengua d'identificació, els aprenents acostumen a identificar-se amb més d'una llengua, tot i que prioritzen la primera llengua que van aprendre quan eren petits i la que relacionen directament amb la seva llar.

Pel que fa a la competència lingüística en altres LE, hem arribat a destriar quaranta-quatre etiquetes per organitzar la informació. Per tant, per treballar millor amb les dades, hem intentat aglutinar-les en tretze. Evidenciem que la gran majoria dels col·lectius – excepte dues persones amb L1 castellana i alguna altra amb L1 berber – són, com a mínim, bilingües. En aquest sentit, els factors determinants d'aquesta

competència multilingüe són, per una banda, el territori lingüístic d'origen on s'usen com a mínim dues llengües per desenvolupar les funcions personals, educatives i socials diàries; i, per l'altra, els factors socioeconòmics i educatius condicionen les oportunitats d'accedir a nous capitals lingüístics per tal de millorar l'estatus de l'individu. A diferència de la resta de col·lectius que esdevenen bilingües de bressol, els castellanoparlants entrevistats – excepte els gallecs – no poden reconèixer que dominen una altra LE al mateix nivell que la seva L1.

En aquest capítol també hem descrit el nivell d'estudis assolits o en curs dels aprenents i hem donat informació sobre la seva situació laboral actual. Seguint la classificació reduïda per classificar els estudis assolits, podem concloure que el 21,05% dels entrevistats tenen estudis equivalents a l'Escola Secundària Obligatoria (ESO) o menys; el 34,21% té aprovada la secundària superior o més i el 44,74% té estudis terciaris. En aquest mateix capítol, hem dedicat un apartat als estudis assolits pels progenitors dels aprenents, ja que diversos estudis (Boudon, 1974; Robert Haverman & Barbara Wolfe, 1995) han conclòs que el nivell socioeducatiu dels pares del alumnes poden condicionar l'evolució dels estudis dels seus fills. Sobre la situació laboral dels entrevistats, en resum, podem destacar que el 32,89% estudia, el 42,11% treballa, el 23,68% és a l'atur i un 1,32% està jubilat.

Així mateix, en aquest capítol hem analitzat l'Estadi de la interllengua (EstadiIL) que tenen els aprenents durant l'entrevista. A partir de la síntesi dels nivells i dels descriptors de MECR (2003) i segons els barems d'avaluació de la competència comunicativa hem donat un valor de 1 a 4 segons l'estadi en què es trobi l'alumne. En resum, el 36,84% demostra un nivell de català alt (EstadiIL1), un 28,95% es troba en un EstadiIL2 (nivell adequat), el 22,37% de la mostra té un nivell just de llengua catalana (EstadiIL3) i, finalment, un 11,84% no té competència suficient per comunicar-se en català (EstadiIL4).

A continuació hem presentat les dades sobre els tipus de motivació dels aprenents a l'hora d'aprendre català. Hem recollit més de quaranta-sis motivacions diferents, però hem hagut de concretar les respostes en 5 etiquetes per poder treballar-hi. Aquestes han estat: Amotivació, Integradora, Instrumental, Ambdues, Altres motivacions (o motivacions específiques o de caire socioafectiu o psicolingüístic). La dada més

rellevant ha estat que el 52,63% dels entrevistats ha expressat “altres motivacions”. Ha estat interessant observar com es poden relacionar directament amb una actitud positiva o negativa respecte a l’aprenentatge del català a través dels exemples de les declaracions que hem adjuntat. Les altres etiquetes han rebut els valors generals següents: el 22,37% ha declarat tenir només motivacions instrumentals, el 23,68% recull motivacions del tipus integratiu exclusivament i un 1,32% de la mostra ha declarat que no té cap tipus de motivació a l’hora d’aprendre català com LE.

En aquest capítol també hem acomplert un dels objectius del treball, això és, ampliar la categorització estàndard i actual de l’instrumentari de motivacions a l’hora d’estudiar català com a LE. Aquestes subcategories són les següents: a) conscienciació lingüística, b) revernaculació, c) percepció d’imposició, d) diferenciació del propi grup, e) immersió intergeneracional o intergrup, f) acadèmica. El 75% de les persones que demostren tenir tant motivacions integratives com instrumentals, n’afegeixen d’altres que ens permeten consolidar les subcategories que hem assenyalat anteriorment.

Tot seguit hem relacionat el tipus de motivació amb l’estadi d’interllengua dels aprenents. Hem conclòs que el nivell de competència dels alumnes que hem entrevistat és força heterogeni tot i haver cursat les mateixes hores d’ensenyament formal de llengua catalana. Des d’un punt de vista docent, les dades sobre la competència lingüística dels aprenents ens permet ser optimistes: el 37% té un nivell superior a l’esperat, el 29% demostra un nivell adequat, el 22% té un nivell just o suficient i el 12% no ha adquirit ni les capacitats lingüístiques ni les comunicatives que es requereixen en un nivell inferior a l’actual. Els alumnes amb motivació integradora es té un nivell d’interllengua alt (IL1) o adequat (IL2). Ambdós casos compten amb un 30,89%. En el nostre cas, el fet de demostrar una motivació instrumental no garanteix en termes absoluts tenir un nivell més elevat de llengua. El 29,41% que han declarat tenir motivacions instrumentals han demostrat tenir un nivell d’interllengua adequat (IL2) i amb el mateix valor trobem les persones amb un nivell just o suficient (IL3). Per últim, podem destacar que el 42,5% de les persones que combinen els seus interessos integradors i instrumentals a l’hora d’aprendre català demostren tenir un nivell més alt del que s’espera.

Una altra de les dades més rellevants que hem obtingut en aquest capítol és que el 96% dels aprenents demostren una actitud positiva cap a la llengua catalana, el seu aprenentatge i que, a més, se solidaritzen amb el procés reivindicatiu sobre la normalització lingüística del català que es viu als Països Catalans. Així mateix, hem volgut constatar si els aprenents sabien abans d'arribar a Catalunya que s'hi parlava català. El 100% dels castellanoparlants saben que a Catalunya s'hi parla català, però els ha sobtat l'ús tan elevat en l'àmbit laboral i educatiu i la necessitat d'aprendre'l per accedir-hi. El 23,68% de les persones de la resta de col·lectius sabia que s'hi parlava català, un 30,26% no ho sabia i un 46,05% (inclòs el col·lectiu castellanoparlant) sabien que s'hi parlava català, però no tant.

Pel que fa als aprenents al·loglots també hem pogut saber quina de les dues llengües oficials aprenen primer en arribar a Catalunya i per què. Del col·lectiu arabòfon podem dir que la majoria (N=11) opten per aprendre primer el castellà perquè molts d'ells ja el coneixen i l'han estudiat al país d'origen i sis alumnes (N=6) han declarat que les estan aprenent ambdues alhora. Cap d'ells ha optat per aprendre primer el català perquè no l'ha necessitat per a sobreviure a la ciutat des d'un primer moment. Dels aprenents indoïrànics, cal destacar que deu (N=10) han triat primer el català i uns altres deu, el castellà. Cal dir que aquests alumnes que han declarat que primer han après el català és perquè estan cursant estudis d'educació secundària o terciària. Cinc persones han declarat que les estudien ambdues alhora perquè són oficials a Catalunya. Les raons dels sinoparlants són semblants a les del grup indoïrànic. Sis persones xineses (N=6) han prioritzat l'aprenentatge del català, en canvi, cinc (N=5) han prioritzat el castellà i quatre (N=4) han après ambdues llengües oficials alhora.

Quan hem volgut saber si els alumnes estableixen similituds entre la situació sociolingüística dels seus països i la catalana hem observat es té una idea clara de les competències de Catalunya. En resum, el concepte de Catalunya, en segons quins casos és molt vague, és a dir, no coneixen la realitat sociolingüística d'Espanya i, molt menys la de Catalunya. La gran majoria dels entrevistats entén Catalunya com una província dins d'un estat nació globalitzat anomenat Espanya. Alguns alumnes de la Xina i del Marroc, per raons intel·lectuals i per proximitat territorial respectivament, coneixen l'existència del català com una llengua diferent al castellà i en reconeixen la oficialitat a Catalunya. La tendència dels quatre col·lectius, sobretot abans d'arribar a Barcelona, és

identificar Catalunya com a una província – “*una molt bona província*” – i no com a una nació amb una llengua pròpia i, a més, oficial. Tot i així, sempre hi ha alumnes que tot i no conèixer la situació sociolingüística catalana no se’n sorprenen, ja que al seu país d’origen també esdevé la mateixa circumstància multilingüística. Aquesta similitud provoca menys tensió a l’hora d’aprendre el català i a d’adaptar-se al territori on conviuen dues llengües oficials diferents.

L’entorn personal, social i laboral dels aprenents reacciona positivament davant del fet que aprenguin català, però alhora crea debat, sobretot, entre l’entorn dels aprenents castellanoparlants (16/19), és a dir, d’un total de 19 entrevistats a 16 se’ls qüestiona per què estudien català. La proporció sobre la reacció “crea debat” de la resta de col·lectius és la següent: A l’entorn arabòfon, zero persones (N= 0) els han qüestionat; a l’indoirànic, 3/25 – tres d’un total de vint-i-cinc – ; al sinoparlant, 9/15.

Finalment, hem volgut saber si els alumnes creuen que es pot viure a Catalunya sense parlar català. El 100% pensa que sí es pot viure sense saber català, però això provoca viure en una perifèria lingüística i social, és a dir, el fet de no saber català no et permet accedir a les mateixes oportunitats que la gent autòctona i limita el procés d’integració social.

CAPÍTOL 5. CONCLUSIONS i REFLEXIONS FINALS

INTRODUCCIÓ

En aquest capítol final recollim a mode de síntesi les conclusions que es desprenen del treball que hem realitzat. Les conclusions apareixen organitzades al voltant de quatre epígrafs que, si més no, recullen les diferents variables que hem analitzat i les diverses fases del treball. Els epígrafs són els següents:

1. La metodologia;
2. què demostren les dades;
3. reflexions;
4. propostes per a noves investigacions.

1. CONCLUSIONS METODOLÒGIQUES

Els discursos que hem captat a través les 76 entrevistes ens han permès conèixer les motivacions reals i les actituds dels aprenents, així com fer una descripció exhaustiva de les característiques personals, socials i lingüístiques dels quatre col·lectius que formen la mostra.

L'eina metodològica – l'entrevista semidirigida – ens ha permès acostar-nos als alumnes d'una manera molt més informal i obtenir moltes informacions que no es preveien i, també, hem pogut comprovar com les motivacions i les actituds són peces clau a l'hora d'estudiar el procés d'aprenentatge d'una llengua com un conjunt de variables en joc. Així mateix, les entrevistes ens han permès constatar que el motor que empeny els alumnes a estudiar català a Barcelona no és només instrumental o integratiu, sinó que hi intervenen altres tipus de motivacions de caire psicosocial.

Primer, hem analitzat l'estadi en què es troba la competència lingüística i comunicativa de 76 alumnes amb llengües inicials diverses – àrab, panjabi, xinès i castellà –. Per avaluar-ne la competència lingüística i comunicativa dels aprenents hem

utilitzat els barems del Marc Europeu de Referència per a l'aprenentatge de llengües (MERC, 2003). A partir d'una metodologia quantitativa hem analitzat les seves produccions i els errors o les desviacions que s'hi detecten per avaluar-los i encabir-los en un o altre nivell de competència lingüística. Després, hem interpretat l'estadi de la Interllengua en relació a variables psicolingüístiques (actituds lingüístiques i motivacions) i sociolingüístiques (transmissió de patrons d'actuació lingüístics del país d'origen, percepció de la vitalitat etnolingüística, context i usos lingüístics).

L'anàlisi de les variables afectives, a partir d'una metodologia qualitativa, ens ha permès confirmar la coherència en la manera d'actuar d'un nou parlant en relació amb la competència adquirida, l'ús i les actituds. Això vol dir que un aprenent de català amb actituds negatives cap a la llengua, els seus parlants o cap a la societat d'acollida en general tendeix a interrompre l'aprenentatge un cop assolida una competència de supervivència i, a més a més, demostra tenir unes motivacions de caire instrumental o, fins i tot, amotivació vers l'aprenentatge del català. En canvi, quan l'alumne ha demostrat una actitud positiva ha demostrat tenir una competència lingüística i comunicativa més elevada i ha comunicat el seu interès a continuar amb el procés d'aprenentatge. Per tant, l'actitud positiva dels entrevistats ha afavorit l'èxit en el procés d'aprenentatge de català i en el seu ús habitual. Aquesta suposada coherència del parlant no sempre es manifesta de manera sistemàtica, ja que hem assenyalat en alguns casos de la mostra (aprenents de la resta de l'Estat espanyol) que l'actitud positiva manifestada externament no es corresponen amb una ideologia subjacent favorable.

2. CONCLUSIONS DE L'ESTUDI

Amb el nostre treball hem analitzat aspectes més visibles (el codi lingüístic en acció) i els més poc evidents (motivacions, actituds, ideologies, creences, etc.) i, consegüentment, hem aprofundit en el coneixement de la realitat lingüística actual en l'àmbit de l'ensenyament/aprenentatge del català com a LE per part de quatre grups d'alumnes adults. Al capítol anterior hem analitzat cada variable segons les respostes de cada col·lectiu i n'hem fet una anàlisi objectiva dels resultats i, també, els hem interpretat a partir de la meua experiència directa com a professora de català per a nocalanoparlants adults.

2.1. Què demostren les dades?

Hem aconseguit respondre les preguntes que ens fèiem al principi del treball i hem assolit els objectius generals i específics. Els objectius generals eren dos:

1. *Veure la incidència dels factors motivacionals i de les actituds en el nivell d'interllengua d'aprenents de català.*

Hem estudiat la motivació dels aprenents en quatre fases: el context, que forneix d'experiències el subjecte (el bagatge lingüístic i el sociolingüístic de l'aprenent); el procés de cognició, que el fa percebre la situació d'una manera determinada (positiva/negativa/indiferència); la creença que es crea sobre l'aprenentatge del català en un context multilingüe (expectatives i actituds d'un mateix i de la xarxa social) ; i per últim la conducta que manifesta (major o menor nivell de competència adquirida segons el motor que empeny l'aprenent a estudiar la llengua).

A través dels resultats de la taula 57 hem trobat relacions entre el nivell de competència dels alumnes i ls tipus de motivació que declaren tenir a l'hora d'estudiar català:

Taula resultats 1. Relació entre el tipus de motivació i el nivell de la Interllengua

	Estadi interllengua				Total
	1 alt	2 adequat	3 just	4 nul	
Amotivació	0	0	100	0	100
Integradora	38,89%	38,89%	11,11%	11,11%	100
Instrumental	23,53%	29,41%	29,41%	17,65%	100
Ambdues	42,5%	25%	22,5%	10%	100
Total	36,84%	28,95%	22,37%	11,84%	100

Així mateix, hem demostrat que existeix una relació entre el tipus de motivació i d'actitud que exposen els aprenents a l'hora d'aprendre català com a LE i la situació sociolingüística que viuen en àmbits diferents de la vida a la la societat d'acollida. Les conclusions principals que es poden derivar d'aquest estudi són, per una banda, que les

actituds són independents de l'origen de l'alumnat. A la taula següent, presentem la relació que existeix entre el tipus de motivació dels alumnes a l'hora d'aprendre català com a L2 i les actituds lingüístiques que declaren durant l'entrevista:

Taula resultats 2. Relació entre el tipus de motivació i l'actitud lingüística.

Motivacions ↓ Actituds	Pers. països àrabs (N=17)	Pers. indoiràniques (N=25)	Pers. de la Xina (N=15)	Pers. resta de l'estat espanyol (N=19)	Total (N=76)
Ambdues	70,59% (N=12)	48% (N=12)	53,33% (N=8)	42,11% (N=8)	52,63% (N=40)
Sí té "altres motivacions"	70,59% (N=12)	76% (N=19)	66,67% (N=10)	52,63% (N=10)	67,11% (N=51)
Actitud positiva	Sí	Sí	Sí	Sí	96% (N= 72)

La taula anterior demostra que les persones que havien declarat tenir ambdues motivacions, és a dir, instrumental i integrativa (o intrínseca o extrínseca) també demostren tenir "altres motivacions". Per tant, el fet que un aprenent tingui més d'un tipus de motivació i que, a més, en reconegui d'altres de caire psicosocial repercuteix directament amb l'actitud lingüística i viceversa. Per tant, aquesta informació és molt rellevant pel que fa al tractament de les motivacions i les actituds lingüístiques a l'aula de català com a L2 perquè són un eix fonamental per conèixer la predisposició dels alumnes a l'hora d'aprendre la llengua.

Pel que fa a la relació entre el tipus d'actitud lingüística i la competència lingüística, hem comprovat com 3 informants (el 4%) que no segueixen la tendència "actitud positiva" han demostrat tenir un nivell d'interllengua 3 (just) – (N=1) – i, un nivell 4 (nul) – (N=2) –. Dues persones demostren, clarament, una actitud negativa i es caracteritzen per tenir el castellà com a L1. La tercera persona demostra una actitud de passivitat, ja que estudia català només per aconseguir el certificat per a l'arrelament social i, demostra desinterès per tot el que fa referència a la llengua, la cultura o el que pot aprofitar de la societat catalana. Aquesta última actitud, d'un aprenent al•loglot,

podria justificar-se perquè fa molt poc que ha arribat a Catalunya i desconeix la realitat lingüística, cultural i sociolingüística del país.

