

**L'aprenentatge de coneixement especialitzat a través
de l'anàlisi d'alguns conceptes del dret de família**

Jordi Morel Santasusagna
Barcelona, 2001

DIPÒSIT LEGAL: B.14061-2002

ISBN: 84-699-8514-0

INSTITUT UNIVERSITARI DE LINGÜÍSTICA APLICADA
UNIVERSITAT POMPEU FABRA

Programa de doctorat: Lingüística Aplicada (Lèxic i Discurs)
Bienni 1994-1996
Tesi doctoral

Directora: M. Teresa Cabré Castellví

Per optar al títol de doctor per la Universitat Pompeu Fabra

Aquesta tesi és deutora de moltes persones generoses que m'han ajudat i animat constantment. Per tot això, els mots que segueixen són més que un pur formulisme amb què se sol encapçalar un treball acadèmic d'aquestes característiques; ben al contrari, volen expressar un sincer agraïment a qui, d'una manera o altra, ha tingut a veure amb el seu desenvolupament

En primer lloc em cal agrair a l'Àrea de Dret Civil de la Universitat Pompeu Fabra per les facilitats que m'ha donat en la recollida les dades i, més concretament, a les professores Dra. Margarida Garriga i Srta. Covadonga Ruisánchez; a l'amic Dr. Albert Lamarca —a qui dec valuosos comentaris— i, especialment, al degà de la Facultat de Dret, el Dr. Joan Egea i al director de l'Àrea, el Dr. Pau Salvador.

La Dra. M. Eulàlia Amat m'ha orientat en els aspectes que menys coneixement tenia, això és, les qüestions relacionades amb la teoria del dret i l'enfocament doctrinal del dret de família.

També haig d'expressar el meu agraïment als diversos professionals relacionats amb el dret de família, que m'han dedicat un temps valuós de la seva feina. En particular, vull fer notar l'amabilitat i l'atenció dispensades pel Dr. Xavier Roca-Ferrer i la jutgessa de família, la Il·lma. Sra. Mercè Caso.

Al Dr. Miquel Salicrú i al Dr. Urbano Lorenzo per l'assessorament en el tractament estadístic i els constants suggeriments sobre el plantejament de les dades. Al Dr. Lluís de Yzaguirre, a Marta Busquets, a Jordi Vivaldi i a Melcior Oliveres els dec la resolució de qüestions importants en el tractament informàtic de les dades, sobretot en l'ús del programes d'Excel i Access, així com d'alguns aspectes d'estadística.

Vull remarcar la bona disponibilitat de l'Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra perquè aquesta tesi arribés a bon port, en especial a la seva coordinadora, la Dra. Mercè Lorente i a la seva directora, la Dra. M. Teresa Cabré.

També em cal agrair als membres i amics de l'IULA el seu suport incondicional, especialment a Andreína Adelstein, Carme Bach, Elisenda Bernal, Cleci Bevilacqua, Jesús Carrasco, Judit Feliu, Anna Matamala, Toni Nomdedeu, Helena Pàmols, Carlos Rodríguez, Roser Saurí i Jordi Vivaldi.

No puc deixar de tenir en compte els familiars i els amics que han contribuït, conscientment o inconscientment, a l'assoliment d'aquest darrer estadi, en particular a l'amic Jordi Cirera i a la Dra. Susanne Niemeier qui, des de la llunyania, m'ha encoratjat en els moments més difícils.

Finalment, aquestes línies no haurien pogut ésser escrites sense l'ànim constant directora d'aquesta tesi, la Dra. M. Teresa Cabré, qui en més dues i tres ocasions ha redreçat el rumb del treball. A ella també li he d'agrair tots aquests anys de formació, primer com a alumne a la Universitat de Barcelona i posteriorment com a investigador en el marc de l'IULA a la Universitat Pompeu Fabra.

ÍNDIX DE CONTINGUTS

Introducció	3
--------------------------	---

PART I

1. El coneixement científic i la terminologia	17
1.1. El coneixement científic i el coneixement general.....	18
1.2. El coneixement científic i els llenguatges d'especialitat.....	22
1.2.1. El concepte de <i>despeses</i>	28
1.2.2. El concepte d' <i>adopció</i>	30
1.3. La noció de <i>terminologia</i>	33
1.4. La terminologia i la transmissió del coneixement científic	47
1.5. Conclusió.....	53
2. L'aprenentatge del coneixement científic: el cas del dret de família	57
2.1. L'accés al coneixement científic	59
2.2. L'aprenentatge científic.....	64
2.2.1. El model constructivista.....	66
2.2.2. El model al·lostèric d'aprenentatge i la lingüística cognitiva.....	78
2.2.3. Conclusió	99
2.3. El dret com a coneixement científic	101
2.4. L'aprenentatge del dret mitjançant la terminologia.....	111
2.5. Elements de l'aprenentatge del dret.....	114
2.5.1. Les idees prèvies.....	114
2.5.2. Els manuals de referència	119
2.5.2.1. Puig i Ferriol i Roca i Trias (1998, 5ena edició)	120
2.5.2.2. Garrido Melero (1999).....	124
2.6. El dret de família a Catalunya.....	126
2.7. Aspectes conceptuals i lingüístics del dret de família.....	135
2.8. Conclusió.....	145

ÍNDEX DE CONTINGUTS

PART II

3. El dret de família: informants i conceptes objecte d'anàlisi	151
3.1. Informants.....	153
3.2. El dret de família en el pla d'estudis de la Universitat Pompeu Fabra.....	159
3.3. Conceptes objecte d'estudi: justificació de la tria	160
3.4. Caracterització dels conceptes.....	170
3.5. Conclusió	171
4. Recollida de les dades i metodologia d'anàlisi	175
4.1. El disseny dels tests	175
4.1.1. Preguntes de definició directa.....	176
4.1.2. Preguntes de relació.....	179
4.1.3. Variables dels informants	184
4.2. Objectius i hipòtesis de partida	186
4.3. Mesures de l'increment i precisió de coneixement en dret de família.....	188
4.3.1. Validesa de les mesures quantificadores d'increment i precisió de coneixement	196
4.3.2. Les unitats nominals de naturalesa terminològica i no terminològica.....	200
4.3.3. La diferència conceptual	203
4.3.4. La precisió i l'opacitat en la definició o la relació.....	205
4.3.5. Capacitat de relació amb altres conceptes	209
4.3.6. Els dominis cognitius	215
4.3.7. Conclusió	216
4.4. Metodologia d'anàlisi	217
4.4.1. L'anàlisi del grau de coneixement inicial.....	219
4.4.2. L'anàlisi de l'increment de coneixement.....	220
4.4.3. Els intervals de confiança	221
4.4.4. La puntuació dels informants	223
4.4.5. Conclusions	228
4.5. Conclusió	229

ÍNDEX DE CONTINGUTS

5. Resultats i anàlisi de les dades	233
5.1. Resultats sobre el coneixement inicial.....	234
5.1.1. El coneixement en el Test 1.....	234
5.1.2. Expectatives per al Test 2.....	241
5.1.3. Conclusió.....	242
5.2. Resultats sobre l'increment i la precisió de coneixement.....	243
5.2.1. L'increment i precisió de coneixement en el Test 2	243
5.2.2. El coneixement del Test 2 en relació amb el Test 1	251
5.2.3. Conclusions.....	256
5.3. Resultats per conceptes.....	258
5.3.1. Filiació adoptiva	260
5.3.2. Aliments.....	266
5.3.3. Despeses	272
5.3.4. Capítols matrimonials	280
5.3.5. Família	286
5.3.6. Separació.....	294
5.3.7. Dissolució	301
5.3.8. Convivència	306
5.3.9. Parella estable	311
5.3.10. Anàlisi comparativa dels conceptes	315
5.3.10.1. El tipus d'increment	315
5.3.10.2. Els descriptors.....	317
5.3.10.3. Les unitats terminològiques.....	318
5.3.10.4. Les unitats de la llengua general.....	319

PART III

6. Valoració dels resultats	325
6.1. Valoració dels resultats sobre els objectius i les preguntes de recerca.....	326
6.1.1. Sobre el llenguatge general.....	326
6.1.2. Sobre els llenguatges d'especialitat.....	328
6.1.3. Sobre la terminologia	329
6.1.4. Sobre el dret de família.....	334
6.1.5. Conclusions	337
6.2. Valoració dels resultats sobre els models d'aprenentatge	338
6.2.1. El constructivisme	339
6.2.2. El Model Al·lostèric d'Aprenentatge i la lingüística cognitiva	347
6.2.3. Conclusions	355
Conclusions	359
Bibliografia	371
Annexos	389
Annex 1. Definicions dels alumnes i especialistes	391
Annex 1.1. Definicions dels alumnes.....	395
Annex 1.2. Definicions dels especialistes	497
Annex 2. Buidatge d'unitats nominals de les respostes dels alumnes	501
Annex 3. Puntuacions dels alumnes: finals, per conceptes i per grups.....	515
Annex 4. Distribució d'elements lingüístics per conceptes.....	529
Annex 5. Categories d'increment de coneixement.....	585
Annex 6. Pla d'estudis en dret. Programa de l'assignatura <i>Dret civil V - Dret de família</i>	599
Annex 7. Tests distribuïts.....	615

INTRODUCCIÓ

Aquesta tesi parteix del treball de recerca de doctorat *L'adquisició de primeres i segones llengües: paral·lelismes i divergències amb els llenguatges d'especialitat* presentada present al juliol del 1997 a l'Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra. El treball que aquí presentem, però, no es pot considerar estrictament una continuació d'aquell, ja que les línies de pensament ens han dut a diferents formulacions. Allí exposàvem, de manera teòrica, la conveniència d'adoptar un model d'adquisició de llenguatges d'especialitat que fos proper a algunes teories o models d'adquisició de segones llengües. Aquí, bandegem la relació perquè la demostració empírica de la relació depassa en aquests moments les nostres possibilitats.

Ara bé, assumim plenament les idees expressades als dos darrers capítols del treball de recerca relatives al coneixement especialitzat i al seu aprenentatge. La tesi que aquí presentem analitza el procés d'adquisició o aprenentatge¹ de coneixements jurídics per part d'estudiants de la llicenciatura en dret a la Universitat Pompeu Fabra. Concretament, ens centrem en el dret de família com a àmbit particular d'estudi dins del dret civil. Els informants del nostre treball —estudiants de tercer curs de l'assignatura *Dret civil V - Dret de família* de l'any acadèmic 1998/1999— s'han sotmès a un procés d'instrucció explícita en aquesta matèria en el marc del estudis de la llicenciatura en dret. Les dades obtingudes d'aquests informants representen l'eix central d'aquesta investigació. A continuació presentem la justificació del tema amb l'objectiu principal de treball i, seguidament, desenvolupem altres objectius relacionats amb el principal, juntament amb els supòsits de partida.

¹ D'ara endavant usarem indistintament els termes *adquisició* i *aprenentatge*, tot i que alguns autors de disciplines diverses prefereixen distingir ambdós termes. Així, reserven al primer l'àmbit natural i al segon l'àmbit de l'aula, de l'ensenyament explícit. Nosaltres considerem que aquesta distinció és excessivament marcada i no sempre s'ajusta a la realitat, per la qual cosa la desestimem.

Justificació del tema i objectiu principal

Al llarg dels segles han estat molts autors i diverses disciplines que s'han ocupat d'estudiar com els humans adquirim coneixement i el vehiculem lingüísticament. Aquesta ha estat una qüestió que ha fascinat enormement filòsofs, psicòlegs, pedagogs i científics de diversa mena. Amb el naixement de les disciplines científiques es va plantejar l'ensenyament i la difusió de manera sistemàtica. És més, com assenyalen Giordan i de Vecchi (1987), un coneixement no té raó de ser si no és transmès.

Situant-nos en el panorama global actual, constatem que el coneixement científic és objecte d'ensenyament en diferents centres escolars i en distintes universitats. Aquest ensenyament és realitzat per experts en les diferents matèries que, molt sovint, solen oblidar la naturalesa de l'audiència que tenen al davant. Així, per exemple, Giordan i de Vecchi (*ibid*) fan notar que el coneixement científic destinat a individus entre 10 i 15 anys s'adquireix amb problemes, i aquest dèficit no sempre és imputable als alumnes mateixos. Una explicació semblant, però no idèntica, es podria fer a propòsit d'alumnes de cicles superiors².

La constatació d'aquesta realitat fou l'embrió inicial de la present recerca (Morel, 1999a, b), juntament amb l'observació del paper destacat que hi jugava el llenguatge i, més concretament, la terminologia en la transmissió del coneixement científic. Des d'aquesta perspectiva pretenem observar el comportament dels nostres informants en definir els nou conceptes relatius al dret de família escollits per a aquest estudi: *filiació adoptiva, aliments, despeses, capítols matrimonials, família, separació, dissolució, convivència i parella estable*.

En aquesta observació l'objectiu prioritari del nostre estudi consisteix a esbrinar si en el comportament dels alumnes en la definició d'aquests conceptes es produeix increment de coneixement o, per contra, hi ha una estabilització del coneixement al llarg del procés d'instrucció explícita. Aquí partim de la hipòtesi que efectivament hi haurà increment de

² Vegeu, per exemple, Pintó (1991) en què es mostra com certs problemes d'aprenentatge són recurrents al llarg del cicle acadèmic de l'individu, des dels primers anys de l'escola fins a les últimes etapes de la vida universitària.

coneixement, per bé que no esperem que sigui molt gran o significatiu, tenint en compte que el període d'instrucció té una durada de tres mesos.

Com acabem d'apuntar abordarem la problemàtica de l'increment de coneixement des de la lingüística, amb el lligam que avui dia es planteja amb la cognició humana (e.g. Lara, en premsa; Depecker, 2000). Aquesta relació és, en efecte, explicitada a Lara (en premsa:1): «Si ya Chomsky había situado la lingüística dentro de la psicología general muy al comienzo de sus propias investigaciones, las cuestiones que proponen, por un lado, el estudio de la adquisición de la lengua materna y, por el otro, la recuperación del interés por *lo significado*, después de la clausura estructuralista, resaltan la necesidad de relacionar lingüística y psicología, o teoría del lenguaje y teoría empírica del conocimiento».

D'acord amb això, les nostres observacions i la nostra anàlisi del comportament dels alumnes es duran a terme mitjançant el significat, que és l'objecte principal de la lingüística i el punt de partida tangible per a qualsevol anàlisi empírica del signe lingüístic³. En efecte, l'interès principal de la lingüística és la part tangible i material del signe i no pas la idea, ni la imatge mental de res, ni tots els processos neurofisiològics que hi estiguin relacionats. Això no és obstacle, com hem dit abans, per tractar de buscar els punts de connexió entre la lingüística i els diversos processos de cognició.

Objectius

Ja hem dit més amunt que l'objectiu o propòsit principal d'aquesta tesi és determinar si hi ha o no increment de coneixement en l'observació de les definicions dels alumnes al llarg dels dos tests que es distribueixen. A partir d'aquí ens proposem desenvolupar dos objectius que estan directament vinculats amb el principal:

³ Seguint aquest raonament Lara (en premsa:7) apunta que «es la lingüística la única que reconoce esa especificidad del significante y sus complejidades sustanciales y formales, cuyos correlatos cognoscitivos y neurológicos deben ser objeto de investigación, pero a los cuales no se les puede atribuir a priori ni un isomorfismo con la sustancia de la expresión, ni ninguna posible "auto-evidencia"».

1. Demostrar el paper de *filtre* del llenguatge general en el procés d'aprenentatge de diferents conceptes. Demostrar igualment que, assumint la presència inqüestionable del llenguatge general, aquest valor de filtre és alhora negatiu i positiu:

a) negatiu, en tant que representa un entrebanc per a l'accés a coneixement especialitzat en determinats moments.

b) positiu, en tant que representa una ajuda a la comprensió de determinats fenòmens científics.

A propòsit d'aquest primer objectiu, voldrem fer notar que l'aprenent té unes determinades concepcions per a la majoria dels nous conceptes del dret de família que són objecte d'anàlisi en aquesta tesi. Així, per exemple, és difícil no tinguir cap noció de *matrimoni*, *separació*, *divorci* o *família*, o dels conceptes amb què estan relacionats.

Aquestes concepcions prèvies constitueixen majoritàriament el que se sol anomenar *misconceptions* (concepcions esbiaixades o errònies) que, a més, solen ser resistents al canvi conceptual. Insistirem també en el fet que, almenys pel que fa al dret de família, els manuals que estan a l'abast dels alumnes tendeixen a perpetuar les idees prèvies i, doncs, no són eines especialment dissenyades a afavorir un increment significatiu del coneixement, sinó més aviat semblen dirigides als experts en la matèria.

2. Demostrar que els alumnes assumeixen una concepció estàtica, monolítica i unidireccional dels conceptes científics, que en matèria del dret de família —almenys en la tradició de l'Europa continental occidental— es veu reforçada principalment per les característiques de la tradició del racionalisme i la codificació. També cal tenir en compte el dret romà, el qual parteix d'una concepció divina —i, per tant, inqüestionable— de les coses. Aquesta assumpció és gradual i es reforça pel sistema de certa instrucció del dret (i.e., les definicions dels conceptes han de ser precises i unívokes), però en canvi les lleis donen molt sovint lloc a l'ambigüitat i a diferents interpretacions.

Supòsits de partida

Els objectius que acabem d'exposar tenen en compte els supòsits de partida següents:

1. L'accés al coneixement científic es produeix mitjançant els conceptes i les unitats terminològiques que hi estan associades. Això és així perquè el concepte —i la seva realització en la unitat terminològica— és on s'expressa de manera més pregonada la informació especialitzada, sense oblidar que hi ha altres elements lingüístics que també vehiculen coneixement especialitzat, però ja no d'una manera tan sistemàtica o prototípica.
2. Perquè l'aprenentatge d'una matèria científica sigui significatiu, cal que l'aprenent relacioni els conceptes, ja que no té cap sentit adquirir el coneixement d'un concepte determinat sense relacionar-lo amb altres conceptes del mateix camp.
3. La naturalesa del llenguatge jurídic —i, més concretament, la del llenguatge del dret de família— comporta que un bon nombre de les seves unitats coincideixin (almenys) formalment amb unitats del llenguatge general.
4. En tant que llenguatge d'especialitat, el llenguatge jurídic forma part del llenguatge general: és llenguatge.
5. Deixant de banda l'efecte de la instrucció, l'aprenentatge significatiu del dret només s'aconsegueix plenament quan l'alumne accedeix als documents normatius (lleis, disposicions normatives, etc.), situa cada concepte en el seu context discursiu i el relaciona amb els altres conceptes de la xarxa conceptual.
6. En major o menor grau, els aprenents duen associada una determinada noció dels conceptes objecte d'aprenentatge que generalment no coincideix amb la del patró de l'expert. Les *misconceptions* varien en funció del concepte i de la seva coincidència formal amb conceptes del llenguatge general.

7. Per afavorir el canvi conceptual, cal aconseguir de posar en crisi les concepcions errònies de l'aprenent, les quals resulten normalment molt difícils d'eradicar.

Tenint en compte aquests supòsits de partida, aquesta tesi tracta de donar resposta a les preguntes de recerca següents:

a) Quines similituds presenta el llenguatge del dret de família amb el llenguatge general i quines implicacions això té per al seu aprenentatge?

b) Com es vehiculen lingüísticament i conceptualment (mitjançant definicions) els coneixements que té l'aprenent sobre els nou conceptes del dret de família, en els moments inicial i final del procés d'instrucció explícita?

c) Què ens diuen aquestes manifestacions lingüístiques (i.e., les definicions) sobre les dificultats que comporta l'aprenentatge del dret de família?

A continuació tractarem de justificar l'elecció del dret de família com la part del dret civil que és objecte de la nostra anàlisi. De fet, qualsevol aspecte del llenguatge jurídic podria ésser objecte de tractament per tal com les característiques formals no varien excessivament d'una àrea a una altra. En el nostre cas ens hem centrat inicialment en el dret civil, ja que és una àrea que afecta diversos aspectes de la vida dels ciutadans. Pensem que el dret de família té una influència directa en l'organització de la gran majoria dels individus, atès que o bé tenen una família o bé en pertanyen a una⁴.

⁴ Aquesta diferència és important perquè l'experiència familiar dels alumnes de tercer curs de la llicenciatura en dret es redueix a la pertinença a una família.

Aquesta tesi es compon de tres grans parts. En la part primera (Part I) presentem la noció de coneixement científic a propòsit de l'àmbit que ací analitzem, això és, el del dret de família. La intenció d'aquesta part és caracteritzar el coneixement que es desprèn del dret de família com un coneixement científic —amb totes les particularitats que fan el cas—, en contrast amb els trets distintius del coneixement general. En aquesta distinció defensarem el paper destacat que hi té la terminologia en qualsevol de les seves accepcions, especialment la darrera⁵. Per arribar a comprendre els aspectes més destacables de l'aprenentatge del dret de família ens caldrà tenir ben present la importància dels conceptes més representatius d'aquest domini⁶.

Al capítol 1 donem compte de la noció de coneixement científic en relació amb el coneixement general (epígraf 1.1). Hi destaquem les característiques principals del primer en relació amb el segon, la qual cosa ens permetrà conèixer l'abast que té avui dia, especialment en els processos d'ensenyament i aprenentatge de matèries especialitzades (1.2). També en aquest primer capítol analitzem en quins aspectes la terminologia configura l'estructura conceptual d'una àrea d'especialitat i és clau en la transmissió i divulgació del coneixement científic (1.3 i 1.4).

Al capítol 2 aprofundim en la descripció del coneixement del dret com a coneixement científic a partir de l'observació de la seva realització i expressió lingüística (2.1). Paral·lelament presentem dos models d'aprenentatge (2.2): el constructivisme —que és un model generalista, en tant que no incideix directament en l'aprenentatge científic (2.2.1)— i el Model Al·lostèric d'Aprenentatge —que té com a punt de partida l'anterior i se centra en el coneixement científic (2.2.2).

⁵ Les tres accepcions ben conegudes de *terminologia* es refereixen a (i) branca del saber dedicada a l'estudi de la relació que s'estableix entre els conceptes i la representació que se'n fa mitjançant termes, (ii) l'aplicació d'aquesta teoria a la pràctica, això és, l'activitat de tractament, harmonització, normalització, difusió, etc. de termes (altrament coneguda com a terminografia) i (iii) el conjunt de termes d'una determinada àrea de coneixement. Vegeu Gutiérrez Rodilla (1998:85-87).

⁶ Així, les dades que presentarem a les parts II i III es basen en una tria representativa i objectiva de nou conceptes d'aquest àmbit.

Establim una anàlisi contrastiva entre els dos models i prioritzem el segon, (Giordan i de Vecchi, 1987), per tal com creiem que expressa més acuradament els problemes relatius a l'aprenentatge científic, i el relacionem amb el paradigma emergent de la lingüística cognitiva com a perspectiva lingüística que aporta elements que ens pot fer entendre aspectes de l'aprenentatge científic. També en aquest capítol 2 discutim el llenguatge jurídic com a objecte d'aprenentatge científic en relació amb d'altres disciplines més estudiades i a partir de les quals s'han dut a terme altres estudis (2.3 i 2.4).

A continuació analitzem el paper de les idees prèvies (2.5.1) i la manera com la matèria del dret de família a Catalunya apareix representada en dos manuals recents a partir de la publicació del Codi de Família (2.5.2). Els últims epígrafs d'aquest capítol 2 (2.6 i 2.7) estan dedicats a explicitar les particularitats que presenta el dret de família a Catalunya, juntament amb els seus fonaments cognitius. Aquí presentem els mapes conceptuals com una eina útil per a l'aprenentatge del dret de família.

En la part segona (*Part II*) tractem les qüestions relatives a l'organització de la matèria del dret de família (capítol 3), la metodologia utilitzada per extraure les dades dels nostres informants (capítol 4), i els resultats més significatius (capítol 5).

En el capítol 3 donem compte de les característiques dels informants del nostre corpus (3.1), analitzem el dret de família tal com apareix al pla d'estudis de la Facultat de Dret a la Universitat Pompeu Fabra (3.2) i, finalment, presentem les raons que justifiquen la tria dels nou conceptes de què hem parlat més amunt (3.3), juntament amb una breu caracterització doctrinal d'aquests conceptes (3.4).

En el capítol 4 tractem la qüestió de la recollida de les dades i, en general, la metodologia d'anàlisi. En primer lloc presentem els dos tests utilitzats (4.1) i recordem els objectius i les hipòtesis de partida (4.2). A continuació mostrem i justifiquem les mesures que hem considerat per donar compte de l'increment i la precisió de coneixement (4.3). Finalment,

abordem la part de la metodologia d'anàlisi relativa al tractament estadístic de les dades obtingudes en les definicions dels alumnes (4.4).

En el capítol 5 mostrem els resultats obtinguts de la distribució dels tests. Un aspecte important que escatim en aquest capítol és si efectivament podem parlar d'un increment de coneixement o no del Test 2 respecte del Test 1. Per això, en primer lloc presentem aquests resultats en relació amb el coneixement inicial (5.1) i a l'increment i la precisió del coneixement (5.2). Tot seguit escrutem aquests resultats per a cadascun dels nou conceptes (5.3.1 a 5.3.9) i n'establim una anàlisi comparativa d'acord amb les unitats lingüístiques que ens han servit per mesurar l'increment i precisió de coneixement (5.3.10).

La darrera part de la tesi (Part *III*) està conformada pel capítol 6, en què valorem els resultats presentats anteriorment a partir d'una sèrie de paràmetres o qüestions. De fet, aquest últim capítol està concebut com unes primeres conclusions (parcials i per aspectes concrets) dels resultats presentats al capítol 5.

Primerament valorem els resultats a la llum de les hipòtesis i objectius apuntats en aquesta introducció. Així, discutim els resultats a propòsit del llenguatge general (6.1.1), dels llenguatges d'especialitats (6.1.2), de la terminologia (6.1.3) i del dret de família (6.1.4). Segonament valorem els resultats a l'entorn dels models d'aprenentatge presentats en el capítol 2 (6.2).

Concluïm aquesta tesi amb el plantejament de les conclusions a què hem anat arribant parcialment en cadascun dels capítols, fent especial èmfasi en les aportacions dels capítol 5 i 6.

Finalment, hem d'advertir que al llarg d'aquest treball optem per l'ús, quan escau, del genèric masculí per tal d'afavorir la fluïdesa d'escriptura i de lectura, i no pas com a voluntat d'evidenciar l'opció d'un llenguatge sexista.

CAPÍTOL 1

EL CONEIXEMENT CIENTÍFIC I LA TERMINOLOGIA

Al llarg d'aquest treball defensem la idea que el coneixement relatiu al dret de família (DF) és un coneixement especialitzat o científic (CC)¹ en tant que disposa d'una terminologia que dóna compte de l'estructuració conceptual del camp, tot i que una gran part de les seves unitats són compartides amb el llenguatge general (LG). Aquest fet és propi de les disciplines més o menys organitzades i estructurades que transmeten un CC. Així, en el cas que ens ocupa, la terminologia pròpia del llenguatge jurídic i, més concretament, la del DF inclou tot o gairebé tot el coneixement pertinent a la matèria en qüestió. Per tant, i en relació amb el fenomen que analitzem, podem afirmar que el domini de la terminologia en aquest context assegura el domini de l'àrea, amb les implicacions per al procés d'aprenentatge.

En aquest capítol ens proposem de fer notar no només la rellevància de la terminologia en el CC i la relació amb el coneixement general (CG), sinó també la importància del control de la terminologia per a l'adquisició efectiva d'un domini d'especialitat. Això és interessant si tenim en compte l'alt grau de coincidència formal que presenta la terminologia del DF amb el vocabulari propi del LG: *desemparament*, *adopció*, *separació*, *responsabilitat*, *fills*, *aliments*, etc. Ara bé, aquesta coincidència formal no es correspon amb una equivalència semàntica (o, almenys, no totalment): el camp semàntic dels termes relatius al DF que acabem de llistar coincideix tan sols parcialment amb els seus homògrafs en LG.

A més de considerar les implicacions de la relació entre CG i CC a propòsit de la terminologia², tractarem en aquest capítol el paper de la terminologia, com a vehiculadora de CC, en els processos de transmissió i divulgació d'aquest coneixement. D'aquesta manera, tindrem una primera aproximació del que pot esdevenir-se a l'aula quan, en el marc d'una

¹ En aquesta tesi usem indistintament els termes *científic* o *especialitzat* per referir-nos al tipus de coneixement o llenguatge que és diferent al general. Som conscients, però, que no tot el coneixement especialitzat és coneixement científic. Per exemple, la tècnica de la cuina, el coneixement de futbol o el cinema no conformarien, al nostre entendre, un coneixement científic, sinó més aviat una certa especialització.

instrucció formal explícita, el CC es transmet o, fins i tot, es divulga³. Naturalment, amb aquestes consideracions assumim que el dret constitueix un CC, afirmació que argumentarem amb detall al capítol 2. A l'epígraf següent tractarem d'aprofundir en la naturalesa del CC amb relació al CG, sempre amb l'horitzó de l'aprenentatge des d'una perspectiva lingüística i conceptual d'acord amb la caracterització de Hewson i Hewson (1984).

1.1. El coneixement científic i el coneixement general

Cabré (1998:11) afirma que «resulta difícil, por no decir imposible, trazar una línea divisoria nítida entre la noción de lo que es general o especializado aplicada a cualquier campo relativo al conocimiento o al lenguaje». En efecte, d'entrada hem d'acceptar que, almenys en un pla teòric, resulta gairebé impossible d'establir fronteres nítides entre CC i CG; o bé de distingir amb precisió un text general i un text especialitzat. L'objectiu d'aquest epígraf és arribar a una caracterització funcional del CC, útil al llarg d'aquest treball i, així, tractar el coneixement propi del DF com a CC. Establertes aquestes bases, podrem aleshores aprofundir en l'estudi de l'aprenentatge del DF.

Porlán (1995:69) afirma que «no es posible entender una teoría de *la enseñanza de los conocimientos* sin haber respondido a ciertas preguntas claves sobre la naturaleza del conocimiento científico (contenido central del aprendizaje académico), sobre la naturaleza del conocimiento cotidiano (ámbito desde el que profesores y estudiantes interactúan entre sí y con los contenidos), sobre la relación entre ambos, y sobre las características del desarrollo conceptual». A continuació l'autor fa una llarga enumeració dels grans problemes epistemològics plantejats pel coneixement científic i el coneixement quotidià a propòsit de la cerca d'un model d'ensenyament alternatiu basat en els postulats constructivistes (vegeu 2.2.1).

² A l'epígraf 1.3 presentarem la noció de terminologia de què partim. Ja veurem que la noció mateixa de terminologia és ambigua.

³ Quant a la divulgació, defensarem que en qualsevol estadi d'ensenyament i aprenentatge d'una disciplina hi hauria d'haver, en major o menor grau, un discurs divulgador. A l'epígraf 1.4 presentarem la nostra noció de divulgació.

Si fem un breu repàs del tractament del coneixement a través de distintes disciplines, ens adonarem que la variació de perspectives és àmplia. Així, la filosofia proposa que el coneixement intel·lectual, a diferència del coneixement sensible, s'adquireix mitjançant conceptes. Això comporta realitzar inferències i abstraccions, judicis i predicacions sobre els objectes de la realitat; en altres mots, fem representacions mentals de la realitat. Segons el que hem dit, qualsevol coneixement pressuposa una organització de continguts dins d'esquemes conceptuals de naturalesa diversa (cultural, familiar, científica, etc.). El coneixement és, així, una representació tant conceptual com lèxica dels estats de les coses que conformen la realitat. Wagensberg (1994:21) defineix el coneixement de la manera següent:

Qualsevol representació finita de la realitat que es pugui transmetre per una via no genètica. El coneixement és una representació forçosament finita d'una realitat que, en principi, és infinita en paràmetres i en complexitat. És una partitura de música, una pintura, una teoria científica, un text sagrat revelat.

Si entenem el CC com a ciència —això és, com el nivell més sistemàtic de coneixement sobre la realitat a què l'home ha arribat—, aleshores es tracta del model de sistema cognitiu que la filosofia ha tingut en compte per elaborar una teoria del coneixement (epistemologia). Per a la filosofia, el CC és un coneixement racional, metòdic, objectiu, verificable i sistemàtic, que es formula en lleis i teories, i que és comunicable i obert a la crítica i a l'eliminació d'errors (Brugger, 1975). El CC conforma la seva estructura conceptual en la formulació de teories.

Una teoria científica sol presentar

- a) una ordenació sistemàtica dels seus enunciats mitjançant relacions deductives
- b) el contrast dels seus enunciats o de les conseqüències que se'n dedueixen lògicament
- c) una capacitat d'explicació i predicció.

Sokal i Bricmont (1998:184) distingeixen entre *coneixement* (general) i mera *creença*: «Now, both in philosophy and everyday language, there is a distinction between *knowledge* (understood, roughly, as justified true belief) and mere *belief*; that is why the word 'knowledge' has a positive connotation, while 'belief' is neutral».

Wagensberg (1994) apunta que el coneixement —entenem aquí el CG— esdevé CC quan hi ha tres principis que la ciència ha tàcitament acceptat des de sempre:

- Principi d'objectivitat
- Principi d'intel·legibilitat que, al seu torn, conté tres grans criteris:
 - a) criteri de comprensió
 - b) criteri de classificació
 - c) criteri de causalitat
- Principi de falsabilitat de la veritat científica

Contràriament a Sokal i Bricmont (1998), l'aproximació de Wagensberg —que representa un posicionament força estès sobre la noció de CC— entén que els dominis de les anomenades *ciències humanes i socials* (dret, lingüística, sociologia, antropologia) no s'anomenarien *científics* per tal com no superarien el filtre dels tres principis esmentats. L'autor, per contra, consideraria que aquestes disciplines s'apropen més al que anomena *coneixement revelat*. Un ésser ens revela el coneixement, per al qual tot és objectiu i intel·ligible. Aquest coneixement es revela mitjançant textos o intuïcions.

Davant de la posició representada per Wagensberg, nosaltres entenem en aquest treball que cal partir d'una noció més àmplia de CC, que definirem en oposició al CG. Per això, passem tot seguit a considerar els trets definidors del CG.

El CG és el coneixement compartit per una comunitat més o menys gran d'individus i està determinat socialment i culturalment. El CG està directament relacionat amb la nostra experiència amb el món. El fet de participar socialment i interactuar amb membres de la mateixa comunitat comporta que l'individu adquireixi un CG que neix, d'aquesta manera, del contacte que té amb la realitat que l'envolta.

El CC té com a punt de referència el CG i neix de la necessitat d'una determinada comunitat d'individus —els especialistes— per analitzar i segmentar una part de la realitat. L'objectiu de l'especialista és aproximar-se a aquesta realitat per descriure-la amb detall.

La realitat és externa a l'individu i, segons com s'hi aproxima, en determina el grau d'apropament o d'allunyament. L'especialista tracta d'analitzar en detall una part d'aquesta realitat, la qual cosa fa que, en principi, s'hi apropi més. Com que no es pot tractar tota la realitat, se'n segmenta una part; les parts segmentades solen coincidir amb dominis o matèries especialitzades: química, física, biologia, dret, matemàtiques, sociologia, lingüística, etc. O bé solen coincidir amb parcel·les més o menys diverses que, a diferència de les anteriors, no estan classificades com a disciplines científicotècniques (e.g. cuina, futbol, bricolatge, estètica).

Segons Reguant (1997a) el CC i allò que envolta el CC només té sentit si és transmès. La producció científica, insisteix l'autor, pot ser —i, de fet, durant molts anys així ha estat— pròpia d'un acte individual, però avui dia només es concep la ciència feta en col·laboració. A més, les noves tècniques electròniques afavoreixen la col·laboració a distància entre científics de diferents punts del planeta. Reguant defensa que la comunicació va lligada a la producció, per tal com la comunicació es fa a partir d'allò que es produeix i la producció és impossible sense la comunicació d'un progrés científic fet anteriorment i sense una constant relació comunicativa amb altres membres de la comunitat científica. L'autor apunta quatre variables que influeixen en la producció i la comunicació en ciència:

- a) La multiplicitat de ciències
- b) La multiplicitat de cultures
- c) Els progressos en tècniques de comunicació
- d) Les polítiques científiques diverses

El CG, naturalment, també presenta unes condicions de comunicació i producció, si bé no en la mateixa proporció ni la intensitat que presenta el CC. Si això és així, aleshores podem parlar de teories del CG com parlem de teories del CC, ja que els individus construeixen el coneixement a partir de la seva realitat quotidiana, i d'aquesta experiència en construeixen igualment teories (vegeu, per exemple, Linn i Songer, 1993; Giordan i de Vecchi, 1987).

En aquest treball les consideracions fetes a l'entorn del CC presenten un enfocament lingüístic, tot i que no sempre és possible discriminar entre enfocaments diferents. Com succeeix amb el llenguatge, la diferència entre CG i CC té més a veure amb l'ús que es fa de cada

coneixement que no pas amb les característiques essencials d'ambdós. Així, hem de concloure que més que parlar d'una diferència fonamental entre ambdós tipus de coneixement el que hauríem de considerar és aquesta qüestió des d'un posicionament distributiu, això és, una escala gradual al voltant de la qual hi ha dos grans pols. En conseqüència, hi haurà unitats més o menys especialitzades o generals segons el context i l'ús que se'n faci.

En conclusió, la realitat ens mostra una continuïtat entre CC i CG, la qual és difícil d'abordar metodològicament. És per això que a partir d'una segmentació conscient i voluntària de la realitat s'aconsegueix destriar i tractar en profunditat petites parcel·les que conformen el CC. Aquest CC, objecte d'estudi dels especialistes de diversos camps de coneixement, és expressat en la majoria dels casos per mecanismes lingüístics. Allò que distingeix més clarament un domini d'especialitat és el seu lèxic, a més de l'ús particular dels diversos recursos lingüístics i expressius que ofereix la llengua. Aquests mecanismes es defineixen com a llenguatges d'especialitat, que tot seguit tractem en relació amb el CC.

1.2. El coneixement científic i els llenguatges d'especialitat

En aquest epígraf no pretenem aprofundir en la caracterització ni tractar la casuística de la definició dels llenguatges d'especialitat (LE), ja que d'això se n'han encarregat altres treballs⁴: podeu consultar, per exemple, Sager *et alii* (1980); Kocourek (1982); Beaugrande (1987; 1996); Cabré (1992, 1999); Lerat (1995) i Hoffmann (1998). El nostre objectiu aquí és més aviat el de proveir una definició funcional de LE en el marc d'aquest treball.

Amb tot, creiem necessari partir de la definició que dona Hoffmann (1998:51) per a *llenguatge d'especialitat*:

Un llenguatge d'especialitat és el conjunt de tots els recursos lingüístics que s'utilitzen en un àmbit comunicatiu —delimitable pel que fa a l'especialitat— per tal de garantir la comprensió entre les persones que treballen en aquest àmbit.

Des d'aquest punt de vista podem parlar, efectivament, del dret en tant que LE. Però d'entrada volem insistir en el fet que per a nosaltres el que essencialment és portador de

⁴ Cabré (1992) apunta que hi ha un cert nombre d'especialistes que eviten de donar cap definició per a *llenguatges d'especialitat*.

significació especialitzada és la terminologia en qüestió. L'objectiu d'aquest epígraf és fer notar la relació existent entre LE i CC mitjançant la caracterització del llenguatge jurídic i, més concretament, del llenguatge relatiu al DF. Per això en primer lloc caldrà proveir els arguments necessaris a favor de la consideració del dret com a LE, vehiculador de significació especialitzada. Així, cal que, seguint la descripció de Hoffmann (*ibid*), situem el nivell i el grau d'especialització del llenguatge jurídic dins el marc de les altres disciplines científiques. En aquestes consideracions deixarem de banda els aspectes culturals i socials associats al llenguatge del dret i ens centrarem en els aspectes estrictament formals i lingüístics.