Com hem comentat anteriorment, la tendència (un 96%) és que l'actitud cap el català i el seu aprenentatge és favorable:

Taula resultats 3. Nombre d'alumnes segons la tendència actitudinal

Tipus	Nombre alumnes
Actitud positiva (+)	73
Actitud negativa (-)	2
Actitud nul·la/indiferent	1

En general, les actituds lingüístiques es relacionen amb els tipus de motivacions dels informants a l'hora d'aprendre català com a LE i, també, amb altres variables: correlacions amb usos, autoconfiança i la competència. Així mateix, es demostra que les xarxes socials dels aprenents són un factor cabdal a l'hora de crear i modificar actituds i, alhora, determinar el tipus de motivació a l'hora d'estudiar català com a LE.

Com a segon objectiu general, ens havíem proposat:

- 2. Ampliar i refinar les taxonomies més importants dins de la Psicologia Social sobre motivacions i actituds en l'àmbit de l'adquisició de segones llengües.*

A continuació, presentem la classificació de les respostes dels informants segons les tipologies motivacionals establertes:

Taula resultats 4. Tipus de motivació segons el lloc d'origen dels aprenents

Tipus de motivació	Països àrabs (N=17)	Indoirà-nics (N=25)	Sinoparlants (N=15)	Castellano-parlants (N=19)	Total (N=76)
Amotivació	0	4% (N=1)	0	0	1,32% (N=1)
Integradora	23,53% (N=4)	16% (N=4)	20% (N=3)	36,84% (N=7)	23,68% (N=18)
Instrumental	5,88% (N=1)	32% (N=8)	26,67% (N=4)	21,05% (N=4)	22,37% (N=17)
Ambdues	70,59% (N=12)	48% (N=12)	53,33% (N=8)	42,11% (N=8)	52,63% (N=40)

Segons les dades de la taula anterior, la dada més rellevant és que més de la meitat (52,63%) d'informants durant l'entrevista ha declarat tenir raons tant de tipus integrador i com instrumental a l'hora d'aprendre català.

Amb les dades que hem analitzat, la proposta d'ampliació i de refinament sobre les taxonomies motivacionals en l'àmbit de l'adquisició de segones llengües queda emmarcada a la taula següent, anomenada: "Altres motivacions". Hi presentem el tant per cent dels entrevistats que declaren tenir motivacions que no es preveuen en les etiquetes tradicionals. L'etiqueta "Altres motivacions" tendeix a agrupar respostes condicionades per una actitud/ideologia o creença vers els catalanoparlants, la llengua catalana o la situació sociolingüística que viu l'aprenent. Aquestes motivacions tenen a veure amb una motivació psicosociolingüística i, a vegades, es poden relacionar amb les orientacions intrínseques.

Taula resultats 5. Altres motivacions

Altres motivacions	Persones països àrabs	Persones zona indoïrànica	Persones de la Xina	Persones resta estat espanyol	Total
No en té	29,41% (N=5)	24% (N=6)	33,33% (N=5)	47,37% (N=9)	32,89% (N=25)
Sí en té	70,59% (N=12)	76% (N=19)	66,67% (N=10)	52,63% (N=10)	67,11% (N=51)
Total	100% (N=17)	100% (N=25)	100% (N=15)	100% (N=19)	100% (N=76)

A partir de la lectura i la revisió exhaustiva de les respostes enregistrades dels aprenents de la mostra, presentem el gràfic següent amb les subcategories motivacionals a l'hora d'aprendre una L2 i el nombre d'alumnes que les han exposat: El 26,31% (N=20) dels informats declaren una motivació que encabim dins l'etiqueta "Conscienciació lingüística". El 18,42% (N=14) fa referència a la subcategoria anomenada "Acadèmica". En aquest sentit, a més d'acadèmica, podríem entendre-la també com a "Laboral", ja que els informants declaren – segons la seva experiència – que si saps català tens més oportunitats a l'hora de trobar feina; també destaquen que sabent català pots aconseguir treballs més qualificats (i més ben remunerats) i que es corresponguin amb formació acadèmica que acrediten. El 15,78% (N=12) declara que el motor principal del seu estudi del català és per una "Percepció d'imposició".

En general, és elevat el tant per cent d'aprenents – independentment de la seva procedència – que declara que vol formar part del cos de treballadors de l'Administració pública catalana. Aquestes persones són conscients que sense el coneixement del català no poden presentar-se a les oposicions (agents forestals, bombers, docents, relacions laborals, assistents socials, etc.). En aquest sentit, ser proficient en la llengua del territori català dóna certs privilegis socials i econòmics a les persones que segueixen la regulació de Política Lingüística de Catalunya per a la funció pública. Tot i així, la regulació lingüística del català també és present en l'ús lingüístic a l'empresa privada catalana. A continuació, tant la subcategoria motivacional "Immersion intergeneracional o intergrup" com la de "Diferenciació" han estat descrites cadascuna per un 7,89% dels informants (N=6). Per acabar, el 5,2% (N=4) han demostrat tenir altres motivacions que

encabim dins la subcategoria anomenada “Revernaculació”. A través de les diverses gràfiques d’aquest apartat, hem pogut relacionar aquestes sis darreres motivacions específiques, de caire psicosocial, amb una actitud positiva respecte a l’aprenentatge del català i, alhora, les hem pogut relacionar amb l’estadi de la competència comunicativa en què es troba l’alumne.

Així com hem intentat fer amb la taxonomia de les motivacions, també hem intentat perfilar la tipologia d’actituds per concretar més enllà de la nomenclatura tradicional: actitud positiva o negativa.

Destaquem que el 96% (N=73) dels entrevistats demostra una *actitud lingüística positiva reivindicativa i adhesiva* cap a l’aprenentatge, la promoció i l’ús de la llengua catalana i se solidaritzen amb els processos reivindicatius referents a la normalització lingüística i a l’esperit nacional del poble. Així mateix, dins l’especificitat de l’actitud positiva, més de la meitat de la mostra explica una *actitud flexible*, és a dir, que l’han anat construint cap a la positivitat a mesura que han rebut la informació necessària i objectiva per entendre la situació històrica i sociolingüística reals del país. Tot i ser una minoria, dues persones no entenen el fet que s’hagi d’aprendre el català i ho troben una nosa, quelcom exagerat que l’Administració imposa a la gent que ve a viure a Catalunya. Per tant, aquests aprenents demostren una *actitud negativa per percepció d’imposició/d’autoritat*.

Hem aconseguit aconseguir els objectius específics que ens havíem marcat a l’inici del treball, això és:

1. Examinar els perfils lingüístics sociolingüístics i culturals dels quatre col·lectius d’aprenents triats per a l’estudi.

Presentarem la síntesi dels resultats que responen a l’objectiu 1, ordenadament, a través dels apartats següents:

- A. Perfil lingüístic: llengua inicial, llengua d’identificació, competència en altres llengües estrangeres.
- B. Estudis assolits

- C. Situació laboral
- D. Competència lingüística-comunicativa en català
- E. Perfil sociolingüístic

Cada apartat comença amb la descripció dels resultats de les entrevistes dels aprenents arabòfons. Després, dels indoïrànics; tot seguit, dels sinoparlants i, finalment, dels castellanoparlants.

A. Perfil lingüístic

1. Llengua inicial

La variable lingüística *llengua inicial* ha estat representada per 14 etiquetes diferents, fet que determina la complexitat del perfil lingüístic dels aprenents. Per tal de simplificar la interpretació de les dades, hem destacat les principals llengües inicials segons cada col·lectiu.

Dels entrevistats arabòfons, destaquem que el 64,71% declara que la seva llengua inicial és l'àrab dialectal (el marroquí, el nou marroquí, l'egipci, etc.). Un 23,53% declara ser bilingüe de bressol àrab dialecte /àrab clàssic. Per acabar, un 5,88% declara que la seva llengua inicial és l'amazic i un altre 5,88%, el kurd.

Un 52% dels entrevistats indoïrànics declara que la seva llengua inicial és l'urdú; el 20%, el panjabi; el 12% declara la seva llengua inicial és algun dels dialectes del panjabi (padwari, pashto, bahari, etc.); i també un 12% declara ser bilingüe panjabi/urdú. En aquest darrer cas, també és interessant observar que aquestes persones que declaren ser bilingües de bressol acostumen a destacar primer el panjabi i, després, l'urdú.

Pel que fa al grup de sinoparlants, en primer lloc, el 53,33% declara que la seva llengua inicial és el xinès mandarí; i, en segon lloc, el 46,67% declara que la primera llengua que recorden haver parlat a casa és alguna variant dialectal del xinès (el *wenzouhuà* – la llengua de la província de Wenzhou –, el *tianjinhuà* – la llengua de Tianjin –, el *datonghuà* – la llengua de Datong –, etc.).

Els resultats del grup d'estudiants que tenen el castellà com a llengua inicial són els següents: el 65,42% ha declarat que la primera llengua que van escoltar i aprendre a casa i que consideren com a l'inicial és el castellà; un 26,32% declara, amb èmfasi, que ho és alguna de les variants del castellà (andalús, asturià – bable –, gadità, canari); i, finalment, un 5,26% declara que l'és el gallec, tot i que per les circumstàncies historicopolítiques que es van viure al seu territori.

2. Llengua d'identificació

Pel que fa a la variable llengua d'identificació, hem observat que els entrevistats acostumen a identificar-se amb més d'una llengua, tot i que prioritzen la primera llengua que van aprendre quan eren petits i la que relacionen directament amb la seva llar. El 41,18% dels arabòfons han prioritzat com a llengües d'identificació el marroquí i l'àrab clàssic alhora; el 29,41% s'identifica amb el marroquí, seguit de l'àrab clàssic i del català. El 23,53% s'identifica amb el marroquí, seguit de l'àrab clàssic i del castellà. Per últim, destaquem que el 5,88% s'identifica amb la seva L1 (marroquí/berber o clàssic) i el castellà.

En referència al col·lectiu d'origen indo-iraní, destaquem que el 28% dels entrevistats declara que les seves llengües d'identificació són – per ordre – l'urdú, el panjabi i el català. Un 16% tria l'urdú i el panjabi (en aquest ordre) com a llengües d'identificació; i un altre 16% destaca la seva llengua pròpia (panjabi o urdú) i el català com a llengües d'identificació. Tot seguit, el 12% dels entrevistats declaren que les seves llengües d'identificació són – en aquest ordre – l'urdú, el panjabi i el castellà. Un 8% de la mostra s'identifica només amb les llengües del seu país d'origen, és a dir, primer amb el panjabi i, després, amb l'urdú. El col·lectiu xinès destaca sobre la resta per la seva menor variabilitat a l'hora de respondre les preguntes. Les respostes s'han classificat en tres grups: el 46,67% de la mostra s'identifica lingüísticament amb la seva llengua pròpia (xinès mandarí o variant) i el català. El 33,33% s'identifica únicament amb el xinès mandarí i el 20% declara que la seva llengua pròpia (xinès mandarí o variant) i el castellà perfilen la seva identitat lingüística. El 57,89% de la mostra que prové de la resta de l'Estat espanyol declara que el castellà és la llengua que els identifica. Després, el 31,58% dels entrevistats s'identifica – per ordre – amb el castellà i

amb el català. Finalment, el 10,53% declara que s'identifica amb el castellà i el gallec alhora.

3. Competència en altres LE

A partir de les dades, hem evidenciat que la gran majoria dels col·lectius – excepte dues persones amb L1 castellana i alguna altra amb L1 berber – són, com a mínim, bilingües. Els factors determinants d'aquesta competència multilingüe són, per una banda, el territori lingüístic d'origen on s'usen com a mínim dues llengües per desenvolupar les funcions personals, educatives i socials diàries; i, per l'altra, els factors socioeconòmics i educatius condicionen les oportunitats d'accedir a nous capitals lingüístics per tal de millorar l'estatus de l'individu per aconseguir un reconeixement social, un lloc de treball millor, consolidar amb èxit els seus estudis a l'estranger o satisfer les seves inquietuds culturals.

El 35% dels arabòfons entrevistats declaren que són bilingües (àrab-francès). Amb un 11,76% hem recollit quatre respostes: 1) arabòfons bilingüe amb una L2 no romànica (acostuma a ser l'anglès), 2) arabòfons trilingües amb una L2 romànica (francès) i una no romànica (anglès), 3) arabòfons que declaren parlar una L2 romànica i una L2 no romànica a banda de les seves llengües habituals; i 4) grup que té el castellà com la seva L2 (competència bilingüe) i, després, confirmen que tenen el mateix domini del català que de l'anglès, això és, un nivell A2.

A partir de les respostes del grup indoirànic, hem destacat 9 opcions. El 28% destaca que és bilingüe de bressol i que, de llengües estrangeres, en tenen dues de no romàniques (anglès, panjabi, urdú, hindi, etc.). El 16% coneix més de tres llengües estrangeres no romàniques incloent-hi les pròpies, més una de romànica. També un 16% – alumnes més joves – declara que la seva L2 és el català i, després, el castellà i una mica d'anglès (és a dir que la seva competència no arriba a l'A2). Després trobem 4 respostes amb un 4% cadascuna: Bilingüe en llengües no romàniques (+L2 romànica); qui parla més de quatre L2 (no romànica/romànica o combinació); qui té una L2 romànica + L2 no romànica; qui parla més de tres llengües no romàniques (diferents a l'anglès), una romànica i l'anglès.

Pel que fa al col·lectiu xinès, la competència en altres llengües estrangeres és més discreta pel que fa a la varietat, però n'assoleixen una competència més alta. El 33,33% afirma que la seva primera LE és el català, després el castellà i, per últim, l'anglès. Recordem que aquest 33% correspon als alumnes menors de 18 anys i que encara estan dins del sistema educatiu obligatori o post-obligatori. El 26,67% ha respost que com a LE reconeixen la mateixa competència entre una llengua romànica (català/castellà) i una LE no romànica (anglès). D'aquest 26,67%, força entrevistats han declarat que van arribar a Barcelona amb una competència molt alta en anglès, ja que al sistema educatiu xinès es prioritza l'ensenyament de l'anglès com a LE; però en arribar a Barcelona, l'anglès ha passat amb un segon a tercer pla, ja que el sistema educatiu català prioritza el coneixement de les dues llengües oficials del territori. El 20% declara que la seva LE és una llengua romànica (castellà). El 13,33% destaca el castellà, tot seguit el català i, residualment, l'anglès. Per últim, el 6,67% declara que domina el català i una altra LE romànica (el castellà) i una LE no romànica (l'anglès).

En el cas dels entrevistats castellanoparlants de la resta de l'Estat espanyol, hem pogut encabir les respostes en set etiquetes (2 amb un 21,05%; 3 amb un 15,79%; i 2 amb un 5,26%). El primer 21,05% declara que tenen una LE romànica (francès, italià o portuguès); i, el segon 21,05% destaca que la seva LE no és romànica (anglès o alemany). Les respostes amb un 15,79% respectivament són: 1) “*Cap LE – a banda del català ara-*”; 2) LE romànica (francès, italià) i una LE no romànica (anglès o alemany); 3) LE no romànica (anglès) + LE romànica (italià, portuguès, català, castellà¹¹¹). Els alumnes que declaren tenir una competència superior, per exemple, en anglès, en francès o en qualsevol altra LE, destaquen que el seu nivell és lleugerament superior al de català, això vol dir que no poden acreditar un nivell oficial superior al nivell A2. A continuació, un 5,26% correspon a les persones que declaren ser competents amb més de quatre llengües estrangeres (no romànica/romànica o combinació d'ambdues). Un altre 5,26% declara tenir una LE romànica (italià, portuguès, català, castellà) + una altra LE no romànica.

¹¹¹Les persones que declaren tenir el castellà com a L2 dins del grup de castellanoparlants són els gallecs.

B. Nivell educatiu

Per començar, el 58,82% del col·lectiu arabòfon té estudis assolits equivalents a llicenciat, arquitecte o enginyer. Després, amb el mateix tant per cent – 11,76% –, trobem persones amb estudis de formació professional de grau mitjà (Diplomatura), batxillerat i màster. Finalment, un 5,88% té estudis equivalents a la Formació professional de grau superior. A continuació, el 32% dels alumnes indoïrànics té estudis equivalents a l'ESO (Educació secundària obligatòria) o l'està cursant durant el moment de l'entrevista. El 28% ha fet o està fent estudis de Batxillerat. El 12% – persones de mitjana edat i de zones rurals – té assolida l'Educació primària. Un 8% ha acabat estudis de formació professional de grau superior i un altre 8% té estudis equivalents a llicenciat/arquitecte o enginyer. Per últim, un 4% no té cap estudis. Tot seguit, les dades sobre els alumnes sinoparlants indiquen que el 40% tenen estudis assolits o en curs de Batxillerat. El 26,67% són llicenciats, arquitectes o enginyers; el 20% ha cursat o està cursant l'ESO i, per últim, el 13,33% declaren tenir estudis equivalents a la formació professional de grau superior. Finalment, el 68,42% dels aprenents castellanoparlants té estudis de llicenciat/arquitecta o enginyer; el 15,79% de formació professional de grau superior i tres etiquetes diferents responen a un 5,26% cadascuna (o bé, tenen estudis d'educació primària, de Batxillerat, o bé han fet un màster).

C. Situació laboral

El 47,06% dels entrevistats arabòfones declara estar ocupat, el 41,18% està aturat i l'11,76% està estudiant. El 56% de les persones indoïràniques estudia, el 24% està ocupat i el 20% està aturat. A continuació, el 53,33% dels sinoparlants estudia, el 26,67% està ocupat i el 20% està aturat. Per acabar, el 73,68% dels alumnes castellanoparlants que hem entrevistat treballa, el 15,79% està aturada, un 5,26% està estudiant i un altre 5,26% està jubilada. Aquesta darrera dada és la que destaca entre tota aquesta mostra, en cap altre col·lectiu trobem persones jubilades que estudiïn català.

D. Competència lingüística en català

Per començar, el 64,71% dels arabòfons tenen un estadi de la interllengua més avançat o molt superior (IL1) que la resta de col·lectius. D'aquests aprenents destaquem la seva capacitat discursiva i la competència metalingüística per resoldre possibles problemes de comprensió o per preguntar els dubtes durant l'entrevista. El fet que el grup arabòfon sigui el que fa més anys que resideix a Barcelona i que també tingui el francès com a LE – una llengua romànica tipològicament molt propera al català – facilita la seva capacitat a l'hora de construir frases en un ordre lògic i de reproduir una pronúncia molt aproximada a la catalana. Un dels trets més característics d'aquest col·lectiu és la seguretat i l'autoconfiança a l'hora d'usar el català. Un 11,76% de la mostra i un 17,65% respectivament representen els estadis IL2 i IL3 que corresponen a un nivell més que adequat i, l'altre, suficient. Només un 5,88% té una competència comunicativa insuficient o nul·la en català (EstadiIL4). Després, el 36% col·lectiu indoïrànic es caracteritza per estar en un estadi IL2 i IL3 respectivament, això vol dir que els pakistanesos, indis o bengalís es troben en un estadi d'interllengua majoritàriament adequat (EstadiIL2) o suficient (EstadiIL3). Un 16% destaca amb un nivell molt més avançat que la resta i un 12% queda a la cua amb un EstadiIL4.

La competència comunicativa en català dels sinoparlants tendeix a concentrar-se a l'EstadiIL2 en un 40% dels entrevistats. Els aprenents responen als continguts gramaticals, discursius i pragmàtics d'una manera molt adequada. Així mateix, demostren una competència comunicativa més controlada, en el sentit que reflexionen en veu alta tot el repertori lingüístic fins trobar la resposta que creuen que és l'adequada i deixen més de banda l'espontaneïtat arabòfona. El 33,33% destaca i demostra tenir una competència comunicativa més alta i, per tant, responen a l'EstadiIL1. Tant l'EstadiIL3 com l'EstadiIL4 representen un 13,33% de la mostra respectivament. Per acabar, la competència dels castellanoparlants – en contra d'alguns referents bibliogràfics i de la literatura especialitzada – no dista gaire de la resta de col·lectius tot i tenir una L1 propera tipològicament al català. Això pot donar a entendre que hi ha altres factors que influeixen directament en la competència comunicativa dels parlants independentment de la seva llengua d'origen. El 42,11% dels entrevistats demostren tenir una competència superior (EstadiIL1) i que podrien fer un nivell superior. Un 26,32% té una competència comunicativa prou adequada (EstadiIL2). Així com passa en el col·lectiu xinès, els

castellanoparlants coincideixen en el nombre de persones que es troben entre un nivell suficient i adequat de la competència (EstadiIL3- 15,79%) i els que no hi arriben (EstadiIL4-15,79%).

A partir de les informacions dels apartats B i D hem pogut analitzar si existeix una relació directa entre el nivell educatiu dels aprenents de la nostra mostra i el seu nivell d'interllengua en català.

Taula resultats 6. Relació nivell educatiu amb nivell d'interllengua

Nivell educatiu ¹¹²	Estadi interllengua				Total
	1	2	3	4	
Secundària inferior, primària o no estudi	25%	37,5%	25%	12,5%	100
Secundària superior	26,92%	42,31%	26,92%	3,85%	100
Terciària	50%	14,71%	17,65%	17,65%	100
Total	36,84%	28,95%	22,37%	11,84%	100

A partir de la informació de la taula anterior, podem confirmar que els alumnes que tenen estudis assolits terciaris obtenen un nivell d'interllengua 1 (EstIL1), això és, alt o superior als barems del MECR. Així mateix, els alumnes que han fet la secundària superior es troben en un estadi d'interllengua 2 (EstIL2), és a dir, adequat. Per tant, podem afirmar que existeix una relació entre el nivell d'estudis assolits i l'estadi de l'interllengua que demostren els aprenents.

¹¹² Per facilitar el creuament de les dades, hem optat per agrupar les 8 etiquetes referents al nivell d'estudis assolits en 3. L'etiqueta "Secundària inferior, primària o no estudi" inclou: no té estudis, educació primària, educació secundària obligatòria. L'etiqueta "Secundària superior o més" inclou: batxillerat, formació professional grau mitjà (diplomatura), formació professional grau superior. L'etiqueta "terciària" inclou: Llicenciat, grau, arquitecte, enginyer, màster, doctor.

E. Perfil sociolingüístic

La situació sociolingüística del Panjabi és molt diferent a l'Índia i al Pakistan. Mentre que a l'estat indi del Panjab el panjabi és la llengua oficial i s'usa amb normalitat en l'àmbit educatiu, dels mitjans de comunicació i de la literatura, al Pakistan, malgrat ser la llengua amb més parlants dels país (aproximadament el 44,15% de la població), el panjabi no és oficial i es troba en una situació de diglòssia, supeditat a l'urdú. A partir de les respostes dels alumnes hem arribat a entendre que la mare és qui parla panjabi – la llengua majoritària de tot el territori del Panjab i del Pakistan, però no oficial – amb els fills– i que el pare transmet l'urdú – la llengua oficial del territori –. També cal destacar que el fet de parlar urdú connota un determinat nivell educatiu i socioeconòmic. L'urdú és considerat un capital lingüístic i econòmic alhora perquè serà l'eina, junt amb l'anglès, per poder cursar estudis més enllà de la primària.

A la Xina, el mandarí es considera el grup més important, tant pel nombre de parlants com pel pes social que suposa haver estat la base de la llengua unificada moderna, anomenada *putonghuà* – 'llengua comuna'–. El xinès mandarí, doncs, és la llengua que s'ensenya actualment a totes les escoles de la Xina. La forma estàndard es basa en la fonètica de *Beijing* (Pequín) i la llengua escrita moderna també és molt més propera al mandarí que no pas als altres dialectes. Aquestes varietats orals – o llengües no estandarditzades – reben el nom de la província on es parla, així doncs, podem entendre que algunes persones xineses reconeguin que, a banda del mandarí, parlen el *Zhejianghuà* (la llengua de Zhejiang o el zhejiangnès), el *Wenzhouhuà* (la llengua de Wenzhou o el wenzhounès). Aquestes llengües, no reconegudes oficialment, estan estigmatitzades perquè són pròpies de les zones rurals i desperten un sentiment d'autoodi entre els mateixos parlants. Per tant, aquestes persones prefereixen presentar-se com a parlants de xinès mandarí, ja que la llengua oficial del país destaca per ser una llengua prestigiosa en qualsevol àmbit. Aquestes conductes lingüístiques condicionen els processos de substitució lingüística que s'estan produint a la Xina. Recordem que les varietats del xinès només són reconegudes dins dels territoris on es parlen i només l'entenen les persones que hi viuen, però no tenen representació en codi escrit, ja que l'Estat ha fet un esforç d'unificació i de codificació lingüística a gran escala – tant pel que fa a la pronunciació com a l'escriptura – perquè totes les persones de la Xina es puguin entendre a partir d'una llengua única: el xinès mandarí. Amb la promoció i l'ús

del xinès mandarí es garanteix la intercomprensió entre les persones de tots els territoris xinesos i que es pugui accedir al món educatiu. D'aquesta manera, fent del xinès mandarí el passaport a l'educació i al reconeixement social, es reforça una ideologia monolingüística del xinès mandarí com una potència lingüística única de prestigi a la Xina i, alhora, reconeguda mundialment.

La llengua dels usos formals i la llengua de la comunicació entre els països àrabs és l'àrab estàndard modern que prové de l'àrab clàssic/literari i és el que s'ensenya a l'escola. A més, és el registre més prestigiós i comparteix característiques de l'àrab clàssic i dels dialectes. Podem dir que el territori àrab es troba en una situació de diglòssia, en què el registre de major prestigi és l'àrab estàndard modern, el registre col·loquial és el dialecte i l'àrab clàssic és el que es fa servir a l'àmbit religiós. El que hem hagut de tenir present a l'hora de fer les entrevistes és que els àrabs tenen com a llengua inicial una multitud de variants regionals que són les que usen quotidianament. Així com succeeix amb les variants del xinès, aquests dialectes poden ser mútuament intel·ligibles; per exemple, les varietats parlades a Oman i al Marroc són totalment diferents. Tot i aquesta varietat, cal remarcar que tots els parlants comparteixen l'àrab estàndard modern (varietat escrita i parlada) en l'àmbit escolar, als mitjans de comunicació – televisió i ràdio –, en els documents oficials, etc.

Pel que fa a la situació sociolingüística de l'amazic, cal destacar que el procés d'arabització de la població i la marginalització de l'amazic ha generat el bilingüisme amazic-àrab. El mateix ha passat a la resta del territori del nord d'Àfrica. Es tracta més aviat d'un procés d'assimilació lingüística, en què el bilingüisme només es dona unilateralment. El bilingüisme es dona més a les ciutats i en zones de contacte amb comunitats amazigòfones i, també, en la població més jove. Per tant, l'amazic esdevé la llengua de la llar, de les mares i dels avis, i de transmissió oral, tot i així, ha pogut sobreviure gràcies a diferents factors geogràfics, econòmics, socials i demogràfics. Tot i aquest procés d'assimilació, a la regió d'Agair (Marroc) o a les de Tizi-Ouzzou i Cabí (Algèria), la reivindicació dels *amazighen* està adquirint un efecte molt positiu tant en el discurs oficial com en el comportament social a favor de la promoció i de la conservació de la llengua i la cultura amazigues.

La Constitució espanyola (art.3) reconeix, per una banda, la realitat de l'estat espanyol com a plurilingüe i pluricultural i, per l'altra, l'estructuració de l'estat en Comunitats Autònomes. A partir d'aquesta legalitat, algunes comunitats han redactat uns estatuts que reconeixen l'existència d'una llengua pròpia que comparteix un caràcter de llengua oficial amb el castellà. Aquestes lleis regulen les llengües pròpies a tres nivells: la llengua a l'Administració pública, la llengua a l'ensenyament i als mitjans de comunicació. Estem, doncs, davant un model de situació de bilingüisme additiu. Els alumnes gallecs i bascos han declarat que, en alguns moments de la història sociopolítica espanyola, només podien conservar la seva llengua pròpia oralment a les zones rurals, ja que la resta d'àmbits pertanyien al castellà. Alguns es queixen per la manca d'interès per part de les institucions públiques gallegues a l'hora de normalitzar l'ús del gallec, comenten que el tema de la llengua s'ha polititzat massa i que s'ha deshumanitzat.

2. Conèixer les actituds lingüístiques dels alumnes immigrants a Catalunya que estudien al Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona, ja que són una peça clau de la realitat sociolingüística catalana actual i futura.

Les dades obtingudes a partir de les 76 entrevistes ens han permès fer una radiografia general de les actituds dels aprenents que formen part d'aquest estudi.

Hem de ser conscients que la mostra que hem triat per a l'estudi són persones que estudien català i aquest fet ja pot condicionar que tinguin, si més no, una predisposició positiva a aprendre'l, però no podem donar resultats absoluts. Les respostes són tan subjectives que haurien d'analitzar-les una per una, però això no seria adequat per trobar les tendències majoritàries. La tendència que hem observat és que el 96% dels aprenents demostren una actitud positiva cap a la llengua catalana, el seu aprenentatge i, a més a més, se solidaritzen amb el procés reivindicatiu sobre la normalització lingüística del català que es viu als Països Catalans. Tot i ser una minoria, el 3% no entén el fet que s'hagi d'aprendre el català i ho troba una nosa, quelcom exagerat que l'Administració imposa. Per últim, només una persona no ha donat cap tipus d'informació que permeti entendre quina opinió té sobre la qüestió. El que sí volem destacar, sobretot, són els discursos d'alguns pares dels nostres entrevistats sinoparlants, que denoten actituds monolingüistes procastellanes justificades per la globalització del castellà com a tercera

llengua més parlada del món i per la introducció de l'aprenentatge del castellà com a llengua estrangera des de l'educació primària a la Xina.

3. Conèixer la ideologia lingüística dels alumnes al seu país d'origen i la que adopten quan arriben: a) Per què els alumnes opten per estudiar català en un context sociolingüístic com el de Barcelona?; b) Per què uns comencen aprenent català i altres castellà?

El grup arabòfon ha demostrat tenir una ideologia multilingüista, és a dir, demostra una actitud positiva davant la diversitat lingüística d'un país. En aquest sentit 100% està acostumat a la coexistència i a l'ús de llengües diferents en un mateix territori segons l'àmbit d'ús. Aquesta situació de normalitat, també la troben quan arriben a Catalunya i no els crea cap tipus d'estrés a l'hora d'entendre la situació sociolingüística catalana. Succeix exactament el mateix amb els aprenents d'origen indoiraní, tot i que cal afegir-hi el factor sorpresa inicial, ja que la gran majoria no sap que a Catalunya es parlen dues llengües. Tot i així, responen amb naturalitat davant la situació multilingüística que se'ls presenta. Contràriament, les persones sinoparlants entrevistades han demostrat tenir una ideologia monolingüista prèvia (una llengua = un estat) i qualsevol altra variant diferent a la del xinès mandarí l'han obviat – en un primer moment a les entrevistes –, perquè estan estigmatitzades al seu país d'origen. En arribar a Catalunya han hagut d'acceptar la situació multilingüística, però amb desconfiança i interrogants. Els alumnes reflexionen: “Aprendrem dues llengües oficials en un sol estat; una de les quals té més parlants, és més reconeguda i s'usa més internacionalment i l'altra només és la llengua d'un territori (Catalunya) dins d'un altre de més gran (Espanya)”. Aquest tipus de reflexions no han provocat cap reacció negativa, ans el contrari, els xinesos consideren un valor afegit el fet de saber les dues llengües i pensen que aprendre-les els farà més competitiu davant dels seus compatriotes.

Les persones de la resta de l'estat espanyol, excepte les que són del País Basc o Galícia, han tingut reaccions força semblants als sinoparlants. Consideren els dialectes del castellà (andalús, aragonès, madrileny, etc.) com un patrimoni lingüístic que cal reservar per als usos informals i consideren que la seva llengua és el castellà estàndard o l'espanyol correcte – segons declaren els entrevistats –. La gran majoria dels

castellanoparlants ha demostrat una actitud positiva cap el multilingüisme, tot i que reconeixen que el català és un requisit per als àmbits formals (administratiu, laboral, educatiu), però que perd força en els usos informals, ja que ells no perceben la necessitat real de fer-lo servir en les relacions personals perquè els autòctons tendeixen a convergir al castellà. És arran d'aquesta situació relaxada que expressen la normalitat de la situació sociolingüística catalana.

Podem afirmar que els aprenents al·loglots –arabòfons i pakistanesos– tendeixen a identificar-se simbòlicament amb el català i deixen en un segon pla, però no menys destacat, el valor instrumental i econòmic que els pot oferir el fet de saber català. Els arabòfons tendeixen a aprendre el castellà primer perquè molts d'ells ja el coneixen abans d'arribar. El mateix succeeix amb força sinoparlants que ja arriben a Catalunya amb el castellà après de la Xina o per estades curtes a ciutats castellanoparlants. Els alumnes que sí aprenen primer el català és perquè: a) van a l'aula d'acollida de les escoles i dels instituts d'Educació Secundària Obligatòria, b) un dels progenitors és català o c) necessita el català a priori per fer els estudis universitaris. Tot i així, els alumnes d'origen xinès que aprenen català primer reconeixen que es preparen, contemporàniament, en llengua castellana perquè és una llengua reconeguda internacionalment i perquè pensen que tenen més oportunitats si dominen les dues llengües oficials i no només una.

Arribats en aquest punt, trobem interessant observar si existeix un relació directa entre la prioritat a l'hora de fer la tria lingüística (LE català o LE castellà) per part dels immigrants i la competència lingüística en català que demostren tenir durant l'entrevista.

Taula resultats 7. Relació LE cat./ LE cast. amb la competència lingüística en català

Primer català o castellà?	Estadi IL 1 alt	Estadi IL2 adequat	Estadi IL3 just	Estadi IL4 nul	Total
Castellanoparlants	42,11%	26,32%	15,79%	15,79%	100
Català	28,57%	47,62%	23,81%	0	100
Castellà	41,38%	17,24%	20,69%	20,69%	100
Ambdues	28,57%	28,57%	42,86%	0	100
Total	36,84%	28,95%	22,37%	11,84%	100

Així com Xavier Vila i altres experts en matèria sociolingüística entenem que existeix una intercomprensió elevadíssima entre les llengües romàniques, concretament, el català i el castellà. En paraules de Moreno (2014): "*Una persona amb unes mínimes capacitats pot entendre català en pocs mesos*". El que podria alentir o fer fracassar el procés d'aprenentatge del català és la barrera psicològica, estretament relacionada amb una actitud negativa cap a la llengua i la cultura catalanes.

És evident que les persones castellanoparlants han après primer el català perquè ja tenen com a L1 el castellà. Segons les nostres dades, el 42,11% del grup castellanoparlant demostra un nivell de competència lingüística alt (EstadiIL1). Aquest fet pot justificar-se, primer, per la proximitat lingüística entre ambdues llengües romàniques; segon, per l'actitud positiva dels aprenents i, tres, per la combinatòria de diverses motivacions (instrumentals/integratives i específiques) que acceleren el procés d'aprenentatge.

Pel que fa als parlants al·loglots, observem que un 47,62% de la mostra opta per començar aprenent el català i en demostren una competència adequada (EstadiIL3). En canvi, un 41,38% opta per estudiar primer castellà. Aquests aprenents tenen un nivell de competència lingüística alt (EstadiIL1). Aquest fet pot justificar-se perquè l'aprenent ja ha tingut un contacte previ amb una altra llengua romànica (el castellà) molt semblant al català i això li permet avançar estadis més ràpidament, ja que el català seria la segona llengua romànica que l'alumne aprèn a Catalunya.