Seguint Hoffmann (*ibid*:64) caracteritzaríem el dret com a llenguatge natural amb terminologia especialitzada i sintaxi molt controlada, segons es descriu al nivell *C* del quadre següent:

Nivell d'abstracció		Forma lingüística	Àmbit	Participants en la comunicació
A	més elevat	símbols artificials per a elements i relacions	ciències fonamentals teòriques	científic ↔ científic
B	molt elevat	símbols artificials per a elements; llenguatge general per a les relacions (sintaxi)	ciències experimentals	científic (tècnic) ↔ científic (tècnic)
C	elevat	llenguatge natural amb terminologia especialitzada i sintaxi molt controlada	ciències aplicades i tècnica	científic (tècnic) ↔ directores científicotècnics de la producció material
D	baix	llenguatge natural amb terminologia especialitzada i sintaxi relativament lliure	producció material	directores científicotècnics de la producció material ↔ mestres ↔ treballadors especialitzats
E	molt baix	llenguatge natural amb alguns termes especialitzats i sintaxi lliure	consum	representants del comerç ↔ consumidors ↔ consumidor

Quadre 1: Nivells d'especialització del llenguatge segons Hoffmann (1998)

Com el mateix autor ja reconeix⁵, aquest quadre no reflecteix explícitament totes les situacions comunicatives possibles i així, per exemple, hi mancava la situació d'instrucció explícita en un àmbit universitari. Amb tot, Hoffmann exemplifica el grau *C* amb les ciències polítiques i en la situació de cursos i seminaris de nivell universitari. Estem d'acord amb l'afirmació que fa l'autor relativa al fet que un mateix llenguatge d'especialitat pot presentar més d'un estrat o

⁵ «Tot i que aquest esquema tracta de la producció material, es pot estendre anàlogament a altres àmbits comunicatius» (p. 65).

nivell d'abstracció. Encara més: segons quina sigui la situació comunicativa, l'estrat pot variar. En el nostre cas, però, la situació comunicativa està força delimitada i, doncs, el llenguatge jurídic s'escauria en l'estrat *C*.

Tanmateix, Hoffmann no discuteix l'origen i l'evolució de la terminologia —en el sentit de conjunt de termes— en els diversos dominis d'especialitat. Escatir aquesta qüestió creiem que és important per tal com permet donar compte de tres aspectes molt importants:

- a) La frontera més o menys precisa entre CG i CC. El grau de precisió dependrà del domini d'especialitat en qüestió.
- b) Entre dominis distints, les diferències observades en el grau d'univocitat i polisèmia: comparem, per exemple, la sociologia amb les matemàtiques, o el dret amb l'astronomia.
- c) Dins d'un mateix domini, les diferències observades en el grau d'univocitat i polisèmia entre diversos termes: dins del dret civil comparem, per exemple, el concepte de *família* amb el de *propietat horitzontal*.

En aquesta mateixa línia Kocourek (1982) considera que el terme és un element d'un acte de comunicació professional i distingeix dues famílies de termes:

- a) Els termes tècnics, que designen instruments, artefactes, observacions, experiències i mesures.
- b) Els termes científics, que designen els conceptes teòrics de les ciències.

Nosaltres, però, no veiem aquesta distinció de gaire aplicabilitat a la pràctica, ja que pot molt bé esdevenir que no sempre els termes científics provinents de conceptes teòrics es distingeixen dels termes tècnics relatius a la primera «família». Així, preferim parlar de termes científicotècnics que denominen una realitat especialitzada.

Tant l'observació dels textos principals en DF (vegeu 2.5.2) com de les dades obtingudes (vegeu capítol 5), ens confirmen la idea d'Otman (1996) segons la qual els termes funcionen amb una certa imprecisió, que és a l'essència mateixa de l'activitat científica i de la funció comunicativa de la llengua (processos de metaforització, analogia, ambigüitat, canvis de significat, etc.). Aquest pensament és també present en altres autors que destaquem més avall (vegeu epígraf 1.3).

En relació amb el que acabem de plantejar, Grinev (1993) observa que en el desenvolupament de termes d'alguns camps del coneixement hi ha l'empremta de la màgia i la mitologia com a formes de coneixement «precientífiques», que deriven cap als coneixements elementals basats en les propietats superficials dels objectes i, finalment, si escau, cap a l'establiment d'un sistema ideal dels conceptes. Aquesta idea és exemplificada a propòsit dels àmbits de la medicina i el dret:

Así, en los términos pertenecientes a los campos de la medicina y el derecho, se refleja la relación peculiar del hombre primitivo y de Edad Media hacia los nombres (a los cuales se les asignaba el carácter mágico: del acierto correcto del nombre dependía la posibilidad de comprender el objeto, poseerlo y someterlo a su control), debido a que del diagnóstico exacto de una enfermedad o la formulación de ley dependen la efectividad del tratamiento y el grado de castigo respectivamente.

A partir de la consideració de la construcció dels conceptes d'*adopció* i *despeses* en el Codi de Família (CF) volem demostrar (epígrafs 1.2.1 i 1.2.2 respectivament) que el DF —en tant que part constitutiva del dret— és també transmissor de CC, en la mateixa mesura que ho són les ciències naturals (e.g. biologia, química, astronomia, matemàtiques). Si pretenem analitzar l'aprenentatge del DF en tant que CC, aleshores ens cal en primer lloc legitimar-lo com a tal. Això és, doncs, el que ens proposem tot seguit.

El DF, com a branca integrada en el dret, regula els comportaments socials amb conseqüències jurídiques de la unitat *família*⁶. Si bé al capítol següent aprofundirem en les característiques més rellevants del DF, aquí ens interessa indicar que, encara que aquesta branca del dret regula aspectes socials de la família, hi ha altres aspectes que escapen a la seva doctrina, ja que suposen una qüestió essencialment d'actitud (Salvador Coderch, 1998).

⁶ D'entrada ja cal advertir que els autors en dret no donen cap definició universalment vàlida de *família*, per tal com consideren que cada etapa històrica en comporta una definició *ad hoc* (Lacruz Berdejo *et alii*, 1987).

El coneixement relatiu al DF es troba en textos legals (lleis, decrets legislatius i altres normes sense rang de llei), els més representatius dels quals són, pel que fa al dret civil català, els següents⁷:

- *Compilació del Dret Civil de Catalunya, 1984.*
- *Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció.*
- *Llei 40/1991, de 30 de desembre. Codi de Successions per causa de mort en el dret civil de Catalunya.*
- *Llei 8/1995, de 27 de juliol, d'atenció i protecció dels infants i els adolescents i de modificació de la Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció.*
- *Llei 9/1998, de 15 de juliol, del Codi de Família.*
- *Llei 10/1998, de 15 de juliol, d'Unions Estables de Parella.*
- *Llei 19/1998, de 28 de desembre, sobre Situacions Convivencials d'Ajuda Mútua.*

Els textos que hem apuntat recullen allò que el legislador català creu regulable. Es tracta de textos jurídics que contenen una determinada terminologia i que presenten uns trets discursius particulars. Aquests trets, juntament amb el fet que estan escrits des de i per a la perspectiva de l'especialista en lleis, fan que aquests textos siguin font de CC, en tant que s'oposa al CG. En efecte, si és veritat el que apunta Cabré (1992:142) en el sentit que «els aspectes pragmàtics són els elements que millor diferencien els llenguatges d'especialitat de la llengua comuna», aleshores aquests corpus jurídics presenten restriccions de tres tipus:

- a) restriccions quant als usuaris
- b) restriccions quant a la temàtica
- c) restriccions quant a les situacions comunicatives

Els estudis de tècnica legislativa posen cada cop més èmfasi en les definicions dins dels textos legals, les quals delimiten un significat que cal donar a un terme quan s'utilitza en l'aplicació

⁷ Aquests documents són majoritàriament de naturalesa administrativa i tenen incidència directa en la família. En aquesta tesi ens centrarem principalment en la informació lingüística i conceptual proveïda pels dos darrers textos, que corresponen a dues lleis aprovades recentment pel Parlament de Catalunya d'impacte jurídic i social prou important. Al capítol següent farem consideracions sobre l'encert del legislador català en el redactat d'ambdues lleis.

dels textos. Així, Salvador Coderch (1989), dóna les següents recomanacions sobre la definició i la remissió:

- a) Cal definir només si és estrictament necessari. Ho és quan cal establir un significat legal o quan cal abreujar.
- b) Cal explicitar què s'està definint.
- c) Cal explicitar el que es defineix (*definiendum*) quan s'usi en el sentit definit.
- d) No s'ha de definir varies vegades i de manera diferent una mateixa expressió.
- e) En definir, cal delimitar el màxim possible l'àmbit d'aplicació de la definició.
- f) Les definicions han de ser, sempre que sigui possible, autosuficients (completes), i si cal una remissió, cal especificar-ne l'objecte.
- g) Les definicions cal situar-les al començament de la llei o de la part de la llei a la qual afecten.

Les regles que estableixen definicions no han de contenir, a més, disposicions de cap altra mena.

Contràriament al que s'esdevé en textos de comunicació general, els de comunicació especialitzada presenten unes situacions típiques i usuals prèviament establertes i codificades. Així, el coneixement que es transmet està subjecte a intencions comunicatives predeterminades pel context i a condicions socials i pragmàtiques imposades per la comunitat científica en qüestió. En el cas del llenguatge jurídic, com assenyala Gemar (1991), el coneixement transmès pel legislador mitjançant la llei no pren una interpretació definitiva (i.e., no té un correlat pragmàtic immediat) fins que el jutge o el professional de l'àmbit jurídic no decideix participar activament en la construcció del sentit i, en última instància, en la fixació del significat d'un concepte concret per resoldre un cas pràctic. Efectivament, l'atribució última del significat d'un terme s'esdevé quan el jutge dicta sentència d'acord amb la llei i, més precisament, amb la seva interpretació de la llei.

Aquest tret particular del llenguatge jurídic —que també és present en altres llenguatges d'especialitat— fa que gran part dels textos legals estiguin sotmesos constantment a la interpretació i que, per tant, diferents especialistes ofereixin versions diverses sobre la significació d'un determinat text, o bé discuteixin a l'entorn del significat d'un concepte en un

context determinat. Per tant, malgrat la voluntat explícita del legislador (almenys en la tradició del dret romà) de fixar la precisió en la significació dels conceptes, una anàlisi minuciosa de la construcció de determinats conceptes jurídics en textos legals demostra que, en general, hi presideix una gran indefinició. Tanmateix, això pot ser explicat, almenys parcialment, si atenem al fet que el dret regula aspectes relacionats amb el comportament i els costums dels individus, la qual cosa comporta l'ús de mots vinculats formalment —i molts cops també semànticament— a mots de la llengua general, la qual, al seu torn, és per naturalesa ambígua i imprecisa.

En els dos subepígrafs següents exemplifiquem aquesta indefinició a propòsit del procés de construcció dels conceptes *despeses* i *adopció* a la Llei 9/1998, de 15 de juliol, del Codi de Família. L'objectiu principal d'aquests subepígrafs és de fer notar els problemes de naturalesa pràctica que troben els alumnes quan s'apropen tant als materials legislatius com als manuals de referència dirigits principalment a un públic aprenent universitari. D'aquests últims cal destacar el fet que cap dels consultats a propòsit del DF o del dret civil per a l'àmbit català i espanyol inclouen índexs analítics o per matèries⁸. A 2.5.2 tractem més profundament aquesta qüestió.

1.2.1. El concepte de *despeses*

El concepte de *despeses* apareix gairebé exclusivament en la forma femení plural (tan sols tenim una sola ocurrència de la forma singular, *despesa*), per la qual cosa considerem únicament el concepte en aquesta forma. El CF conté un total de 30.353 ocurrències, 3.250 de les quals corresponen a paraules diferents. D'acord amb aquestes xifres absolutes, l'ocurrència de *despeses* és de 38, la qual cosa representa el 0,125% del total d'ocurrències.

⁸ És important fer especial èmfasi en aquest punt perquè en el marc d'ensenyament que considerem en aquest treball l'aprenentatge pot seguir diverses vies, no només la mera interacció professor-alumne. Així, és habitual el fet que l'alumne progressi en el seu coneixement a partir dels manuals assenyalats pel professor com a punts de referència per superar l'assignatura, juntament amb les lleis i altres documents jurídics.

La primera observació que podem fer a propòsit d'aquest concepte és que el seu context d'ocurrència immediat està determinat pels concurrents⁹ següents:

- *despeses familiars*
- *despeses familiars ordinàries*
- *despeses del manteniment familiar*
- *despeses derivades del règim i el govern de la casa*
- *despeses de restitució*
- *despeses per a la formació*
- *despeses funeràries*
- *despeses* (sense cap complement, a la resta de les ocurrències)

Cal tenir en compte que el gruix més representatiu d'ocurrències correspon al de *despeses familiars*. Considerant que és a l'article 4 del CF on apareix l'única definició relacionada amb *despeses* (i.e., s'explicita que s'entèn per *despeses familiars*), aleshores ens queda el dubte de si les *despeses de restitució*, les *despeses per a la formació*, les *despeses funeràries* o, simplement, les *despeses* reben la mateixa caracterització semàntica que *despeses familiars*. En efecte, caldria aclarir si el sentit que el legislador preveu per als altres concurrents és el mateix que el que apareix a l'esmentat article 4:

Article 4

Despeses familiars

1. Tenen la consideració de despeses familiars les necessàries per al manteniment de la família, amb adequació als usos i al nivell de vida familiar, i en especial:

- a) Les originades en concepte d'aliments en el seu sentit més ampli, d'acord amb la definició que en fa aquest Codi.
- b) Les d'adquisició i millora, si és de titularitat conjunta, dels habitatges o d'altres béns d'ús de la família i, en tots els casos, les despeses de conservació. Les derivades de l'adquisició, de pagament de millores i de préstecs concedits amb la finalitat d'adquirir o fer millores a l'habitatge familiar o a d'altres béns d'ús de la família únicament tenen la consideració de despeses familiars, en la part que correspongui al valor del seu ús, si es tracta de béns de titularitat d'un dels cònjuges en el

⁹ Per *concurrents* (o també *cooccurrents*) entenem les formes que apareixen sistemàticament davant o darrere del mot en qüestió.

règim de separació de béns o si es tracta de béns privatis en els altres règims econòmics matrimonials. En tots els casos també són despeses familiars les de conservació.

c) Les atencions de previsió, mèdiques i sanitàries.

2. També és considerada despesa familiar l'originada pels aliments en el sentit més ampli, dels fills no comuns que convisquin amb el marit i la muller, i les despeses originades pels altres parents que hi convisquin, llevat, en ambdós casos, que no ho necessitin.

3. No tenen la consideració de despeses familiars les derivades de la gestió i la defensa dels béns privatis, excepte les que tenen connexió directa amb el manteniment familiar. Tampoc no tenen la consideració de despeses familiars les que responen a l'interès exclusiu d'un dels cònjuges.

L'aparició de *despeses familiars* a l'article 4 no és, però, la primera referència que apareix en el cos de la llei. Així, en la part introductòria de la llei i en l'article 3 ja s'esmenta aquest concepte, però el lector no rep informació del seu contingut semàntic fins a l'article 4.

En plantejar aquest concepte sembla que el legislador tingui en compte la definició del diccionari general (Diccionari de la llengua catalana, DIEC): «allò que val el que hom s'ha procurat, ha consumit, etc.». Amb tot, aquesta definició resulta insuficient per adequar-se a les observacions de l'article 4, ja que l'ús de la forma pronominal (*hom s'ha procurat, ha consumit, etc.*) deixa en situació indefinida les despeses d'altri a càrrec d'un mateix. Segons aquesta definició, no sabríem si les despeses del cònjuge queden dins o fora de la definició.

1.2.2. El concepte d'*adopció*

El concepte d'*adopció* en el CF pren més rellevància que no pas el de *despeses*: només cal que ens fixem en el nombre d'ocurrències d'un i altre concepte¹⁰. Atenent les xifres absolutes en el CF (30.353 ocurrències i 3.250 mots diferents), *adopció* té una ocurrència de 57, que representa el 0,187% del total (enfront del 0,125 de *despeses*). Més encara: el CF reserva un títol sencer a l'*adopció* i a la filiació adoptiva en general. Però l'objectiu d'aquest subepígraf no és de comparar el pes semàntic d'ambdós conceptes en el CF sinó de ressaltar com es construeix el concepte d'*adopció*. Veurem tot seguit que aquí també presideix la indefinició en la construcció del sentit del concepte en qüestió.

A diferència de *despeses*, en el cas d'*adopció* la Llei no presenta cap definició explícita del concepte. El CF recull la informació sobre *adopció* a partir de l'explicitació dels elements de què se serveix el Codi mateix per delimitar-lo. Així, el sentit es construeix al llarg del CF de la manera següent:

- a) Requisits per poder adoptar
- b) Proposta d'adopció
- c) Consentiment de l'adopció
- d) Assentiment de l'adopció
- e) Adopció internacional
- f) Efectes específics de l'adopció
- g) La tutela i l'adopció

A banda de la informació proveïda per la Llei, el DIEC tampoc no reïx a definir amb precisió el concepte d'adoptar:

adoptar *v tr.* Afillar, fer entrar a la pròpia família (un infant, estrany a ella). *Un matrimoni sense fills va adoptar el pobre orfe.* || Algú, fer seu (el parer, l'opinió, etc. d'un altre); prendre (una resolució, un acord), després de previ examen o deliberació. *Vam adoptar el seu pla. L'assemblea ha adoptat el projecte de llei.* | *Adoptar una moda.*

afillar *v tr.* Adoptar com a fill (un estrany). *Afillar un nen.* | *pron.* *Afillar-se una neboda.*

Adoptar es defineix com *afillar* i a l'inrevés: *afillar* es defineix a partir d'*adoptar*. Així no sabem si, jurídicament, *adoptar* i *afillar*, són totalment equivalents o no. Ni la Llei ni, com veurem tot seguit, el diccionari especialitzat no acaben de resoldre aquesta incertesa. En qualsevol cas, podem afirmar que la construcció del concepte d'*adopció* al CF no és pas unívoc ni totalment clar. Aquí el legislador sembla apel·lar a la construcció pragmàtica del sentit del concepte, això és, a la pràctica judicial en matèria de dret de menors. Aquest fet, com pretendrem demostrar a la segona part d'aquest treball, té conseqüències en l'aprenentatge del DF.

¹⁰ Una part del concepte d'*adopció* també queda recollida al capítol II de la Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció de menors desemparats i de l'adopció.

El *Diccionari jurídic català* presenta les definicions que mostrem tot seguit. Com veurem, *adoptar* i *afillar* són tractats sinonímicament, però no els seus derivats *adopció* i *filiació*:

adoptar *v tr* Prendre com a fill el que no ho és per generació; en deriven relacions pràcticament iguals a les de la paternitat i *filiació* per naturalesa.

afillar *v tr i pron* Adoptar.

adopció *f* 1 Acció i efecte d'adoptar. 2 Lligam de parentiu filial que uneix l'adoptat amb l'adoptant d'una manera pràcticament idèntica a la *filiació* per naturalesa. [...]

filiació *f* Lligam de parentiu que uneix un fill als seus pares. Hom distingeix d'una banda la natural de l'adoptiva i de l'altra la matrimonial de la no matrimonial.

Un altre objectiu en la nostra revisió de la construcció del sentit de *despeses* i *adopció* al CF és fer notar la relació de la terminologia amb el CC. En el context d'aquest treball identificarem els llenguatges d'especialitat amb la seva terminologia.

En aquest epígraf hem tractat de mostrar de quina manera el llenguatge del DF, a través dels conceptes de *despeses* i *adopció*, serveix per bastir a l'entorn de la terminologia un coneixement que no podem identificar de general, sinó d'especialitzat per tal com hi ha una evident restricció pel que fa a la temàtica, els productors i els usuaris d'aquests textos. En els dos últims epígrafs d'aquest capítol aprofundim en la noció de terminologia que tindrem en compte en aquest treball, alhora que donarem raons en favor de la rellevància de la terminologia en l'aprenentatge del DF.

1.3. La noció de *terminologia*

Paradoxalment el mot *terminologia* és ambigu ja que, com assenyala Cabré (1996), es pot referir a:

- a) la disciplina
- b) la pràctica associada a aquesta disciplina
- c) el producte generat per aquesta pràctica

Al llarg d'aquest treball considerarem la terminologia en la darrera d'aquestes accepcions, això és, en tant que un conjunt de termes d'un domini d'especialitat determinat. Encara que prioritzarem aquesta última accepció, a continuació tractarem aquells aspectes de la disciplina i la pràctica rellevants per a l'anàlisi de l'aprenentatge del DF com a CC. En primer lloc considerarem els aspectes més destacables als nostres propòsits de l'anomenada Teoria General de la Terminologia (TGT); segonament apuntarem les implicacions de les noves perspectives de la terminologia (en tant que disciplina) per a l'aprenentatge de CC.

Tot i que la pràctica de la terminologia és força antiga¹¹, la disciplina de la terminologia no neix fins als anys trenta, en què el científic austríac Eugen Wüster publica la seva tesi de doctorat¹². A partir de Wüster i els seus seguidors de l'Escola de Terminologia de Viena, la terminologia es consolida com una disciplina científica amb propòsits i objectius molt pràctics. L'objectiu inicial de la terminologia és de tipus prescriptiu i estandarditzador. Així, en aquest context, la terminologia suposa una creació deliberada per part d'una determinada comunitat científicoprofessional amb la idea de satisfer les necessitats comunicatives i d'unificació de termes i conceptes. La selecció d'un terme o la creació de nous conceptes comporta un

¹¹ Els intel·lectuals grecs ja presentaven aplicacions relacionades amb la pràctica terminològica. Picht i Draskau (1985:23) assenyalen: «The most notable creators of systematic terminologies and nomenclatures included Versalius (1514-64, anatomy), Lavoisier and Berthollet (18th century, chemistry) and Linnaeus (1707-78, botany and zoology). Some of these scholars created systematic terminologies founded on principles which still have validity today for the nomenclatures of their respective disciplines and special subject fields. Lavoisier, who was not a linguist, clearly recognized the interdependence of concept, term, motivation of the term, i.e., in its expressivity, and its communicative importance.»

¹² *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik* (1970) 3ra ed. revisada. Bonn: Bouvier. Wüster hi justifica la sistematització dels mètodes del treball en terminologia a partir d'uns principis teòrics i metodològics sobre el tractament de dades terminològiques. En qualsevol cas, Wüster tenia sobretot motivacions pràctiques i normalitzadores.

examen previ del terme i dels seus components per arribar a una correspondència òptima entre terme i concepte.

Els conceptes són representacions mentals d'objectes individuals. Un concepte pot representar només un objecte individual o, per abstracció, un conjunt d'objectes individuals que comparteixen certes qualitats¹³. El concepte serveix de mitjà per a l'ordenació mental (classificació) i, amb l'ajuda d'un símbol lingüístic (terme, lletra, símbol gràfic), per a la comunicació. Aquesta representació mental pot fer referència no només a éssers o coses (expressats per noms), sinó també, en un sentit més ampli, a qualitats (expressades per noms o adjectius), accions (expressades per verbs o noms) i, fins i tot, llocs, situacions o relacions (expressades per adverbis, preposicions, conjuncions o noms). Amb tot, en aquest treball mantenim, d'acord amb Cabré (1999) i Estopà (1999), que la unitat terminològica (UT) és prototípicament de naturalesa nominal.

A propòsit de la UT convé tenir presents les aportacions fetes des de l'Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de Domènech (1998) i Estopà (*ibid*). En l'anàlisi que fa de textos de matemàtiques, física, botànica, medicina, dret i economia, Domènech (*ibid*) prefereix treballar amb la noció d'Unitat de Coneixement Especialitzat (UCE) en lloc d'UT o, fins i tot, terme i concepte¹⁴. Situat en l'àmbit del dret, la tipologia d'UCE que l'autora té en compte, d'acord amb la caracterització de l'especialista, és molt variada¹⁵. Així, per exemple, pren en consideració elements com els següents: *personifica, relació de dependència, renovat, homogeneïtzar, establir les directrius generals del govern, nomenar i separar lliurement consellers, opció constitucional*, etc. Totes aquestes unitats són portadores del

¹³ Un objecte individual pot ser un producte del món exterior (e.g. una pedra, un avió) o bé un producte del món interior (e.g. el dolor físic o psíquic que experimenta un ésser humà en un moment determinat, una imatge mental). Els signes lingüístics per als objectes individuals són majoritàriament noms propis: en el cas dels llenguatges d'especialitat els signes lingüístics són principalment denominacions (termes) que s'assignen a conceptes.

¹⁴ «El fet de determinar les UCE com a unitats d'anàlisi ha permès superar les restriccions inherents a les nocions de *terme* o *concepte* pròpies de la teoria terminològica» (p. 64).

¹⁵ Per coneixement especialitzat, l'autora entén «aquell coneixement que no forma part del coneixement general dels parlants d'una llengua sinó que ha hagut de ser objecte d'un aprenentatge particular, i que es caracteritza perquè s'ha conceptualitzat en referència a un esquema exacte preestablert per cada una de les matèries o escoles científiques.» (*ibid*:47).

que anomena *nocions o nusos de coneixement*, que no són susceptibles d'ésser reconegudes d'una manera automàtica.

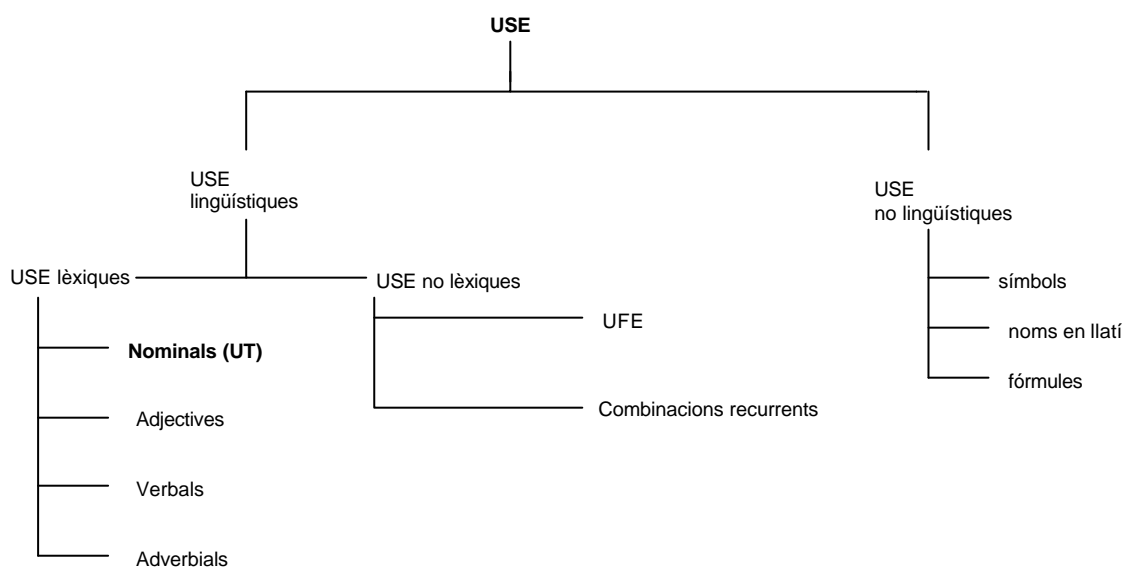
Les UCE són unitats que transmeten coneixement especialitzat. Així, semblantment a com ho fa Estopà (*ibid*), Domènech inclou en les UCE tant les pròpiament lingüístiques —relatives al llenguatge natural— com les no lingüístiques —UCE codificades com a formes del llenguatge artificial. Les UCE, com hem assenyalat més amunt, poden adoptar diverses formes: mot, sintagma, clàusula, forma truncada, forma del llenguatge artificial, etc.

Creiem que les observacions de Domènech (*ibid*) sobre com donar compte d'aquelles unitats que porten informació especialitzada són molt pertinents, tant per a l'abordament de qualsevol treball en terminologia teòrica o aplicada com en el tipus de treball particular que l'autora planteja. Ara bé, en el present treball seguirem utilitzant les denominacions *terme*, *unitat terminològica* i *concepte* perquè ens semblen vàlides per als nostres objectius. Encara més: per raons teoricometodològiques la nostra concepció dels elements que vehiculen coneixement especialitzat és, fins a cert punt, apriorística. Això vol dir que, com a pas previ a l'anàlisi dels resultats (vegeu capítol 5), hem fet una elecció pel que fa als elements que porten, de manera prototípica, CC.

L'afirmació anterior no invalida el fet que, com fan notar Domènech (*ibid*) i Estopà (*ibid*), hi ha altres elements lingüístics i no lingüístics que també vehiculen CC. Però si decidíem tenir-los en compte hauríem generat un problema metodològic, atès que les UCE, tal com estan descrites, són teòriques perquè considerem que el terme és el que porta la càrrega significativa especialitzada més pregona. Més enllà del que hem dit, i dins de la unitat terminològica, pensem que la prototípicament vehiculadora de significació especialitzada és la UT de naturalesa nominal. D'aquesta manera en aquest treball atenem a unitats del tipus següent: *pàtria potestat*¹⁶, *filiació biològica*, *matrimoni*, *parella*, *menor d'edat*, *vinclle jurídic*, *familiars*, *règim econòmic matrimonial*, *mort*, etc.

Estopà (*ibid*) apunta que, a més de la UT, hi ha altres unitats que eixamplen el concepte clàssic del terme i que, des del punt de vista de l'especialització també són pertinents segons diverses finalitats professionals. Així, l'autora prefereix anar més enllà del terme i parlar, doncs, d'Unitats de Significació Especialitzada (USE) per tenir la possibilitat de referir-se a l'especialització des d'un punt de vista lingüístic i no lingüístic¹⁷.

Admetem que, en efecte, l'ús de les USE comporta un apropament més precís a la realitat dels textos especialitzats i que, per tant, se'n millora la descripció. Així, partim del quadre següent d'USE d'Estopà (*ibid*: 287):



Quadre 2: Distribució de les Unitats de Significació Especialitzada segons Estopà (1999)

En el nostre treball ens centrarem, com hem assenyalat tipogràficament, en aquelles USE lingüístiques lèxiques de naturalesa nominal d'acord amb Otman (1996), Cabré (1999) i altres. Segons Otman (*ibid*:14), les unitats de coneixement en terminologia són els noms: «Les terminologies sont constituées à près de 100% d'unités nominales. De plus, les noms des

¹⁶ La denominació actual en el Codi de Família és la de *potestat del pare i de la mare*. Però en les respostes dels alumnes apareix encara pertot el de *pàtria potestat*. Cal indicar que fins i tot més d'un expert continua utilitzant el terme primigeni. Amb tot, el contingut semàntic no ha canviat: és el mateix.

¹⁷ Això ho explicita de la manera següent: «Per això, en el moment que hem constatat que els usuaris s'interessen per una unitat més genèrica que el terme, hem cregut oportú eixamplar el nostre objecte d'estudi. D'aquesta manera, hem passat de considerar només les UT a incloure-les en unitats més àmplies que anomenem Unitats de Significació Especialitzada (USE), unitats que vehiculen coneixement

lexiques spécialisées sont plus référentiels que les noms de la langue commune. Dans une approche puriste de la terminologie, une dénomination correspond à un objet et chaque objet n'a qu'une dénomination (principe de la double univocité)». Això ho corrobora Cabré (*ibid*:139) en afirmar que «la categoría básica de los términos es la nominal; las unidades adjetivas y verbales de carácter terminológico están emparentadas con un término nominal.». A aquestes unitats ens hi referirem sistemàticament com a termes o unitats terminològiques¹⁸.

Pel que fa al concepte la TGT hi reserva un espai central i, més especialment, a la relació que un determinat concepte estableix amb altres conceptes. Segons això, un concepte es defineix sobretot en oposició als conceptes amb què es relaciona, això és, el sistema conceptual a què pertany. Així, en el cas del DF, no té sentit descriure el concepte de *pare* sense relacionar-lo amb els de *mare*, *matrimoni*, *fill*, *cònjuge*, *família*, *aliments*, etc.

Des de la TGT el concepte es defineix com una unitat del pensament, per la qual cosa constitueix un constructe mental que representa un objecte individual, ja sigui material o immaterial. El concepte constitueix un conjunt de trets que es poden conèixer¹⁹, per tal com són característiques comunes a un nombre determinat d'objectes individuals. Aquestes característiques s'usen com a mitjà d'ordenació mental i de resolució de situacions comunicatives. Les característiques són també, per elles mateixes, conceptes.

La norma ISO 704 (1987) defineix els conceptes o nocions com «construccions mentals que serveixen per classificar els objectes individuals del món exterior o interior a través d'un procés d'abstracció més o menys arbitrari.». Picht i Draskau (1985) afirmen que no hi ha una definició de la noció de concepte que satisfaci totes les branques de l'aprenentatge i escoles del pensament; fins i tot algun enfocament qüestiona el concepte.

especialitzat i que formalment abracen diversos tipus d'unitats significatives tant lingüístiques com no lingüístiques» (p. 29).

¹⁸ «Les UT —subconjunt de les USE— són totes «nominals i tenen valor referencial, i pressuposem que les USE nominals no corresponen a UT, tot i que el caràcter nominal no implica que la unitat sigui obligatòriament un terme.» (Estopà, 1999:29). Aquestes afirmacions se situen en la línia argumentativa sostinguda també a Cabré (1999).

¹⁹ En el sentit de la denominació anglesa *cognize*.

L'epistemologia rep en la TGT un tractament destacat, especialment la qüestió de com la ment humana coneix els objectes individuals i com en forma conceptes. Felber (1984:105) recull la influència de l'epistemologia en la teoria dels conceptes en què s'identifica bona part de l'orientació constructivista clàssica:

- a) Qualsevol procés cognitiu és el resultat d'un procés psíquic, que condueix al coneixement. Aquest procés no és un estat sinó que correspon a l'activitat d'un subjecte.
- b) La cognició, en tota la seva dimensió, es concreta en un raonament mitjançant el qual una proposició objectiva és afirmada o negada.
- c) La comprensió és un procés cognitiu que condueix a la formació d'un concepte subjectiu i a un cert enteniment d'un concepte objectiu. L'activitat de pensar s'ha de concebre com un moviment mental que va d'un objecte a un altre.
- d) El llenguatge no descriu directament l'entitat, sinó que descriu conceptes i proposicions objectives, si bé no sempre les representa correctament. Per tal com el llenguatge juga un paper molt important en el coneixement humà, l'anàlisi i la interpretació lingüística configuren un dels mètodes més importants d'accés al coneixement.

A propòsit de les aportacions més rellevants de la TGT als aspectes relacionats amb l'aprenentatge del DF, podem concloure que impliquen una concepció del llenguatge i del coneixement lineal i monolítica. Aquesta concepció no s'adiu a les dades que aquí analitzem, ja que efectivament el llenguatge jurídic i el coneixement vehiculat per aquest llenguatge responen a una concepció més dinàmica del coneixement.

Amb això, no neguem que la TGT té una certa capacitat explicativa indirecta, atès que les qüestions directament relacionades amb l'aprenentatge científic no estan previstes en el cos general de la teoria. En efecte, l'activitat psíquica, cognitiva de l'individu no s'explica directament o única de manera constructivista²⁰, sinó que cal una explicació més pròpia, creiem, a la realitat que es vol descriure²¹. Pel que fa al concepte, l'enfocament de la TGT ve lògicament marcat pel seu posicionament epistemològic (Tebé, 1996; 1998). Com tractarem

²⁰ Sobre el constructivisme vegeu l'epígraf 2.2.1 del capítol següent.

²¹ Sobre el model al·lostèric vegeu l'epígraf 2.2.2 del capítol següent.

de mostrar a continuació, un enfocament diferent al concepte permet d'inferir altres implicacions per a l'aprenentatge de CC.

El raonament expositiu de la TGT és encara avui defensat i seguit, tal vegada perquè manté la coherència interna en tractar gairebé exclusivament l'estandardització denominativa i conceptual dels termes²²; tret d'aquests àmbits, la teoria clàssica no pot donar compte de certs fenòmens. Per això, recentment alguns autors han discrepat de les conceptualitzacions anteriors, la qual cosa ha permès obrir nous horitzons per a la terminologia²³. En una perspectiva de pensament alternativa se situarien, entre altres, les aportacions de Rey (1979; 1988), Sager *et alii* (1980), Gambier (1991), Zawada i Swanepoel (1997), Slodzian (1995; 2000), Temmerman (1997), Cabré (1996; 1998; 1999; 2000). L'abordament del concepte i la unitat terminològica que s'expressa comporta també implicacions per a la caracterització del concepte com a element transmissor de CC i com a objecte d'aprenentatge. Ens centrarem tot seguit, doncs, en les aportacions d'aquestes noves perspectives i en les conseqüències que se'n derivin per als nostres propòsits.

Els autors que hem apuntat més amunt comparteixen una visió comunicativa i funcional de la terminologia, que inclou també una visió dinàmica del concepte i de la construcció del seu significat. Aquesta és essencialment la perspectiva que ens cal adoptar en tractar qüestions de l'aprenentatge de DF.

²² Cabré (1998:60) ho atribueix, en definitiva, a la naturalesa reduccionista i uniformitzadora.

²³ Així, Cabré (1996:15), en referència als postulats de la TGT i els seus seguidors, afirma que «however bewildered those who only relate terminology to standardization may feel, I believe that terminology is above all representative of diversity. This diversity is at the root of the different conceptualizations of the discipline, the different subject fields that are part of it and the different functions it allows to realize, let alone the varied number of practices it offers.»

Temmerman (1997) proposa que per a la descripció dels conceptes cal eixamplar el camp d'estudi a partir de les aportacions de la semàntica cognitiva i la lingüística funcional. Aquesta observació li permet distingir dos tipus de terminologia: la clàssica (a què nosaltres ens hem referit com a TGT) i la sociocognitiva²⁴. La distinció és operativa en la consideració de diferents LE corresponents a diverses ciències.

Temmerman mostra que mentre que hi ha conceptes perfectament delimitables (e.g. *intró*) — i, doncs, poden remetre al principi d'univocitat— n'hi ha d'altres (e.g. *biotecnologia*) que presenten una estructura prototípica. Els conceptes (o *categories* en paraules de l'autora) estructurats prototípicament no es poden sotmetre a l'ideal d'univocitat per tal com la polisèmia, la sinonímia i el llenguatge figuratiu formen part de la seva denominació històrica:

For categories which do not show prototype structure the principle of univocity is impossible to apply. The reason is that the principle is not at all in accordance with the facts of conceptualisation, categorisation and naming in LSP. For several of the categories we studied, the principle of univocity appeared to be useless as polysemy, synonymy and figurative language showed to have their function in the coming into existence and the further development of these categories. (p. 88)

Temmerman apunta que una terminologia moderna ha de partir de la base que l'individu no només percep el món objectiu sinó que, a més, té la facultat de crear categories a la ment, la gran majoria de les quals tenen una estructura prototípica. El llenguatge és el mitjà per expressar la percepció i la concepció humana del món i, per tant, juga un paper important en la seva comprensió.

En una línia semblant se situa el treball de Zawada i Swanepoel (1997) els quals, mitjançant l'observació de l'àmbit de la mineralogia, apunten els avantatges de tenir en compte el que anomenen una *teoria prototípica* (enfront d'una teoria clàssica):

²⁴ La nova teoria sociocognitiva que la Terminologia (escrit així en majúscula inicial perquè l'autora es vol referir a la disciplina) no s'hauria d'orientar únicament cap a l'estabilització, amb un enfocament epistemològic essencialista i objectivista. La moderna Terminologia sociocognitiva assumeix l'aportació de la semàntica cognitiva, que desenvolupa plenament la relació entre món (objecte individual), llenguatge (signe) i ment (concepte), que són els elements del triangle semàntic tal com apareix a Ogden i Richards (1923). La terminologia sociocognitiva accepta que la comprensió del llenguatge no es pot separar de la comprensió del món.

The categories represented by concepts in mineralogy should rather be viewed as prototype categories than can be *described* but not exhaustively and uniquely defined by means of the type of interactional properties or attributes that have emerged from this investigation. (p. 269)

L'aportació de Zawada i Swanepoel es pot considerar complementària a la de Temmerman, ja que al treball principalment teòric (reforçat amb dades) d'aquesta s'hi afegeix una anàlisi empírica d'aquests autors a propòsit de la mineralogia. Els autors mostren que els trets de les espècies minerals són típicament els atributs de les categories prototípiques. Aquestes categories són bàsicament productes culturals, idealitzats i essencialment interaccionals i naturals. Zawada i Swanepoel proveeixen, doncs, arguments a favor d'un enfocament semblant a la mineralogia en l'anàlisi dels conceptes per a tots els àmbits científics (ciències naturals i ciències socials).