Per últim, tenim el cas dels alumnes al·loglots que opten per aprendre les dues llengües oficials alhora. Segons les nostres dades, aquests alumnes demostren tenir una competència justa en català (EstadiIL3). Aquest fet es deu a les constants interferències lingüístiques entre ambdues llengües i, en alguns casos, per la tendència a realitzar hibridacions lingüístiques. Fet i fet, és qüestió de temps que l'alumne acabi destriant quins elements pertanyen a la llengua catalana o a la castellana.

Així mateix, hem pogut verificar la hipòtesi general del treball:

Les variables lingüístiques (l'L1 i la competència en altres LE), psicosocials (les actituds lingüístiques i les motivacions), i les sociolingüístiques (xarxes socials, usos lingüístics, vitalitat etnolingüística del col·lectiu immigrant i percepció de la situació sociolingüística del territori d'acollida) determinen diferències d'aprofitament en el procés de l'adquisició del català com a LE en un context multilingüe.

Com s'ha fet? S'han obtingut informacions molt rellevants a partir de l'anàlisi de les dotze variables i s'han fet altres preguntes obertes que han permès emmarcar les dinàmiques sociolingüístiques diàries dels aprenents. Les respostes han permès dibuixar una imatge de les dinàmiques – en l'àmbit personal, laboral i de barri – i les actuacions lingüístiques diàries endogrupals i intergrupals dels aprenents de la mostra.

Per validar la hipòtesi general presentem correlacions objectivables a partir del desglossament en subhipòtesis específiques. Pel que fa al pes de les variables psicosocials (motivacions) en el procés d'adquisició del català com a LE, verifiquem la hipòtesi següent:

a. El fet que un alumne progressi més ràpidament cap a l'LE o que, pel contrari, estanki el ritme del procés o l'abandoni està profundament relacionat amb la motivació.

S'ha demostrat que els alumnes que reconeixen tenir ambdós tipus de motivació i n'especifiquen alguna altra de psicosocial han obtingut millors resultats en l'avaluació de la competència lingüística i comunicativa. El 42,11% dels entrevistats han demostrat que tenen una competència superior (EstadiIL1) a la que es demana al nivell en què estan matriculats. Tot seguit, el 26,32% demostra tenir una competència comunicativa (EstadiIL2) bona/prou adequada i que és capaç de resoldre qualsevol situació comunicativa des de totes les subdivisions de la competència. Així com passa en el col·lectiu xinès, els castellanoparlants coincideixen en el nombre de persones que es troben entre un nivell suficient de la competència (EstadiIL3- 15,79%). En aquest estadi trobem les persones amb una motivació instrumental, aquestes estudien català només perquè l'empresa on treballen els exigeix el certificat d'aprofitament del curs de català. Finalment, tenim un 15,79% dels informants que es troben en un EstadiIL4 (insuficient o

nul). Aquesta última dada correspon a la persona que ha desmoltat amotivació vers el procés d'aprenentatge.

Volem destacar el bon nivell d'algunes expressions orals, contràriament al que ens comentava el/la docent responsable. Casos com aquests demostren que existeixen molts factors i variables que condicionen el procés d'aprenentatge i el seu aprofitament. En aquest sentit, el coneixement i les eines que ha de tenir el docent per avaluar la competència lingüística i comunicativa són primordials. Pensem que cal adequar el context comunicatiu, facilitar la confiança comunicativa i gestionar la progressió de la dificultat temàtica i, sobretot, cal potenciar la producció oral relaxada i motivadora dels alumnes. Hem de destacar que tots els entrevistats van exposar tot el que van voler i com van voler sense restriccions de cap tipus. El tipus d'entrevista que els vam fer, la manera distesa de fer-la, la temàtica que hi tractàvem, és a dir, el què i el com van permetre obtenir molta informació rellevant. Val a dir que vam fer escoltar algunes expressions orals als professors que creien que els alumnes es trobaven en un estadi molt baix d'aprenentatge. La fluïdesa i la correcció lingüístiques dels alumnes van sorprendre alguns docents i va provocar reflexions en la metodologia didàctica que apliquen a l'aula.

Pel que fa al pes de les variables lingüístiques i psicosocials en el procés d'adquisició del català com a LE, verifiquem la hipòtesi següent:

b. El factor ideològic (actitudinal) sumat al poliglotisme és la fórmula que pot arribar a explicar una competència lingüística i comunicativa més alta o més baixa.

A partir de les dades, el 96% (N= 73) demostra una tendència cap a una actitud positiva o favorable envers el català i el seu aprenentatge. Només 2 persones han demostrat una actitud negativa i una altra no ha transmès prou informació com per determinar-ne l'actitud. Per tant, un 4% de la mostra tendeix a tenir una actitud negativa o de passivitat vers la llengua catalana. Si relacionem aquestes dades amb les que hem captat a la taula anomenada "Competència en altres llengües estrangeres", observem que la tendència, el 96,05% (N=73), indica que els alumnes són bilingües o multilingües de bressol. Només 3 informants són monolingües:

Taula resultats 8. Relació Competència altres LE/Estadi IL català

Informants	L2	Any d'arribada	Edat	Procedència	Actitud	Estadi IL
GLOC4	0	1985	44	Albacete	+	2 (adequat)
GLOC6	0	2009	34	Màlaga	+	3 (just)
GLOC12*	0	1968	65	Sevilla	+	1 (alt)

Aquestes tres persones (GLOC4, 6 i 12) són d'origen espanyol. La seva actitud és favorable cap a la llengua i la societat catalanes perquè participen de la vida associativa i, a més a més, la seva família (fills, néts, nebots) o la seva parella són catalanoparlants. El seu estadi d'Interllengua és adequat fet que pot explicar-se per la interacció constant amb els membres de la seva família en català. En aquests 3 casos específics no es compleix la hipòtesi, però és possible que amb una mostra més àmplia poguem tornar a analitzar-la i a interpretar-la.

A continuació adjuntem la declaració de GLOC12 (destacada anteriorment al tall d'entrevista (24) al capítol 4, apartat 3.1. *Motivacions dels aprenets castellanoparlants*). Optem per tornar-la a presentar perquè representa una dinàmica d'actuació lingüística molt repetida en aprenents majors de seixanta anys que van decidir venir a treballar a Barcelona als anys 50 i 60. A partir de la declaració següent, s'entén que és tercera generació (el nét) és qui empeny – o motiva realment – la nostra entrevistada a aprendre català i a usar-lo d'una manera més freqüent i amb confiança.

*Exemple GLOC12

La meva llengua és l'andalús. Jo no parlo castellà perquè no pronuncio bé les esses. L'andalús de tota la vida. La meva filla parla català, va néixer aquí fa 41 anys. Ara comença a parlar amb mi català, jo li recrimino que no ho hagi fet abans. També tinc un nét que també parla català i és el que m'ha estimulat, té tres anys i va a l'escola bressol. Ara començo a parlar català al mercat.

Estudio català pel meu nét. Ells viuen a Girona i ell em parla tot en català, tot i que ell ho entén tot també en castellà, perquè quan mirem un conte ell em pregunta: què és això, iaia? jo li dic: això és un barco; i ell em diu és un vaixell! I en castellà és un barco i ell diu barco; no hi ha problemes. M'agrada parlar amb ell català, ho tinc més fàcil amb ell. És un bon professor i si m'equivoco no passa res.

Cal destacar que en aquests 3 casos específics no es compleix la hipòtesi, però és possible que amb una mostra més àmplia poguem tornar a analitzar-la i a interpretar-la.

c. El fet de tenir una ideologia lingüística concreta vers l'LL i d'haver viscut una situació sociolingüística determinada al país d'origen, condiciona el tipus de motivació i l'actitud a l'hora d'aprendre el català com a LE.

A partir de les dades, afirmem que l'alumne/a multilingüe tendeix a: (1) ser menys rígid, (2) tenir una actitud més emprenedora en l'aprenentatge, (3) treure rendiment dels recursos lingüístics adquirits i (4) aprofitar les situacions comunicatives per practicar els coneixements lingüístics que ha adquirit. Així mateix, l'aprenent multilingüe presenta un nivell d'ansietat més baix a l'hora d'aprendre i usar el català.

També podem destacar que aquests alumnes tendeixen a aprendre ambdues llengües oficials alhora, ja que familiars, amics i professors s'encarreguen d'informar-los de la situació sociolingüística catalana i de les oportunitats que els ofereix el fet de conèixer les dues llengües oficials del territori. En canvi, hem constatat que, quan aquests aprenents reben la informació per part d'alguns ens públics d'acollida, comencen amb l'aprenentatge del castellà i, després, del català. Segons declaracions d'alguns agents d'acollida: *“Si no saben castellà abans, els és més difícil aprendre català”*. Caldria fer una reflexió amb profunditat al voltant d'aquestes creences que alguns tècnics d'acollida transmeten als nousvinguts des de certes seus dels districtes de Barcelona.

En cap moment el fet d'haver d'aprendre ambdues llengües suposa un problema per als alumnes multilingües ni els crea cap tipus d'ansietat lingüística perquè ho consideren un procés “normal” per a la integració en el territori. En canvi, per a algunes persones de la resta de l'Estat espanyol, el fet d'haver d'aprendre català per treballar o per a mantenir qualsevol tipus de relació social o administrativa, els sembla una càrrega, una dèria catalana o un fet una mica exagerat i sense sentit per part de les institucions catalanes i la política lingüística que promouen. Cal excloure els aprenents de Galícia o del País Basc pel que fa a aquestes últimes observacions dels entrevistats de la resta de l'Estat espanyol.

A partir de les respostes dels aprenents de la mostra, també podem afirmar que l'alumne monolingüe L1 castellà o amb L2/L3 castellà tendeix a rebutjar els recursos i les ocasions d'ús del català, ja que pot desenvolupar-se quotidianament en castellà. Aquesta actuació lingüística es veu reforçada per la dinàmica lingüística de convergència per part dels autòctons i de certes persones que treballen de cara al públic als ens públics de la ciutat. El que no podem afirmar categòricament és que aquest fet repercuteixi negativament en les actituds vers el català ni en el procés d'adquisició d'aquesta llengua.

d. Els aprenents que tenen la creença i el convenciment intel·lectual del valor instrumental del català demostren tenir una competència lingüística i comunicativa més elevada que els alumnes que només tenen motivacions integratives.

A continuació presentem les taules *a* i *b*, a partir de les quals podrem entendre si existeix o no una relació directa entre el tipus de motivació a l'hora d'aprendre català i el nivell d'interllengua que demostren tenir.

Taules (a i b) resultats 9. Relació tipus de motivació/ Estadi d'Interllengua

Taula a	Estadi interllengua				
MOTIVACIÓ	1 ALT	2 ADEQUAT	3 JUST	4 NUL	Total
No en té	0	0	100	0	100
Integradora	38,89	38,89	11,11	11,11	100
Instrumental	23,53	29,41	29,41	17,65	100
Ambdues	42,5	25	22,5	10	100
Total	36,84	28,95	22,37	11,84	100

Taula b	Estadi interllengua				
MOTIVACIÓ ESPECÍFICA	1 ALT	2 ADEQUAT	3 JUST	4 NUL	Total
Sí en té	37,25	29,41	19,61	13,73	100
No en té	36	28	28	8	100
Total	36,84	28,95	22,37	11,84	100

Els resultats demostren que els alumnes que han obtingut una qualificació més alt en el nivell d'interllengua són els que combinen ambdues tipologies motivacionals (instrumentals i integratives) i n'afegeixen alguna d'específica (psicosocial).

e. L'alumne que pot relacionar les seves experiències i trajectòries lingüístiques vitals amb la situació lingüística de Barcelona, tendeix a identificar el català com a llengua d'acollida (càrrega emocional).

A partir de tota aquesta informació, hem intentat entendre si hi ha algun tipus de relació entre les variables “similituds entre situacions sociolingüístiques o experiència en contextos multilingües” i “Estadi d'interllengua”. Com hem plantejat des de l'inici del treball, pensem que el fet d'haver viscut situacions sociolingüístiques multilingües prèvies provoca que l'alumne s'enfronti al procés d'aprenentatge de llengües amb menys estrès lingüístic i que, a més a més, n'obtingui resultats més positius amb menys temps.

Taula resultats 10. Relació entre experiències sociolingüístiques semblats/Estadi IL

Similitud/experiència	Estadi d'interllengua				Total
	1	2	3	4	
Sí	44,23%	25%	17,31%	13,46%	100
No	20,83%	37,5%	33,33%	8,33%	100
Total	36,84%	28,95%	22,37%	11,84	100

Al nostre estudi, un 44,23% dels aprenents que han viscut situacions sociolingüístiques complexes – no exclusivament monolingüistes – té un estadi d'interllengua alt (EstIL1).

3. REFLEXIONS A PARTIR DE L'ANÀLISI DE LES VARIABLES

Ara com ara, el valor simbòlic que s'otorga al català és per ser, oficialment, la llengua vehicular de l'escola i de l'Administració, dels mitjans de comunicació públics, etc. Tot i aquest desplegament en l'ús del català en els àmbits públics de la societat catalana, encara calen molts esforços per fer percebre als nouvinguts que el català és una llengua viva i habitual al carrer. La gran presència del castellà en tots els àmbits provoca que aquesta llengua es naturalitzi més entre la població immigrada. Certs alumnes perceben aquesta naturalització del castellà com a estranya, ja que inverteixen temps i esforços extres a l'institut, a la universitat o al Centre d'Acolliment Lingüístic per aprendre la llengua catalana. En alguns casos, s'adonen que aquesta immersió lingüística acadèmica no els serveix de res a l'hora de socialitzar-se amb la resta de companys de classe, del barri o amb el personal que treballa de cara al públic en establiments de consum, biblioteques, comerços, casals, associacions que organitzen activitats extraescolars, centres esportius, institucions, etc. La situació lingüística que es viu a Barcelona crea desconfiança als aprenents i, a vegades, aquesta desconfiança poden traduir-se en actituds de passivitat, negativitat i amotivació a l'hora d'aprendre el català o d'usar-lo.

És curiós el fet que alumnes al·loglots hagin de demanar als seus companys d'aula o als seus veïns d'escala que –si us plau– els parlin en català o que, simplement, no es disculpin per parlar-los en català. Experiències viscudes pels nostres aprenents descriuen aquesta darrera dinàmica així: *Jo vaig entrar a l'ascensor i el meu veí em va dir: “Bon dia! ¡Ai, disculpa! buenos días”. Aleshores, jo li he de dir: “No, tranquil, parla'm en català perquè l'entenc perfectament i, així, puc practicar-lo també, és molt curiós això, no?”*.

Una altra declaració freqüent dels entrevistats és: *Si em parlen en castellà, parlo en castellà; si em parlen en català, en català*. Els aprenents destaquen que en les seves relacions socials, en un grup de persones autòctones i estrangeres, els catalanoparlants s'hi adrecen en castellà, tot i que els autòctons continuen la conversa amb la resta del grup en català. Aquesta dinàmica de discriminació lingüística – involuntària o voluntària i no tant anecdòtica com pensem – provoca reaccions d'estranyesa entre els aprenents de català. Aquests han de demanar, si us plau, que els parlin en català també.

A partir de les dades, podem confirmar que la sorpresa dels alumnes rau en el fet que el català no esdevé una llengua d'acollida real, ja que poden desenvolupar-se quotidianament en castellà o en qualsevol altra llengua al·logòtica segons l'àmbit d'ús. Per tant, davant aquesta situació de preeminència del castellà, hem de ser conscients que moltes persones immigrades d'identifiquen simbòlicament amb la comunitat lingüística catalana i actuen lingüísticament d'una manera molt positiva per a labona salut del català, per exemple: trien el català com a primera opció a l'hora d'interaccionar amb desconeguts, intenten mantenir el català en una conversa bilingüe (català-castellà) i no convergir al castellà tot i no dominar el registre lingüístic català. Cal entendre que aquestes pautes d'actuació són espontànies i intrínseques a l'aprenent, per tant, cal ser conscients que és molt difícil preescriure el compartament de la resta de parlants que trien altres llengües com a eina de comunicació habitual. Tot i així, alguns professors intentem treballar – d'una manera pedagògica, real i dinàmica – les actituds, les motivacions i les actuacions lingüístiques a l'aula de català com a llengua estrangera i exportar-les a la realitat quotidiana que viuen els nostres alumnes als seus barris.

Què podem fer els autòctons davant d'aquesta situació sociolingüística? Donat que a Catalunya, qualsevol ciutadà comprèn i sap parlar el castellà, entenem que si un autòcton parla en català independentment de l'origen de l'interlocutor dóna l'oportunitat a la persona estrangera d'escoltar el català, d'aprendre'l i de sentir-lo més proper i necessari. Aquesta decisió per part dels catalanoparlants és una de les eines més útils per promoure l'aprenentatge i l'ús de la llengua dels territoris de llengua catalana.

Des del punt de vista sociolingüístic, podem destacar que la gran majoria de les persones d'origen al·loglot desconeixen la situació sociolingüística de Catalunya i, en arribar-hi perceben una realitat lingüística ambigua, a vegades contradictòria i, puntualment frustrant com a usuaris de la llengua catalana. Tot seguit, recordem les declaracions de l'alumna GLOC10 – amb parella catalana – en què destaca les dinàmiques lingüístiques habituals amb la seva parella i amb el grup d'amics.

*Tall entrevista (72)

Entrevistadora: *Ell (xicot) té alguna cosa a veure també que estudiïs català, o no?*

GLOC10: *No! Fa deu anys que estic amb ell, no, i estudio ara català. No, no, ell no té res a veure. Li fa gràcia, me “apoya” però no influeix en res de res.*

Entrevistadora: *I el teu entorn què diu o fa?*

GLOC10: *És molt divertit, amb mi en castellà; entre ells, en català moltes vegades i altres vegades en castellà; si ‘se dan compte’ que estic jo en castellà. I sinó, entre ells parlen en català.*

Entrevistadora: *I a tu, què et sembla? Tu dius alguna cosa o només observes?*

GLOC10: *No, jo escolto, jo entén tot. Entonces no hi ha problema.*

Entrevistadora: *I no els dius: Escolta! Per què no em parles, a mi, en català que jo estic en un B2?*

GLOC10: *Em fa vergonya parlar català amb ells (.) encara no sé, no estic preparada. Amb la meua parella si parlo algunes vegades en català. Però amb els meus amics, encara no @@. A més no estic acostumbrada, me sale més fàcil en castellà.*

Diàriament, tenim la sort de treballar amb persones immigrades que senten interès per aprendre la llengua catalana i usar-la tot just quan surten de l’aula. Una crítica constant que ens fan els alumnes és que ningú se’ls adreça en català. Els aprenents reclamen que no troben ocasions reals per utilitzar la llengua catalana. Algun alumne ha denunciat, fins i tot, que a vegades s’ha de justificar per no saber castellà. Contràriament, certs alumnes destaquen la sorpresa i la il·lusió que prova entre els catalans el fet que un estranger s’hi adreça en català. Podríem dir que aquesta és el cara i la creu de la realitat sociolingüística de la ciutat de Barcelona: una ciutat de contrastos portada a l’extrem en algunes situacions. Com s’ha destacat al tall d’entrevista 17, la sorpresa de la mestressa d’un bar és tan gran davant del fet que un xinès pugui parlar català que, fins i tot, li regala el refresc. Els entrevistats també reconeixen que als catalans els agrada molt i que es mostren més simpàtics i oberts quan la gent que arriba intenta parlar el català, però també destaquen que hi ha poques oportunitats per demostrar tots els coneixements lingüístics apresos.

Sabem que a Catalunya conflueixen moltes ètnies i es troben en la tessitura de viure en una situació poc clara sobre la vitalitat etnolingüística del català *versus* el castellà. Aquest fet fa trontollar els seus esquemes sobre la tria d’una de les dues llengües com a llengua d’acollida i, per tant, vehicular. Quan arriben, han de prioritzar motius, raons, valors i creences per tal de decidir si volen ser membres de la comunitat lingüística castellana – de la qual se’n percep una vitalitat etnolingüística més alta – o de

la catalana – amb una vitalitat etnolingüística més baixa, però de la qual se'n deriva un valor instrumental i social més alt.

En capítols anteriors hem insistit que les persones catalanoparlants haurien de tractar lingüísticament de la mateixa manera a coneguts i desconeguts, ja que aquesta actuació esdevé molt positiva i productiva en els aprenentatges lingüístics, perquè els alumnes nous no només aprenen la llengua d'on viuen, sinó que també aprenen a classificar-la d'acord amb els valors que obtenen en les pràctiques comunicatives amb les persones autòctones i els nous aprenents. Aquests valors socials dels usos lingüístics són molt importants per entendre les tries lingüístiques, és a dir, per què algunes persones tot i saber una llengua opta per fer-ne servir una altra. Normalment aquesta preferència no és pas per sempre més, sinó que depèn del moment i, principalment, de la manera en què els que conversen han entès el que està passant, i el sentit que té per a tots ells fer servir una llengua o una altra o bé alternar-les.

4. PROPOSTES D'ACTUACIÓ

4.1. Treballar les actituds a l'aula

Val a dir que paral·lelament a la investigació principal, hem presentat un recull d'actituds negatives vers la llengua catalana, el seu aprenentatge i l'ús. Aquestes declaracions (prejudicis, estereotips, veritats a mitges) s'han anat repetint durant més de nou anys per persones d'orígens diversos. El factor comú és que totes les persones provenen de països monolingües i amb un estat-nació reconegut pel seu monolingüisme. No voldríem pas generalitzar les declaracions a totes les persones d'aquests països, però sí cal deixar constància dels discursos negatius cap a l'aprenentatge d'una llengua com el català.

D'aquest recull se'n poden treure moltes propostes de treball per trencar estereotips i fer èmfasi en la importància de reforçar la informació sobre la història de Catalunya als ens públics responsables de l'acollida de les persones immigrades. El docent també hauria de poder rebre la formació necessària per usar les eines didàctiques adequades per aconseguir modificar les actituds negatives i, així, millorar el procés

d'aprenentatge de qualsevol llengua. A vegades els prejudicis dels alumnes s'han creat *a priori* d'arribar a Barcelona i, d'altres, *a posteriori*. Així mateix, aquestes actituds poden construir-se a partir de patrons de pensament inherents a cada persona o grup, de l'experiència personal de la relació amb l'altre grup, de l'acceptació de prejudicis presents en el propi grup (per mitjà dels familiars, amics, compatriotes, els companys de classe o els mitjans de comunicació) i també poden ser afavorits pel propi caràcter individual. Diversos estudis (Deprez i Persoons, 1987; Giles *et al.*, 1987; Bourhis i Maas, 2001; Colletete i Delisle, 1982) i les experiències pràctiques mostren que no tots els prejudicis són modificables en el mateix grau – la modificabilitat de les actituds depèn de factors interns i externs que s'han de tenir en compte a l'hora de gestionar-les i promoure la superació dels prejudicis–. Encara que no resulti fàcil, hi ha maneres d'abordar la modificació dels prejudicis, i convé identificar-los i gestionar-los adequadament en el procés d'aprenentatge, ja que poden incidir fortament en la voluntat de comunicar en català.

El major èxit professional i personal és comprovar com els prejudicis inicials, certes actituds negatives o un estat amotivacional davant l'aprenentatge canvien durant l'acció docent. També és molt gratificant comprovar com, després d'una bona feina motivadora i informativa, l'aprenent que assistia al curs de català inicial amb l'objectiu de fer les 20h prescrites per aconseguir el requisit lingüístic per a l'arrelament social, acaben fent el curs sencer de 45h i continuen el programa d'aprenentatge superior posant-se fites concretes a partir de noves motivacions i actituds positives adquirides.

4.2. Activar i humanitzar l'enfocament comunicatiu

Al Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona (CALB) es dediquen esforços per ensenyar el codi lingüístic a partir d'un enfocament comunicatiu que prioritza l'ús de la llengua en situacions comunicatives reals. Aquest ensenyament es reforça amb activitats fora de l'aula socioculturals, en què es potencia l'aprenentatge de les llengües *in vivo* a través del contacte directe amb entitats, centres culturals, associacions i establiments compromesos amb l'ús social de la llengua catalana amb aprenents de català.

Pensem que una bona proposta didàctica, seria ampliar aquest ventall d'activitats socioculturals – en què la llengua vehicular és el català – a familiars, amics, establiments dels barris dels alumnes, OAC's, etc. Aquesta dinàmica permet la transcendència de l'aprenentatge de la llengua a l'aula (*in vitro*) a la vida quotidiana de l'alumne. Les activitats socioculturals reforcen l'autoconfiança de l'alumnat a l'hora d'entendre i de poder participar en les dinàmiques lingüístiques i socioculturals del seu entorn més proper, així mateix, permeten incloure la llengua catalana tant en les relacions interpersonals – familiars, laborals, comercials, religioses, de lleure, etc. – com mitjançant el consum cultural en llengua catalana, per exemple: música, televisió, ràdio, Internet, etc. Tot plegat afavoreix l'aprenentatge significatiu de la llengua catalana, fet que des dels anys 90 es reclama, ja que tota recerca sobre adquisició lingüística deixa clar que no hi ha adquisició d'una L1 o d'una LE sense un ús actiu i significatiu d'aquesta llengua. Així doncs, entenem que l'increment de l'ús és una condició *sine qua non* per a l'increment del coneixement.

Des de la perspectiva de les pràctiques docents, hem de deixar de banda les declaracions de bones intencions "*in vitro*" i hem de sortir al carrer amb els alumnes. L'activació dels coneixements lingüístics, culturals i sociolingüístics és exponencial quan l'aprenent viu la necessitat de parlar la llengua per resoldre els conflictes lingüístics que se'ls presenten en situacions reals al carrer, a la botiga, a l'escola dels fills, a la universitat amb els professors i amb els companys de classe, etc.

4.3. Més variables per avaluar la competència comunicativa

A partir dels resultats, entenem que no podem responsabilitzar l'L1 de l'aprenent com a únic factor que condiciona l'èxit o el fracàs en l'aprenentatge d'una LE. En situacions de contacte de llengües, caldria que el docent s'interessés a conèixer les motivacions i les actituds dels aprenents a través d'activitats especialitzades. Així, si es donés el cas, es podrien treballar i, fins i tot, modificar prejudicis o estereotips creats *a priori*.

Les dades ens han permès entendre com les motivacions i les actituds vers la llengua, la situació sociolingüística a Barcelona o les percepcions de la vitalitat etnolingüística del català influeixen en les produccions lingüístiques dels alumnes. Els alumnes amb: una actitud positiva, un coneixement previ de la realitat catalana, algun tipus de vincle interpersonal amb el català i una combinació de motivacions a l'hora d'inscriure's a un curs de català, han demostrat assolir un estadi d'interllengua més elevat amb menys temps d'estada a Barcelona. Això es pot entendre pel fet que, més enllà de l'*input* lingüístic a l'aula, l'aprenent es desenvolupa en català en algun àmbit de la seva vida (familiar, laboral, educatiu, personal, etc.).

Hem descrit els diversos estadis de la IL dels estudiants com a individu i com a grup (col·lectiu específic) i n'hem tret molta informació. A partir dels resultats, podem oferir més paràmetres avaluadors als tècnics de normalització lingüística i als docents per fer les proves col·locació i perfilar amb més exactitud el nivell de competència dels alumnes per matricular-los, correctament, en un curs o en un altre. No només podem confiar-nos del resultat d'una prova avaluadora de coneixements gramaticals a partir d'exercicis de resposta múltiple o a partir de petites expressions orals abstractes que es poden resoldre amb una resposta binària: sí/no. Per tant, proposem una revisió de les proves de competència lingüística i comunicativa i integrar una entrevista relaxada en l'avaluació. Aquesta entrevista hauria de permetre conèixer la formació acadèmica real de l'alumne, la competència lingüística en altres LE, les motivacions a l'hora de fer la prova per començar a fer un curs de català, etc. Per tant, proposem que noves proves de col·locació que tinguessin en compte altres elements lingüístics, metalingüístics i extralingüístics per determinar si un alumne ha de matricular-se en un o altre nivell de català¹¹³.

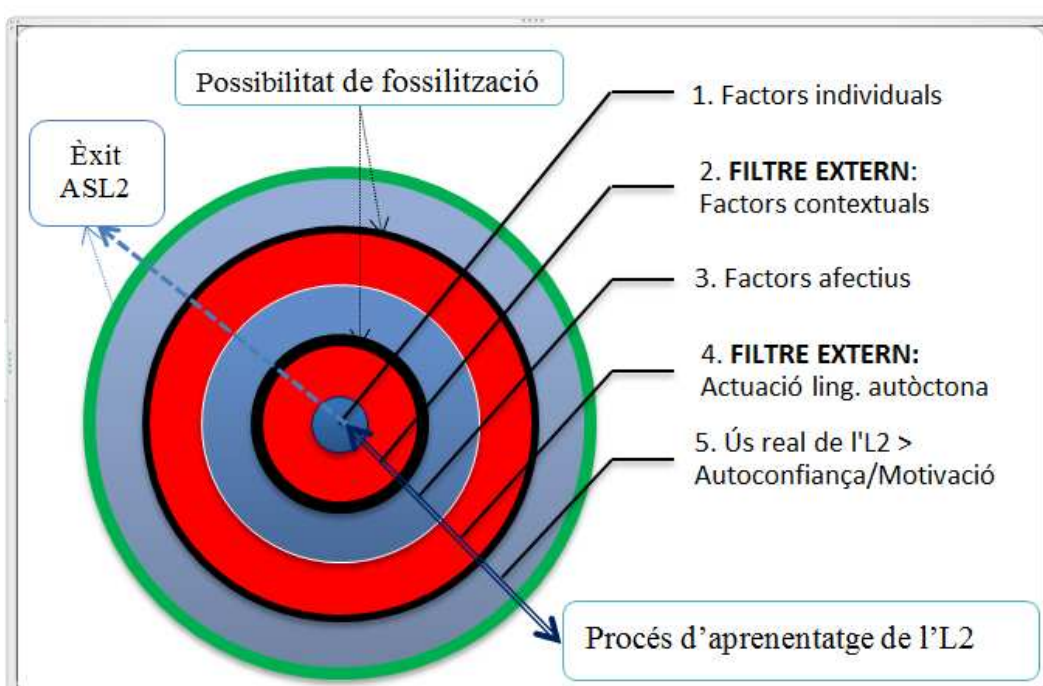
¹¹³ Cal dir que des de la Coordinació d'Ensenyament del CPNL s'han tingut en compte les nostres reflexions i també les d'altres tècnics. A partir d'aquí, s'ha elaborat un nou model de prova de col·locació. Tot i així, caldrà valorar-ne l'efectivitat per afirmar que la nova prova ha donat bons resultats. Per tant, aquest serà un dels nostres propers estudis: Avaluar l'efectivitat de les noves proves de col·locació realitzades al Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona (Consorti per a la Normalització Lingüística de Barcelona).

4.4. Propostes teòriques i d'actuació dins del camp de l'adquisició del català com a llengua estrangera

Al nostre estudi hem treballat a partir de les aportacions dels autors més destacats en la literatura especialitzada per tal de donar una explicació més àmplia sobre els factors que influeixen en l'adquisició del català com a llengua estrangera en un context multilingüe com el de Barcelona. Pensem que cal tenir present la influència dels factors afectius (motivacions, actituds, autoconfiança per tal de comunicar-se en l'LE), el *background* personal i sociolingüístic de l'aprenent, la influència del context social (context català com a exemple de societat multilingüe) i del model socioeducatiu (aprenentatge significatiu de la llengua catalana per part del docent i de la comunitat d'acollida), per donar una explicació detallada de l'èxit del procés d'aprenentatge de català a mateix nombre d'hores entre els alumnes al·loglots i castellanoparlants.

Per tant, a partir de la nostra recerca proposem un model de cercles concèntrics per explicar l'èxit o fracàs – o l'agilització, l'alentiment o la fossilització – de l'aprenentatge del català com a LE:

Figura 8. Proposta de model concèntric i multidimensional de l'adquisició de l'LE



La nostra proposta destaca que (1) els factors individuals (la motxilla personal de l'aprenent: personalitat, edat, aptitud, etc.), el *background* cultural (els estudis assolits o en curs), lingüístic (nombre i el tipus de llengües en què és competent l'aprenent); i el *background* sociolingüístic (les experiències vitals en contextos sociolingüístics determinats: monolingües, bilingües o multilingües) proporcionen una informació complementària per descriure un perfil d'alumne amb una predisposició concreta a l'hora d'aprendre una altra llengua.

Aquesta predisposició, traduïda en actituds i motivacions determinades, aplicada en (2) el context social del territori d'acollida, això és, les llengües que s'hi parlen, la vitalitat etnolingüística dels grups a la societat i les polítiques d'acollida orientades a l'aprenentatge de la llengua pròpia/de les llengües pròpies del territori, poden condicionar un o altre tipus de motivació o d'actitud que, possiblement, no coincideixen amb l'inicial. Per tant, els factors extralingüístics (2) poden fer de filtre negatiu i condicionar el procés d'aprenentatge.

Els factors afectius (3), les actituds i les motivacions per aprendre l'LE, emmarcats en un context social favorable o desfavorable per al desenvolupament de l'aprenentatge formal de la llengua catalana provocarà o bé que l'alumne acceleri el procés perquè troba les oportunitats i la necessitat d'usar l'LE o, pel contrari, l'alumne pot entrar en un cercle tancat i d'inevolució de l'aprenentatge anomenat fossilització o abandonament del procés (cercles concèntrics negres).

Per tant, (4) el factors extralingüístics que tenen a veure amb el suport lingüístic per part de la societat d'acollida (no convergència lingüística) i les oportunitats lingüístiques que els autòctons comparteixen amb els aprenents donen un missatge positiu a l'interlocutor que s'adona que ha adquirit un nivell adequat de competència lingüística i comunicativa. Aquesta autosuficiència lingüística alimenta l'autoconfiança i les motivacions per continuar amb el procés d'aprenentatge.

Tot plegat faria que arribéssim a (5) l'ús de l'LE en context un acadèmic i d'interacció social. Aquest darrer punt representa ja un model d'actuació lingüística normalitzat en català perquè l'alumne ha adquirit l'autoconfiança i ha abaixat la seva ansietat lingüística a l'hora d'usar l'LE a la comunitat d'acollida. En aquesta situació,

l'ús de l'LE es podria normalitzar. La qüestió és que cal promoure situacions, en què es pugui usar la llengua catalana amb naturalitat. Des de les aules treballem per ensenyar la llengua catalana com l'eina vàlida de comunicació en tots els àmbits. Des de la societat d'acollida s'hauria d'evitar tiar el castellà com a llengua per "trencar el gel" amb un desconegut, ja que aquesta dinàmica no promou l'ús social de la llengua catalana, element principal per a què una llengua es revitalitzi.