Slodzian (1995; 2000) analitza la filosofia que hi ha darrere de la TGT. En contraposició amb la concepció monolítica, el treball científic es considera avui en gran mesura participatiu del llenguatge i la terminologia com a part del llenguatge natural. Això contradiu la voluntat explícita i sistemàtica de la TGT de distingir entre terme i mot (Slodzian, 2000:66-67): «Il est significatif que l'obsession de la terminologie classique ait été de fonder la différence entre termes i mots et cette différence ait pour enjeu la signification.»

Slodzian posa l'èmfasi en els textos i defensa que el CC és en ell mateix considerat com una informació conceptual obtinguda a partir dels textos i, en aquesta línia, defensa l'emergència d'una terminologia textual per tal de donar compte satisfactòriament del comportament real de les unitats especialitzades en els textos (Slodzian, 2000). L'autora reivindica la dimensió cognitiva del coneixement, dimensió que la teoria clàssica ha negligit tradicionalment. I, com apunta Cabré (1998), els postulats teòrics nous de la terminologia haurien de tenir en compte les dimensions cognitiva, social i comunicativa.

Així, aquesta autora proposa una sèrie d'elements que s'haurien de tenir en compte en l'anomenada *Teoria Comunicativa de la Terminologia* (TCT) de base lingüística (Cabrè, 1999)²⁵. Es parteix del supòsit que els termes no són unitats aïllades constitutives d'un sistema propi, sinó que són unitats que s'incorporen al lèxic dels individus quan aquests esdevenen especialistes a través de l'aprenentatge de CC. A partir d'aquí l'autora (*ibid*:131) adverteix el següent:

Ello no significa que esta adquisición parta siempre de cero, sino que admite distintos grados de solapamiento con el conocimiento adquirido previamente por el hablante: unas veces se aprende desde cero una denominación y un concepto no conocidos anteriormente; otras se aprende un nuevo concepto que el hablante no poseía y se asocia a una unidad formal ya interiorizada con otro sentido y/o aparejada a condiciones pragmáticas distintas; en otros casos se redistribuye la información conceptual que el hablante ya tenía asociada a una unidad denominativa; esta redistribución puede producirse en forma de aumento, pérdida o cambio de rasgos de contenido, o simultáneamente en cualquiera de sus combinaciones; otras veces se asocian únicamente nuevas condiciones pragmáticas a unidades conocidas previamente.

Com veurem en el capítol 5, les nostres dades confirmen que l'adquisició del coneixement relatiu al DF segueix la tendència de la redistribució, més o menys exitosa, amb el paràmetre de l'estabilització del contingut. En aquest cas, parlar de redistribució i estabilització no genera cap contradicció perquè entre l'inici de l'avaluació (Test 1) i el final de l'avaluació (Test 2) observem variacions lingüístiques que, d'alguna manera, impliquen augment, pèrdua o canvi de les unitats. Amb tot, el resultat final indica, com argumentarem més endavant, una estabilització de les idees de partida, amb les tendències puntuals de millora en determinats conceptes i determinats alumnes.

Pel que acabem de dir, defensem la idea que la terminologia és part del sistema de signes del llenguatge natural i, per tant, és susceptible d'integrar el coneixement d'un individu com a parlant d'una comunitat lingüística i com a aprenent d'una matèria especialitzada. Si és veritat el que ens confirmen les nostres dades, aleshores haurem de desestimar l'opció de desdoblar l'individu segons les diferents competències i creant, doncs, una mena de sistemes autònoms.

²⁵ No exposarem aquí detalladament tots els aspectes implicats en la TCT; tan sols farem esment a aquells punts que ens semblen més rellevants als objectius i hipòtesis d'aquesta tesi.

Això, però, d'acord amb Cabré (*ibid*:131), no ens impedeix tractar, com fem en aquest capítol, el CC com a idiosincràtic i diferent del CG: «lo único que intentamos defender es que los términos no forman parte de un sistema independiente de las palabras, de otros sistemas de expresión y comunicación, sino que se solapan con ellos.»

La TCT concep la terminologia com un *camp interdisciplinar* construït a partir dels pressupòsits de tres teories:

- a) una *teoria del coneixement*
- b) una *teoria de la comunicació*
- c) una *teoria del llenguatge*

En la TCT els termes no poden explicar-se autònomament, a banda d'altres unitats denominatives amb capacitat referencial, ni tampoc aïlladament dels signes del llenguatge natural dotats de forma i significat. Finalment, els termes en aquesta teoria no es poden concebre fora de l'àmbit de la comunicació i la cognició.

La proposta de la TCT s'ubica dins d'una àmplia teoria del llenguatge i s'inclou en una teoria de la comunicació que conté els fonaments necessaris en una teoria del coneixement. El fet que la TCT tingui en compte aspectes com la variació lingüística (formal i conceptual), i assumeixi que els termes s'associen a determinades característiques gramaticals i pragmàtiques, és important per entendre el comportament dels alumnes en la formulació de definicions.

Un altre aspecte remarcable és el de la conceptualització de les unitats especialitzades segons la perspectiva que l'especialista o el grup investigador adopti, o segons la seva percepció de la realitat. En el cas del dret això és innegable perquè d'acord amb una postura o percepció concreta l'expert muntarà un discurs argumentatiu en una línia o en una altra i, doncs, donarà a un concepte concret una significació o una altra. Aquesta característica permet atenuar l'afirmació que els termes reben una sola definició dins d'un vocabulari determinat. Tant les definicions dels alumnes com, sobretot, les dels experts mostren que la definició, en sentit estricte, no és única (vegeu annexos 1.1 i 1.2).

Una anàlisi completa del fenomen de l'aprenentatge de CC en general i del DF en particular comportaria abordar, com hem vist, l'objecte d'anàlisi des de diferents dimensions i perspectives. Com que això depassa les possibilitats d'aquest treball abordem la qüestió des d'un enfocament lingüístic i comunicatiu en la línia exposada per Cabré (1999), sense perdre de vista el caràcter necessàriament fragmentari però alhora complementari d'aquesta perspectiva.

En definitiva, en l'aproximació de Cabré (1999) es defensa que la TCT té una naturalesa lingüística amb l'assumpció de postulats cognitius i comunicatius del llenguatge per tal de donar compte de la complexitat i la poliedricitat de les unitats terminològiques. Això pressuposa en tot cas una concepció àmplia del llenguatge, en el sentit que integri els fenòmens del llenguatge natural, però també els factors cognitius, comunicatius i lingüístics de les unitats terminològiques. En el nostre cas la TCT ens serveix, a més, per entendre i explicar com els aprenents del DF adquireixen i utilitzen el coneixement especialitzat. Més encara, sense adoptar un punt de vista en la línia de la TCT ens seria molt difícil justificar la complexitat del corpus de definicions que analitzem en aquest treball.

A partir del que acabem d'indicar, ens cal proveir una definició operativa de terminologia en el context d'aquesta tesi ja que, altrament, l'ambigüitat associada a la paraula mateixa podria comportar malentesos. Així, aquí entendrem *terminologia* com el conjunt de termes d'una determinada especialitat i quan considerem la disciplina de la terminologia, ens hi referirem de manera explícita. D'acord amb l'aproximació de Cabré (2000) considerem que mot i terme són, en definitiva, una mateixa unitat que és susceptible de manifestar-se en el discurs a través d'unitats superficials de caràcter diferent; amb això subscribim un enfocament de la terminologia de caràcter molt lingüístic:

Il s'agit d'analyser la similitude des unités de base de la lexicologie, les mots et celles de la terminologie, les termes, pour démontrer qu'on peut les traiter à partir d'un même modèle linguistique, sans qu'il soit nécessaire d'affirmer qu'elles constituent des unités distinctes. Si nos résultats sont assez concluants, étant donné qu'il n'existe pas de preuves évidentes pour défendre la différenciation entre mots et termes, et si nous arrivons à démontrer que ces spécificités entre les

deux types d'unités peuvent être justifiées de la même unité de base, on pourra affirmer alors qu'il s'agit d'une même unité abstraite qui peut se manifester dans le discours à travers des unités superficielles de caractère différent. (p.21)

[...]

Si le modèle lexical que nous proposons, construit sur la théorie du langage, est capable de traiter toutes les unités lexicales et en dériver aussi bien celles qui ont un caractère terminologique que celles que ne l'ont pas, on peut présupposer qu'il s'agit d'une même unité qui actualise un sens spécialisé ou général selon les conditions pragmatiques d'usage dans les discours. (p. 37)

En el nostre treball, per analitzar l'increment de coneixement distingim entre unitat de la llengua general (mot) i unitat terminològica (terme) perquè creiem que és una distinció operativa tant en el nivell teòric com en el nivell de la realització física. Així, tal com reprendrem i analitzarem a 4.3.2, el buidatge de les definicions dels alumnes inclou totes les unitats lexicals de naturalesa nominal, damunt les quals l'especialista decidirà si són pròpies del discurs jurídic (termes) o no (mots).

Per referir-se al conjunt de termes d'una especialitat Lara (1999) prefereix parlar de *vocabulari especialitzat* i reserva *terminologia* per referir-se al camp d'estudi que s'encarrega de l'anàlisi dels termes. Les observacions de Lara a propòsit de terme i cultura són especialment interessants per al nostre treball. Lara coincideix amb Cabré (1992, 1999) pel que fa a la necessitat d'enfocar una teoria del terme de base pragmàtica i cognitiva. L'autor pensa que cal enfocar una teoria del terme i de la significació especialitzada de la manera següent:

La teoría de la significación, que está por hacerse, pero a propósito de la cual ya se pueden enunciar varias hipótesis, necesita ser una *teoría pragmática y cognoscitiva*: es decir, necesita considerar el fenómeno de la significación desde el punto de vista de cómo se aprende el mundo real y se experimenta para poderlo comunicar a los demás seres humanos. En esa medida, sus hipótesis de partida son carácter cognoscitivo y privilegian la aprehensión de los hechos del mundo, tanto en cuanto objetos como en cuanto acciones humanas sobre ellos o con ellos. (p.41-42)

El nostre enfocament de l'aprenentatge de coneixement especialitzat vol tenir en compte una determinada teoria de terme i una determinada concepció de la terminologia com a camp

d'estudi. Per aquesta raó creiem que les noves perspectives de la terminologia que apuntem en aquest epígraf contribueixen a bastir una teoria de l'aprenentatge de terminologia (o, vocabulari especialitzat, en termes de Lara) en tant que conjunt de termes portadors de significació especialitzada.

Com tractarem de fer notar al capítol següent, i amb l'anàlisi de les dades al capítol 5, la terminologia del DF no aconsegueix abstraure els valors culturals de la seva significació. Com assenyala Lara (*ibid*) a partir de l'observació de la terminologia de la psicoanàlisi «por más que se delimiten y se fijan teóricamente, [los términos] acarrear una carga cultural innegable.» (p. 53)

En termes semblants als de Lara (1999), però des del marc de l'Escola Russa de Terminologia, s'expressa Grinev (1993) en afirmar que la terminologia juga un paper important com a llenguatge que vehicula CC. Per això quan diem que el llenguatge constitueix el mitjà de fixació i preservació dels coneixements emmagatzemats cal tenir en compte en primer lloc els termes. D'acord amb això l'autor arriba a proposar les funcions cognitives del terme:

El rol de las terminologías en el conocimiento científico es poliédrico y posee múltiples aspectos y dimensiones. El carácter sistémico del uso de la terminología en el conocimiento científico permite, según nuestra opinión, diferenciar los siguientes subgrupos de las funciones gnoseológicas de los términos: *la fijación del conocimiento; el descubrimiento del conocimiento nuevo (funciones heurísticas), y la transferencia del conocimiento.*

Tenint en compte tot el que hem apuntat fins ara, assumim que la disciplina de la terminologia tracta el seu objecte d'estudi atenent a aspectes i enfocaments diferents. Aquest objecte d'estudi pot rebre diverses denominacions: *terme, unitat terminològica, unitat de coneixement especialitat o unitat de significació especialitzada.* En aquest treball ens referirem indistintament al terme o a la unitat terminològica.

En conclusió, en aquest epígraf hem destacat els aspectes epistemològics més interessants de la disciplina de la terminologia avui dia i, més concretament, hem fet notar la importància

d'algunes aportacions en la tasca de descriure més acuradament la unitat terminològica, especialment l'enfocament de la TCT. Així els posicionaments esmentats en segona instància contribueixen a superar les limitacions imposades per la teoria de Wüster i els seus seguidors. Més que menystenir les aportacions del científic austríac —que d'altra banda són coherents amb els objectius que es planteja— hem volgut evidenciar la necessitat de punts de vista que eixamplin la panoràmica de la matèria. Com a conseqüència d'aquest fet, els nous enfocaments responen a les necessitats i als reptes actuals; i també ens serveixen a nosaltres per adoptar, entendre i explicar un determinat posicionament sobre l'aprenentatge de CC.

1.4. La terminologia i la transmissió del coneixement científic

Tota disciplina científica transmet el coneixement que li és propi bàsicament mitjançant la terminologia; és més, resultaria inimaginable un camp de coneixement sense una terminologia associada. Més encara: el coneixement i el CC en particular tan sols tenen sentit si són transmesos. En aquest epígraf no discutirem la necessitat de transmetre CC, sinó que incidirem en les formes que aquesta transmissió hauria de prendre en el context aquí estudiem, això és, l'ensenyament superior universitari del DF. Defensarem que aquesta transmissió ha de prendre un to marcadament divulgador, sense que això suposi una rebaixa o concessió a la naturalesa científica de la matèria.

La terminologia en tant que disciplina tradicionalment no s'ha preocupat gaire de la transmissió del coneixement especialitzat com a activitat cognitiva o, en termes de Grinev (1993), gnoseològica:

Sin embargo en los estudios modernos, se presta poca atención a la pregunta sobre la función gnoseológica de la terminología en el proceso común del conocimiento científico y a los problemas que se relacionan con el estudio del estado de la terminología (su sistematización y armonización) y su efecto en el desarrollo de la ciencia.

La transmissió del CC comporta tenir en compte les característiques pragmàtiques pròpies de la situació comunicativa en què els individus participants modulen el grau del coneixement i els trets lingüístics i extralingüístics del procés de transmissió d'aquest coneixement. Podem descriure diversos contextos de transmissió en què la direccionalitat de la transmissió parteix

de l'expert i acaba en el no-expert (neòfit). Situats en la part final del procés, resulta avui complicat descriure de manera uniforme els neòfits.

Efectivament, si considerem, per exemple, el periodisme científic no està clar quins trets comuns comparteixen els individus que identifiquem com a públic general. Creiem que avui dia parlar de públic general no és més que una entelèquia en una societat tan estratificada i tecnificada com la nostra. En canvi, si pensem en els alumnes d'una escola o aula universitària —deixant de banda la inherent variació individual²⁶— les necessitats d'informació i l'estat de la qüestió sobre el coneixement de determinats conceptes aboquen dades relativament homogènies.

En el cas del DF les situacions més prototípiques d'un discurs divulgador són les següents:

- a) El periodisme científic: el periodista científic s'adreça al públic general, que de fet és molt indeterminat.
- b) La interacció jurista-no jurista: el client contracta els serveis d'un jurista o professional del dret perquè li resolgui un determinat cas.
- c) L'ensenyament universitari: el professor s'adreça a l'alumne.

Deixarem de banda les dues primeres situacions de comunicació especialitzada i ens centrarem en la darrera, objecte d'aquest treball. D'entrada advertim que no tothom coïndiria en afirmar que l'ensenyament i l'aprenentatge del DF —o de qualsevol altra especialitat científicotècnica— hagi de comportar necessàriament un to divulgador. En cas que fos així, s'argumentaria que hi ha una rebaixa en la naturalesa científica de la matèria en qüestió. Sokal i Bricmont (1998) denuncien la tendència oposada al discurs divulgador en alguns científics —agrupats en l'àmbit de les ciències socials amb l'etiqueta de postmoderns— per anorrear intel·lectualment el seu públic. Així, sense donar cap justificació, científics d'aquesta orientació construeixen el discurs a partir de conceptes procedents de disciplines que no coneixen, habitualment la física i les matemàtiques. Sokal i Bricmont denuncien que el resultat sol ésser un discurs obscur i mancat de contingut.

²⁶ Aquí seria pertinent de tenir en compte les variables d'aptitud, motivació, instrumentalitat, etc.

Per contra, pensem que cal sotmetre qualsevol CC a un filtre divulgador, independentment del tipus de disciplina científica, divulgació que es fa encara més necessària en el context de la instrucció universitària. La divulgació no és només una opció sinó que esdevé igualment una necessitat en qualsevol context comunicatiu. Així ho exposen Jacobi i Schiele (1988:75-76) a propòsit del que anomenen *vulgarisation*, equivalent francès més corrent de *divulgació*:

La vulgarisation est une communication de science. On ne communique pas la science, sans doute, de manière régulière et normative autrement que par la pure et simple répétition de morceaux détachés puisqu'il n'est pas de science de la science —sauf pour celle-ci à devenir idéologie ou théologie. On la transmet pourtant, *on la diffuse* si l'on sait la présenter et faire appel à tous les pouvoirs d'alterité que recèle le discours le plus apparentement fermé. Il n'est pas question ici de perte ou de gain de sens; entre le bricoleur le plus empirique des prétendus primitifs, C. Lévi-Strauss l'a montré (1962), et la pensée mathématique la plus abstraite, il n'est jamais question de valeur mais d'une *autre manière de concevoir l'encyclopédie en acte*. La vulgarisation scientifique est souvent, ultime définition, ce bricolage conceptuel agrémenté des audaces de l'image. Elle tient, comme Charlot à la fin du *Pèlerin*, un pied de chaque côté de la limite interne de la science. Situation inconfortable mais décisive aujourd'hui pour interne de la science. Situation inconfortable mais décisive aujourd'hui pour l'ensemble du savoir.

La transmissió de CC implica un procés de divulgació terminològica. En aquest punt, cal recordar que, atès que tractem l'aprenentatge de la terminologia del DF, una anàlisi aprofundida de la divulgació científica ens obligaria a considerar qüestions relacionades amb l'ensenyament, qüestions que queden fora de l'abast d'aquest treball. Dediquem el que resta d'epígraf a la transmissió de la terminologia i a la construcció del sentit dels conceptes.

Com apunten, entre d'altres, Jeanneret (1994), Jacobi i Schiele (1988) i Crête i Imbeau (1996) la ciència o el CC té sentit més enllà d'ella mateixa, ja que la plena significació arriba amb la transmissió. Allò que principalment es transmet és la terminologia de la disciplina científica en qüestió. En DF transmetem el sentit que prenen a la llei i als textos normatius conceptes com *filiació adoptiva, separació, dissolució, capítols matrimonials*, etc. Però no només es vehicula el concepte separatament, sinó que es té en compte el sistema conceptual a què pertany, atès que la definició d'un concepte es completa amb la relació al seu sistema conceptual. Mostrarem aquesta relació significativa entre el concepte i l'estructura conceptual en què se situa el concepte a propòsit de la noció d'*aliments*.

Les ocurrències del concepte *aliments* al CF estan majoritàriament relacionades amb altres conceptes. Difícilment podríem explicar aquest concepte sense tenir en compte el context d'ocurrència i, per tant, els conceptes del seu entorn. Com hem apuntat anteriorment a propòsit dels conceptes de *despeses* i *adopció*, el CF presenta un total de 30.353

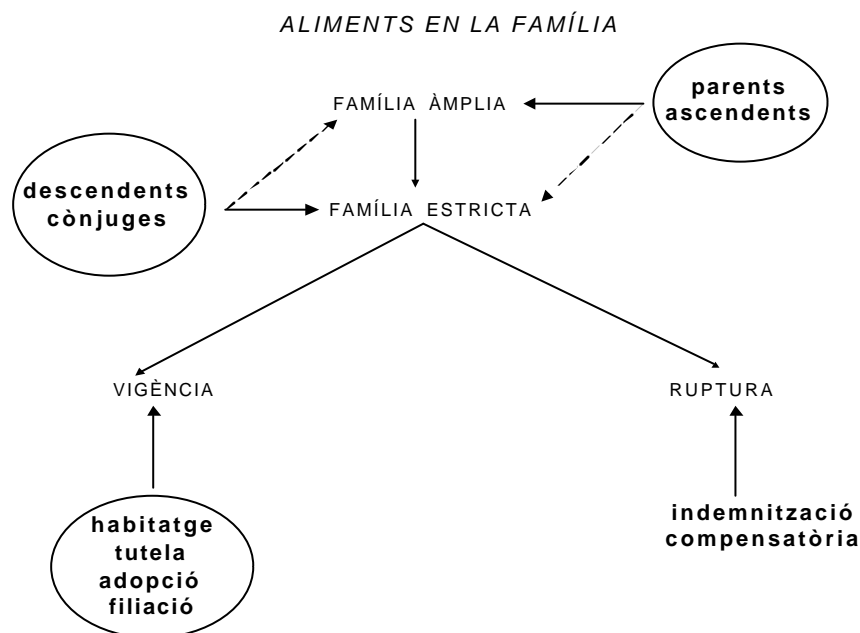
ocurrències de les quals 3.250 són paraules diferents. L'ocurrència d'*elements* és de 40, que representa un 0,132% del total. Aquestes xifres donen una primera aproximació de la relació d'aquest concepte, relació que, al seu torn, dona compte de la construcció del significat del concepte. Vegem-ne alguns contextos d'aparició (en conservem l'ordre cronològic; la negreta és nostra):

- Llei 10/1996, del 29 de juliol, d'**aliments** entre parents. [Preàmbul]
- VIII. Els **aliments** entre parents. [Preàmbul]
- Aquesta Llei refon i completa aquesta legislació, com ara en la indemnització compensatòria (actual article 23 de la Compilació), els **aliments** entre parents i la potestat del pare i de la mare. [Preàmbul]
- Tenen la consideració de despeses familiars les necessàries per al manteniment de la família, amb adequació als usos i al nivell de vida familiar, i en especial:
 - a) Les originades en concepte d'**aliments** en el seu sentit més ampli, d'acord amb la definició que en fa aquest Codi. [Article 4]
- El cònjuge supervivent separat judicialment o de fet no tindrà els drets a què fa referència l'apartat 1, i els perd, en altre cas, si, durant l'any següent a la mort del cònjuge, es torna a casar o passa a viure maritalment amb una altra persona, i també si abandona o negligeix greument els fills comuns sota potestat. En cap cas no està obligat a tornar l'import dels **aliments** percebuts. [Article 36]
- Si hi ha fills majors d'edat o emancipats que convisquin amb un dels progenitors i que no tinguin ingressos propis, s'han de fixar els **aliments** que corresponguin en els termes que estableix l'article 259. [Article 76]
- Mentre dura el procediment de reclamació o d'impugnació de la filiació, l'autoritat judicial pot adoptar les mesures de protecció convenients sobre la persona i els béns del fill o filla menor o incapacitat i, fins i tot en cas de reclamació, pot acordar **aliments** provisionals a favor del fill o filla. [Article 100]
- El tutor o tutora ha de tenir cura del tutelat o tutelada i li ha de procurar **aliments**, si els recursos del patrimoni d'aquest no són suficients, i també donar-li una educació integral i, si escau, fer tot el que calgui per a la recuperació de la seva capacitat i per a la seva millor reinserció en la societat. [Article 207]
- S'entén per **aliments** tot el que és indispensable per al manteniment, l'habitatge, el vestit i l'assistència mèdica de l'alimentat, i també les despeses per a la formació si aquest és menor, i per a la continuació de la formació, un cop arribat a la majoria d'edat, si no l'ha acabada abans per causa que no li sigui imputable. Així mateix, els **aliments** inclouen les despeses funeràries. [Article 259]
- [Article 260]

1. Els cònjuges, els descendents, els ascendents i els germans estan obligats a prestar-se **aliments**.
 2. Els deures d'assistència entre cònjuges i entre pare o mare i fills es regulen per les disposicions específiques i, subsidiàriament, per les establertes per aquest Codi.
 3. Els germans majors d'edat i no discapacitats només tenen dret als **aliments** necessaris per a la vida, sempre que els demanin per una causa que no els sigui imputable.
 4. Si la persona que té dret a rebre **aliments** és descendent de la persona obligada i la necessitat deriva de causa que li és imputable, mentre aquesta subsisteixi, només té dret als **aliments** necessaris per a la vida.
- La reclamació dels **aliments**, si escau i si hi ha pluralitat de persones obligades, s'ha de fer per l'ordre següent:
 - a) Al cònjuge
 - b) Als descendents, segons l'ordre de proximitat en el grau.
 - c) Als ascendents, segons l'ordre de proximitat en el grau
 - d) Als germans[Article 263]
 - Si hi ha dues o més persones que reclamen **aliments** a una mateixa persona obligada a prestar-los i aquesta no disposa de mitjans suficients per a atendre-les totes, s'ha de seguir l'ordre de preferència establert per l'article 263, llevat que hi concorrin el cònjuge i un fill o filla subjecte a la potestat de la persona obligada. En aquest cas, els fills han d'ésser preferits. [Article 265]
 - La quantia dels **aliments** es determina en proporció a les necessitats de l'alimentat i als mitjans econòmics i a les possibilitats de la persona o les persones obligades a prestar-los. En ésser determinats, les parts, de mutu acord, o l'autoritat judicial poden establir les bases de llur actualització anual d'acord amb les variacions de l'índex de preus al consum o similar, sens perjudici que s'estableixin altres bases complementàries d'actualització. [Article 267]
 - L'obligació d'**aliments** s'ha de complir en diners i per mensualitats avançades. Si la persona creditora d'**aliments** hagués mort, els seus hereus no han de tornar la pensió corresponent al mes en què s'hagi produït la defunció. [Article 268]
 - A petició de l'entitat pública o privada o de la persona o les persones que presten els **aliments** quan l'obligat no ho fa o del ministeri fiscal, l'autoritat judicial pot adoptar les mesures que estimi convenients per a assegurar el reintegrament de les bestretes. També pot disposar les mesures que estimi oportunes per a assegurar el pagament dels **aliments** futurs, després d'escoltar l'alimentat i els obligats. [Article 269]
 - Les normes establertes en aquest títol s'apliquen subsidiàriament als **aliments** ordenats en testament o en codicil, als convinguts per pacte i als **aliments** legals que tenen regulació específica, en allò que no estableixen els testaments, els codicils i els pactes o la regulació corresponent. [Article 272]

En aquests fragments del CF el concepte d'*aliments* apareix en relació amb altres conceptes. Encara que, a diferència d'altres conceptes, aquí el legislador sembla optar per donar-ne una definició explícita, el sentit més complet d'*aliments* requereix la relació amb altres conceptes. En el marc d'aquesta llei és pertinent la relació entre *despeses* i *aliments*. D'aquesta manera convé definir *aliments* a partir almenys dels conceptes següents: *parents*, *indemnització compensatòria*, *família*, *cònjuge*, *filiació*, *habitatge*, *descendants*, *ascendants*, *adopció* i *tutela*.

La relació que en el CF s'estableix entre els conceptes acabats d'enumerar i el concepte d'*aliments* es pot representar gràficament de la manera següent, tenint en compte que no és aquesta l'única possibilitat de representació (assenyalem en negreta els conceptes esmentats):



Gràfic 1: Relació d'*aliments* amb altres conceptes segons el Codi de Família

Com a conclusió d'aquest epígraf, podem afirmar que la transmissió del CC equival principalment a la transmissió de la seva terminologia, per tal com considerem que són els termes —i els conceptes als quals es refereixen— els que principalment transmeten el CC. També hem fet notar que la transmissió del CC en el context d'instrucció explícita ha de comportar una estratègia divulgadora que, lluny de fer minvar la naturalesa científica de la matèria, afavoreix la comprensió dels conceptes i de l'estructura conceptual en què se situa

cada concepte. A propòsit d'això hem mostrat, a partir de l'exemplificació del concepte d'*aliments* en el CF, la necessitat d'explicar i, per tant, d'aprendre cada concepte en relació amb els conceptes que pertanyen al mateix sistema conceptual. En definitiva, la qüestió de la transmissió és rellevant perquè aquesta està directament lligada al CC, tot i que en aquest treball no estudiem el procés de transmissió sinó el d'aprenentatge.

1.5. Conclusió

En aquest primer capítol hem volgut establir una relació explícita de la terminologia amb el CC mitjançant la consideració d'exemples del DF. El CC parteix del CG i respon a la necessitat d'una comunitat determinada —els especialistes o científics— per descriure una parcel·la de la realitat. Per avançar en el nostre treball hem tractat de definir operativament CC com a coneixement diferenciat del CG en tant que no és compartit per una comunitat de parlants i que implica un cert grau d'especialització. Encara que hi tornarem al capítol següent, des d'aquest punt de vista podem parlar del dret, la física i l'astronomia com a CC.

Un altre objectiu d'aquest capítol ha estat d'asselanyar la importància del terme com a portador i transmissor de CC, i la rellevància dels LE com acollidors de les unitats terminològiques atès que els termes, efectivament, no circulen aïlladament sinó que s'insereixen en un àmbit lingüístic i discursiu determinat.

En el context d'instrucció explícita que tractem aquí la transmissió del CC en comporta la divulgació. A propòsit dels conceptes *despeses* i *adopció* hem tractat de destacar el paper que pren la divulgació en la transmissió del CC.

Finalment hem apuntat, a través de l'observació del concepte d'*aliments*, que la significació d'un concepte en un domini d'especialitat no només ve determinat per ell mateix sinó sobretot per la relació que manté amb els altres conceptes del sistema a què pertany.

CAPÍTOL 2

L'APRENTATGE DEL CONEIXEMENT CIENTÍFIC: EL CAS DEL DRET DE FAMÍLIA

En el capítol anterior hem fet notar el paper que juga la terminologia en la transmissió del CC. Hem vist que en els llenguatges d'especialitat el coneixement especialitzat o científic es concentra al voltant de la terminologia, amb l'assumpció que és terminologia la que en major grau vehicula el CC. L'objectiu d'aquest capítol és de presentar les especificitats de l'aprenentatge d'una matèria especialitzada en contrast amb el coneixement general i fer notar els elements que des d'un punt de vista lingüístic cal tenir en compte en l'anàlisi de l'aprenentatge de CC.

A l'epígraf 2.1 considerem què vol dir accedir a un CC i presentem els trets identificadors de l'accés al CC per part d'un aprenent. A 2.2 observem què implica aprendre un CC i quina noció d'aprenentatge científic cal tenir en compte. Hi presentem les implicacions de dos models que han tractat d'explicar el fenomen de l'aprenentatge, els quals són avaluats críticament a la llum de l'aprenentatge del DF: el model constructivista i el model al·lostèric. Com que són dos models no lingüístics —i que, per tant, no proveeixen elements directes per a una recerca lingüística— argumentarem les possibilitats que ofereix la lingüística cognitiva a partir de la relació amb segon model, això és, l'al·lostèric.

L'objectiu de 2.3 és proveir d'una manera sistemàtica els elements que ens permeten considerar el dret com a CC, de la mateixa manera que considerem l'astronomia o la física, per exemple. A 2.4 destaquem el paper de la terminologia en l'aprenentatge del dret a partir de la consideració de la terminologia en la construcció del sentit dels conceptes jurídics. L'epígraf 2.5 analitza els elements aliens al professor que intervenen en l'aprenentatge del dret, destacant les idees prèvies de l'aprenent sobre determinades nocions, juntament amb les eines i els materials de què se serveix l'alumne a l'hora d'enfrontar-se amb la matèria especialitzada. Finalment a 2.6 i 2.7 tractem el DF tant des del punt de vista de significació

social —especialment després de l'entrada en vigor a la tardor 1998 del CF— com des de la perspectiva de l'aprenent d'aquesta matèria en un curs de segon cicle d'universitat.

Abans d'abordar la qüestió de l'accés al CC, cal fer unes precisions sobre el tractament bibliogràfic de l'aprenentatge de CC. Hem d'advertir d'entrada que el tema que ens ocupa presenta poca sistematicitat i coherència en la bibliografia existent. Sota l'etiqueta d'*educació científica*¹ diversos autors han exposat els seus enfocaments però de fet no es tracta pas d'una àrea de coneixement ben delimitada amb uns fonaments teòrics i epistemològics consolidats.

Aquesta tendència es pot veure, per exemple, en els treballs següents: Novak i Gowin (1988); Driver *et alii* (1989); Vosniadou (1992); Linn i Songer (1993), Giordan i de Vecchi (1987); Fayard (1993); Cavallo i Schafer (1994); Shapiro (1994); Driver (1996); Rodríguez Villegas (1997). Malgrat això, tots ells assenyalen problemàtiques semblants i apunten solucions relativament coincidents.

En el cas del dret cal fer notar que les referències són més escasses i apareixen poc relacionades, amb la particularitat que el sistema universitari americà afavoreix aportacions més relacionades amb la línia d'investigació que aquí proposem (e.g. Atiyah i Summers, 1987; Hocking, 1997; Schultz, 1992 i Hawkins i Hawkins, 1998). Tot i que, com veurem, algunes implicacions d'aquests treballs ens siguin vàlides, el plantejament del dret en aquell context (*Common Law*) és diferent del dret romà del qual nosaltres en som hereus i que és a la base dels estudis en dret a Espanya i Catalunya (i a d'altres països d'influència llatina). Aquest fet té conseqüències diferents en l'estudi de l'aprenentatge del dret, ja sigui des d'un enfocament lingüístic, psicològic, neurofisiològic o des de qualsevol altra perspectiva. En efecte la concepció mateixa del dret afecta tant l'estratègia docent com (i en conseqüència) el procés d'aprenentatge.

Quant als autors que han fet aportacions en el camp de l'educació científica, cal remarcar que hi ha poca intertextualitat i tan sols trobem pràcticament referències creuades en aquells autors que es mouen en el marc teòric del constructivisme. Podem afirmar que la majoria

¹ En anglès i francès respectivament *scientific education* i *education scientifique*.

d'aportacions en aquest terreny neixen de l'experiència pràctica dels investigadors com a docents de matèries especialitzades. Més encara: l'àmbit gairebé sistemàtic d'aplicació són les ciències dures² i poca consideració ha rebut l'aprenentatge de matèries de ciències humanes i socials com el cas del dret. I encara menys atenció han rebut els aprenents de nivells universitaris: els investigadors han centrat els seus estudis en individus de nivells inferiors als universitaris i en matèries molt específiques. Aquí resulta prototípica l'aportació de Driver *et alii* (1985) a propòsit de les idees científiques que tenen individus entre 10 i 16 anys en diferents aspectes físics (la llum, l'electricitat en circuits senzills, calor i temperatura, força i moviment, la terra com a cos còsmic, etc.).

2.1. L'accés al coneixement científic

En aquest epígraf exposarem les qüestions principals relatives a l'accés al CC per part de l'aprenent d'una matèria especialitzada i, més concretament, del DF. L'objectiu d'aquest epígraf és doble: d'una banda presentar els problemes principals amb què es troba l'individu en accedir al CC i de l'altra fer notar les principals característiques de l'accés al CC. Tenint en compte les dades a propòsit dels nostres informants (parts *II* i *III*), tractarem d'orientar les observacions d'aquest epígraf a les especificitats del DF.

L'objectiu final de qualsevol procés d'aprenentatge és l'assoliment del coneixement d'una determinada matèria especialitzada, ja sigui en un marc d'instrucció implícita o explícita. El final d'aquest aprenentatge s'esdevé quan, en el cas que ens ocupa, el coneixement que proveeix l'instructor en DF és adquirit per l'alumne. Naturalment aquest coneixement no s'acabarà d'assolir totalment, sinó que ha de ser consolidat per la pràctica jurídica³.

² Per "ciències dures" entenem bàsicament les següents: física, química, matemàtiques, biologia i astronomia.

³ Cal afegir que no és cert que el coneixement que posseeix el professor sigui transmès íntegrament a l'alumne. Hi ha un tipus de coneixement que no es transmet mitjançant els continguts de la matèria sinó que és inherent a l'expert, al professional o al docent. Es tracta d'un coneixement determinat per la pràctica i que comporta un procés inconscient d'interiorització. Ho podem veure a Vilarroya (1995) a propòsit de la manera de raonar dels metges.

Ahmad (1996) assenyala que la descripció d'una determinada parcel·la del coneixement canvia al llarg del temps; en el cas del dret és així perquè els comportaments socials són mutables i, doncs, el legislador ha d'adequar la llei a les noves realitats. Adequar la llei també pot comportar, si escau, diverses modificacions lingüístiques i terminològiques. El cas més evident és el codi civil espanyol, que es remunta a finals del segle XIX: alguns conceptes —i la seva verbalització— d'aquesta època són encara vàlids però d'altres —la majoria— ha estat sotmesos a revisions i modificacions conceptuals i epistemològiques. Així, per exemple, el concepte actual de *dret de propietat* (art. 348 del Codi Civil) té poc o molt poc a veure amb el *dret de propietat* del segle XIX. El mateix canvi històric succeeix amb conceptes com *aliments*, *fidelitat*, *pàtria potestat* o *tutela*.

Aquests darrers casos exemplifiquen un canvi conceptual amb el manteniment de la denominació. També existeixen casos en què el canvi conceptual va acompanyat per un canvi denominatiu, per tal com el legislador considera que la denominació existent no s'ajusta (i.e., formalment pot induir a error) a la nova descripció que es fa del concepte. Això s'esdevé en casos com els següents: *pàtria potestat* és substituït per *potestat del pare i de la mare*⁴; *consell de família* canvia a *consell de tutela*; *any de plor* per *any de viduïtat*; i *quarta marital* es converteix en *quarta vidual* en el Codi de Successions.

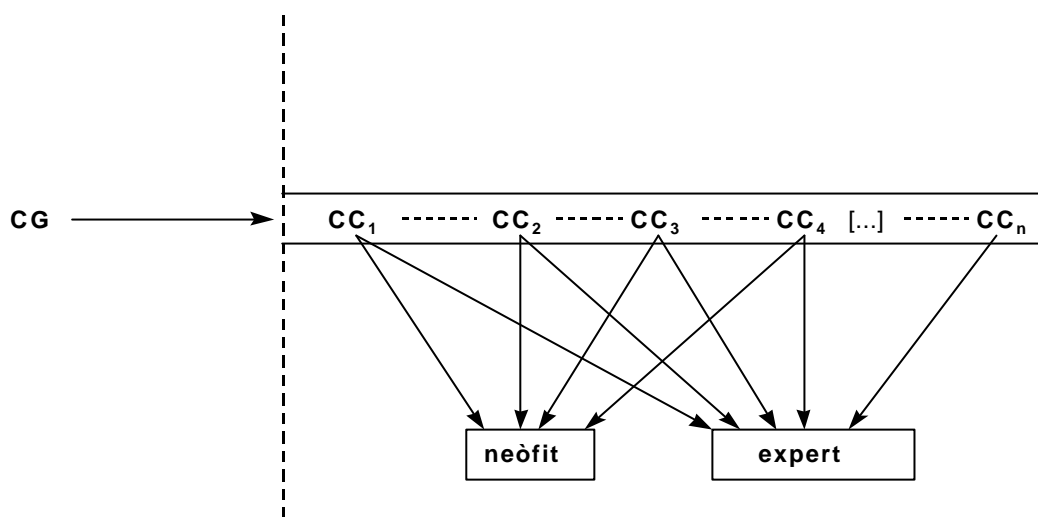
El punt de partida en el procés d'accés al CC és el CG, això és, l'àmbit quotidià en termes de Reif i Larkin (1994). En el cas dels nostres informants, el punt de partida també inclouria la immersió en l'àmbit jurídic, per tal com es tracta d'alumnes de tercer curs de llicenciatura a la Universitat Pompeu Fabra i, per tant, estan familiaritzats amb la terminologia jurídica. Ara bé, en qualsevol cas el CG és present en tots els estadis del procés d'aprenentatge, fins i tot els més avançats i els considerats propis de l'expert: com indica Pozo (1987) el pensament científic no es pot deslligar del CG. En termes de Corder (1981) el CG seria una mena de *Gramàtica Universal*⁵, que afecta tant el pensament de l'aprenent com el de l'expert.

⁴ Aquí alguns manuals (per exemple, Garrido Melero, 1999) encara mantenen la denominació de *pàtria potestat*.

--

⁵ Aquesta gramàtica és universal en el sentit que és comuna a tots els individus amb independència de la seva especialització.