4.5. Propostes per a futures recerques

Durant el procés d'elaboració d'aquesta tesi, ens han sorgit nous interrogants a partir de les dades i, també, escoltant repetidament els discursos dels nostres aprenents dins i fora de l'aula. A partir d'ara, ens podem plantejar noves recerques en l'àmbit multidisciplinar de l'adquisició del català com a LE en un context multilingüe:

- a) *L'adquisició del català com a LE per part del col·lectiu rus i de l'italià: factors lingüístics i extralingüístics.*
- b) *Anàlisi "in situ" de les motivacions i actituds lingüístiques de persones sinoparlants que estudien català als centres d'ensenyament de llengües a Pequín.*
- c) *Anàlisi "in situ" de la situació sociolingüística de Suïssa "Das viersprachiges Land". Suïssa és un país en què conviuen quatre llengües que gaudeixen per llei de l'estatus de llengua oficial: l'alemany (franja est, central i nord del país), el francès (zona occidental); l'italià (al Tessin i a tres quartes parts de les valls del Graubünden, al sud; i el romanç (al quart quart d'aquest cantó). Per últim, existeixen també dues ciutats suïsses en què dues llengües (l'alemany i el francès) conviuen realment al 50% (Biel/Bienne i Fribourg/Freiburg). Davant aquesta complexa distribució lingüística no sorprèn que existeixin grans diferències culturals entre els diversos grups lingüístics. Es pot parlar, doncs, d'una convivència pacífica entre les llengües oficials del país? Quines actituds lingüístiques dibuixen el perfil ideològic de cada grup?*

- d) *La competència comunicativa en català i el seu valor simbòlic en la comunitat Sikh de Barcelona. Estudi etnogràfic realitzat a la Gurudwara del Raval.*
- e) *Estudi sobre les motivacions a l'hora d'aprendre català com a LE, les tries lingüístiques i les percepcions sobre l'ús del català per part d'alumnes estrangers del Consorci per a la Normalització Lingüística de Barcelona. En aquest estudi, els alumnes fan un curs de nivell elemental (nivell B1 segons el MECR).¹¹⁴*

Així com en el present estudi, amb l'estudi (e) podrem conèixer l'origen i els perfil lingüístic i cultural dels aprenents del nivell B1 (Llindar, MCER) de català. A més a més, observarem quan de temps passa des que una persona arriba a Catalunya i comença a estudiar català. Entendrem quines són les motivacions que mouen els aprenents a continuar més enllà del nivell bàsic de supervivència comunicativa en català (A2). Així mateix, podrem fer una radiografia dels usos lingüístics (repertoris lingüístics) d'aquests aprenents i, observarem com es desenvolupem comunicativament amb més de tres llengües quotidianament segons l'àmbit d'ús (a l'aula, a la feina, amb amics, amb la família, a la feina, pràctiques religioses, consum de mitjans de televisió, quan s'enfaden, etc.). Serà interessant observar quin lloc ocupa el català en la seva vida quotidiana. A partir d'aquest estudi també ens proposem saber si el fet de tenir un nivell de competència en català (B1) els permet usar-lo més o si, l'actuació en català depèn d'altres factors externs. També obtindrem informació sobre si els alumnes troben prou oportunitats per usar el català forade l'aula. Per últim també proposem la reflexió següent als alumnes: Trobes que l'ús del català és suficient/deficient o abusi a Barcelona/Catalunya?

- f) *El factors de la confiança lingüística en l'adquisició del català com a LE i en la interacció comunicativa entre els catalans autòctons i els immigrants.*

A la recerca (f), la pregunta que cal fer-nos és: Com podem potenciar la confiança lingüística de les persones catalanoparlants que – per raons històriques, polítiques, de

¹¹⁴ Són cursos adreçats a persones no catalanoparlants que volen consolidar i ampliar les habilitats orals, escoltar i parlar i desenvolupar les escrites (llegir i escriure), amb la finalitat que, en acabar el curs, pugui ampliar el seu camp d'acció en català a àmbits nous, amb un llenguatge que s'adapti a la situació comunicativa, encara que sigui sense la fluïdesa, desimboltura o riquesa, amb què ho faria amb la llengua materna.

desconeixement de la realitat multilingüe del país, per comoditat, etc. – tendeixen a tombar la balança cap a l'ús habitual del castellà, és a dir, tendeixen a convergir lingüísticament amb persones desconegudes quan perceben que l'interlocutor té un nivell limitat de competència lingüística en català. És un tema punxegut, ja que s'hauria d'entrar dins les conductes individuals i en la llibertat personal de tria lingüística en context o en un altre segons l'interlocutor a qui s'adrecen. No obstant que es reconegui la inviabilitat de prescriure el comportament lingüístic d'una persona, sí que caldria fomentar l'autoconfiança d'aprenents i autòctons a l'hora de fer servir el català com a llengua vehicular habitual, ja que representaria una millora tant a nivell individual com social de la salut de la llengua catalana en el usos socials. D'aquesta reflexió sorgeix l'interès de fer altres recerques sobre:

- g) *Anàlisi dels usos lingüístics dels tècnics d'acolliment social i lingüístic que treballen als ens estratègics de l'administració pública: Oficina d'Atenció al Ciutadà (OAC) i Centre d'Acolliment Lingüístic de Barcelona (CALB).*
- h) *Models lingüístics catalans de referència per als aprenents sinoparlants: el Futbol Club Barcelona.*

A més a més, ens hem plantejat un altre possible treball de camp:

- i) *Les didàctiques de la llengua a les aules d'Acolliment Lingüístic.* Compararem els resultats de les proves de competència lingüística i comunicativa finals de dos grups-classe. Al primer grup s'haurà treballat amb un enfocament comunicatiu per a l'ensenyament de la llengua catalana com a LE i, a l'altre, amb un enfocament humanista.

Percebem que els professors que treballen a l'aula a partir d'un enfocament didàctic humanista acabem el curs amb més alumnes i els fidelitzen. Caldria fer un estudi exhaustiu amb totes les dades i les enquestes d'avaluació de final de curs. Des d'aquest enfocament no només s'han de tractar aspectes tècnics de tipus lingüístic o didàctic, sinó també alguns de tipus emocional en relació amb la llengua, la seva cultura i els seus parlants. A més d'aprendre a saber, a fer i a ser, cal aprendre a conviure. I aquí

és on entra la competència intercultural i la motivació per a l'aprenentatge més humanista. L'aprenentatge el produeix l'exercici provocat per la motivació. I aquest exercici pot ser motivat o incentivat. Si distingim motius d'incentius, veurem que els uns són interns, mentre que els altres són exteriors i volen provocar el naixement o el manteniment dels primers. Un motiu és la voluntat d'aprendre, és interior, propi dels alumnes, primari, per si mateix indueix, manté i dirigeix l'acció, ja que se sent la necessitat d'actuar. L'incentiu, en canvi, és un estímul exterior, propi de la intervenció del professorat, secundari, convertit en mitjà per a un fi. Uns i altres pretenen la consecució dels objectius. Motivar, en el sentit d'incentivar, és fer venir el desig de saber, predisposar perquè s'apregui, despertar l'interès més profund, establir una relació entre la tasca i les experiències, interessos, valors o aspiracions de cada alumne i també aprofitar l'interès natural.

BIBLIOGRAFIA

- AJZEN, I., i FISHBEIN, M. (1980): *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- AKIOUD, H. i CASTELLANOS, E. (2009): *Els amazics. Una història silenciada una llengua viva*. Cossetània Edicions. Col·lecció Prisma, 15. ISBN: 978-84-9791-254-9.
- ALLARD, R.; LANDRY, R. (1994): "Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two mesures". *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 108, p. 117-144.
- ALLPORT, G. W. (1965): *The nature of of prejudice*. Cambridge, MA: Madison-Wesley.
- ALTEMEYER, B. (1981): *Right-wing authoritarianism*. Winnipeg, Canada: University of Manitoba Press.
- ALVAREZ, G. (1995): "Competencia discursiva y textual del hablante nativo". *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 33: 5-14.
- APPEL, R.; MUYSKEN, P. (1987): *Language Contact and Bilingualism*. New York: Edward Arnold.
- ARGENTER, J. i al. (1979): Una nació sense estat, un poble sense llengua? *Els Marges*, 15. Barcelona.
- BAKER, C. (1992): *Attitudes and Language*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (1988): *Key Issues in Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BARRIERAS, M., et al. (2009): *Diversitat lingüística a l'aula: Construir centres educatius plurilingües*. Col·lecció: Conciutadania Intercultural. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.
- BASTARDAS, A. (2007): *Linguistic sustainability for a multilingual humanity*, *Glossa*, vol. 2 n. 2.
- BASTARDAS, A., i BOIX, E. (2003): *Introducció: 25 anys de la constitució espanyola: un model lingüístic per avaluar*. CUSC-Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació, Universitat de Barcelona

BEL, A. (1999): Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics en català i en castellà. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona (tesi doctoral).

BERNADÓ, C.; COMAJOAN, LI.; BASTONS, N. (2008): Anàlisi factorial dels motius d'aprenentatge del català com a llengua segona i relació amb el nivell, el temps d'estada, l'edat i el centre d'estudi dels alumnes. *Catalan Review*, 22, 71-94.

BIERBACH, C. (1988): Les actituds lingüístiques. Dins BASTARDAS I J. SOLER (Eds.). *Sociolingüística i llengua catalana* (pp. 155-184). Barcelona: Empúries.

BOIX (2004): *Les representacions: un camp de recerca des de l'antropologia lingüística per mantenir la diversitat*. Per al taller C. Balanç de la recerca sociolingüística. Nous corrents i paradigmes. Universitat de Barcelona.

BOIX, E. (1993): *Triar no és triar. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona. Edicions 62.

BOIX, E.; VILA, F. X. (1998): *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona. Ariel.

BOUDON, R. (1974): *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Ed. Wiley, New York.

BOURDIEU, P. (1983): *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Poitiers: Fayard.

BOURHIS, R. Y.; GILES, H.; ROSENTHAL, D. (1981): "Notes on the construction of a "Subjective Vitality Questionnaire" for ethnolinguistic groups». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2, núm. 2, p. 145-155.

BRETXA, V. i VILA, F. X. (2010). "Els efectes lingüístics del pas de l'ensenyament primari al secundari a Mataró". Ponència a les *Jornades "El català mola?"*. Tarragona, 11 i 12 de novembre de 2010.

CALAFORRA, G. (1994): "Les actituds lingüístiques, una assignaturapendent", dins Segon Simposi del Professorat de Valencià de l'Ensenyament Mitjà i d'ESO, València, Generalitat Valenciana, pp. 350-354.

CALVET, J. L. (2002): *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, Paris.

CARGILE, A. C.; GILES, H.; RYAN, E. B.; BRADAC, J. J. (1994): "Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions". *Language and Communication* 14/3: 211-236.

- CHAMBERS, J. K. (1995): *Sociolinguistic Theory*. Oxford: Blackwell.
- CHATAWAY, C. J. i BERRY, J. W. (1989): Acculturation experiences, appraisal, coping and adaptation: A comparison of Hong Kong Chinese, French, and English students in Canada. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, p. 295-309.
- CHAROS, C. (1994): *Personality and individual differences as predictors of second Language communication: A casual analysis*. Unpublished Honors Thesis, University of Ottawa, Canada.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.
- CISCAR RAMÍREZ, L.; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, D.; PÉREZ LEDO, P. (2002): *Lleialtats i actituds lingüístiques al País Valencià*. Noves SL. Revista de Sociolingüística catalana.
- CLÉMENT, R. I GARDNER, R. C. (2001): Second language mastery. Dins W. P. Robinson i H. Giles (Eds.). *The new handbook of language and Social Psychology* (pp. 489-504). New York: John Wiley & Sons.
- CLAHSEN, H. i P. MUYSKEN (1996): How adult second language learning differs from child first language development. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 4: 721-723.
- CONTRERAS, J.M; FULLANA, O. (2006): El panjabi. Col·lecció Llengua, immigració ensenyament del català. Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya.
- CONSELL D'EUROPA (2003): *Marc europeu comú de referència per a les llengües: Aprendre, ensenyar i avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- CONSELL D'EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. També fem referència a la pàgina web de la Divisió de Política Lingüística: <http://culture.coe.int/lang>
- CONTRERAS, J. M. i FULLANA, O. (2006): El Panjabi: Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del Panjabi . Col·lecció *Llengua i Immigració i ensenyament del català*, núm. 7. Universitat de Girona. Generalitat de Catalunya (Departament de Benestar i Família).
- CUENCA, M. J. i TODOLÍ, J. (1994): “El component actitudinal en l’adquisició/ensenyament de llengües”, dins Primer simposi del professorat d’Educació Infantil i Primària d’Ensenyament en Valencià, València, Generalitat Valenciana, pp. 93-110.

CUMMINS, J. (2001): ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.

CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MECD-Morata.

DE ROSSELLÓ, C.; PERALTA, M. i VILA MORENO, X. (2002): Algunes consideracions sobre l'adequació del terme 'llengua materna'. *Llengua i ús: Revista tècnica de Política Lingüística*, ISSN 1134-7724, núm. 24, 2002, p. 94-101.

DECI, E. L. i RYAN, R.M (1985): *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.

DI PAOLO & RAYMOND (2012): *Language Knowledge and Earnings in Catalonia*. *Journal of Economics*, Universitat del CEMA, 2012, vol. XV-1: 89-118. Clau (R).

DION, K. K., DION, K. L. i PAK, A. W. (1990): The role of self-reported Language proficiencies in the cultural and and psychosocial adaptation among members of Toronto, Canada's Chinese community. *Journal of Asian Pacific Communication*, 1, p. 173-189.

DION, K. K., DION, K. L. i PAK, A. W. (1992): Personality-based hardiness as a buffer for discrimination-related stress in members of Toronto's Chinese Community. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 24, p. 273-284.

DÖRNYEI, Z. (2008): Estratègies de motivació a l'aula de llengües. [Trad. de l'anglès: Motivational strategies in the language classroom]. Barcelona: Editorial UOC.

DOUGHTY, C. (1998): *Acquiring Competence in a Second Language. Form and Functions; a Learning Foreign and Second Languages. Perspectives in Research and Scholarship*. Editat per Heidi Byrnes. THE MODERN LANGUAGE ASSOCIATION OF AMERICA, New York (1998).

DUARTE I MONTSERRAT, C. (1992): *Llenguatge i identitat*. *Revista de Llengua i Dret*, núm. 18, desembre, ISSN: 0212-5056, ISSN web: 2013-1453. Escola d'Administració pública de Catalunya. Geberalitat de Catalunya.

ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford UP.__(1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

FERNÁNDEZ PAZ, A. (2001): Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia. *Textos De Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 26, 17-27.

FISHMANN, J. A. (1989): Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective. Filadelfia:Multilingual Matters.

FISHMAN, J. A. (1970): *Sociolinguistics: A brief introduction*. Mass.: Newbury House.

FORD, M. E (1992): *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.

FORTIANA, B.; JORNET, N.; PI LEOZ, B.; PUIGDOMÈNECH, L.; SÁNCHEZ, A. (2009): L'avaluació de llengües al segle XXI: noves perspectives, nous reptes. Enllaç: http://www6.gencat.cat/llengcat/liu/45_12.pdf [Consulta: 12/04/12]

GALÍ, A. (1931): *Per la llengua i per l'escola*. Barcelona: La Revista.

GARDNER, R.C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.

GARDNER, R. C. (1988): The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning*, 38 (1), 101-126.

GARDNER, R. C. i CLÉMENT, R. (1990): Social psychological perspectives on second language acquisition. Dins H. Giles i W. P. Robinson (eds.). *Handbook of language and Social Psychology*. (pp. 495-517). New York: John Wiley & Sons.

GARDNER, R. i LAMBERT, W. (1959): Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

GARDNER, R., i LAMBERT, W. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

GARDNER, R. C., i MACINTYRE, P. D. (1991): An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.

GIDDENS, A. (1980): *Central Problems in Social Theory*. London: Macmillan

GILES, H., i BYRNE, J. L. (1982): An intergroup approach to second Language acquisition. *Journal of Multicultural and Multilingual Development*, 3, 7-40.

GILES, H.; BOURHIS, R. Y.; TAYLOR, D. (1977): "Towards a theory of language in ethnic group relations". A: GILES, H. [ed.]. *Language, ethnicity, and intergroup*. Londres; Nova York: Academic Press, p. 307-349.

GILES, H.; VILADOT, A. (1994): "Ethnolinguistic differentiation in Catalonia». A: *Multilingua. Journal of cross-cultural and interlanguage communication*, 13, núm. 3, p. 301-312.

GOLDBERG, L. R. (1993): The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-38.

GONZALEZ RIAÑO, X.A. & HUGUET, A. (2002): "Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística". *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 249-76.

GRÀCIA, LL. (2001): Col·lecció *Llengua, immigració i ensenyament del català*, núm.3: Estudi comparatiu entre la gramàtica del català o la del xinès. Universitat de Girona Generalitat de Catalunya (Departament de Benestar i Família).

GRÀCIA, LL. (2009): "Llengua i immigració. La influència de la primera llengua en l'adquisició del català com a segona llengua". Eumo Editorial. Universitat de Vic.

GRIFFIN, K. (2005 - 2012 [2a ed.]): *Lingüística Aplicada a la ensenyanza del espanyol como segunda llengua*. Madrid. Arcos Libro.

HATCH, E. (1983): *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley, M.A.: Newbury House.

HAVERMAN, R. & WOLFE, B. (1995): *The Determinants of Children's Attainments: A Review of Methods and Findings*", *Journal of Economic Literature*, American Economic Association, vol. 33 (4), p. 1829-1878, desembre.

HORNSBY, M. i AGARIN, T. (2012): The end of Minority Languages? Europe's Regional Language Perspective. *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*. Vol. 11, Núm. 1, 88-116.

HUGUET, Á. (en prensa): "Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect?". *Journal of Multilingual & Multicultural Development*.

HUGUET, Á. & J. JANÉS (2005): "Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña". *Cultura & Educación* 17(4), 309.

HUGUET, Á. & E. LLURDA (2001): "Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities. International". *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4(4), 267-82.

HUGUET, Á., VILA, X. & LLURDA, E. (2000): "Minority language education in unbalanced bilingual situations: A case for the Linguistic Interdependence Hypothesis". *Journal of Psycholinguistic Research* 29(3), 313-33.

HYMES, D. (1974): *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*.

HYMES, D. (1972): "On communicative competence". *Sociolinguistics* (p. 269-293). Eds. Pride, J. B & J. Holmes. Londres: Penguin Books.

HYMES, D. (1970): "Competence and Performance in linguistic Theory". *Acquisition of Languages: Models and methods*. Ed. Huxley & E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.