L'accés al CC presenta també una reestructuració del CG, reestructuració que afecta tant el neòfit com l'expert per bé que no en el mateix grau. És cert que metodològicament ens convé segmentar els estadis i les fronteres que distingeixen l'expert del neòfit, és a dir, on acaba una categoria i comença l'altra⁶. Però l'accés al CC evidencia a la realitat un contínuum en què l'última etapa del procés només coincideix amb el coneixement de l'expert:



Gràfic 1: El contínuum del coneixement: distinció entre coneixement general i coneixement especialitzat

El CC expressat en aquest contínuum és vehiculat mitjançant els llenguatges d'especialitat i la terminologia que hi ha associada. En el terreny que ens ocupa la terminologia jurídica i altres elements terminològics no estrictament lingüístics⁷ representen el primer estadi en l'accés al CC. Els diferents estadis que hi ha representats (CC₁, CC₂ [...], CC_n) solen comportar manifestacions lingüístiques i terminològiques també diferents, de manera que la descripció d'un camp conceptual s'associa a unes determinades unitats terminològiques, sense que hagin de coincidir necessàriament amb les d'altres descripcions.

Com assenyalava Lerat (1995) les diverses descripcions d'un aspecte d'una parcel·la determinada poden presentar unitats terminològiques diferents. Així, per exemple, en el DF

⁶ Així, en aquest treball assumim el plantejament metodològic de l'establiment de fronteres clares entre expert i neòfit. Si parlem en termes de professor i alumne la dicotomia sembla més clara.

⁷ Aquests elements no lingüístics són presents en els comentaris de concordances i jurisprudència i normalment solen fer referència a articles d'altres lleis o organismes jurídics, els quals, al seu torn, amb codis. Per exemple (marquem els elements en negreta): «Sobre aquesta mateixa qüestió, v. **SAB 21.9.1992**

encara avui coexisteixen les unitats *pàtria potestat* (unitat originària en què la potestat correspon només al pare) i *potestat del pare i de la mare*, que, si bé avui responen a la mateixa conceptualització, es prefereix la segona perquè evidencia un llenguatge no sexista. En el primer cas s'entén que la potestat correspon únicament al pare, mentre que en el segon cas la potestat ja no és monopoli del pare sinó també de la mare.

Els trets més definidors de l'accés al CC són, al nostre parer, els següents:

- a) Té lloc majoritàriament en un context d'instrucció explícita.
- b) S'assoleix mitjançant un "codi lingüístic" especialitzat.
- c) Suposa una reestructuració constant, estratègia vàlida per a un CC però no per a un altre. Per tant, cal que l'alumne sigui capaç d'aportar una estratègia determinada en funció del marc especialitzat. Per exemple, dins del dret (i ateses les característiques divergents de cada branca) l'estratègia adoptada per al dret financer i tributari pot ser diferent al del DF.
- d) El pas (o, en tot cas, la combinació) d'un raonament informal a un raonament científic

Tot i que a les parts *II* i *III* d'aquest treball no avaluarem la capacitat de raonament informal ni de raonament científic dels nostres informants, destaquem a continuació aquest factor com un dels importants en l'accés al CC. Així com assenyala Tweney (1991:3): «That informal reasoning plays a large role in scientific inquiry is a point that is relatively undisputed among scholars and sciences studying science itself».

Kuhn (1993:74) relaciona ambdós tipus de raonament⁸:

(RJC 1993, 68), STSJC 25.1.93 (RJC 1993, 308), STSJC 1.6.1995 (RJC 1995, 919), STJSJC 21.3.1996 (1996, 613)» (Egea Fernández i Ferrer Riba, 1998:122).

⁸ En els mateixos termes s'expressa també Ciapuscio (1999) a propòsit de la consideració dels no experts en la variació conceptual i el grau d'especialitat dels textos.

Both informal and scientific reasoning entail the evidence-based justification of beliefs, or the coordination of theory and evidence. Foundational abilities that lie at the heart of both types of reasoning are the ability to recognize the possible falsehood of the theory, and the identification of evidence capable of disconfirming it, identification of extended precursors to the ability suggests that their development is both gradual and multifaceted.

Aquesta autora (*ibid*:100) destaca la relació que, en l'aprenentatge científic, l'aprenent fa entre el coneixement lligat a l'especialitat i el coneixement general:

In the case of science education, to take just one example, the typical approach to getting students to see the relevance of science has been to try to connect the content of science to phenomena familiar to them. An ultimately more powerful approach may be to connect the process of science to thinking processes that figure in ordinary people's lives.

En conclusió, l'objectiu d'aquest epígraf ha consistit en donar compte del que implica l'accés al CC des de la perspectiva del qui l'aprèn en un context d'instrucció explícita. Com a aspecte més rellevant hem destacat que el bagatge del CG no és només present en aquest procés sinó que també resulta imprescindible. Sense la referència a la seva realitat quotidiana no és possible per a l'aprenent d'accedir d'una manera significativa a la realitat a què l'expert fa referència.

Així, per exemple, quan l'estudiant de tercer curs de llicenciatura analitza el *règim econòmic matrimonial* parteix d'una noció que en part prové de la seva experiència amb el món. Una altra part de la significació d'aquest concepte prové de la informació que l'alumne pot haver adquirit, directament o indirecta, al llarg del període previ d'instrucció o amb el contacte professional que pot haver tingut en aquest tema.

Aquestes consideracions ens duen a plantejar la qüestió de la gradualitat del CG i el CC, que reprendrem més endavant. Creiem que per bé que es parteix del CG —com indica la figura del contínuum anterior— la gradualitat de CG a CC no té realitat psicològica. Més aviat pensem que en els processos d'adquisició de CC el CG és present en tots els estadis; igualment l'aprenent acomoda el CC des que comença conceptualitzant la realitat⁹.

⁹ Això és independent del fet que nosaltres poguem, amb més o menys precisió, determinar la parcel·la del CG i la del CC.

2.2. L'aprenentatge científic

A diferència de la gran atenció que ha rebut l'aprenentatge de CG, l'aprenentatge científic ha rebut poca consideració i, per tant, el tractament bibliogràfic d'aquesta qüestió és, com ja hem insistit anteriorment, insuficient i asistemàtic. En aquest epígraf analitzarem dos enfocaments que han fet consideracions sobre l'aprenentatge de CC: el model constructivista (2.2.1) i el model al·lostèric (2.2.2). Per bé que, a diferència del segon, el constructivisme no focalitza la seva atenció en la problemàtica del CC en tant que objecte d'aprenentatge¹⁰, creiem oportú de presentar-lo per derivar-ne les implicacions per a l'aprenentatge de matèries especialitzades.

Pot sorprendre que en aquest treball prenguem en consideració dues aproximacions que tenen, respectivament, una naturalesa psicològica i pedagògica / didàctica; hem d'insistir en el fet que no coneixem cap treball que hagi abordat la problemàtica de l'aprenentatge de CC des d'un punt de vista lingüístic.

L'elecció d'aquests dos enfocaments respon als següents arguments:

- a) El constructivisme, amb tots els seus models i variants, és un marc a bastament conegut —i acceptat— per la majoria dels investigadors que han tractat algun aspecte del tema que aquí analitzem. Per tant, hem cregut oportú revisar críticament les aportacions constructivistes més remarcables a la llum de l'aprenentatge del DF.
- b) El model al·lostèric representa un esforç per sistematitzar les qüestions essencials de l'aprenentatge científic i alhora per superar aquells aspectes del constructivisme que creu insuficients o millorables. Avui el model al·lostèric no és encara prou conegut —de fet es troba en fase de desenvolupament— i això fa que la visió predominant sigui encara la constructivista.

¹⁰ Vigotski (1995), com veurem més avall, distingeix entre conceptes científics i conceptes espontanis (o quotidians), i fa observacions globals sobre el que suposa l'aprenentatge de coneixements especialitzats en un marc d'instrucció explícita amb relació al coneixement general.

c) La presentació de l'al·lostèria, amb la seva visió ecològica del llenguatge, ens permet donar pas al marc de la lingüística cognitiva; més concretament vincularem els pressupòsits d'aquest nou paradigma lingüístic als postulats del model al·lostèric.

L'anomenat Model Al·lostèric d'Aprenentatge (MAA) es troba encara en fase de desenvolupament, però podem afirmar que es tracta d'una aproximació sistemàtica a la problemàtica dels individus que s'enfronten a la tasca d'aprenentatge de CC. En els seus postulats inicials (Giordan i de Vecchi, 1987; Giordan, 1995) l'al·lostèria reacciona —al nostre parer exageradament— contra la manera com el constructivisme pretén donar compte de l'aprenentatge de coneixements (siguin científics o no) i, doncs, tracta de construir una explicació del fenomen més adequada que la proveïda pel constructivisme. Malgrat això, farem palès que ambdues aproximacions no són tan distants, sinó que tenen elements en comú i que, considerades complementàriament, contribueixen a entendre una mica més l'aprenentatge científic.

És cert, però, com la seqüencialitat d'aquest treball fa veure, que prenem part per l'explicació al·lostèrica, per bé que valorem positivament l'enfocament constructivista. En ambdós casos adoptem un punt de vista crític perquè no trobem respostes definitives a qüestions plantejades en l'aprenentatge d'una matèria com el DF. En efecte, en els aspectes d'aprenentatge de CC un element que ens sembla determinant és la matèria en qüestió; per això, defensarem que no només és difícil tractar de generalitzar els nostres resultats cap a d'altres matèries allunyades del dret, sinó que també cada especialitat requereix un tractament metodològic *ad hoc*.

Cal afegir que el MAA pràcticament no considera informants subjectes universitaris, fet que és comú a la majoria d'autors que han abordat aquest tema. No obstant això, gran part de les observacions d'aquest model són directament aplicables als aprenents universitaris.

2.2.1. El model constructivista

El constructivisme és una teoria del coneixement que té fonaments en la filosofia i la psicologia.

Els dos principis fonamentals del constructivisme són els següents:

- a) el coneixement no és rebut passivament sinó que és construït activament per l'individu.
- b) la funció de la cognició és de tipus adaptatiu i serveix per organitzar el món de les experiències.

Carretero (1993:20) creu que la noció de constructivisme no és gens unívoca:

Por el contrario, creemos que puede hablarse de varios tipos de constructivismo. De hecho, es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la actual Psicología Cognitiva [...].

En una línia semblant se situen Coll *et alii* (1999:8) quan afirmen que «la concepció constructivista no es un llibre de recetes, sino un conjunt articulat de principis on és possible diagnosticar, establir judicis i prendre decisions fonamentades sobre la ensenyança». Aquests autors reconeixen que, de fet, el constructivisme és més un marc explicatiu que no pas una teoria.

De fet, l'orientació constructivista segueix punts de vista de la psicologia de l'ensenyament que, al seu torn, assumeix, com assenyalen Driver i Olham (1988), una perspectiva cognitiva. Segons aquesta orientació els individus construeixen *models* o *esquemes* que són utilitzats per interpretar les experiències i que són considerats unes entitats estructurades.

El constructivisme assumeix que l'individu tracta la nova informació d'acord amb els aprenentatges anteriors, això és, els assimila. L'aprenentatge prové de l'activitat de l'individu. El fet d'aprendre esdevé una activitat d'acció simbòlica, material o verbal. El constructivisme —que no suposa una teoria particular de l'aprenentatge científic— descriu l'aprenentatge de coneixements en termes de *punts cognitius*, *assimilació* i *acomodació*. En aquest subepígraf i en el següent deixem de banda la pràctica educativa generada per aquesta teoria.

La filosofia constructivista defensa, doncs, que l'aprenentatge no és un producte de l'ambient ni de les seves estructures internes, sinó bàsicament una construcció pròpia que es va fent a poc a poc com a resultat de la interacció amb aquests dos factors¹¹. Així el coneixement és una construcció de l'individu i no una còpia de la realitat. Aquesta representació, com apunta Carretero (1988), depèn de la representació inicial que l'individu tingui de la nova informació i de l'activitat que se'n desenvolupi al marge. L'aprenentatge comporta, doncs, una representació personal sobre un determinat objecte de la realitat o un contingut específic.

Sense deixar de banda el caràcter de construcció personal, el constructivisme també posa especial èmfasi en la dimensió social i cultural tant de l'aprenentatge com de l'ensenyament. Aquesta consideració no s'allunya de la concepció de l'aprenentatge del Model Al·lostèric d'Aprenentatge i participa de la idea del terme com a producte cultural (Lara, 1999)¹².

Tot i que no hi fem particular atenció, hem de destacar que el constructivisme fa notar la rellevància del paper de l'escola i del professor a l'escola. En efecte, es postula que és a l'escola on els alumnes aprenen i es desenvolupen a l'entorn del currículum. En el cas de l'aprenentatge del DF pensem que el rol de la universitat mateixa i el professor no és tan determinant com ho pot ser en estadis anteriors del desenvolupament curricular.

Més aviat, veurem com influeixen les idees prèvies damunt de les concepcions noves i que, en tot cas, el professor i el context universitari no juguen un paper més determinant que altres factors. Coll *et alii* (ibid) apel·len a la noció de *treball en equip* en un centre educatiu. Si bé creiem aquesta consideració és vàlida per a determinats nivells també pensem que en un context universitari la tasca tendeix a ser força més individual. Ara, això no comporta negligir el component social i cultural en el procés d'aprenentatge que aquí presentem, però sí que el matisa.

¹¹ Aquest plantejament comportarà, com veurem més endavant, la principal crítica de l'al·lostèria al constructivisme.

¹² Així, segons Coll *et alii* (1999:15) «la concepció constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo».

La línia constructivista admet que els conceptes no són simples llistes acumulades de trets, sinó que formen part de teories o estructures més àmplies. Així, d'acord amb Gowin i Novak (1988:22) el concepte es defineix com una regularitat en els esdeveniments o en els objectes, que es designa mitjançant algun terme. La cultura serveix de vehicle transmissor dels conceptes i alhora en facilita l'aprenentatge. Efectivament, tots els conceptes que analitzem a propòsit del DF tenen una construcció secular del seu significat. Per exemple, el concepte de *família* presenta una significació diferent segons el moment històric, no només en societats diferents sinó en una mateixa societat (Puig i Ferriol i Roca i Trias, 1998). L'escola, o en el nostre cas, la universitat serviren per accelerar el procés de comprensió de determinats conceptes científics.

Segons la filosofia constructivista l'aprenentatge de conceptes és bàsicament el procés pel qual les estructures canvien. Aleshores el procés fonamental de l'aprenentatge seria la *reestructuració* de les teories de què formen part els conceptes. Atès que les teories o estructures de coneixement poden diferir entre elles quant a l'organització interna, la reestructuració és un procés de canvi qualitatiu i no només quantitatiu.

La noció d'*esquema* és especialment important en el constructivisme. Un esquema és una representació d'una situació concreta o d'un concepte que permet una manipulació interna i, alhora, permet acarar situacions semblants o iguals a la realitat. Segons Driver *et alii* (1989) un esquema es pot referir al coneixement que té l'aprenent sobre un fenomen específic (e.g. la filiació en les tècniques de reproducció assistida), o bé una estructura de raonament més complexa (e.g. el fet d'associar el dret d'aliments en el sentit estrictament alimentari). L'esquema es refereix, doncs, a les diverses coses emmagatzemades i interrelacionades en la memòria, i té en compte els elements exteriors.

Driver (1986:10-11) explicita les característiques principals de la visió constructivista de l'aprenentatge, sense distingir entre aprenentatge científic i aprenentatge no científic:

a) *El que hi ha al cervell de l'aprenent té importància*

Aquest postulat defensa l'existència d'idees prèvies, les concepcions i les motivacions que tenen els estudiants. Algunes d'aquestes concepcions poden influir en la manera com l'aprenent interacciona amb els materials.

b) Trobar sentit per als conceptes suposa establir relacions

Els coneixements que persisteixen en l'aprenent no acostumen a ser aïllats, sinó que solen estar estructurats i interrelacionats de moltes maneres.

c) Qui aprèn construeix activament significats

A partir de les estructures del coneixement que ja posseïm interpretem activament noves experiències mitjançant analogies. Això condueix a modificar les dites estructures; el procés de canvi en l'organització del coneixement també es coneix amb el nom de *reestructuració*.

d) Els estudiants són responsables del seu propi aprenentatge

Aquesta afirmació implica que els estudiants han de centrar la seva atenció i els seus esforços cap a la tasca de l'aprenentatge i fer ús dels seus propis coneixements per arribar a una construcció activa de l'aprenentatge.

L'aportació de Driver focalitza l'atenció en l'aprenentatge per reestructuració, que és una orientació recurrent al llarg dels diferents models constructivistes (e.g. Gagné, 1975; Piaget i Inhelder, 1983 i Vigotski, 1995). Creiem que el problema principal d'aquests enfocaments és que no prenen en consideració de manera explícita l'aprenentatge científic¹³ i no tenen en compte que l'aprenentatge comporta diverses activitats polifuncionals i en contextos diversos.

Si bé l'aprenentatge per reestructuració comporta una aportació teòrica atractiva, a la pràctica no sembla que sigui sempre tan evident i sistemàtica. Els postulats constructivistes no expliciten (o no ho fan de manera prou oberta) una sèrie d'aspectes que considerem importants:

¹³ Vigotski (1995) distingeix, com explicitarem més endavant, entre conceptes quotidians i conceptes científics, distinció que creiem viciada perquè no és justificat fer distinció de conceptes, sinó en tot cas de coneixements.

a) *El sistema de valors des del qual els informants processen la informació i prenen decisions.* En una pregunta d'examen sobre la filiació en tècniques de reproducció assistida l'alumne està obligat no només a descriure què diu la llei sobre aquesta qüestió, sinó també a explicitar les conseqüències sobre determinades mancances de la llei i, això, tan sols es pot fer a partir d'un determinat sistema de valors.

b) *Tots els factors externs que poden explicar una determinada verbalització.* En el cas dels tests sobre el DF el fet que un alumne estigui treballant en un bufet d'advocats, o bé tingui un parent (i, fins i tot, una tradició familiar) que s'hi dediqui pot arribar a explicar, per exemple, la millor verbalització del concepte de *despeses*, en contraposició a d'altres alumnes.

c) *Les xarxes semàntiques i conceptuals des de les quals s'aprèn un concepte no és un element que es tingui en compte, en què s'inclouï un coneixement global més gran del context i de l'aprenentatge.* El concepte de *dissolució* del matrimoni s'ha d'aprendre en el marc global del DF i, més concretament, en relació amb conceptes com *separació* o *nul·litat matrimonial*. A més, l'aprenent hauria de posseir un metaconeixement sobre el context i l'aprenentatge.

Tot i amb això, pensem que el marc constructivista és adequat per tal com dona compte satisfactòriament de l'activitat cognitiva de l'aprenent i que permet explicar, des d'aquesta perspectiva, l'organització de l'aprenentatge de CC. Aprendre esdevé així una capacitat relacionada amb instruccions mentals que provenen de l'acció ja sigui material o verbal, simbòlica o efectiva. Ara bé, també creiem que cal anar més enllà de l'explicació de l'aprenentatge en termes de construcció, pont cognitiu, assimilació, etc. Per això proposem el MAA com un pas més explicatiu de l'aprenentatge científic o, almenys, més adequat a les dades dels nostres informants en DF.

Driver *et alii* (1994) exposen les idees constructivistes mitjançant les dades de diversos fenòmens relacionats amb les ciències naturals: les coses vives, la nutrició, el creixement, els microbis, els ecosistemes, l'aigua, l'aire, les partícules, l'electricitat, el magnetisme, etc. No hi ha, però, cap referència a conceptes o fenòmens vinculats a disciplines més socials, manca que és comuna en la majoria dels estudis que aborden la problemàtica de l'aprenentatge científic.

Això fa difícil de comparar els resultats a què arriben amb els nostres alumnes atès la naturalesa diferent dels camps analitzats i dels individus objecte d'estudi. Efectivament, no és el mateix investigar l'aprenentatge en DF en individus universitaris situats en la franja d'edat entre els 20-22 anys que fer-ho a propòsit de fenòmens *naturals* en individus escolars situats en una franja d'edat molt més àmplia (6-15 anys).

Aquí la diferència en l'experiència quotidiana resulta massa decisiva com per fer comparacions sistemàtiques. Malgrat això, i tret de la manera com realment s'arriba al coneixement, coincidim amb Driver *et alii* (*ibid*) amb la idea que les nocions científiques es transmeten a través de la cultura i les institucions socials de la ciència. L'accés al coneixement dels sistemes de la ciència ha d'anar més enllà d'una investigació empírica personal: cal, a més, proporcionar l'accés als conceptes i als models de la ciència convencional. Amb això no pretenem negar la importància de l'experiència personal que, com veurem en el cas del DF, permet d'explicar diferents nivells de respostes.

Com ja hem dit, el constructivisme se centra en l'anàlisi del coneixement general o quotidià. Porlán (1995) afirma que des del constructivisme el coneixement quotidià està carregat de significacions personals que cal respectar i apel·la a la noció de Driver i Easley (1978) relativa als *esquemes alternatius* (alternatius als científics). L'autor defensa que el model científic no és l'únic que cal tenir en compte, ja que amb la metàfora de l'home com a científic ens trobem davant d'una aportació epistemològica nova —el constructivisme— que recull les millors aportacions dels filòsofs de la ciència, els psicòlegs i altres pensadors. Aquesta aportació defensa la construcció personal i idiosincràtica del coneixement i, així, es permet donar compte del fet que els individus generen les seves pròpies concepcions singulars i diverses per als fenòmens que experimenten en contacte amb el món. El coneixement quotidià sol està definit, en aquest marc, amb un caràcter social i interactiu. Així ho exposa Porlán (1995:71):

Las personas en general, en su quehacer cotidiano y profesional, ven el mundo (lo observan) a través de su propia teoría. Todos los individuos de cualquier edad o condición construimos significados a partir de nuestra experiencia vivida y de nuestro conocimiento preexistente. Nuestra teoría, nuestros constructos personales, son como unas lentes cognitivas que dirigen nuestra percepción y nuestra representación mental del mundo. Por lo tanto, en esto, el lego funciona como el científico, o mejor dicho, la actividad mental del científico es un caso particular de la actividad mental humana basada en procesos activos, constructivos, ecológicos e interactivos de construcción de significados.

La idea de l'ecologia del coneixement esbossada per Porlán pren també importància en altres camps del coneixement com, per exemple, l'adquisició del llenguatge. Però aquí ens interessa destacar aquesta noció aportada des de plantejaments constructivistes a propòsit de la semblança amb l'*ecologia* plantejada des del MAA i el paradigma emergent de la lingüística cognitiva (vegeu subepígraf següent).

L'obra de Vigotski és prou coneguda i no és aquest el marc per exposar-la en profunditat¹⁴. Podem situar aquest autor en la línia constructivista i, pel que fa als objectius d'aquest subepígraf, assenyalarem l'aportació de Vigotski (1995) en relació amb l'adquisició de conceptes científics. De fet, Vigotski distingeix els conceptes espontanis o familiars dels conceptes científics en els nens: la diferència entre un tipus de concepte i un altre no rau, segons Vigotski, en el seu contingut sinó en els processos mitjançant els quals s'aprenen. Així ambdós tipus comparteixen els mateixos referents però prenen significats diferents. El conceptes científics es caracteritzen, enfront dels espontanis, per la seva adquisició:

- a) Els conceptes científics formen part del sistema
- b) L'adquisició de conceptes requereix una presa de *consciència* de la pròpia activitat mental

¹⁴ Per una valoració de l'obra de Vigotski i la seva actualitat podeu consultar Pozo (1989). Carretero (1988:26) valora el treball vigotskià en el marc constructivista: «La contribución de Vygotsky ha significado para las posiciones constructivistas que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social. Además, en la última década se han desarrollado numerosas investigaciones que muestran la importancia de la interacción social para el aprendizaje. Es decir, se ha comprobado cómo el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. Igualmente se han precisado algunos de los mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje, como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema».

- c) Els conceptes suposen una relació especial amb l'objecte d'aprenentatge, relació basada en la internalització de l'essència del concepte.

La sistematització i la presa de consciència són elements clau en l'aprenentatge de conceptes científics, i determinen la relació amb l'objecte d'adquisició. Un concepte científic tan sols té sentit si es relaciona amb altres conceptes del mateix sistema, relació que és de tipus jeràrquic. L'aprenentatge del significat o sentit tan sols és possible a través de la reestructuració o reorganització del seu sistema de conceptes. Però el pensament de Vigotski tracta de relacionar en un de sol ambdós sistemes d'aprenentatge. La relació dóna prioritat als conceptes científics apresos en el període d'instrucció, els quals es transfereixen als conceptes espontanis a través de la ment en la consciència reflexiva. Així ho expressa Vigotski (1995:185):

La influencia de los conceptos científicos sobre el desarrollo mental del niño es análoga al efecto del aprendizaje de un idioma extranjero, un proceso consciente y deliberado desde su comienzo. En la lengua nativa los aspectos primitivos del habla se adquieren antes que los más complejos. Éstos presuponen cierta conciencia de las formas fonéticas, gramaticales y sintácticas. En una lengua extranjera, las formas superiores se desarrollan antes que el habla espontánea y fluida. Las teorías intelectualistas del lenguaje, como la de Stern, que coloca en el inicio mismo del desarrollo lingüístico la plena comprensión de la relación entre el signo y el significado, contienen un punto de verdad en el caso de una lengua extranjera. En el niño, lo que es su fuerte en una lengua extranjera es su punto débil en su lengua nativa, y viceversa.

Convenim amb l'autor que els conceptes científics tan sols es poden aprendre un cop els conceptes espontanis ja estan relativament desenvolupats. Per tant, cal tenir en compte el referent dels conceptes espontanis o quotidians que, en la terminologia d'aquest treball, correspondrien als conceptes relatius al CG.

Valdevira (1996), seguint Vigotski, apunta que els conceptes científics, a diferència dels conceptes quotidians, estableixen relacions descontextualitzades i constants entre diferents contextos d'ús. Els conceptes científics pertanyen igualment a sistemes conceptuals i formen part d'una jerarquia o xarxa. Estem d'acord amb l'afirmació de Valdevira que, per tal com els conceptes científics estan relacionats amb els conceptes de la seva xarxa conceptual, el significat (o la manera de significar) ve determinat per com s'estableix aquesta relació.

Aprendre un concepte comporta, doncs, establir relacions significatives amb altres conceptes de la mateixa xarxa conceptual.

En canvi, hem observat en l'estudi del comportament dels nostres informants en DF que no és sempre cert, com afirma Valdevira, que «el desenvolupament d'un concepte científic comença generalment de manera conscient i sota control voluntari, amb la definició verbal i operant amb el concepte mateix» (p.62). Així, per exemple, l'aprenentatge del concepte de *filiació adoptiva* no comença ni conscientment ni voluntària, ja que la forma que vehicula aquest concepte té prèviament una significació determinada que no coincideix, almenys parcialment, amb la corresponent al DF (vegeu 5.3.1).

El discurs vigotskià sobre els dos sistemes de conceptes planteja un conjunt d'interrogants, que també afecten globalment els postulats constructivistes:

- a) No aclareix les raons per les quals és necessari distingir conceptes científics (vertaders) de conceptes espontanis (generals). Si bé creiem que convé distingir entre CC i CG, defensem la idea que aquesta distinció entre conceptes científics i espontanis no té massa raó d'ésser perquè el concepte (o la forma que vehicula el concepte) és un de sol: el que canvia és l'àmbit pragmaticodiscursiu en què se situa.
- b) No explicita la naturalesa dels processos que condueixen a l'adquisició d'un tipus de concepte i d'un altre. Així creiem que l'analogia que l'autor fa amb les llengües estrangeres està mancada de rigor ja que, per exemple, no és sempre cert que en l'aprenentatge d'una llengua estrangera les formes superiors s'aprenuin abans que les espontànies i fluïdes (cf. Felix, 1996; Van Lier, 1997).

A banda dels punts no aclarits per l'obra de Vigotski hem d'afirmar que el pensament d'aquest autor és bastant representatiu de l'enfocament constructivista.

En un altre lloc, Vigotski (1979), l'autor distingeix entre el que un individu pot aprendre sol sobre un camp del coneixement concret (desenvolupament efectiu) i el que pot aprendre amb l'ajut d'altres individus o instruments externs (desenvolupament potencial). La zona resultant

de la diferència entre el desenvolupament potencial i el desenvolupament efectiu s'anomena desenvolupament pròxim. Com assenyala Rovira (1997:124) «un proceso de enseñanza consistirá en que el enseñante sitúe la información no conocida por los enseñados en sus zonas de desarrollo próximo, de manera que puedan convertirla en conocimiento al relacionarla de manera significativa con su bagaje anterior. Cada individuo tiene su peculiar estructura cognitiva, con puntos en común con personas de su mismo entorno cultural, pero que exigirá una nueva información con graduación, forma y contexto acordes a sus peculiaridades. Esta modulación es el reto diario de los enseñantes en entornos de educación formales y el objetivo constante en aprendizajes autodirigidos.»

És cert que el coneixement previ juga un paper important en l'adquisició de nous coneixements (científics) però explicar la relació entre coneixement previ i coneixement susceptible d'adquirir en termes d'assimilació o acomodació sembla poc plausible. En aquest sentit, estem d'acord amb l'observació de Giordan (1996:2):

For learners to be able to grasp a new model or mobilize a concept, their overall mental structure must be transformed. Their framework of reference is completely reformulated, their network is largely re-elaborated. These mechanisms are never instant. They pass through phases of conflict or overlapping. Everything is a question of approximation, concernment, confrontation, decontextualization, interconnection, rupture, alternation, emergence, stratification, stepping back and, above all, mobilization.

En el concepte de *parella estable* en DF el coneixement previ que tenen els alumnes és més incompatible amb el coneixement que s'ha d'aprendre i, per tant, l'assimilació o reestructuració immediata és força difícil. En aquest cas el coneixement previ, vehiculat a través del llenguatge general, esdevé un obstacle per als aprenents. La significació atribuïda a aquest concepte abans del període d'instrucció explícita en la matèria —o, almenys, de la introducció en la *Llei 10/1998, de 15 de juliol, d'unions estables de parella*— està directament influïda per l'experiència de l'individu en contacte amb el món.

Així, vegem que, en general, les respostes al Test 1 sobre aquest concepte en relació amb el concepte de *convivència* (en el marc de la llei) presenten un alt percentatge de coneixement

general, més que no pas de coneixement especialitzat (identifiquem entre claudàtors l'informant de què es tracta¹⁵):

- «la convivència en la parella estable és la forma que defineix la relació del dia a dia entre les parelles» [01/1]
- «la parella estable és quan una dona i un home conviuen en una mateixa casa.» [01/5]
- «la convivència és conviure amb una persona sense lligam afectiu i la parella estable heterosexual o no és una relació afectiva com un matrimoni però sense tràmits oficials.» [01/7]
- «convivència és un dels requisits necessaris per tal que hi hagi una parella estable tot i que també en seran necessaris d'altres (fidelitat...)» [01/21]
- «la convivència es pot donar per un període de temps molt curt. En canvi, la parella estable és una convivència durant bastant temps.» [01/32]
- «per esdevenir una parella estable cal fonamentar la relació sobre les bases de la convivència, és a dir, per arribar a formar una parella estable cal portar a terme una convivència comprensiva, d'aprenentatge i de llarga duració, per tal de que ambdós membres de la parella es coneguin perfectament» [01/37].

En conclusió, el pensament constructivista es podria resumir en els punts següents relatius al procés i aprenentatge de CC (Driver i Olham, 1988: 122-123):

- a) Els individus tenen objectius.
- b) Els coneixement es construeix mitjançant la interacció social i les experiències amb el món físic.
- c) El coneixement i les estructures que són fruit de les creences personals tenen influència en els significats que construeix l'individu en una situació concreta.
- d) La construcció de significats és un procés actiu.
- e) Entendre no equival a creure.
- f) L'aprenentatge de CC sol comportar un canvi conceptual.

¹⁵ Per exemple, 01/1 correspon a l'informant que se li atorga el número 1 corresponent al grup 01.

Finalment, convé insistir en el fet que el constructivisme presenta diverses orientacions i perspectives, la qual cosa fa que els punts anteriors siguin pertinents. Ara bé, i això és important per entendre el posicionament del MAA, l'èmfasi principal del constructivisme es posa damunt de les operacions internes (les construccions) de l'individu. Aquest és, com hem indicat més amunt, el posicionament d'almenys els autors programàtics d'aquest corrent, posicionament que poc a poc ha anat evolucionant fins al plantejament de la perspectiva ecològica, en què es dóna rellevància als factors externs a l'individu. Amb tot, aquesta perspectiva no és majoritària i, si bé creiem que acabarà consolidant-se, avui encara el pes del nucli «clàssic» és remarcable.

Tant si el punt de vista és un o un altre, el constructivisme com a línia teòrica concep l'aprenentatge (ja sigui científic o especialitzat) en termes de construcció, pont cognitiu, assimilació. Com veurem en el capítol 5 aquesta explicació permet donar compte dels resultats obtinguts per a determinades respostes dels alumnes, però no totes. Per tal com creiem pertinent d'anar més enllà en el poder explicatiu de la teoria presentem en el subepígraf següent el MAA.

Amb els matisos que acabem de fer i els que farem tot seguit a propòsit d'aquest altre model considerem que els plantejaments generals del constructivisme s'adequen al tipus de dades que tractem (capítol 5). I encara, cal recordar un cop més que el constructivisme no suposa en cap cas una teoria sencera i unitària de l'aprenentatge científic. En canvi, la perspectiva que presentem a continuació sí que suposa un esforç per enfocar la problemàtica de l'accès al CC.

Efectivament, al subepígraf següent, presentarem el Model Al·lostèric d'Aprenentatge i el relacionarem amb el paradigma emergent de la lingüística cognitiva, per tal com creiem que és el marc lingüístic més explicatiu per al fenomen de l'aprenentatge i ensenyament de CC.

2.2.2. El model al·lostèric d'aprenentatge¹⁶ i la lingüística cognitiva

El Model Al·lostèric d'Aprenentatge (MAA)¹⁷ neix a finals dels anys 80 i desenvolupa el cos teòric al llarg de la dècada dels 90 al *Laboratoire de Didactique et d'Epistémologie des Sciences* a la Universitat de Ginebra. El representant més destacat d'aquest model és André Giordan, però també cal destacar l'aportació de Gerard de Vecchi. En els treballs de Giordan s'insisteix a presentar el model al·lostèric com a alternativa del constructivisme. En aquest subepígraf tractem en primer lloc de mostrar i avaluar les crítiques als models constructivistes; segonament, presentem l'alternativa al·lostèrica i l'avaluem críticament d'acord amb les característiques de l'aprenentatge del DF. Finalment relacionem l'al·lostèria amb la lingüística cognitiva¹⁸.

En efecte, presentem el paradigma emergent la lingüística cognitiva en relació amb el MAA i a propòsit del DF per les raons següents (Langacker, 1987; 1991a; 1991b):

- a) Es tracta d'un intent sistemàtic d'explicar la conceptualització i categorització de la realitat des d'una perspectiva lingüística.
- b) Presenta nocions coherents amb la filosofia del MAA i que ens permeten abordar aquest model d'aprenentatge amb un enfocament lingüístic:
 - la naturalesa cognitiva del llenguatge
 - la naturalesa corpòria del pensament¹⁹

¹⁶ Considerem la designació de *Model Al·lostèric d'Aprenentatge* (en singular) com a referència al marc teòric, però tenint en compte que Giordan parla sovint de «models al·lostèrics» ja que, segons diu, és difícil de proposar un únic model capaç d'explicar la complexitat de l'aprenentatge. Així Giordan (1999b:3) expressa el següent: «Learning includes a number of many, multifunctional and pluricontextualized activities. Learning mobilises several levels of mental organisation that, at first glance, seem disparate as well as a considerable number of regulation loops (feed-back). Trying to explain everything with one single theory is attempting the impossible».

¹⁷ El concepte d'*al·lostèria* prové del camp de la biologia i és usat per qualificar la propietat que tenen certes mol·lècules per transformar-se i reorganitzar-se. Segons el *Gran diccionari de la llengua catalana* aquest concepte és «la propietat de certs enzims que tenen a incrementar o a aturar la reacció en què actuen per mitjà de la unió de la mol·lècula en un punt (*centre al·lostèric*) distant del centre actiu».

¹⁸ En aquest treball no farem cap introducció sistemàtica o global a la lingüística cognitiva. Per això podeu consultar, entre d'altres, Ungerer i Schmid (1996), Cuenca i Hilferty (1999) i Hilferty (en premsa).

¹⁹ Aquest tret assumeix que les estructures que conformen els diversos sistemes conceptuals tenen el seu origen en l'experiència corpòria. Dit d'un altra manera, els sistemes conceptuals es basen directament en la percepció, el moviment corporal i en l'experiència física i social.

- la caracterització dinàmica del llenguatge que esmorteix les fronteres entre els diferents nivells del llenguatge (pragmàtica i semàntica; semàntica i gramàtica; gramàtica i lèxic)
- l'enfocament eminentment funcional del llenguatge, basat en l'ús
- la teoria del prototipus (els efectes de prototipicitat)
- la teoria de la metàfora i la metonímia
- l'estructura ecològica del pensament

D'acord amb Langacker (1987), una gramàtica cognitiva defensa que no es pot fer una anàlisi aïllada del llenguatge, sinó que cal un enfocament interdisciplinar. Cuenca i Hilferty (1999:18) plantegen que «la lingüística cognitiva presenta muchos puntos en común con teorías psicológicas como el constructivismo, claramente diferenciado tanto del conductismo como del innatismo». Un dels objectius d'aquest subepígraf és, sense negar els punts de connexió entre la lingüística cognitiva i el constructivisme, fer notar que l'al·lostèria presenta més aspectes coincidents amb la filosofia de la lingüística cognitiva que no pas el constructivisme.

Al llarg d'aquesta exposició no volem perdre de vista que l'objectiu últim d'aquest treball és analitzar les dades proveïdes pels aprenents universitaris de DF. En efecte, com hem vist a propòsit del constructivisme i, com veurem ara, cap de les aportacions fa referència explícita a l'aprenentatge de ciències socials en un marc d'un ensenyament superior. Hem d'afegir que, especialment pel que fa al model al·lostèric, l'enfocament és essencialment pedagògic i també pragmàtic: «Prioritairement, notre projet est plus pragmatique: décélérer ce qui facilite (ou inhibe) l'apprendre» (Giordan, 1998:12).

Per contra, el nostre treball té una orientació lingüística, ja que el que s'analitza són les dades lingüístiques relatives als alumnes²⁰. Com hem dit a la introducció d'aquest treball, la presentació del MAA es justifica per la necessitat de trobar una explicació més o menys satisfactòria del que suposa aprendre una disciplina científica, independentment que tal

²⁰ Giordan (1995b:5) apunta que «beyond the description of cognitive strategies, our work is first and foremost didactic. Its aim is to favor the appropriation of knowledge both in and out of school. [...] The probability of a learner being able to “discover” all the elements needed to transform his or her questions or further the construction of networks is practically zero.»

explicació provingui de la psicologia o la pedagogia. Tenint compte això inferirem els resultats d'aquestes aportacions a propòsit del DF.

Giordan (1995b:3) raona la crítica als enfocaments constructivistes de la manera següent:

Estos trabajos ponen de manifiesto igualmente que el acto de aprender moviliza varios niveles de regulación. Pretender explicarlo todo dentro de un mismo marco teórico tiene algo de ilusorio tanto más cuanto que los diferentes modelos constructivistas se han producido en temas muy delimitados. Por ejemplo, en los casos de aprendizaje de conceptos de energía, de estructuras particulares y de genes, no todo depende de las estructuras cognitivas, en el sentido en que las definieron Ausubel o Piaget. Sujetos que han alcanzado unos niveles de abstracción muy desarrollados pueden razonar sobre contenidos nuevos igual que si fueran niños pequeños. No es solamente un nivel operativo lo que está en discusión, sino lo que nosotros llamamos unas referencias, unos significantes, unas redes semánticas, incluyendo un metasaber sobre el contexto y sobre el acto de aprender, etc. Todos ellos son elementos que orientan la manera de pensar y de aprender y sobre los cuales las teorías constructivistas no dicen absolutamente nada [...] Un elemento nuevo rara vez se inscribe en la línea de los saberes anteriores. Por el contrario, éstos representan normalmente un obstáculo para su integración. Querer explicarlo todo en términos de “puente cognitivo”, de “asimilación” o de “acomodación” tiene algo de ilusorio. Hay que imaginar que se produce una “deconstrucción” simultáneamente a toda nueva construcción; esta última adquiere un carácter preponderante.

Aquí Giordan expressa la idea que els coneixements previs són necessàriament un obstacle per a l'aprenentatge però nosaltres tractarem de demostrar a les parts II i III d'aquest treball que, almenys pel que fa al DF, aquesta afirmació és massa taxativa. En efecte, defensem que els coneixements previs poden contribuir també a facilitar la tasca de l'aprenentatge. Més endavant veurem que Giordan tendeix a atenuar aquesta afirmació i que la seva posició respecte dels coneixements previs no és tan ferma. En qualsevol cas, creiem que l'autor hauria de precisar millor el seu posicionament sobre el paper de les idees prèvies.

Una altra crítica que fa Giordan al constructivisme és que tendeix a isolar l'aprenent fins al punt que ignora el desenvolupament que té lloc a la societat i, doncs, el fet de posar l'èmfasi tan sols en les capacitats cognitives minimitza el lloc i el paper del medi. De tota manera ja hem vist a l'epígraf anterior que alguns autors emmarcats en el constructivisme donen rellevància als factors socials i ambientals (ecologia de l'aprenentatge). Com Giordan apunta, comprendre una determinada realitat organitzada suposa un *diàleg* permanent i múltiple

entre les estructures cognitives d'una banda i les informacions provinents de l'ambient de l'altra:

Il faut alors envisager l'apprendre dans un double mouvement, du biologique au social et du social au biologique, ce qui permet de dépasser aisément les querelles habituelles sur l'inné et l'acquis. C'est de leur interaction que naît cette caractéristique de la pensée humaine que l'on nomme intelligence. (Giordan, 1998:60)

Giordan pensa que és clau conèixer tant les condicions que faciliten l'aprenentatge com les estratègies pedagògiques. Denuncia el fet que els diversos models constructivistes no diguin res (o gairebé res) a l'entorn dels contextos o paràmetres d'aprenentatge i aportin molt poques aplicacions per a les situacions que l'afavoreixen. En el nostre estudi del DF la idea de contextos i paràmetres és del tot pertinent perquè no podem donar compte del seu aprenentatge sense considerar el context ni els diversos paràmetres que el modulen, ni sense analitzar les condicions internes i externes que faciliten l'aprenentatge.

Els paràmetres (o variables) que poden modular l'aprenentatge d'una matèria són diversos (paràmetres socials i lingüístics: sexe, edat, llengua primera, llengua d'escolarització, anys en què s'imparteix una assignatura, etc.). En l'estudi del DF prioritzem dos paràmetres molt relacionats, que considerem altament rellevants per explicar diferències en les respostes entre alumnes, i que, al nostre parer, condicionen el procés d'aprenentatge:

- a) familiars de l'informant que es dediquin a temes jurídics
- b) experiència prèvia o actual extrauniversitària en l'àmbit jurídic

Giordan creu que els models constructivistes estan molt influïts per la idea de *maduració*. Els estudiants aprenen seguint una cronologia relacionada amb la successió d'etapes del desenvolupament i aquesta cronologia roman gairebé impermeable als processos que poden facilitar l'aprenentatge. Segons la visió de Giordan és impossible definir només un sol tipus d'acció afavoridora de l'educació (científica o no). L'autor troba difícil de presentar un sol model d'aprenentatge i per això parla de *micromodels* (vegeu més avall). Aquest conjunt de micromodels s'apleguen sota la denominació del terme *Model Al·lostèric d'Aprenentatge*.

Amb els micromodels es tracta d'explicar què s'esdevé dins del cap de l'aprenent així com les condicions que fan l'aprenentatge més fàcil. El nou paradigma d'aprenentatge tracta d'explicar l'eficiència del context didàctic en interacció amb les estratègies d'aprenentatge de l'aprenent. Aprendre implica un variat nombre d'activitats i alhora mobilitza nivells diferents d'organització mental. A més, afegeix que és complicat d'establir grans generalitzacions a l'entorn de l'aprenentatge de CC, perquè hi ha diferències importants d'una matèria a una altra.

Per arribar a la formulació del MAA Giordan i de Vecchi (1987; 1996) plantegen els problemes relatius a l'aprenentatge científic. A partir de la constatació que la ciència *entra* malament als estudiants, els autors tracten de buscar-hi solucions i respostes. Molts conceptes científics s'aprenen memorísticament i no significativament, amb la qual cosa s'arriba a un coneixement poc elaborat. Una altra constatació que fan els autors és que tot i que els aprenents tenen coneixement d'un determinat fenomen científic, no el solen fer servir. Giordan i de Vecchi creuen que això es deu al fet que els alumnes no entenen plenament la significació dels conceptes implicats en un aprenentatge concret.

Una altra causa d'aquesta insuficiència es troba en el fet que l'ensenyament científic tendeix a oblidar el públic a què s'adreça, és a dir, no considera gaire ni l'aprenent ni el nivell de coneixement que l'aprenent té o ha tingut:

On pourrait dire que, le plus souvent, le savoir enseigné est “bloqué” par les conceptions antérieures que possède l'apprenant sur le sujet, et qu'ainsi ses représentations préalables s'enracinent plus profondément encore. Aux mieux, les nouvelles connaissances s'infilrent dans le système de pensée préalablement installé chez l'enfant ou chez l'adulte, sans en affecter la structure. (Giordan, 1987:44)

Veiem com un altre cop Giordan destaca el paper negatiu que juguen les nocions prèvies en els nous aprenentatges. Ja hem assenyalat anteriorment que per nosaltres aquest paper no és tan negatiu, almenys d'acord amb els resultats inicials en DF (cf. 5.1). Cal destacar aquí que pel que fa a aquesta qüestió concreta ens sentim més a prop dels postulats de les teories constructivistes, per tal com en aquestes les idees prèvies prenen un paper més positiu. De fet, quan més endavant Giordan (1998a) postula la noció de *concepció* no s'allunya gaire del que

són les *idees prèvies* o *conceptions antérieures*. En aquest sentit, per tant, el constructivisme se situa en una postura menys ambígua pel que fa a la caracterització d'aquests coneixements. El MAA afirma que l'èxit de qualsevol aprenentatge es basa en una transformació de les concepcions que té l'aprenent sobre una determinada matèria (tot seguit ens referirem a la noció de *concepció*). El procés o l'activitat d'aprendre nous coneixements comporta activitats complexes: l'aprenent confronta els nous coneixements (o informacions) amb els que ja posseeix, percep significacions noves als conceptes que permeten explicar millor les noves preguntes o els nous problemes. A partir d'aquí es construeix el que Giordan (1995b) anomena *zones conceptuais actives*, que consisteixen en una mena d'estructures d'interaccions que juguen un paper dominant en l'organització de la informació nova i en l'elaboració d'una nova xarxa conceptual, i que s'apropen, dins del marc de la lingüística cognitiva amb les *zones actives* de Langacker (1991)²¹.

Segons Giordan i de Vecchi (1987; 1996) i Giordan (1995b; 1998a), les concepcions dels aprenents constitueixen el nucli de l'aprenentatge, per tal com participen de la relació entre informacions, operacions i els processos de què es disposen i els que aniran trobant al llarg de la vida. Damunt d'aquests coneixements n'elaboren de nous. Una concepció organitza la informació i constitueix l'empremta d'una activitat anterior. Les concepcions no són estàtiques, sinó que es transformen d'acord amb la situació que les activa. De fet, són estratègies discursives que l'individu posa en funcionament per seleccionar les informacions pertinents i per estructurar i organitzar el món real.

La delimitació d'una concepció no és una tasca senzilla. En les concepcions participen les idees, les imatges, el mode de raonament, el model explicatiu, les maneres de construir un sentit, etc. (Giordan, 1998a). L'autor insisteix en el fet que la noció de *concepció* ens fa prendre consciència de la lentitud del procés d'aprenentatge. Per exemple, la concepció del concepte de *família* no es pot reduir als termes de *correcta* o *falsa*, ni tan sols d'*adequada* o *inadequada*: «certes, mes propos risquent de choquer les puristes de la didactique, des

²¹ Les *active zones* ('zones actives') consisteixen en un procés gramatical que està motivat per una projecció metonímica. Són un tipus de metonímia del tot per la part que depenen de determinades predicacions relacionals. En l'exemple «La separació trenca el matrimoni» la projecció de l'acció es dona tan sols en una part del matrimoni: la que afecta l'estatut jurídic dels cònjuges.

sciences cognitives ou de l'épistemologie. Mais l'idée de conception a besoin d'être relativisée, sous peine de rassir rapidement en dogme stérile» (p.67).

Aquest punt de vista fa especial atenció en els aspectes culturals i d'organització del món. En el cas del DF en el context espanyol i català això és particularment rellevant ja que la conceptualització que es fa del dret respon a una tradició romana, centrada en el valor de la paraula escrita i la precisió i univocitat de significats. Doncs bé, l'aprenentatge tal com és concebut pel MAA suposa tenir en compte aquestes dimensions o punts de vista sobre les concepcions particulars, i aquí és pertinent distingir les concepcions dels neòfits de la dels experts. Més encara, en les concepcions hi ha implicats igualment aspectes emocionals lligats a la personalitat de l'individu. Per exemple, en el cas de *parella estable* la definició de l'individu pot estar mediatitzada per quina sigui la realitat matrimonial o paramatrimonial del(s) seu(s) progenitor(s)²².

Una concepció va més enllà de la mera col·lecció d'informacions estàtiques: implica també una certa mobilitat: «En esta movilización, a partir de su experiencia en el sentido clásico, el individuo se fabrica una “parrilla de análisis” de la realidad, una especie de decodificador que le va a permitir comprender el mundo que le rodea, abordar nuevas cuestiones, interpretar situaciones nuevas, razonar para resolver una dificultad y dar una respuesta que él considere explicativa. A partir de esta “herramienta”, va a seleccionar las informaciones exteriores y, eventualmente, las comprenderá y las integrará» (Giordan, 1995b:4-5).

Per exemple, i a propòsit de les definicions dels nostres informants (cf. annex 1.1), el concepte de *separació* mostra aquesta mobilització del Test 1 al Test 2, ja que el que en un percentatge important d'alumnes en el Test 1 s'associa a un trencament de la relació del matrimoni o la parella, en el Test 2 aquest percentatge disminueix²³.

²² «Certaines conceptions, enfin, prennent racine dans la personnalité profonde de l'élève, dans ses premières relations avec son entourage, et traduisent un besoin farouche de maîtrise. Si, en argumentant, l'enseignant touche, même indirectement, à quelques aspects de savoirs qui sous-tendent cette maîtrise, la personnalité risque de s'affaïsser. L'enfant défendra intuitivement, bec et ongles, son idée» (Giordan, 1998:70).

²³ Naturalment, aquest cas no és més que un microcosmos del que planteja el MAA perquè aquí estem observant un període molt reduït (3 mesos), per bé alguns resultats, com ara aquest són ben significatius.

Allò que regeix l'aprenentatge, segons Giordan (1998a), va més enllà d'un mer model operatiu, per tal com hi ha una concepció de la situació. En tant que els models constructivistes es limiten a descriure els funcionaments generals i els estats d'equilibri, no aconseguen donar compte del tractament de les situacions específiques dels aprenents ni del conjunt d'inferències que poden fer a partir de les informacions de què disposen.

Segons Giordan i de Vecchi (1987) una concepció té aquestes característiques:

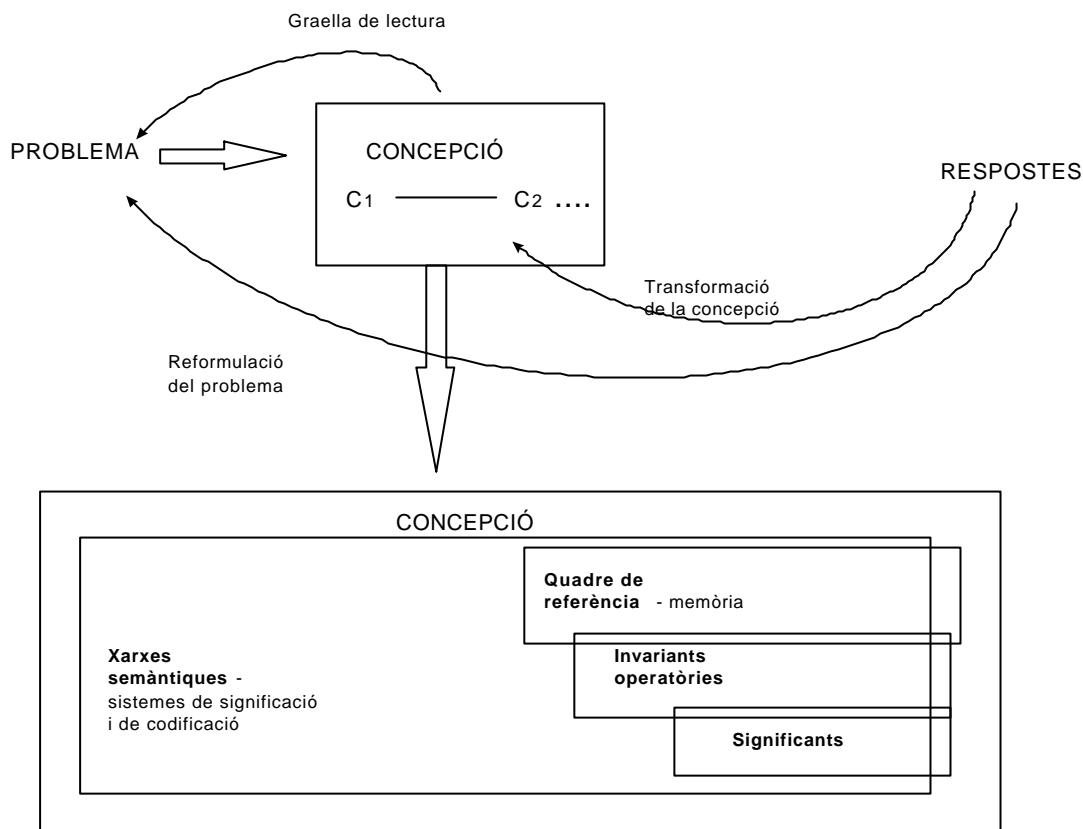
- a) Correspon a una estructura subjacent
- b) És un model explicatiu
- c) Té una gènesi individual i social a la vegada

La proposta que el MAA fa de la concepció parteix de la constatació que el sistema de l'aprenent no enregistra la informació passivament, sinó que té una manera específica d'explicació—la *concepció*— que determina la manera com es decodifica la informació i es construeix el coneixement²⁴. De fet, és l'únic instrument que l'aprenent té a la seva disposició. En la terminologia del model al·lostèric la concepció no és només una imatge, una idea o una simple producció de la realitat. Una concepció és un procés de pensament, una resposta a una pregunta.

Així, les concepcions no són simples imatges o representacions mentals, sinó que representen els indicadors o marcadors d'un model de funcionament comprensiu en resposta a una sèrie de problemes. En el nostre cas del DF els problemes poden estar vinculats a diversos aspectes de les definicions i, així, per exemple, resulta evident que la concepció de *família* al llarg dels dos tests funciona millor que no pas el concepte de *convivència* (vegeu 5.3.5 i 5.3.8).

El marc de referència aplega els coneixements anteriorment integrats els quals configuren la concepció. D'acord amb l'exposició anterior, Giordan i de Vecchi (1987:90) conceben el MAA de la manera següent:

²⁴ En aquest context, com hem remarcat, la construcció del coneixement no es correspon (almenys d'una manera explícita) amb l'explicació constructivista.



Gràfic 2: Funcionament del Model Al·lostèric d'Aprenentatge segons Giordan i de Vecchi (1987:90)

El MAA entén que adquirir un coneixement suposa passar d'una concepció prèvia a una altra de més pertinent en relació amb una situació concreta; les concepcions dels aprenents responen a una experiència compartida del món. L'aprenent no sol ser conscient de les seves concepcions: allò que coneix o realitza es presenta com una realitat familiar que escapa el seu control. Per tant, l'aprenent no es pregunta el perquè ni, doncs, tampoc tracta de trobar-hi solucions.

Tal com s'exposa a Giordan (1995b) la concepció equival al conjunt {PRMXS}

- *Problema (P)*. És el conjunt més o menys explícit de preguntes que fan que la concepció es mobilitzi o s'implementi. És la força que condueix qualsevol activitat intel·lectual.
- *Conjunt de referències (R)*. És el conjunt de coneixements perifèrics que els aprenents extreuen en formular les concepcions. Dit d'una altra manera, els aprenents tan sols confien en concepcions que ja dominen per generar-ne de noves.

- *Processos mentals* (M). És el conjunt de processos intel·lectuals o transformacions que controlen els aprenents. Aquests processos els permeten de fer connexions entre elements en el seu conjunt de referències.
- *Xarxa semàntica* (X). És l'organització interactiva proposada, que parteix del conjunt de referències i dels processos mentals, i dóna coherència al conjunt. En altres paraules, és el resultat del joc d'interrelacions establertes entre els elements principals de les concepcions i els elements perifèrics.
- *Significants* (S). És el conjunt de nocions, signes i símbols necessaris per a la generació i l'explicació de les concepcions.

En definitiva, la proposta del MAA és molt pragmàtica, ja que no s'encamina a produir un únic model addicional en relació amb els processos cognitius de l'aprenent. Amb aquesta estratègia aconsegueix ampliar la visió del constructivisme a partir de la validació de diversos models petits o micromodels:

- a) model sobre la comprensió de l'aprenentatge en situacions diverses
- b) model sobre els mecanismes en funcionament
- c) model sobre les condicions que faciliten l'aprenentatge.

Els micromodels tracten de conciliar els aspectes paradoxals i contradictoris de qualsevol aprenentatge. El domini de qualsevol coneixement és d'una banda l'extensió d'un coneixement previ adquirit i, de l'altra, la base per a les preguntes, la referència i el significat. L'aprenentatge es duu a terme d'acord amb el coneixement funcional que tenen els alumnes i culmina amb èxit si s'esdevé un canvi en les concepcions. Per exemple, en el cas del DF la concepció inicial que uns determinats alumnes tenen sobre el concepte d'*aliments* canvia al llarg del període del procés d'instrucció explícita.

Això no vol dir, però, que el causant directe d'aquest canvi hagi estat necessàriament la instrucció en si, atès que hi poden intervenir altres elements com ara la lectura de les lleis, els manuals de referència, etc. Deixant de banda el motiu, el que cal destacar aquí és que hi ha una sèrie d'alumnes —no pas tots, ni tan sols la majoria d'ells— que mostren un canvi en la seva concepció del que és un determinat concepte. En el nostre treball parlem de canvi

conceptual²⁵ quan ens referim al canvi en els descriptors que identifiquen els conceptes (cf. 4.3.3). Heus ací uns exemples de canvi conceptual en els termes en què l'hem descrit a propòsit del concepte de *filiació adoptiva* (identifiquem entre claudàtors el test i l'informant):

- L'acolliment permanent d'un menor, d'acord a la llei, el qual queda sota la pàtria potestat dels seus acollidors. [Test 1; 04/16]
- La creació jurídica del vincle entre pares i fills. [Test 2; 04/16]
- És el procediment a través del qual una persona passa a formar part d'una família de la qual no n'era un membre originari. [Test 1; 04/24]
- És la relació que s'estableix entre una persona major d'edat i una menor, i entre els quals no hi ha un vincle biològic però sí jurídic. [Test 2; 04/24]

L'adquisició (i increment) de coneixements parteix de l'activitat complexa dels aprenents per confrontar nova informació amb el(s) coneixement(s) que han mobilitzat i així produeixen nous significats més adequats per respondre les preguntes que es formulen²⁶. Les *zones conceptuais actives*, assenyalades anteriorment, desenvolupen una tipus d'estructura que resulta ser decisiva en l'organització d'informacions noves i en l'elaboració de noves xarxes conceptuais.

Amb relació al DF, i a propòsit de l'organització de les informacions, hem de remarcar que hi ha pocs o molt pocs conceptes que siguin absolutament nous per als alumnes de tercer curs de la llicenciatura en dret. En efecte, és difícil concebre un alumne sense una mínima noció de *despeses, parella estable, família o separació*. Això es palesa en els resultats dels tests distribuïts el primer dia de classe: si no tenim en compte això, no podrem entendre els tipus de respostes que obtenim. Aquells alumnes que en els tests han manifestat alguna experiència prèvia en el dret o bé que tenen algun contacte extrauniversitari solen demostrar un coneixement més precís d'aquests conceptes.

²⁵ La noció de *canvi conceptual* ja és present en treballs constructivistes. Per exemple, Driver i Olham (1988) conceben l'aprenentatge com una manera segons la qual canvien les concepcions. Una manera important d'afavorir el canvi conceptual és l'ús del llenguatge exploratori.

El nou paradigma de la lingüística cognitiva no tracta la qüestió de l'aprenentatge científic, però per les característiques que hem apuntat a l'inici d'aquest subepígraf creiem que és un model que des de la lingüística dóna algunes pistes interessants a la qüestió que estem investigant les quals, alhora, connecten amb el tret del MAA que acabem de presentar més que no pas amb els postulats constructivistes²⁷. La raó de la inclusió de la lingüística cognitiva en aquest treball cal buscar-la en el seu enfocament lingüístic, ja que creiem que és l'únic model lingüístic que permet, encara que indirectament, explicar els fenòmens d'aprenentatge de CC en els termes que hem exposat.

A continuació detallem els cinc punts que, al nostre parer, justifiquen més clarament l'aproximació de la lingüística cognitiva (LC d'ara endavant) amb el MAA²⁸:

1. Un dels aspectes en què la LC fa especial atenció és la *categorització cognitiva*, encara que les anàlisis sobre la categorització són ja anteriors a la LC (e.g. Rosch, 1978). Hi ha conceptes mentals que estan emmagatzemats al nostre cervell de manera prototípica. Per exemple, el concepte de *mare*: “persona de sexe femení que està casada amb el pare de la criatura i es dedica a les tasques de la llar” (*efectes de prototipicitat*). Però això no ens impedeix de parlar de *mare* en el marc del CF i de la LUEP, no només en tant que se li atribueix un significat diferent, sinó també en tant que s'aborda el concepte des d'una perspectiva diferent.

Per això, cal recordar amb Cuenca i Hilferty (1999:64) que «las taxonomías científicas no se ajustan a la dimensiones de la mente, puesto que suelen corresponder a clasificaciones muy complejas, ni a la manera como distribuimos los elementos: alrededor de un nivel básico. Por ello la categorización tradicional sacrifica la “fidelidad” a lo real en aras de un procesamiento más simple y operativo.»

²⁶ Els significats obtinguts no tenen per què ésser necessàriament nous del tot respecte del coneixement que es posseïa anteriorment. És més, generalment es produeix una modificació parcial d'alguns aspectes de la caracterització semàntica del concepte. Vegeu, per exemple, Pintó (1991) i Pozo *et alii* (1991).

²⁷ Malgrat això, des de la lingüística cognitiva mateixa s'admet explícitament punts de connexió amb el constructivisme i no es parla en cap moment del Model Al·lostèric d'Aprenentatge.

²⁸ Naturalment en queden d'altres sobre els quals aquí no ens podem estendre, però que igualment contribueixen a conformar la filosofia sobre la relació entre llenguatge i realitat que comparteixen la Lingüística Cognitiva i el Model Cognitiu d'Aprenentatge.

Aquest processament més simple i operatiu intervé en la nostra percepció de la realitat i seria el responsable, des de la perspectiva del MAA, de la formació de concepcions. La formació de conceptes —ja siguin espontanis o científics, en termes de Vigotski— segueix aquest processament i això explica que la concepció inicial que els aprenents tenen sobre determinats conceptes científics estigui mediatitzada per la seva percepció i organització del món real. El MAA planteja en aquesta situació un canvi de percepció i organització per aconseguir amb satisfacció l'accés a un determinat CC. El canvi de concepcions s'aconseguiria mobilitzant les concepcions i, així, transformar els efectes de prototipicitat (e.g. el concepte *mare*) d'acord amb els diversos contextos i les situacions d'activació de les concepcions (*zones conceptuals actives*).

2. La LC defensa la interrelació entre els nivells del llenguatge. Quant a la semàntica la LC destaca el *caràcter no composicional*: el significat d'un tot, sigui un sintagma o una oració no és el mer conjunt de paraules que l'integra. Així, una estructura determinada s'analitza a partir de les característiques no derivades dels constituents, fet que és molt clar en les expressions idiomàtiques del tipus *sense solta ni volta*. Com assenyala Hilferty (en premsa:8) la qüestió de la composicionalitat és determinant per entendre el paradigma de la LC:

From the standpoint of cognitive linguistics, this is an absolutely crucial point, because the existence of constructionally induced meanings suggests that syntactic structures are themselves meaningful, i.e., they carry semantic instructions concerning how the structure's conceptual content should be construed.

Exemplificarem aquest aspecte en una resposta de l'informant 01/6 a la distinció entre *separació* i *dissolució* del matrimoni relativa al Test 1:

La separació és una situació de fet en què es trenca la convivència entre els cònjuges, però encara té uns efectes jurídics definitius de dissolució del matrimoni. La dissolució en canvi sí és definitiva. El matrimoni es pot dissoldre per mort, divorci o nul·litat. [T1; 01/6]

Deixant de banda el nivell de correcció, aquesta resposta es pot analitzar en dues proposicions que es poden parafrasejar de la manera següent:

(i) La separació és una situació no definitiva

(ii) La dissolució és una situació definitiva

i que presenta la inversió següent: «si la separació no té caràcter definitiu, la dissolució sí en té»; o bé «si la dissolució té caràcter definitiu, la separació no en té». Seguint el raonament de Cuenca i Hilferty (*ibid*), la inversió no prové de cap de les paraules individuals de la resposta. Una semàntica de naturalesa composicional plantejaria que la relació entre les dues proposicions fos graduable i no taxativa per tal com l'adjectiu *definitiu*, semblantment als adjectius *alt* o *baix*, admet certa gradualitat (*més definitiu, menys definitiu, relativament definitiu*, etc.). Ara bé, la resposta apuntada no sembla comportar-se d'aquesta manera i, doncs, cal admetre que el significat del tot no és només el conjunt de paraules que l'integra.

El tret de la no composicionalitat de la semàntica és coherent amb la filosofia del MAA, atès que aquest model proposa que l'aprenentatge científic suposa un variat nombre d'activitats i alhora mobilitza nivells diferents d'organització. Així, l'assoliment d'un determinat saber no prové tant de la composició de les seves concepcions, sinó de la capacitat de l'alumne per transformar-les.

Més concretament, la semàntica no composicional és consistent amb les *zones conceptuais actives* tal com apareixen a Giordan (1995b), ja que aquestes són estructures d'interaccions que permeten una correcta organització de la informació nova en l'organització de xarxes conceptuais i, per la seva banda, el tret més sobresortint de la semàntica no composicional comporta una redistribució de les estructures existents en invalidar-se l'assumpció de l'assoliment de la significació d'un sintagma a partir únicament dels elements que el formen.

A més, la visió de l'aprenentatge del MAA s'adiu amb la interrelació entre la semàntica i la pragmàtica defensada per la LC, ja que l'aprenent produeix una gramàtica i unes estructures discursives que serveixen per identificar les informacions pertinents i, alhora, estructurar i organitzar la seva experiència del món.

Semblantment a la LC el MAA, per bé que indirectament, també aposta per una concepció del llenguatge no modular. El plantejament de Langacker (1987; 1991) resulta innovador des

de la lingüística; posteriorment, dins de la ciència cognitiva i la psicologia del desenvolupament Gopnik i Meltzoff (1997) adopten una perspectiva molt similar, que se centra principalment en el rebuig a la modularitat del pensament i en la no separació de la pragmàtica i la semàntica:

Some traditions in linguistics have argued that linguistic development is quite separate from nonlinguistic conceptual development. We, however, will argue that conceptual and semantic development within each domain are closely related to one another, though neither conceptual nor semantic developments in other domains. (p. 75)

L'aportació d'aquests autors es conté en la Teoria de la Teoria resumida de la manera següent (*ibid*:3)²⁹: «The central idea of this theory is that the processes of cognitive development in children are similar to, indeed perhaps even identical with, the processes of cognitive development in scientists. Scientific theory change is, after all, one of the clearest examples we know of the derivation of genuinely new abstract and complex representations of the world from experience.»

L'argument central de Gopnik i Meltzoff té conseqüències teòriques i pràctiques per al nostre treball. En efecte, si resulta cert que els nens —aquesta és la població analitzada per Gopnik i Meltzoff— posseeixen teories semblants a les dels científics, aleshores caldria veure'n l'abast en els nostres informants a propòsit del DF. A partir de les respostes tractarem d'analitzar si efectivament els alumnes sostenen veritables teories, tot i no coincidir plenament amb les dels especialistes.

Els autors argumenten empíricament que, tant en el cas dels nens com dels científics, el desenvolupament cognitiu comporta un canvi de teoria: «What we do know, however, is that there are consistent causal relations between input and representations both in science and childhood, and the empirical claim of this book is that these relations are similar.» (p. 45)

²⁹ Gopnik i Meltzoff (*ibid*) fan una anàlisi des de la ciència cognitiva i la psicologia del desenvolupament i analitzen aquesta qüestió des d'una òptica filosòfica.

Aquesta darrera aportació des de disciplines altres que la lingüística arriben a consideracions similars a les de la LC pel que fa a la naturalesa no composicional de la semàntica i l'acostament a la pragmàtica, si bé les metodologies i pressupòsits de partides són diferents.

3. La gramàtica cognitiva parla de *dominis cognitius* per referir-se a les representacions mentals sobre com s'organitza el món i poden incloure diversos tipus d'informacions. Per això cal admetre el caràcter enciclopèdic de la semàntica, la qual cosa porta a interrelacionar els aspectes denotatius (lèxics) i els connotatius (contextuals o pragmàtics).

En el cas del DF és força evident que la majoria de conceptes no existeixen en el buit, sinó que s'emmarquen en àmbits de coneixement més generals. Així, per exemple, l'alumne no pot entendre el concepte de *parella estable* sense recórrer, d'una manera o d'una altra, al concepte de *convivència*; la noció de *parella estable* activa, doncs, una estructura de coneixement més àmplia. El concepte de *convivència* actua com a domini cognitiu de *parella estable*. Però també se n'activen d'altres: *matrimoni*, *despeses*, *parella homosexual*, *parella heterosexual*, *règim jurídic*, tots ells extrets de les respostes dels alumnes a la pregunta en el Test 2 sobre què s'entén per *parella estable*.

La connexió dels dominis cognitius amb el MAA és evident si situem els conceptes específics del DF en un àmbit de coneixements més generals. És en aquestes circumstàncies en què segons l'al·losteria té lloc l'aprenentatge; l'aprenentatge d'un concepte determinat s'esdevé en activar-se els seus dominis cognitius com hem vist a propòsit del concepte de *parella estable*. Amb això la LC defensa una forta interacció entre el coneixement del món i el coneixement gramatical³⁰, més que no pas una estratègia modular de la gramàtica.

³⁰ La relació entre coneixement del món i coneixement gramatical abraça un bon nombre d'exemples. Seguint Cuenca i Hilferty (*ibid*) el cas de verb *tenir* és força prototípic. Així en DF diem que l'individu X té mare o pare, en què trobem un nom comptable singular com a complement perfectament gramatical. Això no és possible en la majoria de verbs (**estimar mare* / **reconèixer mare*). A més, veiem que no tots els noms comptables singulars poden ser complements de *tenir* (**tenir llibre*). La LC defensa que aquest comportament es deu no només a restriccions formals sinó també a condicions semàntiques i estructures de coneixement general. La qüestió es resolldria apel·lant al coneixement que l'individu té sobre les possessions. En català (i altres llengües romàniques) hi ha un *model cognitiu idealitzat* que preveu possessions en quantitats major d'un o de quantitat equivalent a un. El verb *tenir*, doncs, presenta restriccions en la forma dels seus complements. Així, un nom sense determinant pot ser un constituent màxim que actui com a argument del verb. El català troba estrany dir *tenir dones* ja que la societat nostra sol funcionar amb el patró *un marit - una dona*. Com molt bé assenyalen Cuenca i Hilferty, un cas com aquest ens mostra que certs aspectes sintàctics estan directament influïts per determinats coneixements del món.

La interrelació dels *dominis cognitius* amb el coneixement del món ens permetrà de postular aquest tret com una de les mesures avaluadores d'increment i precisió del coneixement al capítol 4 (vegeu 4.3.6 sobre la seva quantificació). Segons això, aquest coneixement del món es vehicula principalment amb unitats de la llengua general les quals sovint solen aparèixer en les definicions com a substituïts (o en lloc de) les unitats especialitzades.

4. La metàfora i la metonímia són dos aspectes rellevants de la LC, ja que segons aquest paradigma en el llenguatge la metàfora i la metonímia són molt més presents que no pas ens pensem (Barcelona, 1998; 2000). Per bé que es refereix al llenguatge general, la metàfora i la metonímia també es troben en els llenguatges d'especialitat i, per tant, en el llenguatge jurídic. Diversos treballs en LC han arribat a la conclusió que el nostre sistema conceptual està basat en metàfores, ja que representa un mecanisme per comprendre i expressar situacions complexes servint-se d'altres conceptes més simples i coneguts.

Recentment diversos autors en LC han fet notar la importància de la base metonímica de la metàfora (e.g. Barcelona, 1998; Raden, 2000), en què s'arriba a defensar l'existència de metàfores de base metonímica com a categories analítiques. Aquesta categoria, segons Raden (*ibid*) és necessària per explicar la base experiencial d'un gran nombre de metàfores. Les metàfores de base metonímica són evidència del contínuum metàfora-metonímia, amb casos prototípics de metàfora i metonímia en ambdós extrems del contínuum.

Turner i Fauconnier (2000) van més enllà i proposen l'existència d'una teoria sobre la integració conceptual, la qual assumeix que metàfora i metonímia són casos especials de correspondències mentals. Aquest nou marc teòric tracta d'explicar com parlants i oients tracen valors referencials i construeixen noves inferències mitjançant el discurs, sovint amb la construcció de dominis conceptuals provisionals (o combinacions).

Grinev (1993), des de l'Escola Russa de Terminologia, també destaca la importància de la metàfora en el coneixement científic. Aquest coneixement, en tant que presenta la propietat

associativa del pensament, té capacitat de transferències metafòriques i dóna compte de la funció analògica del terme:

El papel de la metáfora en el conocimiento científico es poliédrico. La metáfora permite la ocurrencia de las oscilaciones cualitativas del pensamiento, las transferencias asociativas de un concepto hacia el otro teniendo en cuenta la similitud determinada de estos conceptos. [...] Por lo general, cualquier transferencia del concepto se acompaña por la transferencia del término.

Grinev (*ibid*) defensa que amb l'aparició de la metaforització en la formació de termes a partir de mots de la llengua general no només es fa palesa la capacitat associativa del pensament, sinó que també s'evidencia la transferència de l'experiència quotidiana en un àmbit especialitzat. Aquest fet és degut, segons Grinev, a l'*isomorfisme* entre la representació habitual i el concepte especialitzat.

El fet de recórrer a la metàfora per a la denominació del concepte especialitzat comporta assumir-ne la naturalesa heurística en tant que contribueix a la transferència de coneixements en associar el concepte científic amb el concepte quotidià. Com veurem al capítol 5 les dades extretes de les definicions dels nostres informants enforteixen aquesta associació explicitada per Grinev.

La distinció entre *metàfores conceptuals* i *expressions metafòriques* permet de fer generalitzacions a l'entorn d'una anàlisi cognitiva. Una metàfora conceptual és un esquema abstracte del tipus «El matrimoni és un trajecte» o «La família és un suport». Una expressió metafòrica és un cas individual de metàfora conceptual. Pel que fa a les expressions metafòriques heus ací alguns exemples extrets de les respostes dels alumnes corresponents al Test 2 a propòsit de la pregunta sobre el concepte de *separació* (assenyalem en cursiva l'element que proveeix la idea metafòrica):

(i) Separació no suposa el trencament del víncle matrimonial, sinó la *liquidació* del règim econòmic i *desaparició* de les obligacions personals i matrimonials. [01/24]

(ii) La separación supone la *desaparición* de los efectos económicos y personales del matrimonio. No obstante el vínculo matrimonial no *desaparece*. [01/28]

(iii) La separació no *extingeix* el matrimoni. [01/33]

(iv) Separació implica la mera *relaxació* dels vincles matrimonials. [04/8]

(v) La separación supone el *debilitamiento* por determinados casos del vínculo matrimonial que, no obstante, pervive. [04/17]

(vi) *Ruptura* de la convivència matrimonial però que pressuposa que el vincle encara persisteix. [04/26]

Els exemples (i)-(vi) juguen amb la mateixa idea metafòrica: els informants utilitzen conceptes del domini del TRENCAMENT per referir-se conceptualment sobre el domini de la SEPARACIÓ MATRIMONIAL, en què la idea és com segueix: LA SEPARACIÓ MATRIMONIAL ÉS UN TRENCAMENT. Aquí les expressions mostrades (*liquidació, desaparició, extinció, relaxació, debilitamiento i ruptura*) fan referència al domini de final o d'un acostament al final.

Segons la LC la metonímia constitueix, a l'igual que la metàfora, un procés conceptual i, per tant, manté similituds amb la metàfora. A més, cal afegir que la metonímia representa un aspecte central del llenguatge i Barcelona (1998:370) va més enllà en plantejar —creiem que massa agosaradament— que tota metàfora té una base metonímica i apunta que aquesta hipòtesi «requiere, no obstante, numerosas matizaciones y ser aplicada a muchas más metáforas antes de poder sostener con seguridad que toda metáfora está motivada por una metonímia (...). Pero lo que creo que es indiscutible es que una enorme cantidad de metáforas, ciertamente muchas más de las que se suponía tienen una motivación metonímica.»

Però mentre la metàfora relaciona diversos orígens la metonímia opera dins d'un mateix domini; així, les entitats relacionades amb la metonímia són contigües ja que pertanyen al mateix domini. Per entendre la metonímia la LC recorre a les nocions de *punt de referència* i

zona activa. Entendrem aquestes dues nocions amb els exemples que presentem tot seguit a propòsit de les respostes dels alumnes a la pregunta d'examen sobre la determinació legal de la filiació derivada de l'aplicació de tècniques de reproducció assistida:

(i) Per consegüent, la conclusió a la qual podem arribar és que en aquests casos de TRA (Tècniques de Reproducció Assistida) és el **consentiment** el que determina la filiació (art. 92 i 97 CF) [04/2]

(ii) D'una banda, serà mare, sempre i en tot moment, aquella que hagi donat llum independentment de la procedència (pròpia o no) del material genètic amb què s'ha dut a terme l'embaràs. D'aquesta manera, els pactes de maternitat subrogada o col·loquialment, “**vientres de alquiler**”, no tenen cap mena de rellevància jurídica en el nostre ordenament. [04/3]

En aquest cas tenim la metàfora del *tot per la part* (i.e., el *consentiment pel consentiment del marit*). Aquí el marit / la mare són els “referents lògics” o, en termes de la LC, la zona activa. I el consentiment / els “vientres de alquiler” són els punts de referència que activen les parts importants (el marit / la mare).

Encara que no es plantegi explícitament, l'ús dels micromodels en el MAA comporta assumir el paper important que juga la metàfora i la metonímia en la construcció de nous aprenentatges. Així, tant en la discussió sobre què significa aprendre en situacions diverses (i sobre els mecanismes que entren en joc) com en la discussió sobre les condicions que contribueixen a l'aprenentatge, el recurs a la metàfora i la metonímia com a processos cognitius és inevitable. Giordan i de Vecchi (1987) assenyalen, indirectament, que una de les causes del fracàs de molts processos educatius de ciència rau en la poca estimulació que es fa d'aquests dos recursos per part dels docents.

En efecte, la metàfora i la metonímia permeten a l'aprenent accedir al CC a partir de la seva experiència amb el món, la qual és rica, variada i contradictòria. I això no només és aplicable a l'aprenent sinó a qualsevol parlant d'una comunitat lingüística. Hem d'afegir que aquestes

dues operacions són també vàlides dins del paradigma del constructivisme, per bé que no se'n faci menció explícita.

5. Un darrer aspecte que volem destacar a propòsit de l'espai d'interrelació entre la LC i el MAA és el de la *polisèmia*, fenomen que és especialment interessant d'abordar en els llenguatges d'especialitat en general i el llenguatge del dret en particular. A banda de la menció explícita de què és objecte la polisèmia en la LC, el nostre treball ja n'ha fet menció explícita a 1.2 en analitzar el tractament dels conceptes *despeses* i *adopció* en el CF i en tornarà a parlar més endavant a 2.4.