JANÉS CARULLA, J. (2006): "Les Actituds lingüístiques de l'alumnat d'origen immigrant a Catalunya. Una anàlisi d'algunes variables de l'àmbit escolar i sociofamiliar." (tesi doctoral). Universitat de Lleida.

JOAN I MARÍ, Bernat (1996): *¡Ganemos el catalán (el vasco, el gallego)! Ventajas de la Normalización Lingüística*. Eivissa: Res Publica.

— (1999). «Sobre actituds lingüístiques entre els joves dels Països Catalans». *Escola Catalana*, núm. 364, p. 10-12.

— (2002). *Treballar actituds lingüístiques*. Eivissa: Mediterrània-Eivissa.

JUNGBLUTH, K. (2004): Doing identities in regional, national and global contexts. A: Jungbluth, Konstanze/ Meierkord, Christiane (eds.), *Identities in migration contexts*. Tübingen: Narr.

KELLERMAN, E. (1983): "Now you see it, now you don't"; Gass, S. I Selinker, L. (eds.) *Languages Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

KRASHEN, S.D. (1981): *Second Language Acquisition and Learning*. Oxford, Pergamon Press.

KRASHEN, S.D. (1985): *The input hypothesis: issues and implications*. Nova York: Longman.

LAMUELA (2001): Col·lecció *Llengua, immigració i ensenyament del català*, núm 5: El berber. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del berber o amazic. Universitat de Girona. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.

LASAGABASTER, D. (2003): *Trilingüismo en la enseñanza: Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio. — *Le Français dans le Monde* (juliol 2002). [Núm. monogràfic sobre humor]

- LASAGABASTER, D. (2005): La presencia de tres lenguas en el currículo: Multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de Educación*, 327, 405-426.
- LAMBERT, W. E. (1967): A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 91.
- LAMBERT, W. (1969): Psychological Aspects of Motivation in Language Learning. *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association* – Maig, 5-11.
- LAMBERT, W. (1974): Culture and language as factors in learning and education. Dins F. Aboud i R. D. Meade (eds.). *Cultural factors in learning* (p. 91-122). Bellingham: Western Washington State College.
- LAMUELA (2001): El berber. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del berber o amazig. Col·lecció *Llengua, immigració i ensenyament del català*, núm 5. Universitat de Girona. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.
- LENNEBERG, E. (1967): Biological foundations of language. New York: John Wiley and Sons.
- LONG, M. (1990): Maturation constraints on language development.. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- LONG, M. & PORTER, P (1986): “Groupwork, Interlanguage Talk, and Second Languages Acquisition”. *TESOL Quarterly* 19 (207-228).
- LORENZO, F. (2006): Motivación i segundas lenguas. Madrid: Arco Libros.
- LOVE, J. & BURIEL, R. (2007). Language Brokering, Autonomy, Parent-Child Bonding, Biculturalism, and Depression. A Study of Mexican American Adolescents From Immigrant Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 29. SAGE Publications Production: Manisha Singh.
- LUKMANI, Y. M. (1972): Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 22 (2), 261-273.
- LYOVIN, A. V. (1997): *An introduction to the Languages of the World*. Oxford: Oxford University Press.
- MACINTYRE, P. i GARDNER, R. (1989): Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39 (2), 251-275.

MACINTYRE, P., i NOELS, K. i CLÉMENT, R. (1998): *A model of willingness to communicate in a second language: The concept, its antecedents and implications. The modern Language Journal*, 82, IV.

MACINTYRE, P., NOELS, K. i CLÉMENT, R. (1997): Biases in self-ratings of second Language proficiency: The role of Language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.

McCROSKY, J. i BAER, J. (1985, novembre): *Willingness to Communicate: The construct and its measurements*. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, CO.

MACKEY, W. (1976): *Bilinguisme et contact dans langues*. Paris: Klincksieck.

MADARIAGA, J.M. (1994): "Actitud y rendimiento en euskera. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense". *Comunicación, Lenguaje & Educación*

MADARIAGA, J.M. (2003): El contexto social y la dimensión actitudinal en la educación multilingüe. Dins X. A. González Riaño (coord.). IX Alcuentru Llingua Minoritaria y Educación. Nueves llendes na enseñanza d'una llingua minoritaria (p. 95-136). Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.

MALLART, J. (2007-2008): Fonamentació i didàctica de la motivació a l'àmbit de les llengües. *Revista Catalana de Pedagogia*, 6, p. 105-129. En línia: <http://revistes.iec.cat/index.php/RCP/article/download/3940/3939> [Consulta: 10/06/12]

MALLART I NAVARRA, J. (2002): «L'educació emocional per viure, aprendre i estimar». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 1, p. 77-94.

— (2005). «Didàctica de la motivació com a motor de l'aprenentatge en una pedagogia humanista». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 4, p. 75-99.

— (2007a). «¿Trilingüisme o plurilingüisme?». *Escola Catalana*, núm. 441, p. 34-36.

— (2007b). «Estrategias de motivación didáctica». A: TORRE, Saturnino de la [et al.]. *Estrategias didácticas en el aula*. Madrid: UNED, p. 193-208.

— (2008). «Didáctica de la motivación». A: DE LA HERRÁN [et al.] *Didáctica General*. Madrid: McGraw-Hill, p. 177-195.

MARÍ I MAYANS, I. (2007-2008): Com es desenvolupa la voluntat de comunicar?. *Revista Catalana de Pedagogia*, Volum 6, p. 156-158 i 147-160.

MARÍ I MAYANS, I. (2008): "La voluntat de comunicar (VdC), com a objectiu primordial en l'aprenentatge d'una L2". *Caplletra*. [En premsa]

MAS, A. i MONTROYA, B. (2011): La transmissió lingüística del català: estat de la qüestió i avaluació analítica. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 21 (2011), p. 95-103. Versió digital a: <http://revistes.iec.cat/index.php/TSC> [Consulta: 16/06/2012].

MAS, A. i MONTOYA, B. (2004): “La sociolingüística de la variació als Països Catalans: estat de la qüestió”. *Caplletra*, 37, p. 245-268.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

MUÑOZ, C. (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Editorial Ariel.

NOELS, K. *et al.* (2000): “Why are you learning a second language?” *Language Learning*, vol.50, p. 57-85.

NORRIS-HOLT, J. (2002): *Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition*.

NORRIS-HOLT, J. (2001): ‘Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition’. *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 6, June 2001
<http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>.

NORRIS-HOLT, J. (2002): ‘An Investigation of High School Students’ Attitudes Towards the Study of English’. *Second Language Learning and Teaching: An Electronic Journal for Postgraduate Students, Volume 2*, URL
<http://www.usq.edu.au/opacs/sllt/2/Norris-Holt02.htm>

ODLIN, T. (2003): Cross-Linguistic Influence.. Doughty, C. i M.H. Long (eds), *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Pub.

OXFORD, R. i SHEARIN, J. (1994): Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, p. 12-28.

PEÑA BELLO, A. (2006): La motivació dels immigrants adults per aprendre català. Un estudi a la ciutat de Girona. Tesi publicada a la xarxa: <http://www.tdx.cat/handle/10803/1298>. Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. [Consulta: 10/06/2011]

PIERAS, F. (1999): «Dinámica social del contacto lingüístico en Palma de Mallorca: actitud y transferencia fonológica.» Tesi doctoral. The Pennsylvania State University.

PILLEAUX, M. (2001: 143-152): “Competencia comunicativa i anàlisi del discurs”. *Estudios filológicos*, núm. 36 [on-line] [Consulta: 14-12-2012].

PROSSER, M. (2009): *Algunes reflexions sobre el comportament lingüístic dels xinesos de la ciutat de València*. Llengua i acollida (Horsori Editorial, Barcelona, 2009)

QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (2004): *Manuel de recherche en sciences sociales*; traducció de Joan Estruch. Herder Editorial, S.L., Barcelona.

RYAN, E.; GILES, H.; SEBASTIAN, R. (1982): «An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation». A:

RYAN, E.; GILES, H. (ed.): *Attitudes towards Language Variation: Social and Applied Contexts*. London: Edward Arnold.

ROS, M.; CANO, J.; HUICI, C. (1987): “Language and intergroup perception in Spain”. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, núm. 3-4, p. 243-259.

ROS, M.; HUICI, C.; CANO, J. (1994): “Ethnolinguistic vitality and social identity: their impact on ingroup bias and social attribution”. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, p. 145-166.

RICHARDS, J. i SCHMIDT, R. (1983): *Language and communication. Applied linguistics and language study*. Longman.

SANTOS GARGALLO, I; BERMEJO, I. *et al.* (1998): “Bibliografía sobre enseñanza aprendizaje de E/LE. Publicaciones periódicas españolas (1983-1997)”, Carabela, annex al núm. 43; p. 3-79.

SCHNEIDER, G. & LENZ, P. (2001): *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe. <http://eelp.gap.it/about.asp>.

SELINKER, L. (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, p. 209-31.

SIGUAN, M. (1992): *España plurilingüe*. Madrid: Alianza.

SINTES, E. (2008): “Els trets lingüístics i educatius de la població estrangera”, p. 47, dins *Les condicions de vida de la població immigrada a Catalunya*. Barcelona. Editorial Mediterrània.

STERN, H. H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.

STRUBELL i TRUETA, M. (2011): *La Psicologia social*. Treballs de sociolingüística catalana (2011: 21): La sociolingüística catalana. Balanç i reptes de futur; p. 155-167. A *Revistes Catalanes amb accés obert en línia*: <http://www.raco.cat/index.php/raco> [Consulta: 8/01/12].

STRUBELL I TRUETA, M. (1984): “Language and Identity in Catalonia”. *International Journal of the Sociology of Language* (47), 91-104.

TAJFEL, H. (1982): *Social Identity and intergroup relations*. New York: Cambridge University Press.

TAJFEL, H. I TURNER, J. (1977): *Bilingualism and Intergroup Relations*. Dins P. Horn (ed.). *Bilingualism Psychological Social and Educational implications*. Nova York: Academic Press.

TODOLÍ, J. (1998): “Tractament de les actituds en l’ensenyament del valencià com a L2”, dins I Curs de Formació sobre Ús Vehicular de Llengües en el Sistema Educatiu Valencià, València, Generalitat Valenciana.

TODOLÍ, J. i CUENCA, M. J. (1994): “El comportament actitudinal a l’ensenyament de llengües”. A: CUENCA, M. J. *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Tàndem, p. 209-220.

TORNER, R. (2003): Resum de les intervencions orals a les ponències de J. Gelabert, J.M. Ayma i M. strubell, dins *L’ús oral del català. Dades, reflexions i propostes*. Treballs de Sociolingüística Catalana, 17: 280. Benicarló, Onada.

TORRES, J. (coord.); VILA, F.X; FABÀ, A; BRETXA, V; PRADILLA, M.À. (2005): *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003. Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

TRAGANT, E. I MUÑOZ, C. (2000): La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. Dins C. Muñoz (ed.). *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 81-105). Barcelona: Ariel.

TREMBLAY, P.; GRADNER, R. (1995): “Expanding the motivation construct in language learning”. *The modern language Journal*, núm. 79, p. 505-520.

TRENCHS-PARERA, M. & PATIÑO-SANTOS, A. (2011): “Challenges and dilemmas in the management of asymmetric bilingualism and multilingual immigration: A case study of educational practices and linguistic attitudes in an urban bilingual context.”

TRENCHS-PARERA, M.; PATIÑO, A.; CANÓS, L. & NEWMAN, M. (en premsa, 2011): Estudi de les actituds i identitats lingüístiques dels joves xinesos i llatinoamericans a Catalunya i propostes d’actuació educativa, en VV.AA. *Recerca i Immigració*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

TRUDGILL, P. (2007): *Diccionari de sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.

VAN DIJK, T. (1999): “Ideología. Una aproximació multidisciplinar”. Barcelona: Gedisa.

VAN DIJK, T. (1995): "Introduction: Discourse analysis as a new discipline". *Handbook in discourse analysis. Disciplines of discourse*. Vol. 1. Nova York: Academic Press. [p. 1-10].

VENY, J. (2006): *Contacte i contrast de llengües i dialectes*, València: Universitat de València [Biblioteca Lingüística Valenciana, 30].

VILA I MORENO, F.X. (2005b): "5. Els usos lingüístics interpersonals fora de la llar. Els usos lingüístics en general", a TORRES, J. (coord.). *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003. Llengua i societat a Catalunya en els inicis del segle XXI*. Barcelona: Secretaria General de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya, p. 109-143.

VILA MORENO, F. X. (2004): Hora de fer balanç? Elements per valorar les Polítiques Lingüístiques a Catalunya en el període constitucional. *Revista de Llengua i Dret*, 41, 243-286.

VILA MORENO, F. X. (2004): "Aportacions de les altres ciències socials a la sociolingüística catalana". *Caplletra*, 37, p. 91-154.

VILA MORENO, F. X. I VIAL, S. (2002): Models lingüístics escolars i usos entre iguals: Alguns resultats des de Catalunya [CD-ROM]. Comunicació presentada en el XXIII Seminari Llengües i Educació "Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat". 30-31 de maig i 1 de juny. Barcelona: Universitat de Barcelona.

WEINREICH (1953): *Languages in contact*. Nova York: The Linguistic Circle of New York.

WEISSKIRCH, R. S. (2010): "Child language brokers in immigrant families: An overview of family dynamics", *mediAzioni* 10, <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>, ISSN 1974-4382. California State University, Monterey Bay

WILLIAMS, M. I BURDEN, R. (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press (trad. esp., 1999, *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press).

WILLIAMS, S. I HAMMARBERG, B. (1998): "Language switches in L3 productions: Implications for a polyglot speaking model". *Applied Linguistics*, 19, 3; pp. 295-333.

WOOLARD, K. A. (1992): *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*. Barcelona: La Magrana.

WOOLARD, K. I GAHNG T. (1990): Changing language policies and attitudes in autonomous Catalonia. *Language in Society*, 19, 311-330.

YOUNG, D. J. [ed.] (1999): *Affect in foreign language and second language learning*. Boston: McGraw-Hill.

YOUSSE, A. (1995): "The Moroccan triglossia: facts and implications". *International Journal of the Sociology of Language* 112, 29-44.

ANNEXOS

ANNEX 1. Fitxa de sol·licitud d'estudi al Centre per a la Normalització Lingüística de
Barcelona (CPNLB)

ANNEX 2. Autorització per a l'enregistrament de veu dels alumnes

ANNEX 3. Pautes d'actuació i guió de l'entrevista semidirigida

ANNEX 4. Etiquetes dels valors de les variables

ANNEX 1. Fitxa sol·licitud d'estudi al Centre de Normalització Lingüística

Fitxa que han d'omplir els estudiants que sol·licitin fer un estudi al CNL de Barcelona

(S'HA D'ENVIAR A DIRECCIÓ)

ESTUDIS I TREBALLS UNIVERSITARIS

- Nom i cognoms de la persona que ho sol·licita:
 - Adreça:
 - Telèfon:
 - Adreça electrònica:
 - Objectiu del treball:
-
- Universitat:
 - Facultat:
 - Assignatura:
 - Professor/a responsable:
-
- Fes una descripció detallada de les activitats que duràs a terme per a la realització del treball/estudi i de com gestionaràs la informació que n'obtinguis:
-
- Dates (terminis) de les activitats/enquestes/proves/classes... que s'hauran de fer:
-
- (Per emplenar des del CNL de Barcelona)*
- Persona responsable del CNL (s'assignarà un cop acceptat l'estudi):
 - El CNL de Barcelona, alhora que accepta un estudi universitari, demana el compromís de l'estudiant de lliurar a Direcció una còpia del treball fet. El treball s'ha de lliurar en el termini d'un any des que s'han dut a terme les activitats de recerca.

Data:

Signatura:

EL CNL DE BARCELONA ES RESERVA EL DRET D'ACCEPTAR O NO L'ESTUDI SOL·LICITAT.

ANNEX 2. Autorització d'enregistrament de veu

Dades personals de l'alumne/a

Nom i cognoms: _____	DNI/NIE/PASSAPORT: _____	Telèfon/s: _____
Adreça: _____ _____ _____	Adreça electrònica: _____ _____	_____

SÍ

NO

AUTORITZO Laura Estors Sastre (professora d'Acolliment Lingüístic de Barcelona i doctoranda de la Universitat Autònoma de Barcelona) a enregistrar la meua veu durant l'entrevista per obtenir les dades necessàries per al seu treball de doctorat.

(Signatura)

--

ANNEX 3. Pautes d'actuació i guió de l'entrevista semidirigida

A continuació, presentem les pautes que ha seguit l'entrevistadora amb cada aprenent abans de començar l'entrevista, fet que no treu que l'aprenent interactuï contemporàniament i ofereixi informació vàlida per a l'anàlisi posterior:

- Salutació (en l'L1 de l'aprenent i en català)
- Em presento com a professora de català per a persones adultes del Centre d'Acolliment Lingüístic i com a estudiant de doctorat.
- Presentació del treball: en què consisteix i per a què serviran les dades enregistrades.
- Demostrem l'agraïment i l'interès per la participació de persones dels col·lectius lingüístics i culturals que estudiem perquè:
 - a. són una part activa de la societat catalana,
 - b. mostren (teòricament) un interès en l'estudi de la llengua i la cultura catalanes
 - c. ens poden oferir moltes pistes de com millorar el materials i les tècniques didàctiques a l'hora d'ensenyar el català com a LE a col·lectius amb llengües inicials força llunyanes al català.
- Expliquem en què consisteix l'entrevista de caire informal i que, en cap moment, ha de considerar-la com una prova d'avaluació. Això sí, ha d'intentar parlar en català i sempre que tinguis dubtes sobre l'expressió orals, en ho pot demanar.

L'ENTREVISTA

1. Com et dius? Com s'escriu?
2. Quin nivell de català fas ara mateix? Has entrat per prova de col·locació o has començat l'aprenentatge des del B1 (primer curs) o des del CL (curs inicial per a persones amb L1 no romàniques ni germàniques)?
3. D'on ets? Com es diu la teva ciutat?
4. Quina és la teva primera llengua, és a dir, la que recordes haver parlat per primera vegada a casa?

5. Parles la mateixa llengua amb tots els membres de la teva família?
6. Quina llengua t'identifica, és a dir, quina llengua te sents més teva i te fa sentir més a gust quan hi parles? A més de la teva L1, amb quina llengua te sents més identificat (t'hi sents més a prop, la sents més teva, estàs més còmode parlant-la)?
7. A banda de la teva L1 o les teves L1's, quines altres llengües parles? Les pots ordenar segons el nivell que en tens? Fem una escala de nivells: posem de referència el teu nivell de català...
8. Quant temps fa que vius a Barcelona?
9. A quin barri vius?
10. Vius sol/-a, amb amics, amb els teus pares...?
11. Estudies, treballes, busques feina...?
12. Els teus pares tenen algun tipus de formació...?
13. Quin va ser el motiu principal de venir a Barcelona?
14. Abans de venir a Barcelona, havies viscut a altres llocs? Durant quant de temps? Vas aprendre la llengua d'aquell territori?
15. Com te trobes a Barcelona? Tens pensat marxar a algun altre lloc, tornar en un futur al teu país d'origen...?
16. Quina llengua utilitzes normalment: a casa, a l'escola, a la feina, amb els amics, al barri, quan vas a comprar, quan vas a fer gestions...
17. Per què estudies català?
18. Abans d'arribar, sabies que aquí es parla català?
19. Què et sembla que Catalunya-Barcelona tingui dues llengües oficials?
20. Perceps que la gent viu en català?
21. Consideres que pots viure a Barcelona sense parlar català?
22. Penses que pots viure-hi sense parlar castellà?
23. Quan algun desconegut s'adreça a tu, en quin idioma ho fa?
24. Quina llengua creus que es parla més a Barcelona: català o castellà?
25. Identifiques una persona amb un llengua?
26. Penses que parlar català és positiu?
27. Creus que als autòctons els agrada que els immigrants aprenguin català?
28. El fet de parlar català t'obre portes (laborals, educatives, socials)?
29. Creus que la gent te té més en compte quan parles català?

30. Penses que els autòctons donen massa importància al fet de parlar una o altra llengua?
31. Notes que et costa practicar el català amb la gent autòctona?
32. Relacions parlar català amb voler la independència del territori?
33. Penses que parlar català és estar en contra d'Espanya?
34. Ets del Barça? Per què?
35. Penses que és necessària la Llei de Política Lingüística?
36. Has viscut alguna situació (anècdota) simpàtica/agradable o desagradable pel fet de parlar català?
37. Què opina la gent del teu entorn més proper (familiars, amics, parella, companys de feina/classe) quan els expliques que estudies català?
38. Penses que es coneix prou la situació sociolingüística del català al teu país?
39. Què te va suposar aprendre les dues llengües oficials? Quina llengua vas aprendre primer i per què?
40. Amb quina llengua parles o parlaràs als teus fills (si en tens o en vols tenir)?

S'ha d'aclarir que no s'han fet les quaranta preguntes fil per randa als setanta-sis aprenents. La tendència ha estat el discurs lliure semidirigit. Amb molta freqüència, una pregunta ha provocat que l'entrevistat n'hagi respost dues o tres que es preveien.

ANNEX 4. Etiquetes dels valors de les variables

0. Període de l'enquesta → _____

1. Gènere

Dona → 1
Home → 2

2. Nivell de competència en català

B2 → 0
B3 → 1

3. Edat → _____

4. País d'origen

Espanya → 1	Pakistan → 4	Egipte → 7
Marroc → 2	Índia → 5	Iraq → 8
Xina → 3	Bangladesh → 6	Turquia → 9

5. Província/ regió/ ciutat

Arabòfons	Indoirànics	Sinoparlants	Castellanoparlants
Cap resposta → 0	Panjab → 12	Beijing → 17	Màlaga → 27
Tànger → 1	Karatxi → 13	Detong → 18	Saragossa → 28
Casablanca → 2	Lahore → 14	Tienjin → 19	Madrid → 29
Tetuan → 3	Silet → 15	Shangai → 20	Ciudad Real → 30
Oujda → 4	Kashmir → 16	Suzhou → 21	Astúries (Xixón) → 31
Alexandria → 5		Hunan → 22	Galícia (Illes d'Arousa) → 32
Rabat → 6		Wenzhou → 23	Galícia (Finisterre) → 33
El Caire → 7		Qing Tian → 24	Illes Canàries → 34
Kurdistan → 8		Zeijiang → 25	Jaén → 35
Islamabad → 9		Liáoníng → 26	Cadis → 36
Bagdad → 10			Palència → 37
Nador → 11			Sevilla → 38
			Vitòria → 39
			Salamanca → 40
			Nat a Bcn, però ha viscut des dels 16 anys a Albacete. → 41

6. Any arribada → _____

7. Barri on viu

Ciutat Vella (Barri Gòtic + Born) → 1	Horta-Guinardó → 8
Ciutat Vella (Raval + Sant Antoni) → 2	Nou Barris → 9
Eixample → 3	Sant Andreu → 10
Sants-Montjuïc → 4	Sant Martí → 11
Les Corts → 5	Barceloneta → 12
Sarrià-Sant Gervasi → 6	L'Hospitalet → 13
Gràcia → 7	Altres → 14 (Viladecans / Sant Sadurní d'Anoia / Les Planes)

8. Llengua inicial (La primera que recorda haver parlat a casa i, que, sovint, no se sol reconèixer per raons de prestigi social al lloc d'origen.)

Castellà → 1	Urdú → 8
Dial. castellà (<i>andalús, gadità...</i>) → 2	Bangla → 9
Amazic (Berber) → 3	Xinès mandarí (<i>putonghuà</i>) → 10
Àrab dialecte (marroquí / àrab egipci) → 4	Xinès (dial.: <i>wenzouhuà...</i>) → 11
Àrab dialecte + clàssic (bilingüe) → 5	Panjabi + urdú (bilingüe) → 12
Panjabi → 6	Kurd → 13
Panjabi (dial.: <i>pashto, padwari, etc.</i>) → 7	Gallec → 14

9. Llengua pròpia

Castellà → 1	Urdú → 10
Dialecte castellà (<i>andalús...</i>) → 2	Panjabi (dialecte) → 11
Gallec → 3	Xinès mandarí → 12
Amazic (Berber) → 4	Xinès (dialecte) → 13
Àrab marroquí → 5	Mandarí + dialecte (bilingüe) → 14
Amazic + marroquí → 6	Banglà + Indi (bilingüe) → 15
Varietat àrab + clàssic (bilingüe) → 7	Urdú + Panjabi (bilingüe) → 16
Kurd → 8	Panjabi + dial. + urdú (trilingüe) → 17
Panjabi → 9	Urdú + anglès → 18

10. Llengua d'identificació (La llengua amb què s'identifica amb els desconeguts per raons socials, culturals i lingüístiques)

Castellà → 0	Pròpia + Castellà → 10
Castellà i gallec → 1	Marroquí + Clàssic → 11
Xinès mandarí → 2	Marroquí + clàssic + català → 12
Urdú → 3	Marroquí + clàssic + castellà → 13
Panjabi → 4	Panjabi + indi → 14
Urdú + panjabi → 5	Bangla + indi → 15
Panjabi + urdú → 6	Urdú + panjabi+ català → 16
Panjabi + dialecte → 7	Urdú + panjabi + castellà → 17
Urdú + anglès → 8	
Pròpia + Català → 9	

11. [A] Vàlida. Competència en altres L2=LE.

Cap L2 → 0	L2 romànica + L2 no romànica → 7
Bilingüe (L2 romànica) → 1	Més de 4 L2 (no romànica/romànica) ¹¹⁵ → 8
Bilingüe (L2 no romànica) → 2	L2 català i, després, castellà (anglès) ¹¹⁶ → 9
Trilingüe (L3 romànica) → 3	L2 castellà i, després, català (anglès) → 10
Trilingüe (L3 no romànica) → 4	L2 romànica + L2 no romànica → 11
L2 romànica (francès, italià o portuguès) → 5	Trilingüe (L3 romànica) + anglès → 12
L2 no romànica (anglès o alemany) → 6	L2 no romànica (anglès) + L2 romànica (italià, portuguès, català, castellà) → 13

¹¹⁵ O combinació d'ambdues

¹¹⁶ Nivell A1 del MEQR.

11. [A.] Per a mi. Altres LE (Es pren com a referència el nivell de competència actual en català). Es demana que les ordenin de major a menor competència en relació al català.

Cap L2 → 0	L2 Àrab clàssic → 24
L2 Només català → 1	L2 Àrab clàssic > francès > castellà → 25
L2 Català > castellà → 2	L2 Àrab clàssic > francès > català → 26
L2 Català > anglès → 3	L2 Àrab clàssic > anglès → 27
L2 Només castellà → 4	L2 Cast. > català > anglès > coreà → 28
L2 Castellà > francès → 5	L2 Àrab > cast. > català > francès → 29
L2 Castellà > anglès → 6	L2 Urdú > anglès > castellà → 30
L2 Castellà > català → 7	L2 Urdú > anglès > català → 31
L2 Anglès → 8	L2 Panj (bil.) > indi > anglès → 32
L2 Francès → 9	L2 Panj. (bil.) > angl > àrab (EE) > cast. → 33
L2 Francès > català → 10	L2 Panjabi (bil.) > anglès → 34
L2 Francès > castellà → 11	L2 Indi (bil.) > urdú > panj > cat. > cast. → 35
L2 Anglès > català > castellà → 12	L2 Turc > àrab > castellà → 36
L2 Anglès > castellà > català → 13	L2 Indi > anglès → 37
L2 Anglès > àrab > castellà → 14	L2 Panjabi > anglès > indi > cat. > cast. → 38
L2 Català > castellà > anglès → 15	L2 Panj. > indi > sànscrit > castellà → 39
L2 Castellà > català > anglès → 16	L2 Panjabi > anglès > català > cast. → 40
L2 Hindi > àrab > castellà > català → 17	L2 Anglès > francès > castellà → 41
L2 Portuguès > anglès > alemany > cat. → 18	L2 Català = alemany → 42
L2 Anglès > català > italià → 19	L2 Basc = català → 43
L2 Francès > anglès > castellà → 20	L2 Anglès > italià > català → 44
L2 Francès > castellà > català > anglès → 21	L2 Àrab clàssic → 24
L2 Castellà > català > francès > anglès → 22	L2 Àrab clàssic > francès > castellà → 25
L2 Angl. > indi > nepal > bangla > cast > cat → 23	L2 Àrab clàssic > francès > català → 26

12. Llengua amb els pares (M> mare / P> pare)

M = P

Català → 1	Hindi → 9
Castellà → 2	Xinès dialecte → 10
Berber → 3	Xinès mandarí → 11
Àrab dialecte (marroquí, egipci) → 4	Variants del castellà → 12
Kurd → 5	Gallec → 13
Panjabi → 6	Urdú + panjabi / urdú + panjabi → 14
Urdú → 7	Panjabi + indi → 15
Panjabi (dialecte) → 8	Xinès dialecte + xinès mandarí → 16

M ≠ P (Amb la mare parla una llengua i amb el pare, una altra.)

M> panjabi ≠ P> urdú → 17
M> berber ≠ P> àrab dialecte + berber → 18
M> Hindi ≠ P> panjabi → 19
M> gallec ≠ P> castellà → 20
M> xinès ≠ P> català + castellà → 21
M> àrab ≠ P> àrab+castellà → 22
M> bangla ≠ P> hindi → 23
M> dialecte panjabi ≠ P> urdú → 24
M> dialecte panjabi ≠ P> panjabi → 25

13. Llengua xarxes socials a BCN. (A partir del 19 > ordre de tria lingüística)

Català → 1	Anglès → 17
Castellà → 2	Francès → 18
Berber + àrab dialecte + castellà → 3	Llengua pròpia + català → 19
Àrab dialecte (marroquí, egipci) → 4	Llengua pròpia + castellà → 20
Kurd → 5	Llengua pròpia + català + castellà → 21
Panjabi → 6	Dialecte de la llengua pròpia + català → 22
Urdú → 7	Dialecte de la llengua pròpia + castellà → 23
Panjabi (dialecte) → 8	Català o castellà → 24 ¹¹⁷
Hindi → 9	Castellà + català → 25
Xinès dialecte → 10	Català + urdú + anglès → 26
Xinès mandarí → 11	Català + xinès + anglès → 27
Variants del castellà → 12	Català + anglès > castellà → 28
Gallec → 13	Castellà + anglès > català → 29
Urdú + panjabi / urdú + panjabi → 14	Català + castellà + xinès + anglès → 30
Panjabi + indi → 15	Castellà + català + anglès → 31
Xinès dialecte + xinès mandarí → 16	

¹¹⁷Declaració: *Si em parlen en castellà, en castellà; si em parlen en català, en català.* Els entrevistats destaquen que els seus companys catalanoparlants els perceben com a estrangers, això fa que els catalanoparlants s'hi adrecin en castellà, tot i que els autòctons continuen la conversa amb la resta del grup en català. Els alumnes els demanen, si us plau, que els parlin en català també.

14. Llengua fills (Es pregunta si es tenen fills i quines llengües parlen, estan aprenent o tenen intenció d'ensenyar-les-hi.)

No té fills → 0	Hindi → 12
Català → 1	Urdú + panjabi + català → 13
Castellà → 2	Urdú + panjabi + castellà → 14
Mandarí → 3	Llengua pròpia + català i castellà → 15
Mandarí + català → 4	Llengua pròpia o llengües pròpies + català i castellà + anglès → 16
Mandarí + castellà → 5	Llengua pròpia + català i castellà, però els fills encara són al país d'origen → 17
Marroquí → 6	Urdú + anglès (escola anglesa) → 18
Marroquí + català → 7	Urdú + castellà → 19
Marroquí + castellà → 8	En tenir-los, hi parlaran en xinès i català → 20
Berber → 9	En tenir-los, hi parlaran en urdú i català → 21
Panjabi → 10	Castellà i català → 22
Urdú → 11	Fills en català – néts en català/castellà → 23

15. Llengua d'ús social a BCN (Per anar a comprar, al metge, farmàcia, feina...)

Només català → 1	Llengua pròpia i castellà → 8
Només castellà → 2	Llengua pròpia i català i castellà → 9
Català i castellà indistintament → 3	Només català, però si no l'entenen convergeix al castellà → 10
Més català que castellà → 4	Castellà i urdú → 11
Més castellà que català (però estic agafant més confiança a parlar en català) → 5	Català i una mica d'urdú → 12
Només llengua pròpia (xinès, urdú, panjabi, indi o marroquí) → 6	Català i una mica de panjabi → 13
Llengua pròpia i català → 7	Castellà i panjabi → 14

16. Situació laboral

Estudia → 0
Ocupat → 1
Aturat → 2
Jubilats → 3

17. Nivell d'estudis assolits (o en curs: estudiants ESO i Batxillerat)

No en té → 0
Educació primària → 1
Educació secundària /ESO → 2
Batxillerat → 3
Formació professional grau mitjà (Diplomatura) → 4
Formació professional grau superior → 5
Llicenciat/ Arquitecta/ Enginyer → 6
Màster → 7
Doctorat → 8

17.b Graella anterior reduïda

No en té Educació primària Educació secundària /ESO Batxillerat	Escola secundària obligatòria o menys
Formació professional grau mitjà (Diplomatura) Formació professional grau superior Llicenciat/ Arquitecta/ Enginyer	Secundària superior o més
Màster Doctorat	Terciària

18. Nivell d'estudis assolit del pare**19. Nivell d'estudis assolit de la mare**

No en té → 0
Educació primària → 1
Educació secundària /ESO → 2
Batxillerat → 3
Formació professional grau mitjà (formació 2 anys) → 4
Formació professional grau superior (formació 3 anys) → 5
Llicenciat → 6
Màster → 7
Doctorat → 8

20. Motivació

No en té → 0
Integradora → 1
Instrumental → 2
Ambdues → 3
Altres → 4 → Motivació específica → Motivació psicosociolingüística

21. Expectatives migratòries

No ho sap → 0
Sí, al país d'origen → 1
Sí, a altres països → 2
No → 3

22. Abans d'arribar a Catalunya, sabies que s'hi parlava català?

Sí → 1
No → 2
Sí, però no pensava que es parlava tant → 3

23. Penses que es pot viure a Catalunya sense parlar català?

Sí → 1
No → 2
Sí, però... → 3

24. [Per a la mostra estrangera] Trobes algun tipus de similitud entre la situació sociolingüística del teu país i la de Catalunya entre el català i el castellà?

NO , aquí hi ha dues llengües oficials fortes → 1
SÍ , existeix divisió funcional > diglòssia → 2

25. Quan expliques (al teu entorn) que estudies català, o quan s'obre un debat sobre la situació lingüística que es viu a Catalunya, quina resposta reps de la gent...

No ho comento → 0
Positiva → 1
Negativa → 2
Indiferent → 3
Provoca debat → 4

26. [L1 ≠ castellà] Quan vas arribar a Catalunya quina llengua vas aprendre primer?

Persones castellanoparlants → 0
Català → 1
Castellà → 2
Ambdues alhora → 3

27. Competència comunicativa nivell A2

Superior → 1
Adequada → 2
Suficient → 3
Insuficient/ nul·la → 4 (Quasi tot discurs es fa en castellà i l'aprenent usa alguna paraula en català o altres llengües que coneix.)

28. Actitud vers la llengua catalana, l'aprenentatge i el seu ús

Positiva → 1
Negativa/ a la defensiva o indiferència → 2
No opina → 3