Pel que fa a aquesta qüestió, la LC pretén ser una alternativa a diversos enfocaments en semàntica, els quals han prioritzat l'homonímia enfront de la polisèmia. Segons Cuenca i Hilferty (1999:131-132) «esta “maniobra” parte de un prejuicio implícito, que deriva de la necesidad por parte de estos modelos de mantener a toda costa la correspondencia biunívoca entre el significado y el significante, conservando así la unidad del signo lingüístico. Sin embargo, es necesario preguntarse primero si el signo lingüístico, en cuanto unidad simbólica, se compone necesariamente de una correspondencia biunívoca entre un polo semántico y un polo fonológico simple. De ser así, se establecería una correspondencia “perfecta”». Deixant de banda la discussió sobre aquesta qüestió en termes psicolingüístics, el cert és que l'orientació actual de la LC³¹ aposta per considerar la polisèmia com la norma i no pas la monosèmia.

Aquesta és una tendència semblant a la que hem apuntat en el capítol 1 a propòsit de la nostra noció del llenguatge científic en general i la terminologia en particular (cf. Cabré, 1999)³². El DF, com ja hem avançat, és un bon exemple de polisèmia fins al punt que el text legal que teòricament s'encarrega de fixar la frontera semàntica entre els diversos conceptes —el CF—

³¹ A l'entorn de la naturalesa cognitiva real de la polisèmia no hi ha proves concloents però, segons que apunten Cuenca i Hilferty (1999), recents estudis psicolingüístics semblen respondre positivament a aquesta relació.

³² Així, defensem que la terminologia, en tant que llenguatge natural, segueix la norma de la polisèmia. Ara bé, això no vol dir que certes activitats terminològiques (e.g. un procés d'estandardització) realitzin esforços concrets per minimitzar la polisèmia a favor de la monosèmia. Però aquests casos, tot i ser necessaris, no segueixen la norma o tendència natural.

no se n'escapa. Els nou conceptes que analitzem en aquest treball sobre l'increment de coneixement són en gran mesura polisèmics.

Aquest fet està íntimament relacionat amb els dominis cognitius de què hem parlat més amunt. Seguint el raonament anterior, la polisèmia seria la conseqüència lògica de la relació que postula la LC entre el coneixement del món i el coneixement gramatical. La realitat —i, fins i tot, l'observació de la realitat— sembla posseir una naturalesa polisèmica. I afegiríem també una naturalesa complexa, contradictòria i dinàmica. Si la percepció és efectivament aquesta, aleshores hem de convenir que la caracterització de l'aprenentatge de CC segons el MAA en termes de complexitat, contradicció i dinamisme, i a partir de la postulació dels micromodels, constitueix un marc teòric força explicatiu.

2.2.3. Conclusió

La nostra valoració dels dos models d'aprenentatge —el constructivista i l'al·lostèric— s'ha centrat principalment en els aspectes que afecten el DF i la problemàtica específica del seu aprenentatge, i fins a quin punt el paradigma de la lingüística cognitiva permet donar arguments lingüístics a l'aprenentatge de CC. A propòsit d'això aquí repassarem igualment l'aportació de la lingüística cognitiva i la terminologia pel que fa als processos d'aprenentatge de CC.

L'observació principal és que al nostre parer el MAA resulta més adequat per les raons següents:

- a) Se centra exclusivament en l'aprenentatge científic i en els problemes que troben els aprenents de matèries especialitzades.
- b) Aconsegueix anar més enllà de l'explicació de l'aprenentatge basat en una sistemàtica reestructuració del coneixement. El plantejament de la metàfora de l'al·lostèria amb les *zones conceptuals actives* i els *micromodels* s'adequa força al que creiem que s'esdevé en els processos d'increment i precisió de coneixement.
- c) Fa especial incidència en la manera com apareix d'origen la informació o el coneixement especialitzat. Així, no només trasllada els problemes o la responsabilitat a l'aprenent, sinó que també critica la disposició d'alguns continguts. En molts casos aquesta disposició és la causa d'un mal o poc exitós aprenentatge (vegeu més avall l'epígraf 2.5 sobre com s'estructura la matèria en els manuals de referència).

d) Tracta —no sempre amb èxit— de trobar diferents dificultats d'acord amb el tipus de matèria a què l'alumne s'enfronta. El MAA és conscient de les particularitats específiques que presenten les ciències socials amb relació a les ciències naturals. Malgrat això, però, la majoria de les exemplificacions i anàlisis que fan es refereixen a disciplines naturals (física, química, biologia, matemàtiques, etc.).

Des del punt de vista específic del DF creiem que les característiques següents, relatives al procés d'elaboració de definicions (cf. capítol 5), són assumibles des dels plantejaments del MAA i la LC:

- a) Les definicions del Test 1 al Test 2 presenten variacions en tots els elements lingüístics considerats (descriptors, unitats terminològiques, unitats de la llengua general). Aquestes definicions no són fruit de reestructuració o assimilació, sinó que evidencien activitats cognitives més complexes (cf. annex 1.1).
- b) Les idees prèvies o, en termes del MAA, *concepcions* persisteixen en determinats conceptes. Aquestes concepcions apareixen molt arrelades a l'individu (vegeu, per exemple, 5.3.6 a propòsit del concepte de *separació*).
- c) Les definicions manifesten un grau elevat d'elements metafòrics o metonímics.
- d) La majoria de definicions vehiculen nocions que manifesten un innegable contingut social i cultural (cf, Lara, 1999).

D'altra banda també hem destacat els aspectes que no són presents en els models anteriors, però que afecten directament el DF:

- a) No fan referència (almenys explícita) a aprenents d'edats universitàries.
- b) Proveeixen dades empíriques sobre matèries o disciplines naturals, però no ofereixen (ni que fos per contrast) dades sobre matèries socials. Això vol dir que consideren les primeres com a prototípicament científiques més que no pas les segones.

Finalment, atès que cap dels dos models d'aprenentatge anteriorment considerats no és de base lingüística, hem fet una aproximació a la lingüística cognitiva per tal de veure quins dels seus elements programàtics són compatibles amb els pressupòsits d'algun dels dos models

anteriors. Tal com hem explicat més amunt hem trobat concomitàncies rellevants entre la LC i el MAA, amb conseqüències teòriques i pràctiques. Des de la LC els aspectes més remarcables d'apropament amb el MAA són els següents:

- La categorització cognitiva
- El caràcter no composicional de la semàntica
- Els dominis cognitius
- La metàfora i la metonímia
- La polisèmia

En l'epígraf següent donarem arguments a favor de la consideració del dret com a disciplina científica a partir de l'observació d'alguns resultats i experiències fetes en altres matèries.

2.3. El dret com a coneixement científic

L'objectiu d'aquest epígraf és presentar el dret com a CC en contrast amb altres camps del saber considerats igualment *científics*, especialment aquells dominis més allunyats de les disciplines humanes i socials. Com hem anat apuntant al llarg d'aquest treball, la gran majoria d'aportacions sobre la qüestió de l'aprenentatge científic, des de qualsevol punt de vista, han estat enfocades des de disciplines considerades *dures*. Aquí presentarem en primer lloc algunes d'aquestes aportacions i, a continuació, abordarem el dret, en què farem notar fins a quin punt comparteix la problemàtica plantejada per altres disciplines.

En el cas del dret no pretenem donar una visió exhaustiva del panorama espanyol i internacional, sinó que tan sols ens limitem a donar una pinzellada a través d'autors de diversos àmbits que coincideixen a l'hora d'assenyalar els problemes principals amb què topa l'aprenent per accedir al coneixement especialitzat i, per tant, de transmetre lingüísticament els continguts. L'objectiu d'aquesta panoràmica és donar elements que ens permetin d'entendre els pressupòsits més importants del MAA, i alhora els resultats que presentem en el capítol 5.

Kohn (1993) analitza la concepció que tenen sobre el concepte de *densitat* nens de 4-5 anys. Aquest experiment demostra que individus d'edats tan primerenques ja posseeixen alguna concepció de densitat, la qual cosa els permet fer prediccions més o menys acurades sobre la

flotabilitat dels objectes a l'aigua. En el cas de la física, els nens semblen estar equipats amb l'habilitat d'aprendre conceptes com ara *pes*, *volum* i *densitat*.

Kohn destaca la importància de l'aprenentatge a partir de l'experiència, que els permet de destriar quines propietats són més rellevants en situacions particulars. Un altre aspecte que subratlla Kohn és que, curiosament, les dificultats que els nens troben en fer judicis sobre la *flotabilitat* són similars a les dificultats que tenen els adults (l'experiment també té en compte, com a grup de suport, un grup d'adults). El que l'estudi de Kohn sobre l'àmbit de la física ens fa veure és que en el raonament i la discussió sobre determinats conceptes científics allò que sembla influir més és l'experiència i no tant l'edat dels individus, i que els nens ja tenen alguna noció sobre la *densitat* en relació amb la idea de *flotabilitat*:

The task used here is linked with children's everyday experiences, since children play in the bathtub and have opportunities to observe floating and sinking objects. Experience during water play may give the child an opportunity to "disentangle" the related object properties of density, weight, and volume. Note, however, that the objects used in these studies were novel blocks, not ones that children would have had previous experience with. (p. 1648)

En el cas del dret també farem notar a la part *III* d'aquest estudi la importància que l'alumne tingui alguna mena de contacte extrauniversitari, ja sigui previ o actual; que, semblantment al que Kohn planteja a propòsit de la *densitat* i la *flotabilitat*, hi ha conceptes jurídics a què s'accedeix a través d'altres conceptes.

Vosniadou (1992) tracta la necessitat de saber què saben els alumnes sobre un determinat coneixement abans d'incidir favorablement en el seu ensenyament. Se centra en l'àmbit de l'astronomia i aprofita per revisar programes i llibres de text relacionats amb aquesta matèria. L'autora arriba a la conclusió que el mal disseny d'alguns d'aquests materials contribueix al fet que l'accés a la matèria comporti més dificultats de les previstes en principi.

Vosniadou, situada dins del marc constructivista, parteix de la base que aprendre suposa reestructurar coneixements previs. En el disseny de currículums d'assignatures concretes cal

fer especial atenció a l'ordre en què s'introdueix una determinada seqüència de conceptes relatius a un domini concret.

Vosniadou defensa que la instrucció ha de ser consistent amb aquesta seqüència d'adquisició i l'èxit de l'aprenentatge dependrà en gran part d'aquesta circumstància. Insisteix que cal preparar els materials amb el màxim de respecte per la seqüencialitat de l'aprenentatge, juntament amb una estratègia instructiva que s'encamini a fer notar als alumnes que les situacions que es plantegen són fets del món, que ells mateixos poden experimentar. La instrucció també hauria de tenir en compte que cal proveir arguments i raons de pes als alumnes per reemplaçar les creences arrelades (*existing beliefs*), amb una metodologia explicativa nova.

El disseny del currículum d'un camp determinat ha de tenir com a objectiu principal, si escau, la reestructuració d'un coneixement previ, posant particular atenció tants en els continguts com en els mètodes d'instrucció. La introducció dels continguts haurà de ser coherent amb la seqüència prevista d'aprenentatge o amb la concepció que el dissenyador dels materials tingui de com s'esdevé l'aprenentatge de la matèria en qüestió.

En el cas del context de l'ensenyament i l'aprenentatge del dret que aquí analitzem veurem a 2.5.2 com les recomanacions de Vosniadou (1992) —i també Williams (1999)— no són presents en els manuals de referència per al dret de família català de què disposen avui els alumnes. Això contrasta amb les observacions que diversos autors en l'àmbit jurídic fan sobre la conveniència d'un acostament a les necessitats de l'alumne. Així, en aquesta línia de pensament cal destacar les aportacions de Delgado Echevarría (1985), Ramos Méndez (1991), Capella (1995), Peñuelas (1996) i Cano Tello (1998). Per tant, d'entrada podem advertir un distanciament entre la pràctica de l'elaboració de manuals i les directrius apuntades per autors tant fora com dins del dret més sensibilitzats per l'aprenentatge.

L'efecte de la instrucció ha de ser el trontoll de les *creences arrelades*, sempre que aquest objectiu sigui pertinent. Per aconseguir això, Vosniadou (*ibid*) defensa que cal sotmetre els alumnes a situacions en què puguin veure que el que ells consideren fets o experiències sobre

el món poden ser, de fet, interpretacions no només subjectes a falsacions sinó també a canvis en el punt de vista. No es tracta, doncs, de negar l'experiència quotidiana, el contacte amb el món real sinó de proveir, sempre que sigui necessari, un marc explicatiu diferent que doni compte d'aquesta experiència.

En la mateixa línia argumentativa se situen altres autors que han investigat els problemes implicats en l'aprenentatge científic. Així, Linn i Songer (1993) aborden aquesta situació considerant individus en edat escolar (no universitària) immersos en l'estudi del currículum en ciències experimentals i, en especial, sobre aspectes de la termodinàmica. Un objectiu important és veure si els alumnes són capaços d'abandonar determinades concepcions estàtiques, prèvies o inicials, assumint que, d'acord amb Lawson (1993), els nois tenen prou maduració cerebral com per encarar l'aprenentatge.

El que resulta interessant de destacar de l'estudi de Linn i Songer és que, a partir de la constatació similar a l'apuntada per Vosniadou, es presenta un currículum alternatiu —el CLP (*Computer Lab Partner*)— per fer més proper els conceptes científics a la realitat quotidiana de l'aprenent, amb la qual cosa s'obté un major increment i precisió de coneixement, alhora que es potencia la capacitat de raonament i el pensament crític.

Els guanys del CLP damunt d'aproximacions més *tradicionals* en la difusió del coneixement parteix, com afirmen les autores, en saber quins són els problemes principals dels alumnes, base per a una actuació eficaç:

The CLP curriculum helped students integrate scientific principles with everyday experiences and was effective in changing students' stance toward scientific knowledge. In particular, students gained understanding of thermal events and an ability to use principles of thermodynamics in everyday situations. (p. 68)

A una conclusió similar arriben igualment Cavallo i Schafer (1994) en la consideració que fan sobre qüestions de genètica, per tal com relacionen l'increment de coneixement (o *aprenentatge significatiu*) amb la manera com l'individu s'hi apropa, més enllà de les capacitats cognitives o l'efecte directe de la instrucció: «The more meaningful the students' learning orientation, the more meaningful the understandings they tended to attain. Thus, science

learning may not be restricted by a students' particular aptitude, and may be more a factor of how they learn.» (p. 415)

Williams (1999) fa una aproximació rellevant per a l'enfocament que prenem en aquest treball perquè, ultra evidenciar els aspectes que hem destacat en els autors anteriors, fa notar el paper decisiu que juga el llenguatge general en el procés d'aprenentatge científic, centrant l'anàlisi en el llenguatge de la física. L'autor creu que la manera com es vehicula lingüísticament el coneixement relatiu a la matèria és problemàtic ja que es parteix d'un llenguatge en què, semblantment al dret, hi ha coincidència formal amb el llenguatge general: «Physics uses a large technical vocabulary, and many of the words we define precisely carry the same meaning but less precisely in their everyday usage. Other words carry diferent, often contradictory meanings. What is perhaps most confounding, we even use words which we define precisely yet their meanings change with context, or even with speaker.» (p. 672)

Aquesta circumstància apareix en els llibres de text introductoris de la matèria, però s'agreuja atès que, com Williams demostra, presenten múltiples problemes lingüístics en el sentit que no resolen correctament la tensió entre termes i mots de la llengua general. I això provoca complicacions en els alumnes: «It is a difficult intellectual exercise to read text that uses common words, and even makes sense when the words are interpreted from a familiar vocabulary, but to reparse it in terms of new meanings for old words.» (p. 672)

Davant d'això, Williams proposa que la solució passa per l'adopció conscient del problema per part dels experts en comunicar i vehicular el CC als estudiants i, doncs, tenir present que l'estratègia comunicativa i l'ús de la terminologia s'ha d'adequar a les necessitats dels informants. Més concretament, l'estratègia proposada per l'autor (*ibid*:676) es materialitza en quatre punts:

- a) Acordar una formulació adient dels principis importants (de la física).
- b) Acordar definicions de mots de la llengua general a les quals s'atribueix, en el marc de la matèria, un significat precís (e.g. *velocitat, acceleració, rapidesa*).
- c) Acordar entre disciplines la significació de termes compartits (e.g. *molècula* en física i química).

d) Proveir llibres de text o manuals que tinguin cura dels problemes semàntics en l'ús de determinades unitats.

A continuació veurem com, semblantment al que s'esdevé en disciplines com la física, el dret presenta problemes derivats de la seva condició de matèria especialitzada i, per tant, de matèria objecte d'aprenentatge, la qual cosa comporta, en major o menor grau, un conflicte en la vehiculació lingüística. Així, doncs, presentarem el dret com a disciplina científica des del vessant del seu aprenentatge, qüestió que ha estat generalment desatesa des de la disciplina mateixa.

Hi ha diversos autors procedents de diverses tradicions jurídiques que assenyalen que la matèria jurídica en els seus respectius contextos requereix una millora en el seu aprenentatge i en l'ensenyament. Aquestes anàlisis tenen lloc, per exemple, a Itàlia (Schioppa, 1991), Espanya (Delgado Echevarría, 1985; Peñuelas, 1996), França (Atias *et alii*, 1998), Alemanya (Wolf, 1985), Anglaterra i Gal·les (Hocking, 1997; Hawkins i Hawkins, 1998) o Estats Units (Shultz, 1992; Blasi, 1995)³³.

Delgado Echevarría (1985) parteix de la constatació que els alumnes aprenen de manera memorística i poc significativa, fet al qual contribueix l'exposició de la *llició magistral*. Per això l'autor proposa d'adoptar un sistema d'ensenyament encaminat a la resolució de casos pràctics de manera que els alumnes utilitzin un raonament jurídic (científic) i no memorístic, tal com es duu a terme en Alemanya i Estats Units.

Així, segons Delgado Echevarría el pas de la *llició magistral* a les discussions en grups reduïts estimula la capacitat de raonament dels alumnes i enforteix un aprenentatge significatiu: «A lo largo de estos cuatro años, hemos adquirido la convicción de que la preparación de nuestros alumnos en el dominio de la asignatura “Derecho Civil” y las destrezas correspondientes ha mejorado» (p. 112). Aquesta millora s'observa en una millor precisió lingüística a l'hora de referir-se a determinats conceptes del dret civil.

³³ Lonbay (1989) fa una bona descripció dels problemes de l'educació en dret en l'àmbit de la Unió Europea a finals dels anys vuitanta.

En una línia semblant se situen Salvador Coderch (1987) i Peñuelas (1996) en l'anàlisi de l'àmbit espanyol. El primer posa l'èmfasi en la necessitat de replantejar el disseny dels continguts del dret civil per tal d'evitar que es presentin idees o conceptes de manera contradictòria i que un excessiu grau d'abstracció comporti problemes a l'alumne en l'accès al coneixement. El problema parteix dels efectes de la segmentació de la matèria en el disseny curricular (*ibid*:52):

A la hora de enseñar el nuevo Derecho de personas el problema es que la sistemática tradicional divide artificialmente la materia repartiéndola equitativamente entre la Parte General y el Derecho de Familia. Así, el nacimiento se estudia en aquélla, pero el matrimonio y la filiación en esta última. Y lo mismo pasa respectivamente con la incapacidad y la tutela. Esto no tiene demasiado sentido, pero también es cierto que llevar el Derecho de Familia a la Parte General sobrecargaría a ésta en demasía. Quizás, sólo quizás, esté ahí el núcleo de una nueva partición del Derecho Civil (o tal vez de la vuelta a la vieja, a la romanista).

Per tractar d'avançar en l'ensenyament (i l'aprenentatge) del dret Salvador Coderch proposa que les parts excessivament generals i abstractes es converteixin en temes amb una importància pràctica real. Un canvi en aquesta direcció també es manifestaria en un increment de coneixement més precís, ja que la corresponent verbalització s'adequaria millor als estàndards de l'expert. Peñuelas (1996:10), per la seva banda, assenyala les insuficiències del sistema docent a les universitats espanyoles i dirigeix la seva atenció cap als mètodes de les escoles nord-americanes, en la direcció de l'experiència de Delgado Echevarría (1985).

Segons Peñuelas, el defecte global i general més important que planteja avui la docència del dret a Espanya és el fet que els continguts, els mètodes i els objectius utilitzats no són conseqüents amb l'evolució del sistema jurídic; aquesta és, segons l'autor, una evolució que cal aturar. Una actuació efectiva giraria a l'entorn de l'assoliment de tres aspectes:

- a) Les exposicions han de partir d'allò que l'alumne ja coneix (idees prèvies), amb l'ajuda de mapes conceptuals (vegeu 2.7 més avall)
- b) Les exposicions han de ser tant integradores com sigui possible: no s'ha d'ensenyar de forma autònoma i estanca els temes del dret, sinó que cal afavorir una visió global del sistema jurídic.

c) Les exposicions han de permetre dilucidar la naturalesa descriptiva o prescriptiva dels continguts; dit d'una altra manera, cal que l'aprenent entengui la naturalesa de les afirmacions del docent.

Pel que fa a l'anàlisi de contextos altres que l'espanyol, hi trobem una caracterització semblant a aquesta en el sentit que els autors proposen una reflexió per tal de redreçar els estudis del dret. Així, per exemple, Schioppa (1991) reclama una reforma dels estudis universitaris del dret a Itàlia, ja que creu que el sistema afavoreix un tipus d'aprenentatge memorístic i poc significatiu com s'esdevé en els llibres de text: «Per costoro lo studio individuale sui libri di testo presenta spesso notevoli difficoltà: perché non sanno come si studia, perché privilegiano l'approccio meramente mnemonico rispetto a quello intelletivo e raziocinante, perché non sono esercitati ad esprimersi con proprietà di linguaggio.» (p. 534)

Schioppa no només manifesta el seu desencant amb l'estructuració dels manuals sinó que, en la mateixa línia de Peñuelas (1996), creu que no hi ha un acostament prou intens a la realitat quotidiana de l'alumne i, per tant, s'afavoreix encara el sistema de lliçó magistral. Com altres autors reivindica el paper de les escoles nord-americanes en l'afavoriment del diàleg entre professor i alumne. En definitiva, el sistema italià, segons Schioppa, comporta una pobra vehiculació lingüística dels continguts: «Non si insegna a studiare bene; non si insegna a impostare e a risolvere un caso; non si insegna a scrivere.» (p. 535)

Atias *et alii* (1998) analitzen l'ensenyament del dret civil en l'àmbit dels sistema universitari francès en el tombant de segle. Les insuficiències assenyalades se situen en la mateixa direcció que autors tractats anteriorment, és a dir, que no es facilita l'aprenentatge significatiu. Per això s'insisteix en el fet que un enfocament científic no ha d'entrar en conflicte amb una estratègia pedagògica determinada per millorar la qualitat de l'ensenyament: «Depuis que les projets de réforme se succèdent, est-il encore possible, en effect, d'avancer une idée neuve, surtout alors qu'en dernière analyse, la personne qui enseigne compte au moins autant que les méthodes pédagogiques appliquées ou les matières scientifiques étudiées?» (p. 295). Els autors pensen que, en definitiva, l'ensenyament del dret milloraria si se centrés en les necessitats dels alumnes, tal com defensa Syverud (1993) en el context dels Estats Units.

Hawkins i Hawkins (1998) fan notar, ultra els aspectes destacats anteriorment, la necessitat d'una formació dels estudiants (i també dels professionals) anglesos i gal·lesos en estadística i probabilitat. Aquest tipus d'instrucció, segons els autors, és necessària en tots els nivells, si bé es remarca especialment en el cas dels alumnes universitaris. Amb tot, malgrat la rellevància d'aquesta aportació, Hawkins i Hawkins (*ibid*) no fan referència a les conseqüències de tipus lingüístic de l'ensenyament d'estadística i probabilitat, conseqüències que considerem importants si tenim en compte que al capdavant tots els coneixements —tant els conceptuals de la matèria com els matemàtics— han de manifestar-se lingüísticament.

Hem vist com diversos autors en el marc de l'ensenyament del dret a Europa aposten per un sistema similar al nord-americà per tractar de superar alguns dels problemes plantejats. Però en els Estats Units també hi ha veus crítiques que reivindiquen una millora de l'ensenyament i l'aprenentatge a través, bàsicament, d'apropar la disciplina del dret a d'altres matèries més o menys relacionades.

D'aquesta manera, Blasi (1995) veu necessària la formació en ciència cognitiva en els estudiants de dret a les universitats americanes per tal de millorar-ne la pràctica jurídica.

Blasi argumenta la seva posició en el fet que un expert advocat ha de posseir coneixements i habilitats que van més enllà de la doctrina. La ciència cognitiva ofereix tant la teoria com l'evidència que el coneixement s'adquireix per camins que van més enllà de l'experiència personal. Dins de la ciència cognitiva, Blasi prioritza l'ensenyament del connexionisme, per tal com és un corrent que ofereix noves maneres de concebre el paper que juga la teoria de l'aprenentatge, tant monitoritzat com lliure a través de l'experiència, en què destaca la noció d'*esquema* (o *mapa conceptual*):

The perspective of cognitive science confirms the wisdom of helping students to develop habits of reflective practice. It also explains the importance of trying to formulate and convey conceptual schemas relevant to the kinds of problems lawyers encounter, in addition to those we teach in doctrinal courses. (p. 319)

En definitiva la ciència cognitiva dona els mètodes per entendre com els individus incorporen en el seu propi aparell cognitiu una varietat de formes (esquemes, guions, models mentals,

conjunt de proposicions), i com el processament de l'experiència individual i social en resulten afectats. No cal dir que en aquesta elaboració, encara que d'una manera implícita, les manifestacions lingüístiques tenen un paper destacat. L'enfocament de Blasi, amb l'ús de la noció de mapes conceptuals (vegeu epígraf 2.7), no es troba, doncs, lluny del de Peñuelas (1996).

En una direcció semblant a la de Blasi se situa Schultz (1992), que defensa la necessitat que les escoles o facultats nord-americanes de dret haurien de proporcionar instrucció en història, filosofia, psicologia i economia. Aquestes disciplines i alguna altra —nosaltres hi afegiríem la lingüística— formen el futur professional el qual ha d'abordar diverses realitats més enllà de les estrictament jurídiques: «the law schools should adjust their curricula to acknowledge the increasing complexity of the world of legal practice and to focus on what students must know in that world, rather than on what we were taught in law school or on what we think is “good for them” in a purely paternalistic way.» (p. 66)

Una aplicació concreta de l'orientació descrita per Schultz (1992) es troba a Maurer i Mischler (1994), en què les autores dissenyen i posen en pràctica un currículum per al alumnes de primer curs de dret a l'Albany Law School. La diferència principal d'aquest curs respecte del tradicional és que, segons les autores, aquí es busca anar més enllà de l'adquisició d'habilitats: «the integrated course design enhances both the legal writing and the clinical components by offering students a broad context in which to understand the lawyering process. Moreover, the course introduces first-year-students to essential skills and values of the professions —an introduction they otherwise might not receive until later in their legal careers.» (p. 96)

Altres autors nord-americans fan específiques aportacions a la millora de l'ensenyament universitari en dret (e.g. Snyder, 1995; Weidner, 1997; Orts, 1997) però tots ells parteixen d'una anàlisi de la situació semblant a l'anterior, en què es defensa la relació explícita del dret amb altres disciplines amb vista a la resolució de problemes pràctics.

En conclusió, en aquest epígraf hem tractat d'argumentar de quina manera el dret es pot considerar coneixement científic des del punt de vista dels problemes relacionats amb el seu l'aprenentatge. Així, hem observat una sèrie de problemes comuns que l'aprenent d'una matèria científica —des de la física fins al dret— pot trobar. Centrats en el dret, hem vist que dins l'esfera europea s'insisteix a reivindicar el model docent nord-americà, mentre que aquest últim mira d'avançar en la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge a partir d'integrar altres disciplines en la docència del dret.

En totes aquestes anàlisis hem tractar de fer notar la importància dels elements lingüístics per transmetre els coneixements (i les habilitats) pròpies del dret. Per això, amb les aportacions anteriors hem volgut donar compte d'aspectes rellevants que ens poden ajudar a entendre el posicionament teòric del MAA (i, fins a cert punt, del constructivisme) i els resultats que presentarem més endavant en el capítol 5.

Ara, convé insistir que aquest treball no pretén investigar qüestions de tipus pedagògic ni fer aportacions en aquesta direcció, però sí vol entendre el comportament lingüístic dels informants de la investigació a partir del context d'aprenentatge en què se situen. Quant a aquest context (i.e., l'ensenyament i l'aprenentatge del dret a Espanya), hem de destacar aportacions d'autors que se situen en l'extrem de presentacions massa complexes (e.g. Cano Tello, 1998), fins a massa dogmàtiques (e.g. Capella, 1995) passant per contribucions interessants en què es posa èmfasi en la importància del llenguatge (e.g. Ramos Méndez, 1991).

En tot cas, com que pensem que és possible presentar la matèria d'una manera més *amable* als alumnes, a l'epígraf 2.7 mostrarem com podria ésser una representació del coneixement del DF a partir de la consideració dels mapes conceptuals (cf. Novak i Gowin, 1988; Ontoria, 1997 i Cabré *et alii*, 2000).

2.4. L'aprenentatge del dret mitjançant la terminologia

Hem fet notar en el capítol 1 que tota ciència i tècnica requereix la terminologia per existir i comunicar els seus coneixements. Aquí partim del supòsit que adquirir la terminologia d'una especialitat suposa accedir al coneixement especialitzat de la matèria i que la conceptualització d'una determinada parcel·la de la realitat es realitza (almenys en el marc d'instrucció explícita que aquí plantegem) amb la verbalització, això és, l'atribució d'una forma lingüística a un significat determinat. La naturalesa científica del dret ve donat per la particular manera de significar de les unitats que pren com a pròpies, compartides la gran majoria amb altres camps del coneixement i també amb el coneixement general.

Però, segons nosaltres, aprendre una terminologia és més que la simple associació d'un signe lingüístic amb un significat. És, sobretot, l'accés a un sistema conceptual en què el significat d'una unitat terminològica no té sentit sense la referència explícita o implícita a les altres unitats del seu mateix sistema³⁴. Per això, en DF hem decidit d'analitzar nou conceptes els quals són alhora unitats d'expressió i de comunicació. Aquest treball concep les unitats terminològiques —o, més enllà, les Unitats de Significació Especialitzada (USE)— en tant que elements susceptibles de ser adquirits, amb el seu contingut significatiu intrínsec.

Des d'aquest punt de vista considerem el llenguatge en general i la terminologia en particular com un instrument de conceptualització de la realitat, tenint en compte els tipus de conceptualització possibles i, naturalment, la relació entre conceptes i les seves denominacions. Aquesta caracterització coincideix amb els postulats bàsics de la lingüística cognitiva i, doncs, el nostre enfocament lingüístic a l'aprenentatge del DF pren com a marc d'anàlisi el d'aquest nou paradigma (cf. 2.2.2).

Segons Duarte i Martínez (1995) i altres especialistes en matèria jurídica el llenguatge del dret es caracteritza per un conjunt de termes i el que anomenen «expressions tècniques», les quals correspondrien a unitats del tipus *quarta falcidia*, *inoficiositat*, *rescissió*, *quarta trebel·liànica*, *lluïisme*, *fadiga*, *anul·labilitat* o *revocació*³⁵. Segons afirmen aquests autors

³⁴ Assumim que el llenguatge té un caràcter bàsicament simbòlic i, per tant, la seva primera funció és la de significar. Amb aquesta visió, i d'acord amb els pressupòsits de la lingüística cognitiva, no podem separar la gramàtica de la semàntica: la primera no és més que l'estructuració i simbolització del contingut semàntic a partir de la forma fonològica.

(*ibid*:100), «la ley no sólo constituye una referencia obligada para conocer el procedimiento que debe seguirse o para fundamentar la resolución que corresponde adoptar, sino que también nos permite saber el significado con el que deben usarse las palabras». Ja hem vist al capítol 1 a propòsit de *despeses i adopció* que aquest postulat no sempre es compleix en el CF.

³⁵ Per nosaltres aquestes unitats serien termes (o unitats terminològiques) més que no pas expressions tècniques.

Més endavant afirmen (*ibid*:100):

Son numerosos los términos judiciales y, aunque pueda sorprendernos, en el mundo jurídico, determinadas palabras de uso general adquieren un significado propio y preciso que debe ser respetado en la documentación jurídica en la que sea oportuno emplearlas.

Donada la rellevància de la terminologia per a l'aprenentatge dels continguts en l'àmbit jurídic hem dissenyat els nostres tests amb vista a l'elicitació d'informació relativa als conceptes.

L'anàlisi que hem fet s'ha centrat en l'observació dels elements lingüístics següents:

- Els termes descriptors de les definicions dels conceptes
- Els termes amb què s'identifica la resta de la definició
- Els termes amb què es relacionen els conceptes i/o descriptors
- Els termes que serveixen per relacionar parts d'un mateix concepte (intensió del concepte)
- Les unitats de la llengua general.

A partir d'aquí hem valorat de quina manera cadascun d'aquests ítems lingüístics serveixen per conceptualitzar la realitat a què fan referència i què ens indiquen sobre el procés d'aprenentatge del DF.

2.5. Elements de l'aprenentatge del dret

Un cop revisades críticament les aportacions de diferents autors sobre l'aprenentatge de matèries científiques ens proposem en aquest epígraf donar compte dels elements principals que cal tenir en compte en l'aprenentatge del dret com a disciplina científica. Abordarem el dret en general, sense especificar branques concretes i enfocant les qüestions relatives a l'aprenentatge del dret des de la perspectiva de la tradició jurídica romana, la qual afecta bàsicament l'àmbit ibèric, l'italià, el gal·loromànic i també el germànic³⁶.

L'objectiu d'aquest epígraf és comparar els elements que hem presentat a l'epígraf anterior amb les especificitats pròpies del dret. D'aquesta comparació podrem arribar a generalitzar les diferències (i semblances) en uns tipus de disciplines (les anomenades *dures*) i unes altres (les anomenades ciències humanes i socials).

Dividim aquest epígraf en dues parts: en la primera (subepígraf 2.5.1) analitzem en profunditat la qüestió de les *idees prèvies*, de què ja n'hem parlat anteriorment, i la seva influència en el procés d'increment i precisió del coneixement. En la segona (subepígraf 2.5.2) donem compte de quina manera dos manuals recents sobre dret de família català estructuraven el coneixement i quines conseqüències comporta això per al procés d'aprenentatge.

2.5.1. Les idees prèvies

Resulta innegable que els alumnes tenen coneixements previs sobre determinades nocions, però la determinació exacta d'aquests coneixements ja no resulta tan fàcil. La qüestió de les idees prèvies³⁷ ha estat abordada des de la filosofia constructivista. L'objectiu d'aquest subepígraf és analitzar el paper que juguen les idees prèvies en l'aprenentatge del DF; plantejem que l'efecte que aquestes idees poden tenir en l'aprenentatge de nous coneixements és tant o més destacable que l'efecte de la instrucció en la matèria.

³⁶ Aquesta és una tradició diferent, per exemple, de la del món anglosaxó (el dret de la *Common Law*). Les implicacions metodològiques que relacionen contingut i aprenentatge també són diferents en un i altre context.

³⁷ Com apunta Carretero (1993) les anomenades *idees prèvies* han rebut altres noms: idees espontànies, implícites, concepcions equivocades o errònies, altrament conegudes com a *misconceptions* (aquí el terme *conceptions* no té res a veure amb el terme homònim en el marc de l'al·lòsteria).

Segons Miras (1999) hi ha dos aspectes principals importants en la caracterització dels alumnes en iniciar un aprenentatge nou:

- a) la disposició que tenen per a l'aprenentatge
- b) les estratègies generals que són capaços d'utilitzar.

Però, a més d'aquests aspectes, el constructivisme (e.g. Novak i Gowin, 1988) pren efectivament en consideració els coneixements previs. Aquests coneixements inclourien coneixements i informacions que l'alumne té sobre el contingut mateix i els coneixements que directament o indirecta s'hi relacionen. Nosaltres creiem que és necessari i útil metodològicament parlar de coneixements previs per bé que no compartim plenament l'enfocament constructivista de l'aprenentatge científic. (Ara bé, ja hem deixat clar més amunt a 2.2.1 i 2.2.2 que la nostra crítica al constructivisme no és tan radical i sistemàtica com el que es fa des del model al·lostèric i que alguns dels seus aspectes, com ara la formulació de les idees prèvies, ens semblaven vàlides.)

L'aprenent s'enfronta a un coneixement nou a partir d'uns coneixements previs que, al seu torn, ja estan organitzats i estructurats en diversos esquemes de coneixement. Un *esquema de coneixement* seria la representació que es té en un moment donat sobre un aspecte de la realitat. Tot i que intuïtivament sembla clar en què consisteixen les nocions prèvies, segons Miras (*ibid*:58) la seva delimitació no sembla gaire clara:

Hablando de los conocimientos previos nos hemos introducido de lleno en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje de los nuevos contenidos. ¿Dónde acaban los conocimientos previos? Los conocimientos son «previos» ¿a qué? La respuesta a esta pregunta no es sencilla. En primer lugar, tendríamos que determinar el punto de vista en que nos situamos para calificar un conocimiento como previo, pues en este sentido las perspectivas del profesor y de los alumnos no tienen por qué coincidir necesariamente (por no hablar de la perspectiva del experto en la materia). Pero situándonos en el punto de vista del que enseña, podemos hablar de conocimientos previos a distintos niveles, en la medida en que las unidades organizativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden ser de diferente magnitud [...]. Los conocimientos previos que puede tener interés en conocer en relación a los nuevos contenidos generales de un curso son habitualmente

distintos de los conocimientos previos que conviene explorar al iniciar una unidad didáctica concreta o una lección específica de esta unidad.

Carretero (1993) admet que les idees prèvies poden ser considerades, des del punt de vista científic, errònies però que no ho són per a l'alumne. És més, aquestes idees constitueixen no només creences molt arrelades sinó que, sobretot, suposen els instruments cognitius que té l'aprenent per comprendre la realitat. Aquest enfocament de Carretero contrasta amb l'observació que fa Lara (1999) sobre l'aprehensió i la comprensió de significats especialitzats en relació amb les idees prèvies:

Las ideas preconcebidas en que se basa la concepción ingenua del vocabulario especializado como catálogo de etiquetas con que se denominan cosas o conceptos previamente existentes fallan porque no dan lugar a plantearse en su verdadera complejidad el fenómeno de la significación, del que la denominación de objetos y conceptos es una modalidad particular. (p. 42-43)

Pensem que aquí Lara està plantejant la qüestió de les idees prèvies des del punt de vista de l'especialista, ja que no observa que una determinada idea preconcebuda pot ser igualment complexa i coherent, com tracta d'explicar Carretero. Segons aquest autor les idees prèvies presenten, a més del que hem observat fins ara, dues característiques importants:

- a) tenen un caràcter implícit
- b) solen ser resistents al canvi.

A propòsit de la resistència al canvi Carretero (*ibid*:90) fa la següent observació, que, pel que fa al dret compartim en bona mesura :

Dicha conclusión suele tener su fundamentación en los numerosos trabajos que muestran que los alumnos adultos, tras varios años de estudios universitarios, siguen teniendo las mismas concepciones incorrectas des del punto de vista científico. En nuestra opinión, esta conclusión conviene interpretarla con cautela por varias razones. En primer lugar, porque muchas de las investigaciones sobre ideas previas están recibiendo en la actualidad una serie de críticas sobre todo de tipo metodológico. La mayoría de ellas se basan en la idea de que en bastantes estudios se ha investigado solamente lo que sería un aspecto muy superficial de las concepciones de los alumnos, que precisamente por su carácter implícito resulta difícil poner de manifiesto en toda su complejidad. Por tanto, parece que se está imponiendo la conclusión de que los alumnos, sobre

todo si son de niveles avanzados, quizá posean unas representaciones más elaboradas de lo que se ha mantenido hasta la fecha.

Amb vista a l'observació de les dades del Test 1 podem afirmar —com mostrarem explícitament a la part II d'aquest treball— que el grau de coneixement dels alumnes dels conceptes proposats és elevat (cf. 5.1.1). Com que no disposem de treballs sobre les representacions d'alumnes de dret de determinades nocions, no podem dur a terme comparacions. A propòsit d'això cal tenir en compte el fet que els nostres informants són de tercer curs i que, per bé que no han estat instruïts prèviament en DF, sí que estan més o menys familiaritzats amb alguna part de la terminologia que se'ls presenta.

A diferència d'altres disciplines com la física, la biologia o l'astronomia, el dret presenta amb força sistematicitat formes o expressions lingüístiques que, com a tals, ja són presents al diccionari general de la llengua, per bé que, majoritàriament, amb un significat no coincident amb el general. Això implica que l'estudiant de dret —en tant que parlant de la llengua— té alguna idea prèvia sobre un determinat concepte. En efecte, tots tenim alguna idea sobre nocions com ara *aliments*, *despeses*, *dissolució*, *família*, *pare*, *mare*, *servitud*, *propietat*, etc.

Per contra, hi ha altres conceptes, els menys, que a partir de l'observació de la seva forma resulta difícil tenir-ne cap idea prèvia, tant per al públic en general com per a l'estudiant de dret (sigui de primer cicle o no). Hi entrarien conceptes com els següents: *evicció*, *quarta falcídia*, *usucapió*, *emfiteusi*, *curatela*, *immissions*, *fadiga*, *fideïcomisos*.

Ara bé, en tots aquests casos cal distingir, seguint Lara (en premsa), entre els processos de cognició i significat o, en termes de Depecker (2000), entre concepte i significat. En el cas de les idees prèvies, el significat d'unitats com les que hem llistat en primer terme és el resultat d'un procés de significació que té un caràcter social innegable. Segons Lara (*ibid*) és el signe lingüístic el que va delimitant els elements d'una acció o un objecte d'una comunitat lingüística que són rellevants per a una bona comunicació social.

Dit d'una altra manera, la significació s'expressa en les idees prèvies «por el signo y no únicamente por los procesos cognoscitivos que desarrolla el ser humano en independencia del signo. El signo es, entonces, el que crea la idea o el concepto; no un simple vehículo material de la referencia» (p.14). Aquest fet és evident en el cas del dret, en què és el signe lingüístic el que vehicula el concepte: si bé el procés de cognició és previ a la significació en aparèixer el signe lingüístic la significació precisa i desenvolupa la cognició i, en definitiva, acaba de conformar la idea prèvia³⁸.

Un altre aspecte que cal tenir en compte en les idees prèvies són les eines d'extracció. Com detallarem en profunditat a la part II, hem adaptat les possibilitats d'extracció a les condicions externes de l'aprenentatge. Així, en el context universitari que tractem, hem decidit d'utilitzar els tests per extraure no només les idees prèvies sinó també els coneixements un cop el procés d'instrucció explícita ha començat.

A propòsit dels instruments, la majoria de les referències d'orientació constructivista no detallen quins elements extrauran o, més concretament, amb quin enfocament lingüístic (si n'hi ha cap) es durà a terme l'extracció d'informació. Per bé que ho discutirem més a bastament en el capítol 4 apuntem a continuació els elements principals que tindrem en compte:

- a) els descriptors
- b) els termes relacionats amb el terme i/o descriptor
- c) unitats nominals dins del llenguatge general

Hem d'afegir, seguint la tesi de Pozo (1989) i Pozo *et alii* (1991), que el fet de posseir una noció prèvia d'un concepte no vol dir necessàriament un accés més planer a la seva significació, sinó que el fort arrelament en el camp de significació del parlant pot generar dificultats per desfer la significació de la dita idea. En canvi, si l'individu no té cap idea prèvia sobre un concepte, el procés d'aprenentatge no comportarà el pas previ de desfer la

³⁸ Així, d'acord amb Lara (en premsa:11) «el signo lingüístico se construye a partir de esquemas cognoscitivos que se desarrollan antes y no, por cierto, con una especificidad que los singularice, como le gusta proponer a Chomsky en relación con la gramática. Pero el fundamento cognoscitivo del signo lingüístico no lo disuelve en cognición pura, sino que sólo establece las condiciones de posibilidad de la formación del signo, tal como se nos presenta».

significació en el coneixement general. Però de nou aquí hauríem de considerar els diferents nivells de nocions prèvies de què parla Miras (1999). En efecte, les unitats d'organització dintre d'un mateix nivell pot abraçar des de la planificació del curs fins a la planificació de les lliçons concretes de cada unitat. Així en cadascun d'aquests nivells podem considerar coneixements previs que, tot i estar en relació, poden ser diferents segons el grau de generalització o especificitat amb què s'aborden els coneixements nous en cada una de les unitats organitzatives.

Aquesta fet explica per què en el cas dels nostres informants de DF la referència jurídica dels conceptes és sistemàtica, tant si és errònia com si no ho és. En efecte, a partir de l'anàlisi dels tests de què disposem cap alumne ha respost les preguntes en clau absoluta de coneixement general. Això no vol dir, però, que per explicar algunes de les respostes obtingudes han hagut de recórrer al coneixement general. Com hem tractat de fer veure al capítol *I*, el coneixement general sempre juga un paper en els processos d'aprenentatge de CC.

En aquest subepígraf hem tractat d'aclarir en què consisteixen les idees prèvies que tenen els alumnes en el procés d'aprenentatge científic. Hem fet notar que les nocions prèvies —reivindicades principalment per la teoria constructivista— s'han de determinar segons el nivell educatiu en què es troba l'alumne i que, des d'un punt de vista lingüístic, la determinació de les idees prèvies en relació amb el coneixement general depèn del tipus de domini. A propòsit d'aquest punt de vista els autors que han tractat aquesta qüestió no assenyalen quins elements lingüístics són pertinents per caracteritzar les idees prèvies. Nosaltres hem proposat els que analitzarem a la part *II* a partir de les dades extretes dels informants.

2.5.2. Els manuals de referència

L'objectiu d'aquest subepígraf és de donar compte de l'estructuració de la informació relativa al DF en dos manuals de referència per als alumnes d'aquesta assignatura. Ens referim als treballs de Puig i Ferriol i Roca i Trias (1998, 5ena ed.) d'una banda i de Garrido Melero (1999) de l'altra. Es tracta de les dues referències més exhaustives i completes sobre el Codi de Família publicades després de la seva entrada en vigor. Ambdós manuals estan adreçats principalment a estudiants universitaris, però també són d'interès per als especialistes en la

matèria i, fins i tot, per al lector mitjà. L'objectiu dels subepígrafs 2.5.2.1 i 2.5.2.2 és de dur a terme una anàlisi crítica en la línia de Wampler (1997) sobre la geociència i de Williams (1999) sobre la física.

Amb les observacions que farem a continuació no pretenem menystenir en absolut cap d'aquestes aportacions —que, d'altra banda, considerem del tot imprescindibles per al neòfit que s'endinsa explícitament en l'assignatura. Més aviat tractem de fer notar com una determinada presentació de la informació comporta una sèrie de conseqüències pel que fa a l'aprenentatge del contingut especialitzat que s'hi troba³⁹. Aquest subepígraf es complementa amb els subepígrafs 1.2.1 i 1.2.2 del capítol anterior a propòsit de l'organització de la informació sobre els conceptes *despeses* i *adopció*.

2.5.2.1. Puig i Ferriol i Roca i Trias (1998, 5ena. edició)

La 5ena. edició del volum *II* de les *Institucions del dret civil de Catalunya* està dedicat al dret de la persona i al dret de família, en què s'incorporen ja els canvis pertinents a partir de l'entrada en vigor del CF i de la LUEP. El llibre consta de quatre parts que comprenen vint-i-un capítols: *la persona física, la persona jurídica, les relacions entre cònjuges i les relacions no matrimonials*.

³⁹ Aquí convé aclarir que de cap de les maneres tenim la intenció de fer observacions de naturalesa pedagògica o didàctica, sinó més aviat de realitzar una breu anàlisi textual dels dos manuals per contribuir a explicar determinades actuacions, especialment en relació amb les nostres dades. Això no implica que se'n puguin derivar reflexions d'interès pedagògic o didàctic, si bé aquest no és l'objectiu del nostre treball. Òbviament, i a diferència del que s'esdevé amb les lleis, és possible —per bé que improbable— que l'alumne accedeixi al coneixement del DF prescindint d'aquests manuals. És aquest un supòsit que aquí no tenim en consideració.

Sense entrar en la valoració de l'organització interna de cadascuna de les parts, el manual presenta una voluntat explicativa evident, ja que per a la majoria de les figures jurídiques es dóna compte del concepte —normalment, però no sistemàticament, amb definició⁴⁰. A tall d'exemple, fixem-nos com s'estructuren les «consideracions generals» del concepte de *Filiació* en el capítol *II*:

I. Concepte de filiació

II. Règim jurídic de la filiació en el Dret Civil de Catalunya

III. Dret transitori

IV. Classes de filiació

A *I* es dóna una definició, poc lexicogràfica però acompanyada d'una explicació: «la filiació es constitueix com a conseqüència de la generació que tradicionalment es basava en una unió heterosexual que origina el naixement del fill. [...]». A *II* se situa el concepte de *filiació* en el marc de la legislació catalana, amb la qual cosa l'alumne pot, per exemple, consultar els articles 87 a 114 del CF per l'anàlisi del tractament que es fa d'aquest concepte. A *III*, un cop definit el concepte i ubicat en el marc legal, remet a una Disposició Transitòria —que, pròpiament, queda fora del cos de la Llei. L'objectiu d'aquest apartat és el d'informar sobre aspectes més o menys tangencials o col·laterals del concepte de *filiació* que no són presents als articles esmentats a l'apartat *III*.

Així, amb la separació entre *II* i *III* l'alumne pot ésser induït a interpretar quin és el «nucli dur» i quina és la perifèria del concepte. Finalment a l'apartat *IV* de les consideracions generals s'introdueixen els dos tipus de filiació: la filiació adoptiva i la filiació per naturalesa. Seguint l'estructura dels apartats anteriors els autors defineixen primer els tipus de conceptes i després els situen en el marc legal.

A banda d'aquesta consideració inicial, observem que el llibre no té una introducció en què es doni compte de la justificació de les parts i els capítols, les seves remissions internes o les possibilitats d'ús segons el tipus de lector que el consulta. Dit d'una altra manera, pensem que,

⁴⁰ Així, el manual recull la tècnica explicativa i definitòria que, en principi, no hauríem de trobar en els textos legislatius però, com hem vist a 1.2 (a propòsit de *despeses* i *adopció*), el legislador català té certa voluntat

si bé la informació està presentada d'una manera molt exhaustiva i detallada, hi falta una guia temàtica o conceptual que contribuiria a la cerca d'informació no només per part de l'estudiant, sinó també per qualsevol altre tipus de lector. També trobem a faltar al final de cada capítol o epígraf un petit resum del que s'hi ha exposat i, semblantment, un lligam amb la informació que hi segueix.

Per tot això, creiem que és aquest un producte resultant més de la interacció entre especialistes que no pas de la necessitat de dirigir-se a un públic aprenent en la matèria. Amb tot, el llibre combina explicacions de determinats conceptes adreçades a aprenents —exemple (i)— amb fragments que s'apropen més a l'estil d'un comentari d'una llei —exemple (ii):

(i) *A propòsit del concepte d'emancipació*

L'emancipació és aquella situació en què el menor d'edat deixa d'estar sotmès a la potestat o la tutela, tenint una capacitat d'obrar similar a la del major d'edat, per bé que la llei imposa algunes limitacions, segons la categoria de l'acte que pretèn realitzar. (p. 43)

(ii) *A propòsit de l'alimentat en el concepte d'aliments*

En el cas dels fills sotmesos a la potestat, sigui per la minoria d'edat o per trobar-se en situació de potestat prorrogada, l'obligació d'aliments deriva d'aquella (art. 143.1 CF); això impedirà noves reclamacions independents, llevat del cas de divorci, separació o nul·litat del matrimoni dels pares. En aquesta situació, l'art. 76.1, c) CF obliga als cònjuges a pactar la quantitat que cadascú haurà de satisfer en concepte d'aliments dels fills, tant si són menors, com si són majors i no tenen ingressos propis, resolent el jutge a manca d'acord (art. 79 CF) o quan aquest sigui impossible i el jutge no hagi homologat els acords dels cònjuges, segons disposa l'art. 78 CF. (p. 219)

Una altra característica, comuna a la gran majoria de manuals per a estudiants de dret, és que no hi ha un índex de termes o de matèries. En efecte, si, d'acord amb el que hem proposat a 2.1, la unitat terminològica és la porta d'accés al coneixement especialitzat aleshores cal tenir en compte que l'aparició d'un índex de termes o, fins i tot, de matèries, contribuiria a la tasca de l'alumne d'endinsar-se en els continguts de la matèria amb més facilitat. De fet, és aquest un tret que caracteritza els manuals de dret del nostre àmbit en contrast, per exemple, amb els de l'àmbit alemany (Wolf, 1985).

De fet, la presència d'un índex de termes no només és present en manuals científicotècnics d'altres disciplines, sinó que camps de treball com la documentació s'han servit de la pràctica de reculls lèxics especialitzats per identificar el contingut —i, doncs, el coneixement— relatiu a un text concret o específic. Creiem, en definitiva, que la presència d'un índex d'aquestes característiques afavoriria en l'estructuració i la relació conceptual de la matèria en qüestió.

Cal assenyalar igualment que el llibre presenta un to excessivament acadèmic, amb la sintaxi massa complicada per a un lector no avesat a les particularitats del llenguatge jurídic. Vegem-ho en un fragment a propòsit de la impugnació de la *filiació matrimonial*:

L'acció no té el caràcter de personalíssima, ja que es transmet als fills, descendents i hereus del pare si el marit mor després d'haver interposat l'acció, abans que fineixin els terminis legals pel seu exercici o sense tenir coneixement del naixement o de les proves en què ha de fonamentar l'acció, en els quals casos poden exercir l'acció qualsevol dels legitimats amb caràcter subsidiari. (p. 82)

Però, d'altra banda també hem de remarcar que no s'abusa de la parataxi, sinó que els autors sovint són curosos de tancar un determinat discurs amb la puntuació més correcta possible. En altres mots, s'observa la voluntat d'evitar caure en l'estil que caracteritza molts comentaris de lleis, en què l'ús de la puntuació és realment deficitari.

En definitiva, el manual que analitzem en aquest subepígraf és millorable des de la perspectiva de l'aprenent, atès que cal una redistribució i presentació dels continguts tenint en compte el punt de partida i les necessitats dels alumnes. Una actuació en aquesta línia possibilitaria un accés al coneixement més satisfactori.

2.5.2.2. Garrido Melero (1999)

En aquest subepígraf analitzem, de la mateixa manera com ho hem fet en l'epígraf anterior, com l'aportació de Garrido Melero (1999) tracta el contingut des de la perspectiva de l'aprenentatge. A diferència de la referència anterior aquí l'autor tracta directament el DF en el marc de la legislació catalana, tal com apareix a l'epígraf del llibre: «Un análisis del Código de Familia y de la Ley de Uniones Estables de Pareja de Cataluña y su correlación con el Código Civil».

Hem d'advertir que, atès l'any de publicació del llibre, aquest no era naturalment a l'abast dels nostres informants, estudiants de dret de família del curs 1998-1999. Amb tot, hem cregut convenient donar compte de l'aparició d'aquesta referència ja que ens permet analitzar els aspectes afavoridors i no tan afavoridors que presenta, més enllà dels aspectes doctrinals, els quals corresponen al punt de vista de l'especialista en la matèria.

La primera observació que podem fer és que el llibre —que també pretén ser un manual per a l'estudiant de la matèria— aprofundeix més que el de Puig i Ferriol i Roca i Trias (1998) en les qüestions relacionades amb el dret de família; encara més: és la primera gran referència per a l'estudiant en què s'analitza en detall la informació continguda al CF i a la LUEP. Tan sols per això pensem que cal tenir-la en compte no tant pel que fa a la seva exhaustivitat de coneixements, sinó per la seva naturalesa didàctica i pedagògica, d'acord amb els elements destacats al capítol 1 i als epígrafs 2.1 i 2.2 d'aquest capítol.

L'aportació de Garrido Melero (1999) s'estructura en una introducció i en tres parts:

Part I: Organització i règim de la parella i de la família (8 capítols)

Part II: La filiació (4 capítols)

Part III: Les institucions de protecció dels menors i incapacitats (11 capítols)

Des de la perspectiva de l'aprenent la introducció del llibre és útil per situar el dret civil català i el dret de família en particular, alhora que planteja els problemes de la definició de conceptes com el de *família* o el de *despeses* (vegeu 1.2.1):

Definir la familia y por extensión el derecho de familia no está exento, como toda rama jurídica, de dificultades. En cualquier caso, históricamente la doctrina catalana ha estudiado dentro de ese apartado la organización familiar (matrimonio, filiación, patria potestad y guardaduría) y el patrimonio familiar (régimenes económico-matrimoniales). (p. 27)

La relatividad de lo que debemos entender los "*usos i el nivell de vida de la família*" y sobre todo el amplio concepto de gastos familiares nos sitúa en una quiebra importante del sistema puro de la separación de bienes, que queda desplazado por los intereses derivados de la protección de la familia y de los grupos parafamiliares. (p. 43)

Efectivament, cal fer notar que ja des del primer paràgraf l'autor no només adverteix de la dificultat de definir certs conceptes, sinó que també exposa alguns dels conceptes claus del DF que tradicionalment han estat tractats per la legislació catalana⁴¹.

Els capítols del manual destaquen per tenir una bona estructuració de cadascun del seus epígrafs en què es tracta de presentar els conceptes, bé que no sempre hi ha una definició sistemàtica d'aquests conceptes. Per exemple, en el capítol dedicat a la *filiació per adopció* l'estructuració de l'autor és la següent:

I. Introducció

II. Subjectes de l'adopció

III. La constitució de l'adopció

IV. Extinció de l'adopció

En aquest cas no s'encapçala el capítol amb cap definició del concepte en qüestió, sinó que directament se situa la *filiació per adopció* en el marc legal del Codi Civil i del dret català. Malgrat això, creiem que l'ordenació del capítol contribueix a l'aprenentatge de la concepció de la *filiació per adopció* o *filiació adoptiva* —en el sentit de concepció destacat per Giordan, cf. 2.2.2— per tal com s'encarrega de situar el concepte en el marc de les idees prèvies dels alumnes, les quals podrien venir a partir de l'estudi del Codi Civil:

⁴¹ Així, encara es parla de *pàtria potestat* tot i que la denominació «oficial» d'aquest concepte en el CF és el de *potestat del pare i de la mare*.

El originario Código Civil reguló la adopción bajo una concepción puramente contractualista entre el adoptado y adoptante, que venían a convenir a través de la escritura pública sobre los efectos, especialmente los sucesorios, de la adopción. Nada tenía que ver esta adopción con la filiación legítima (la derivada del matrimonio) ni siquiera con la filiación por naturaleza. (p. 426)

A partir d'aquí Garrido Melero s'encarrega d'explicitar l'evolució conceptual de la *filiació adoptiva* tant en la legislació espanyola com en la catalana, arribant a la solució adoptada pel CF: «El Codi ha incorporado la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, con ciertas modificaciones que iremos comentando [...] El nuevo art. 126 regula las funciones de mediación para la adopción internacional, permitiendo la existencia de entidades colaboradoras en los términos y con los requisitos que se establecerán por Reglamento.[...]» (p. 427).

Pel que fa als aspectes de Garrido Melero (1999) que, al nostre parer, resulten menys afavoridors per a l'aprenentatge de la matèria cal destacar sobretot la manca d'un índex conceptual o un índex per matèries, més si tenim en compte el volum de l'obra (gairebé vuit-centes pàgines). En efecte, a l'igual del que s'esdevenia amb Puig i Ferriol i Roca i Trias (1998) trobem a faltar, des del punt de vista de l'aprenent, una eina per facilitar la identificació i la relació dels conceptes.

Finalment, creiem que fóra convenient d'incorporar en una referència d'aquestes característiques —que, a més d'especialistes en la matèria també s'adreça a alumnes de dret— conclusions o resums parcials al final de cada epígraf o punt destacat, juntament amb l'explicitació de la relació d'aquests punts amb els que els precedeixen o segueixen; amb això creiem que s'afavoriria la relació conceptual i la posterior elaboració del mapes conceptuais (cf. 2.7).

2.6. El dret de família a Catalunya

En aquest epígraf presentem els trets definidors més rellevants de la matèria del DF en el panorama jurídic català tal com estan organitzats en la legislació actual. Més concretament, ens centrarem en aquells aspectes que directament afecten l'ensenyament de la dita disciplina a nivell universitari i, més concretament, en el pla d'estudis de la llicenciatura en dret a la

Universitat Pompeu Fabra (vegeu annex 6). A l'epígraf 2.7 n'abordarem els aspectes conceptuals i lingüístics.

Garrido Melero (1999:44) adverteix la profunda renovació que va suposar en el dret català l'elaboració del nou marc jurídic constitucional i estatutari:

Es cierto que el Derecho catalán, de inspiración romano-canónica, no era en comparación con otros ordenamientos jurídicos, tan discriminatorio en cuanto a la procedencia de los hijos; pero la familia era la familia matrimonial, y en consecuencia, los hijos “preferidos” eran los hijos matrimoniales. Todo esto saltó por los aires con la nueva Constitución del Estado y se expresó en las leyes ordinarias a través de la reforma del texto compilado en 1984.

En efecte, avui dia el dret tradicional català queda molt lluny dels interessos de la societat actual, ja que l'èmfasi es posa en conèixer qui vol assumir el paper de pare o mare més que no pas en conèixer qui és el pare o la mare biològica. A més, els diversos aspectes que afecten el matrimoni també han canviat força. Així, la Constitució Espanyola (CE) mateixa ja no preveu que la família sigui la derivada del matrimoni, sinó que s'atén a criteris fàctics: el fet que existeix la convivència entre persones, algunes de les quals es troben unides per vincles directes de sang.

Tot allò relatiu al DF a Catalunya —i que, per tant, és objecte de tractament en els plans d'estudis universitaris— apareix avui regulat al Codi Civil, d'abast i aplicació estatals, i a dues lleis aprovades al juliol de 1998 pel Parlament de Catalunya, que van entrar en vigor a la tardor del mateix any:

- a) Llei 9/1998, de 15 de juliol, del Codi de Família (CF)
- b) Llei 10/1998 de 15 de juliol, d'Unions Estables de Parella (LUEP)

És al CF —i també, però en menor mesura, a la LUEP— on trobem la major part de la informació sobre la matèria i són aquests textos legals els que l'estudiant té com a punt de referència en preparar l'assignatura, juntament amb el Codi Civil. En efecte, tal com es desprèn de la consulta del programa de l'assignatura *Dret civil V - Dret de família* (cf. annex 6) el CF hi pren un paper destacat, especialment pel que fa a seva naturalesa aglutinadora de textos legals anteriors i dispersos. Així, en el preàmbul de la Llei es diu el següent:

Aquesta Llei substitueix tota la legalitat anterior en matèria d'institucions familiars i, per tant, la normativa fins ara vigent de la Compilació i les lleis especials abans relacionades, queden refoses en el text codificat.

La nova regulació és, naturalment, respectuosa amb la Constitució espanyola; amb els principis clàssics del dret familiar català, susceptibles d'adequar-se a la gran transformació que ha experimentat la família catalana en el curs del segle que finalitza; amb el text de la Compilació, i, molt particularment, amb les anomenades lleis especials que el Parlament ha aprovat. Conté, també, totes les innovacions que reclama la societat catalana d'avui.

[...]

Aquesta Llei és majoritàriament respectuosa amb la normativa de les lleis que són objecte de la refosa i fidel, per tant, a llurs principis inspiradors, sens perjudici, però, dels ajustaments terminològics necessaris i, en algun cas de fons, de les supressions i les addicions noves, aconsellables, sens dubte, a l'hora d'establir un text plenament actualitzat.

La Llei fa notar l'accent que tradicionalment el dret català ha posat en la consideració de la família com a institució social bàsica i com a base de la societat. Però, com a conseqüència del que hem assenyalat més amunt, alhora també reconeix la personalitat individual i, en conseqüència, proclama el principi de la màxima llibertat de la persona en la societat de què forma part.

Cal tenir en compte que el CF no pot regular per si sol certs aspectes relacionats amb el dret de la persona i de la família, ja que el legislador català no en té prou competències⁴². Així, per exemple, ni el CF ni cap altra norma de l'ordenament jurídic català estableix res sobre el naixement i l'adquisició de personalitat. En canvi, com assenyalen Puig Ferriol i Roca i Trias (1998) el CF proveeix normes relacionades amb la capacitat d'obrar de les persones en l'ordenament jurídic català, tot i que no ho faci de manera directa. A més, el CF regula la protecció de les persones i el béns d'aquells que no són capaços de governar-se ells mateixos.

Les disposicions del CF sobre les persones provenen de la referència a l'article 9.28 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, i aquí el legislador català no ha fet més que fixar-ne el

marc legal. El CF, però, va més enllà de la protecció de menors, ja que demostra que el dret de la persona es regula completament en el dret català.

Allò que abraça el CF ho podem veure en la denominació dels títols corresponents:

- Títol I: Els efectes del matrimoni
- Títol II: Els règims econòmics matrimonials
- Títol III: Els efectes de la nul·litat del matrimoni, del divorci i de la separació judicial
- Títol IV: La filiació
- Títol V: L'adopció
- Títol VI: La potestat del pare i de la mare (abans pàtria potestat)
- Títol VII: La tutela i les altres institucions tutelars
- Títol VIII: Els aliments entre parents.

Els conceptes que analitzem en aquest treball (*filiació adoptiva, aliments, despeses, capítols matrimonials, família, separació, dissolució, convivència i parella estable*) són presents bé al llarg dels vuit títols esmentats, bé només en algun d'ells. En tot cas, com tractarem de demostrar al capítol següent, tots ells responen a una selecció tant com objectiva com és possible sobre la descripció del DF.

Convé insistir una vegada més en el fet que, com fa notar Garrido Melero (*ibid*) el legislador ordinari ha refusat de donar una definició de *família* en termes generals. En canvi, la *Llei 3/1993 de 30 de Setembre, de Modificació de la Compilació en Matèria de Relacions Patrimonials entre els Cònjuges* presentava una definició de família, si bé aquesta no respon als cànons d'una definició (cf. Salvador Coderch, 1989):

S'entendrà que la família està integrada pels cònjuges, els fills comuns i els fills de qualsevol dels cònjuges que visquin amb ells. Si s'escau, la unitat familiar podrà incloure també altres parents dels cònjuges, sempre que hi hagi convivència. [Article 8.2]

⁴² Una cosa similar succeeix amb la *Llei d'Unions Estables de Parella*. Aquest cas, però, és molt més accentuat ja que aquí el legislador català ha pretès incidir en aspectes sobre els quals no en té competència i que, d'una manera o altra, ja queden recollits al Codi Civil (Pantaleón, 1998).

—

L'autor afegeix que per a una definició més completa només caldria la substitució de *cònjuges* per *convivents more uxorio* (sobre la base d'un home i una dona)⁴³. Amb tot, admet que això «no sea suficiente, y el hecho familiar deba extenderse a otras realidades más complejas» (p. 67). En qualsevol cas, el CF no dona cap definició de *família* i les definicions que analitzarem d'aquest concepte tant en els alumnes com en els especialistes presenten certes variacions amb la que proposa Garrido Melero (cf. annexos 1.1 i 1.2).

L'absència de definició per al concepte de *família* resulta en principi sorprenent si tenim en compte la tradició pedagògica i explicativa del dret civil català i els seus legisladors. Per contra, convé recordar que no és al cos del text de la llei on sol correspondre l'aparició de

⁴³ Cal tenir present que la Constitució Espanyola no obliga a una igualtat entre el matrimoni i les realitats paramatrimonials, una de les quals és la dels *convivents more uxorio* (la *unió more uxorio* també es coneix com *unió legal* o *unió quasimatrimonial*). Garrido Melero (1999) recorda que el TC ha afirmat, en relació amb aquesta qüestió, el següent:

- a) El matrimoni i la convivència extramatrimonial no són a tots els efectes “realitats diferents”. (Sentència 184/200)
- b) Si la ratio d'una norma és la protecció de la família, es considera discriminació la distinció entre matrimoni i parella de fet. Així, l'Alt Tribunal considera que el dret de subrogació de l'art. 58.1 de la LAU (1964), establert a favor del cònjuge que conviu amb el llogater mort, protegeix la família en sentit ampli i no només les unions matrimoniales; en definitiva la “ratio legis” és el fet de la convivència i la no existència d'un vincle matrimonial. (Sentència 222/1992)

A propòsit d'aquestes sentències, Garrido Melero conclou que tot l'estatut jurídic —fonamentalment el familiar-successori— creat a l'entorn del matrimoni, però dirigit a la configuració i la protecció del grup familiar, ha de ser aplicable a aquest i no exclusivament a aquell. Així, doncs, apareix una nova família com a element nuclear i organitzador de la societat. Per tant, cal una anàlisi jurídica d'alguns d'aquests grups paramatrimonials que reben diversos noms: *parelles de fet*, *unions de fet*, *convivents more uxorio* i *unions estables*. És interessant observar que aquesta nova descripció dels fets de la realitat per part de la jurisprudència ha donat lloc a denominacions diferents per a un mateix concepte. Estem, doncs, davant d'un cas clar de “variació denominativa”, fet que sembla contradir la teoria del dret pel que fa a la biunivocitat de la relació terme-concepte i la precisió de les definicions.

definicions, sinó en els manuals o comentaris corresponents a la llei o part de la realitat legislativa de què es vol tractar.

A més, com hem vist a 1.2.1 i 1.2.2, el CF sembla reservar-se el dret per a la definició —o paràfrasi definidora— de determinats conceptes i no pas d'altres. Així, per exemple, com fa notar Garrido Melero (*ibid*), el CF és el primer que dóna una definició per a *matrimoni* (articles 1.1 i 1.2), però, en canvi, a la LUEP no sembla haver-hi la mateixa claredat per a una definició legal i institucional del concepte *unió de fet*, sinó que es redueix a una descripció dels dos tipus: la unió estable homosexual i la unió estable heterosexual. Més encara, en tota la LUEP no apareix el terme *família*, ja que la Llei ho evita deliberadament.

La inclusió de les unions de fet (heterosexuals i homosexuals) en el CF ha comportat l'ampliació del concepte de *família*, si bé l'abast semàntic d'aquesta ampliació no està ben resolt. Això es pot explicar si considerem que el fenomen i la problemàtica de les unions de fet no es limita a la parella de fet sinó que va més enllà: els nuclis o unitats de convivència fàctiques poden ser molt variades i respondre a diferents finalitats.

Amb tot, la LUEP fa un esforç per segmentar o acotar la realitat i, així, tan sols preveu els dos tipus d'unions estables que hem apuntat més amunt. Però, com sempre, la realitat i els fets van més endavant, ja que la casuística de les unions de fet és més àmplia (Garrido Melero, 1999)⁴⁴:

- a) Poliunions
- b) Unions a temps compartit o sota termini o condició
- c) Unions legals «more uxorio» en fase de formació
- d) Unions de persones que no poden contraure matrimoni o una unió legal

Tenint en compte les observacions precedents sobre els aspectes essencials de l'organització del DF a Catalunya farem tot seguit les consideracions corresponents des de la problemàtica del seu aprenentatge. Tan sols cal lamentar aquí que tant Puig i Ferriol i Roca i Trias (1998)

⁴⁴ Aquest autor afirma a propòsit d'això que «la nuevas posibilidades de uniones de hecho que quedan al margen de la nueva legislación catalana son tantas como dé de si la imaginación de cada uno.» (p. 85)

com Garrido Melero (1999) hagin deixat passar l'ocasió d'incloure en les seves respectives monografies un índex temàtic o un índex per matèries, ja que això jugaria a favor d'un increment de coneixement en el procés d'aprenentatge de la matèria.

El fet que el legislador hagi tingut en compte uns tipus de relacions i de convivència altres que la del matrimoni (convivència *more uxorio*) ha dut a una reconceptualització de la matèria i, per tant, a una nova distribució conceptual. Aquesta circumstància té conseqüències en l'aprenentatge, atès que, si bé no de manera explícita, l'individu ja ha tingut contactes previs amb alguns conceptes i nocions del dret civil que afecten la família.

Això vol dir que, a partir del nou CF, l'estructura conceptual de la matèria ha canviat, en menor o major grau. Així, l'alumne de tercer curs en iniciar el període d'instrucció explícita encara no ha tingut temps ni ocasió de reorganitzar les seves concepció prèvies sobre el que representa, per exemple, conceptes com *família*, *matrimoni*, *convivència «more uxorio»* o *parella estable*. D'acord amb això, l'alumne no pot saber si la varietat denominativa representada per *parelles de fet*, *unions de fet*, *convivents «more uxorio»* i *unions estables* té la mateixa descripció conceptual o no.

Un altre aspecte que hem tractat i que té conseqüències en l'aprenentatge fa referència a l'organització interna de la informació, això és, a la manera com la informació apareix en els textos legals, per tal com aquesta no està presentada uniformement. Així, com hem vist a 1.2 a propòsit de *despeses* i *adopció*, l'explicitació del contingut semàntic de determinats conceptes és asimètrica: en un casos resulta molt precisa i en uns altres és força vaga i indeterminada. Aquesta característica pot suposar per a l'alumne un problema perquè no tots els conceptes reben el mateix tractament i, en conseqüència, pot induir a una certa desorientació.

La mateixa indefinició ha estat observada per Salvador Coderch i Ruíz García (2000:59-60) a propòsit de la construcció del significat del concepte de *matrimoni* a l'article 1 del CF al llarg del diversos tràmits parlamentaris:

L'AvPr CF 1995 deia: Article 1. Comunitat de vida. «El matrimoni crea una comunitat de vida en què els cònjuges es deuen respecte, lleialtat i assistència». El text refusava qualificar el matrimoni com a acte, negoci jurídic, contracte, institució o vincle, atès que s'entenia que la seva caracterització és en funció dels seus requisits i efectes, tal com resulten del dret aplicable i de les normes socials que defineixen el contingut del matrimoni. En canvi, s'intentava recollir l'apreciació social d'acord amb la qual estar casat amb una persona comporta la voluntat de compartir-hi la vida, establint una comunitat de vida integral i de durada indefinida. A més de l'anterior, el text establia el nucli essencial dels deures matrimonials fent servir expressions diferents de les que apareixen als arts. 67 CC [Codi Civil] («respetarse y ayudarse mutuamente y actuar en interés de la familia») i 68 CC («vivir juntos, guardarse fidelidad y socorrerse mutuamente»): «lleialtat» i «fidelitat», p. ex., tenen camps semàntics que es superposen només parcialment; «assistència» tampoc no és sinònim de «socors»; no es proposava imposar als cònjuges cap obligació de convivència ni es considerava que el deure d'actuar en interès de la família, comú a tots els que la tenen, caracteritzés exclusivament al matrimoni. La referència al principi d'igualtat dels cònjuges se situava a l'art. 2 del primer avantprojecte (Article 2. Igualtat. «Els cònjuges tenen en el matrimoni els mateixos drets i deures»).

El Projecte del Govern, més elaborat, inclou ja al seu art. 1 una proposta més propera al model tradicional del CC: «1. El matrimoni dóna lloc a un vincle jurídic, que origina una comunitat de vida en la qual el marit i la muller es deuen respecte, fidelitat i assistència. 2. El marit i la muller tenen en el matrimoni els mateixos drets i deures». Hi destaquen: *a)* la introducció d'una referència al vincle a què dóna lloc el matrimoni, vincle que, al seu torn, origina una comunitat de vida; *b)* l'especificació que aquesta darrera està composta per marit i muller; *c)* la tornada al deure matrimonial clàssic de fidelitat i *d)* la incorporació del principi d'igualtat a l'art. 1, manifestant-se així més clarament i simbòlica la voluntat política del Govern de ressaltar la importància del principi, que apareix al primer article del nou codi.

Ja a la fase d'elaboració parlamentària i genuïnament legislativa, l'art. 1, par. 1r, es complica notablement: *a)* es predica del matrimoni la seva naturalesa institucional; *b)* el deure d'assistència es desdobra en els d'ajudar-se i socórrer-se mútuament; i *c)* s'afegeix, com exemple de l'art. 67 CC, un deure d'actuar en interès de la família. En canvi, el paràgraf segon conserva, afortunadament, el tenor originari del projecte governamental.

A aquest aspecte se li afegeix el fet que, com fa notar Rivero (1998), el CF presenta termes i expressions que no tenen un significat clar en el llenguatge jurídic, la qual cosa pot induir a errors en els estudiants, a banda dels problemes d'interpretació que pot generar entre els especialistes. Així, aquest autor condemna expressions com les següents: «es té per fills del marit»; «tenen la condició de matrimonials» o «persona encarregada del registre civil». Igualment creu rebutjable l'ús de termes excessivament oberts (e.g. *paternitat més versemblant* i *probabilitat semblant*) al costat d'altres manifestament tancats (e.g. *exceptio plurium concubentium*).

Finalment, i també en relació amb l'aprenentatge, hem d'atendre a l'organització de la informació en el programa de l'assignatura *Dret civil V-Dret de família* en el marc del pla d'estudis de la llicenciatura en dret a la Universitat Pompeu Fabra (cf. annex 6). Més endavant (epígraf 3.2) detallarem els continguts del programa a propòsit de la ubicació dels nou

conceptes objecte de la nostra anàlisi. Aquí tan sols volem fer notar que, a diferència del CF, el programa de l'assignatura, observat seqüencialment, sembla més adequat per a l'organització del coneixement relatiu a la matèria. Això es palesa en les tres parts descrites en el programa:

- a) Primera part: família i matrimoni
- b) Segona part: ordenació jurídica de l'economia familiar
- c) Tercera part: relació de parentiu

Si bé els conceptes en DF estan força interrelacionats —i, per tant, apareixen al llarg de les distintes descripcions que se'n fan— creiem que resulta útil per a l'aprenent encapçalar la descripció de l'assignatura amb la família i el matrimoni i cloure-la amb la relació de parentiu. En efecte, al nostre entendre, les parts primera i tercera incideixen en l'aspecte més essencial del nou dret de família català: el fet que el legislador tracta d'observar noves formes de descripció de la família més enllà del matrimoni tradicional.

Aquest fet, com hem destacat anteriorment, ha comportat que la descripció conceptual s'eixampli i, doncs, que en determinats casos poguem parlar de variació denominativa. Doncs bé, aquesta circumstància —com fins a cert punt resulta evident— no és explícita en el CF i, per això, entenem que és força encertat el fet que la primera i l'última part de l'assignatura es refereixin a la família i el matrimoni d'una banda i les relacions de parentiu de l'altra⁴⁵. Creiem que aquesta estratègia contribueix decididament a l'increment de coneixement en els alumnes.

En conclusió, en aquest epígraf hem tractat de presentar la problemàtica que, amb vista a l'aprenentatge científic, suposa la conceptualització que la doctrina mateixa fa de la matèria del DF. Així, per exemple, hem vist els problemes a l'hora d'aportar una definició per al concepte de *família* o les asimetries que presenta el CF en les definicions dels determinats conceptes. Finalment també hem fet notar com el CF, a banda de l'aspecte relatiu a les definicions, inclou elements lingüístics poc precisos. Tot plegat, juntament amb el que hem considerat a 2.5.2,

⁴⁵ Bandegem els aspectes pedagògics, ja que, en efecte, som conscients que per a una descripció completa de la qüestió no n'hi ha prou amb l'observació de la distribució dels continguts. Però aquests aspectes no seran analitzats en aquest treball. A més, assumim que el tipus de presentació de la informació és

contribueix al fet que l'increment i la precisió del coneixement en els alumnes presenti una sèrie d'inconvenients externs a les característiques cognitives pròpies de cada individu.

A l'epígraf següent presentem de forma explícita de quina manera els diversos elements conceptuals i lingüístics implicats en el DF es relacionen per donar-ne compte del coneixement.

2.7. Aspectes conceptuals i lingüístics del dret de família

L'objectiu d'aquest epígraf és presentar una proposta d'estructuració de la matèria, tenint en compte la conceptualització que de la matèria han fet les professores encarregades de l'assignatura. Amb les estructuracions que fem més avall volem mostrar com es pot representar el coneixement de l'assignatura del DF. Ara bé, hem de deixar clar que tant els arbres de camp com els mapes conceptuals que tot seguit veurem responen a una determinada visió de la matèria, la qual no coincideix necessàriament amb la que es pot donar des d'altres perspectives o punts de vista.

Amb les representacions dels elements conceptuals i lingüístics també volem evidenciar que es pot presentar a l'alumne la conceptualització que es fa de la matèria d'una manera més clara i pedagògica que la presentada en els manuals esmentats a 2.5.2 i, fins i tot, en el manual de Cano Tello (1998) en què les taules sinòptiques, tot i que ben concebudes, pateixen una presentació massa confusa i indueixen a una sobrecàrrega cognitiva; a més l'impacte visual és, per a l'aprenent, més dur que no pas els mapes conceptuals.

Els arbres de camp van acompanyats de les verbalitzacions que els mateixos especialistes han dut a terme de les relacions assenyalades. Això vol dir que si demanàvem a altres especialistes implicats en DF (e.g. jutges, advocats matrimonialistes, educadors socials) una tasca semblant el resultat probablement seria un altre perquè tenen visions sobre el DF diferents a les que té, per exemple, un acadèmic. I això, naturalment, té conseqüències en el resultat de la tria de

seqüencial. Per a una aproximació hipertextual de la qüestió podeu consultar, per exemple, Budin *et alii* (1994) i Rojo (1994).

conceptes. L'objectiu de la presentació de les verbalitzacions és el de fer notar que, juntament amb la terminologia —la qual, segons defensem en aquest treball, és la vehiculadora principal del CC— hi ha altres elements lingüístics i recursos parafràstics particulars de la matèria que serveixen per comunicar la informació especialitzada.

Els anomenats *mapes conceptuais* neixen amb el constructivisme a partir de la consideració que el coneixement es construeix a partir de l'experiència personal⁴⁶. Segons Gowin i Novak (1988:33) un mapa conceptual serveix per representar relacions significatives entre conceptes en forma de proposicions. Per *proposició* s'entén qualsevol entitat lingüística que conté dos o més termes conceptuals units per paraules per formar una unitat semàntica. El mapa conceptual és concebut com una tècnica cognitiva que pretén ser una estratègia, un mètode i un recurs esquemàtic per assolir un aprenentatge significatiu. Com assenyala Ontoria (1997:32) els mapes conceptuais tenen tres característiques principals:

- a) Se centren en l'alumne i no pas en l'especialista
- b) Eviten la repetició memorística de la informació
- c) Afavoreixen el desenvolupament harmònic de l'alumne, no tan sols les capacitats intel·lectuals.

Un mapa conceptual és un recurs esquemàtic per presentar un conjunt de significats; una gran part dels significats de determinats conceptes (o de la relació entre conceptes) s'aprén amb la composició de proposicions en què s'hi inclou el concepte objecte d'aprenentatge. Al costat d'algunes de les verbalitzacions (o, segons el que acabem de dir, proposicions) detallarem més avall els corresponents mapes conceptuais tal com apareixen a Gowin i Novak (1988). Des del punt de vista de l'aprenentatge tant els arbres de camp com els mapes conceptuais suposen una tècnica (i una eina) que relaciona conceptes i proposicions.

Semblantment a l'arbre de camp, un mapa conceptual és un recurs esquemàtic per representar un plegat de significats que es troben en una estructura més àmplia. Un altre tret que veurem més avall és el de la jerarquia: els conceptes més generals se situen a la part superior, mentre

⁴⁶ La filosofia del Model Al·lostèric d'Aprenentatge també estaria d'acord amb el plantejament dels *mapes conceptuais*.

que els conceptes més particulars i menys inclusius apareixen en la inferior. Gowin i Novak (*ibid*) creuen que una estructuració d'aquesta mena dóna compte de manera molt aproximada de la realitat psicològica de l'aprenent en processar la informació⁴⁷.

La idea de Gowin i Novak (*ibid*) d'avaluar els coneixements dels alumnes a partir de mapes conceptuals és atractiva, ja que aquests mapes suposen un recurs per a la representació d'una estructura de proposicions integrada per mots d'enllaç i conceptes. Segons aquests autors el *concepte* s'entén com a regularitats d'objectes i esdeveniments que s'expressen amb *termes conceptuals*. Un dels trets que caracteritza millor els mapes conceptuals respecte d'altres formes de representació —com per exemple els arbres de camp— és l'impacte visual i la simplificació consistent en una selecció de termes conceptuals.

Ara, les característiques de la nostra recerca (context universitari, edats dels alumnes, temps donat per avaluar coneixements, etc.) ens han fet desistir d'utilitzar els mapes conceptuals com a eina de tests sobre el DF. Així, doncs, hem optat per extraure les dades sobre les definicions en un test que podríem considerar més *convencional* (vegeu annex 7).

Per acabar amb les consideracions sobre els mapes conceptuals cal recordar que Gowin i Novak (*ibid*) n'assenyalen la importància com a estratègia docent. Com ja hem insistit, aquest treball no s'ocupa de l'ensenyament de matèries especialitzades i, doncs, no fem valoracions sobre la conveniència d'adoptar els mapes conceptuals en la docència universitària.

⁴⁷ Gowin i Novak (1988:43) afirmen que «el mejor modo de ayudar a los estudiantes a aprender significativamente es ayudarlos de una manera explícita a que vean la naturaleza y el papel de los conceptos y las relaciones entre conceptos, tal como existen en sus mentes y como existen “fuera”, en la realidad o en la instrucción oral o escrita».

Per tant, darrere cada verbalització s'hi pot amagar un determinat mapa conceptual que, en funció de les necessitats de l'informant, és més o menys explícit. Seguint aquest raonament el domini o control de les relacions entre conceptes —expressat mitjançant proposicions o verbalitzacions en general— sembla ser bastant determinant en el procés d'aprenentatge de CC. Tot seguit donem compte de les representacions estructurals del DF en forma d'arbres de camp, proposicions i mapes conceptuais, d'acord amb les directrius assenyalades pels especialistes en la matèria.

El programa de l'assignatura *Dret civil V - Dret de família* està estructurat, com hem assenyalat anteriorment, en les següents tres grans parts, a partir de les quals elaborem els arbres de camp:

- Part I: *Família i matrimoni*
- Part II: *Ordenació jurídica de l'economia familiar*
- Part III: *Relacions de parentiu*

A continuació detallarem les relacions conceptuais per a cadascuna d'aquestes tres parts. Cal advertir d'entrada que no hem estat sistemàtics en la descripció de tots els termes que hi ha implicats, sinó que hem pres en consideració els més rellevants atenent dos criteris molt lligats l'un amb l'altre:

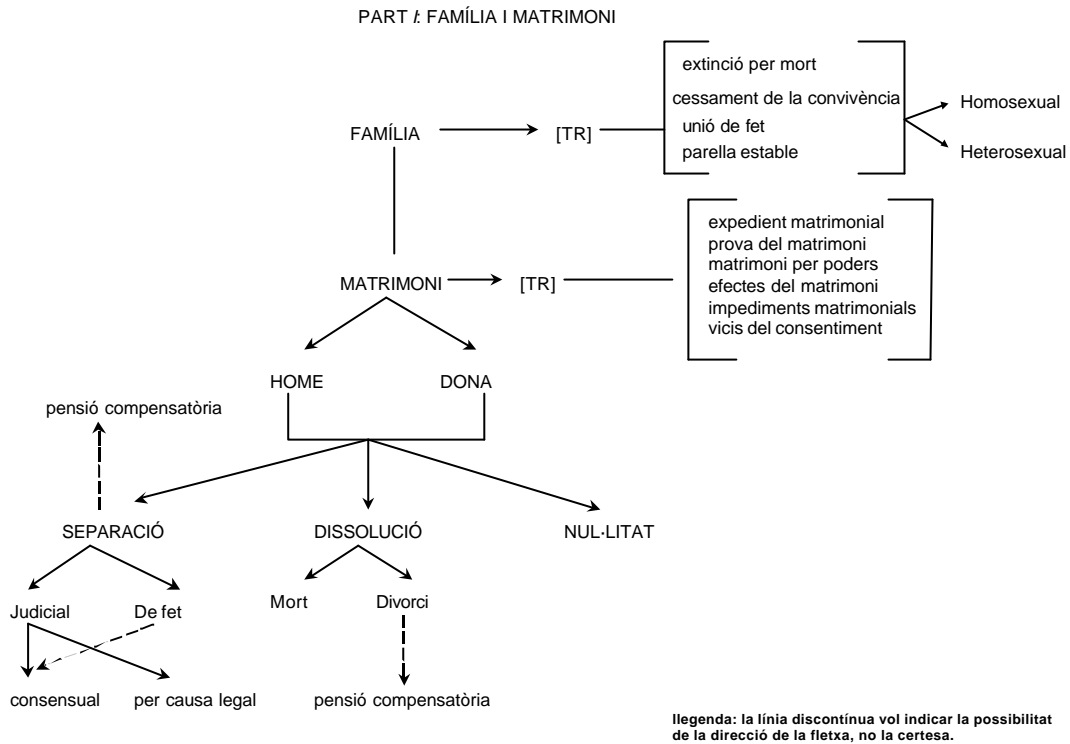
- a) la rellevància dels termes per al DF en ell mateix
- b) la rellevància per a l'estratègia docent

Cal insistir un cop més que les estructuracions que tot seguit presentem no són les úniques possibles i que, per tant, el sentit (i la significació) de les fletxes podrien ser diferents d'acord amb altres punts de vista sobre la matèria. També convé assenyalat que no sempre ha estat possible de verbalitzar les relacions que es presenten i que, doncs, l'expressió lingüística de les relacions no és sempre sistemàtica. La inexistència de verbalitzacions respon al fet que l'expert no veu quins tipus d'ítems lingüístics poden correspondre a la relació.

Pel que fa a la verbalització de la relació entre els elements lingüístics i conceptuals dels arbres de camp (i.e., les proposicions punt de partida dels mapes conceptuais) indiquem,

semblantment a la notació usual en documentació, amb [TR] el 'terme relacionat'. A més, assenyalarem en negreta els termes de la relació i en cursiva els ítems lingüístics que, al nostre parer, identifiquen millor la relació entre els termes de la definició.

Part I: Família i matrimoni



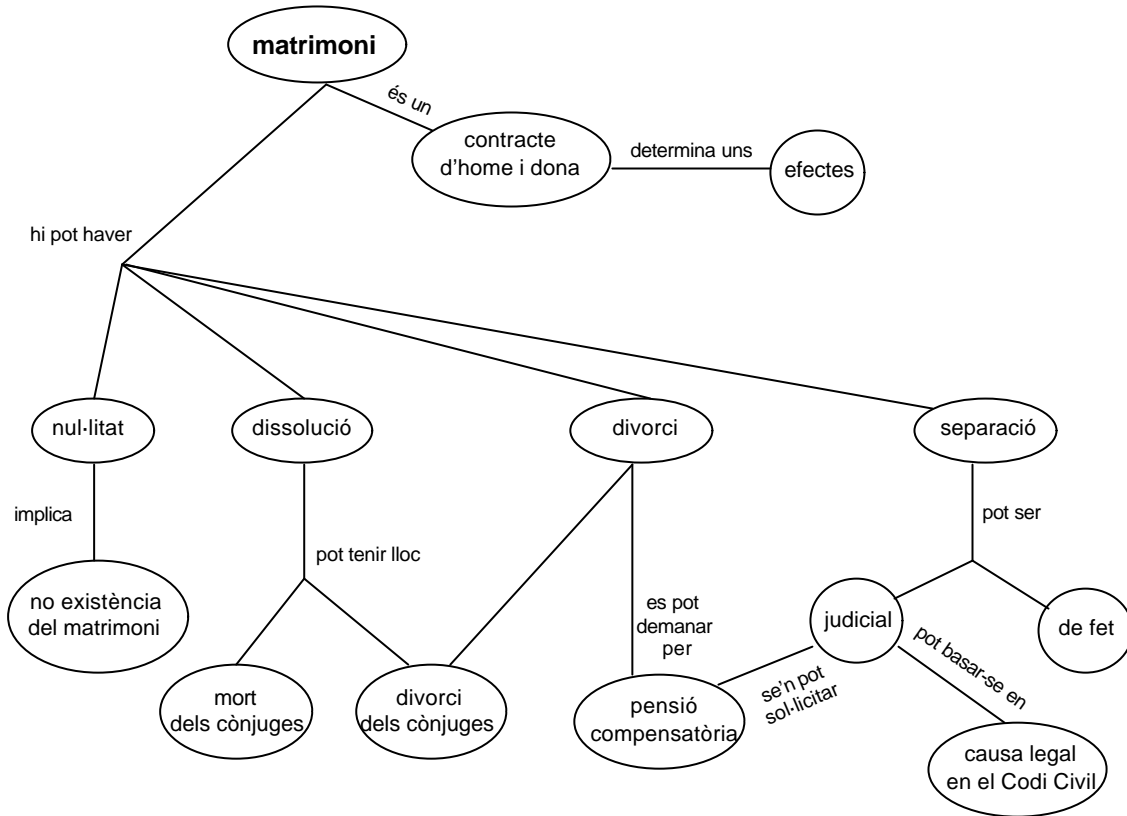
Gràfic 3: Arbre de camp de la Part I de l'assignatura *Dret de Família*

Les proposicions més significatives suggerides per aquest arbre de camp són les següents:

- El **matrimoni** és el *contracte* d'un **home** i d'una **dona**.
- El **matrimoni** *determina* necessàriament uns **efectes**.
- La **nul·litat** *implica* que el **matrimoni** no ha *existit* mai.
- En la **separació judicial** *es pot sol·licitar* **pensió compensatòria**.
- La **separació** *pot ser* **judicial** o **de fet**.
- La **dissolució** *pot tenir lloc* **per mort** o **per divorci** dels **cònjuges**.
- En el **divorci** *es pot demanar* **pensió compensatòria**.
- La **separació de fet** *pot tenir* el seu *origen* en l'*acció dels cònjuges* o en la *voluntat unilateral* d'un **ells**.

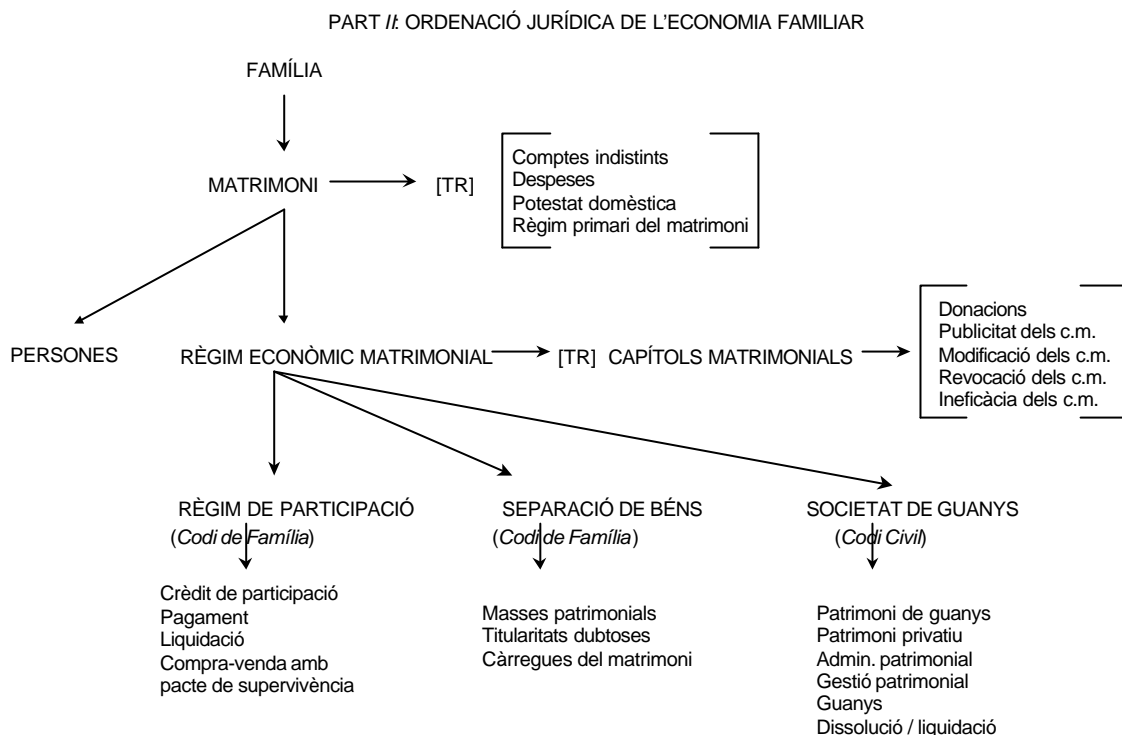
- La **separació judicial** *pot basar-se* en l'acció dels **cònjuges** o en una **causa legal** recollida pel **Codi Civil**.

Un exemple de mapa conceptual que correspon a aquestes proposicions podria ser com segueix:



Gràfic 4: Mapa conceptual d'algunes proposicions de la Part I de l'assignatura *Dret de Família*

Part II: Ordenació jurídica de l'economia familiar



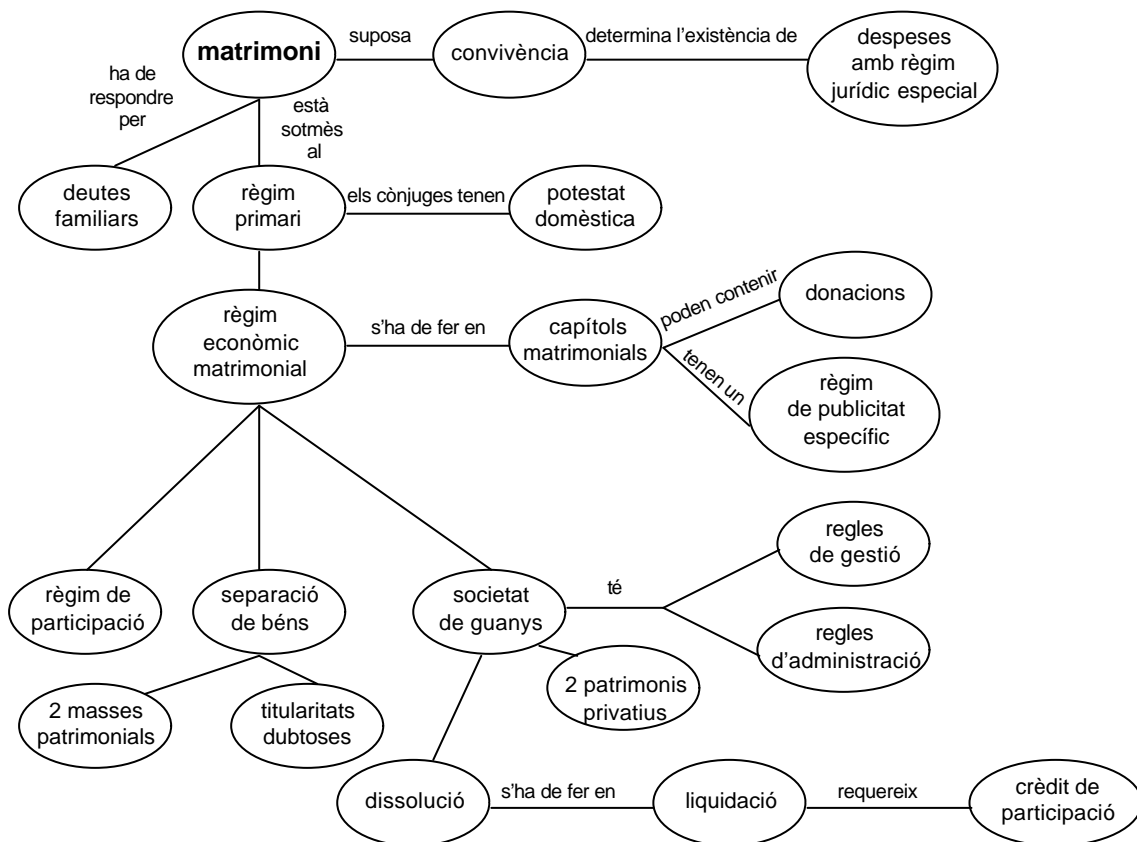
Gràfic 5: Arbre de camp de la Part II de l'assignatura *Dret de Família*

Les verbalitzacions produïdes són les següents:

- Si els titulars dels **comptes indistints** són **matrimoni** responen de forma especial davant **tercers** per **deutes familiars**.
- La **convivència** en el **matrimoni** determina l'existència d'unes **despeses** amb un **règim jurídic especial**.
- Els **cònjuges** tenen **potestat domèstica**.
- Tots els **matrimonis** estan sotmesos al **règim primari**.
- L'establiment d'un **règim econòmic** diferent del legal s'ha de fer necessàriament en **capítols matrimonials**.
- El **capítols** poden contenir **donacions**.
- El **capítols** tenen un **règim de publicitat específic**.
- Els **capítols** es poden modificar.

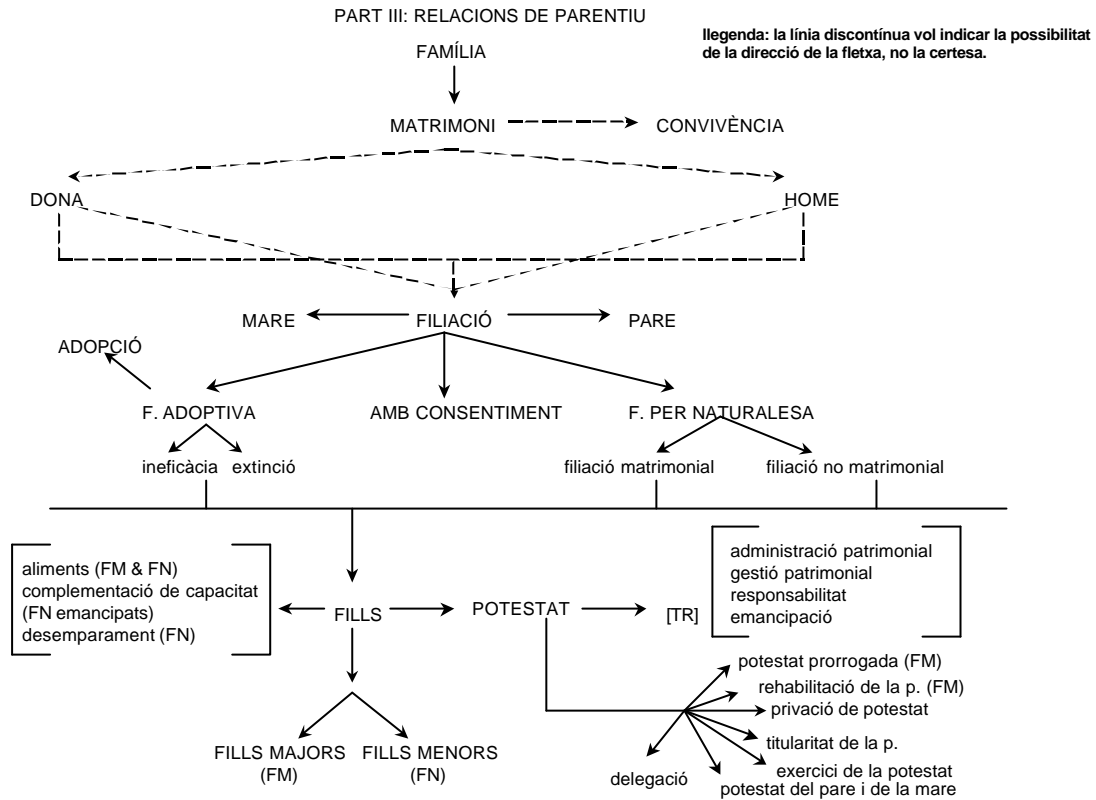
- El **règim de participació** és un **règim econòmic matrimonial**.
- La **separació de béns** és un **règim econòmic matrimonial**.
- La **societat de guanys** és un **règim econòmic matrimonial**.
- La **liquidació del règim** requereix la determinació del **crèdit de participació**.
- Les compra-ventes amb **pacte de supervivència** es poden pactar en matrimonis sotmesos al **règim de separació**.
- En el **règim de separació** hi ha dues **masses patrimonials**.
- El **règim de separació** conté regles per **fixar titularitats dubtoses**.
- En la **societat de guanys** hi ha un **patrimoni comú de guanys**.
- En la **societat de guanys** hi ha dos **patrimonis privatis**.
- El **règim de guanys** té unes **regles pròpies de gestió i administració**.
- La **dissolució de la societat de guanys** va seguida de la seva **liquidació**.

El mapa conceptual proposat per a les verbalitzacions anteriors és el següent:



Gràfic 6: Mapa conceptual d'algunes proposicions de la Part II de l'assignatura *Dret de Família*

Part III: Relacions de parentiu

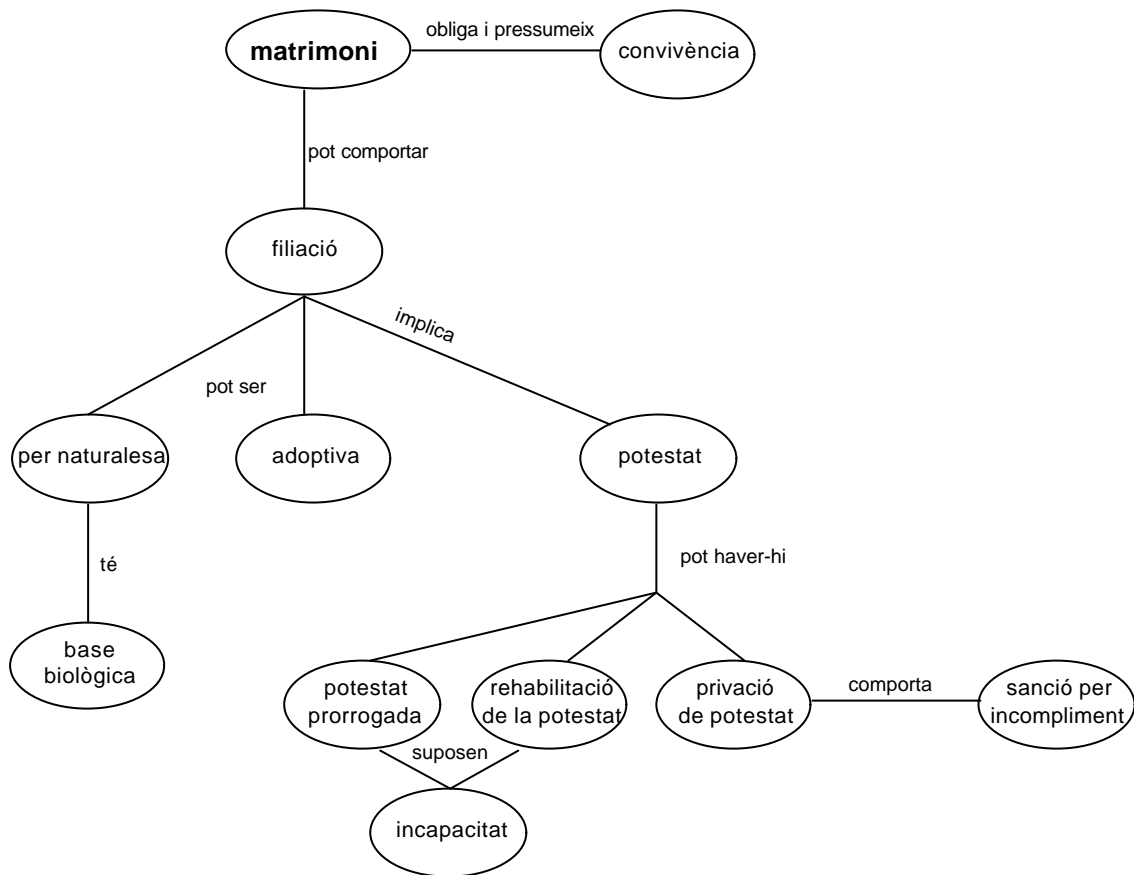


Gràfic 7: Arbre de camp de la Part III de l'assignatura *Dret de Família*

Vegem en primer lloc les proposicions més rellevants de l'arbre anterior:

- El **matrimoni** *obliga i presumeix* la **convivència**.
- La **filiació per naturalesa** *té* una **base biològica**.
- La **filiació adoptiva** *és* purament **jurídica**.
- La **potestat prorrogada** i la **rehabilitació de la potestat** *suposa* la **incapacitat**.
- La **privació de la potestat** *comporta* una **sanció per incompliment**.

El corresponent mapa conceptual seria com segueix:



Gràfic 8: Mapa conceptual d'algunes proposicions de la Part III de l'assignatura *Dret de Família*

En definitiva, amb aquesta proposta —que no és ni exhaustiva ni sistemàtica— de vehiculació lingüística i de representació gràfica en forma d'arbres de camp i mapes conceptuals del contingut de l'assignatura *Dret civil V - Dret de família* impartida als alumnes hem pretès mostrar una manera alternativa de presentar les relacions conceptuals. El raonament subjacent d'aquesta proposta és que hi ha eines de presentació de coneixement especialitzat que, des de la perspectiva de l'aprenent, poden ser molt útils, i que això no suposa, des de l'enfocament expert una minva en el grau d'especialització del seu contingut.

Les dades lingüístiques que el nostre estudi té en compte conformen una tipologia particular de tota la gamma de representació lingüística que acabem de mostrar. Així, com ja hem avançat a 1.3 i com justificarem al capítol 4, prenem en consideració aquelles unitats terminològiques de naturalesa nominal.

2.8. Conclusió

En conclusió, en aquest capítol hem tractat de proveir arguments a favor d'una visió determinada del CC i dels problemes associats al seu aprenentatge. En primer lloc hem fet notar que, malgrat el contínuum mostrat entre CC i CG, és possible establir una distinció entre ambdós tipus de coneixement. A més, l'accés al CC —vehiculat pels llenguatges d'especialitat— parteix, en major o menor mesura, del CG.

També hem analitzat dos models que donen compte de l'aprenentatge científic —el constructivisme i el Model Al·lostèric d'Aprenentatge (MAA)— cadascun dels quals fa aportacions interessants a la problemàtica que tractem en aquest treball. Ara, hem vist que el MAA, el qual parteix de la reacció contra els postulats constructivistes, proveeix globalment arguments més sòlids per entendre l'accés al CC.

Malgrat el posicionament del MAA hem tractat de remarcar les aportacions del constructivisme, en particular les relatives a les *ides prèvies* i els *mapes conceptuals*. Pel que fa al model al·lostèric hem destacat el realisme i el criticisme amb què descriu el que s'esdevé dins de l'aula, la qual cosa el porta a postular que l'aprenentatge no es pot explicar únicament en termes d'assimiliació, sinó com a confrontació, interconnexió, descontextualització, alternança, ruptura i, sobretot, com a mobilització.

A partir de la problemàtica posada de manifest pel MAA sobre l'increment i la precisió del coneixement, hem apuntat la línia argumental de diversos autors que tracten la mateixa qüestió que nosaltres però des de disciplines diferents relacionades amb les ciències socials. Hem vist que tots ells donen una gran importància al CG i a les idees prèvies, alhora que denuncien els

entrebancs que suposen en molts casos els manuals destinats al públic universitari, entrebancs que hem mostrat nosaltres en l'anàlisi de dos manuals d'àmbit universitari sobre el DF.

En relació amb el dret, els pocs autors que, en el nostre context, s'apropen al problema de l'aprenentatge fan notar com la distribució dels continguts curriculars en la matèria és en molts casos desorientadora per als alumnes i demanen, en general, una reflexió més profunda sobre les necessitats dels aprenents.

Finalment hem presentat una breu descripció del DF a Catalunya, fent particular esment en aquells aspectes que, assenyalats des d'una perspectiva doctrinal, són rellevants per entendre l'aprenentatge de la matèria i que, per tant, contribueixen a explicar els resultats mostrats en el capítol 5. Sobre aquesta descripció i l'anàlisi del programa de l'assignatura en DF impartida als alumnes hem fet una proposta —que no és l'única possible— de representació del coneixement a partir dels arbres de camp i els mapes conceptuals. L'objectiu d'aquesta darrera part del capítol 2 ha estat remarcar que és possible presentar el CC d'una manera més assumible per part de l'alumne, sense que això suposi haver de rebaixar-ne el grau d'especialització.

CAPÍTOL 3

EL DRET DE FAMÍLIA:

INFORMANTS I CONCEPTES OBJECTE D'ANÀLISI

En els capítols anteriors hem tractat de situar el dret de família (DF) en el context de les matèries especialitzades i hem fet notar el paper que juga la terminologia en el procés d'increment de coneixement. Així, hem pogut proveir elements per entendre la problemàtica de l'aprenentatge de coneixement especialitzat o científic (CC) mitjançant dos models —el constructivisme i el Model Al·lostèric d'Aprenentatge (MAA)—, el quals no són de base lingüística. En aquesta direcció, el nostre enfocament lingüístic s'ha vist reforçat amb la introducció del paradigma de la lingüística cognitiva (LC) els pressupòsits generals del qual combreguen més amb els plantejaments al·lostèrics que no pas amb el constructivisme.

Amb el capítol 3 encetem la part *II* del nostre treball en què s'aporten les dades relatives al disseny i a la metodologia de la prova experimental, la qual ens permetrà confirmar o desmentir algunes de les hipòtesis i objectius que assenyalàvem a la introducció. Aquesta prova experimental, com ja hem comentat, no aspira a donar resultats concloents, sinó que més aviat tracta de proveir tendències de comportament dels nostres informants.

L'objectiu últim és, doncs, evidenciar a propòsit del DF, i des d'una perspectiva lingüística, el panorama i el conjunt d'entrebancs que hem presentat en els capítols anteriors. Tenint en compte el que acabem de dir, és convenient recordar que aquí no pretenem, doncs, oferir un enfocament global i multidisciplinari a la qüestió de l'aprenentatge científic; ara bé, creiem que un enfocament d'aquestes característiques fóra desitjable per entendre moltes de les qüestions plantejades per aquest tema, però això depassa aquí les nostres possibilitats.

Aquest breu capítol 3 aborda els informants objecte d'anàlisi i els conceptes que definitivament conformen els tests distribuïts als dits informants. A l'epígraf 3.1 justifiquem en primer lloc el corpus final d'informants alhora que donem compte dels seus trets més característics. A continuació (epígraf 3.2), reprentem alguns aspectes

assenyalats a 2.6 i 2.7, situem els informants i l'assignatura en el marc del pla d'estudis de la Universitat Pompeu Fabra.

A l'epígraf 3.3 argumentem la tria dels nou conceptes mitjançant la intervenció de diversos professionals implicats en la matèria del DF. L'objectiu principal d'aquest epígraf és fer notar l'assoliment d'un conjunt de conceptes al màxim de representatius i objectius en relació amb la disciplina en qüestió. Naturalment, com totes les tries, hem hagut de bandejar conceptes amb un grau important de representativitat però que, ateses les característiques de la nostra recerca, no han pogut ser inclosos. Finalment a l'epígraf 3.4 proveim una breu consideració dels nou conceptes implicats, consideració que es correspon amb un punt de vista expert, si bé no coincideix amb les respostes proveïdes en les definicions dels especialistes (cf. annex 1.2).

Es podria argüir que, tal com està estructurada aquesta tesi, els continguts dels epígrafs 3.3 i 3.4 es podrien integrar al capítol 4 en què es parla de la recollida de dades i la metodologia d'anàlisi. Tot i que creiem encertada aquesta possibilitat, d'altra banda pensem que els aspectes presentats a 3.3 i 3.4 no se situen en el nucli essencial de la metodologia, i que, a més, són aspectes que estan més directament relacionats amb el corpus d'informants i la tria de conceptes.

3.1. Informants¹

Els informants escollits són alumnes de tercer curs² de la llicenciatura en dret de l'assignatura *Dret civil V - Dret de família*. Hem escollit alumnes de dos grups que cursen aquesta assignatura: el grup 01, amb 79 alumnes matriculats, i el grup 04, amb 65 alumnes matriculats. Més enllà del nombre d'alumnes matriculats, el corpus final d'informants està compost per 57 individus els quals es justifiquen com segueix.

Efectivament, aquest nombre s'explica pel fet que són 57 els alumnes que han respost —o han pogut ésser identificats— en els dos tests distribuïts al principi i al final de la instrucció, juntament amb l'examen final de l'assignatura. A propòsit d'aquest examen cal advertir que no ha estat tingut en compte en l'avaluació dels tests. Més encara, no confrontem les dades obtingudes en el nostre corpus de definicions amb les dades obtingudes amb el resultat final de l'examen.

Amb tot, hem considerat l'examen com a eina de mesura de si l'alumne arriba al final del procés d'instrucció, més enllà dels tests que distribuïm el darrer dia de classe. Per tant, hem inclòs en el nostre corpus d'informants tots aquells que, efectivament, han respost (o han pogut ésser identificats) en els dos tests i a l'examen final de l'assignatura.

No fem distincions qualitatives entre els 34 informants seleccionats del grup 01 i els 23 seleccionats del grup 04; la separació per grups obeeix a criteris metodològics i, doncs, podem considerar, de fet, els 57 informants com a alumnes d'un mateix grup perquè tots ells estan sotmesos a les mateixes condicions d'aprenentatge.

Hem respectat l'anonimat dels alumnes de manera que cadascun d'ells ha estat assignat amb un número precedit del grup a què correspon. Per exemple, 01/47 és l'informant que té assignat el codi numèric 47 i que correspon al grup 01. Com veurem, l'ordre dels números no és seguit, sinó que es correspon a la tria final que s'ha fet; per tant no és

¹ Si bé el criteri principal en aquesta tesi quant a la representació dels números és el del desplegament lingüístic (e.g. *cinquanta-set informants*) en aquest capítol, i per afavorir una lectura més dinàmica, hem optat pel manteniment dels signes matemàtics en els casos més necessaris.

² Dels 57 alumnes que conformen el nostre corpus gairebé tots afirmen haver acabat els dos primers cursos de carrera; tan sols l'alumne 01/22 apunta que ha acabat només un sol curs. L'alumne 04/13, per la seva banda, no respon a aquesta qüestió.

estrany que passem de l'informant 01/36 al 01/44. Ni del 04/8 al 04/13. Els números que queden enmig corresponen a subjectes que han estat descartats de la nostra anàlisi per tal com no apareixen en algun dels dos tests o en l'examen final.

Cal afegir que el número assignat és del tot aleatori. Això vol dir que un número baix no s'ha de correspondre necessàriament amb un cognom encapçalat per les primeres lletres de l'alfabet. Ni, per la mateixa raó, un número alt s'ha de correspondre necessàriament amb un cognom encapçalat per les darreres lletres de l'alfabet.

Pel que fa al sexe dels 57 informants 46 són de sexe femení, la qual cosa representa vora el 80%. La resta, 11, són de sexe masculí, la qual cosa representa el 20% restant. No considerem que el sexe sigui una variable remarcable per explicar el comportament dels individus en les definicions. A més, cal afegir que, numèricament, hi ha una distància important entre un ambdós sexes.

Quant a l'edat, els alumnes es reparteixen entre els 20 i 21 anys. Així, un total de 24 alumnes afirmen tenir 20 anys, la qual cosa representa el 42%, mentre que 23 alumnes afirmen tenir 21 anys, la qual cosa representa vora el 40% del total. Els individus que se situen entre aquestes dues edats pertanyen al mateix cicle acadèmic, això és, són tots ells nascuts el 1978, i al final de 1999 van fer tots 21 anys. Un sol alumne afirma tenir 23 anys. Cal remarcar que el 15,7% dels alumnes no respon a aquesta qüestió.

A continuació passem a especificar la procedència dels alumnes, juntament amb les llengües familiars i d'escolarització. Hem d'afegir que aquestes dues informacions —que podem expressar en forma de variables— no són tingudes en compte per explicar els diferents resultats entre els alumnes. En efecte, semablantment a com succeeix en el cas del sexe, ni la llengua familiar ni la llengua d'escolarització de l'individu semblen factors importants per explicar actuacions diferents en les definicions per la qual cosa són variables que són susceptibles d'ésser bandejades en l'àmbit d'aquest estudi.

Pel que fa al lloc de naixement la gran majoria d'alumnes són nascuts a la ciutat de Barcelona (47%) o a la província de Barcelona (22%), que en conjunt conformen vora el 70% del total, i el 12% restant són nascuts a la resta de Catalunya o territoris de parla catalana. Les poblacions representades són les següents: Palma de Mallorca (2),

Felanitx, Tarragona, Cabanes, Lleida i La Seu d'Urgell. Quatre són els nascuts a la resta d'Espanya (Saragossa, Sevilla, Madrid i Antequera), que representen el 7% del total. Finalment, dos alumnes són nascuts fora d'Espanya (Bogotá i Montevideo), que representen el 3,5% del total. Cal fer notar que hi ha quatre tests (7%) que han deixat en blanc l'espai proveït per apuntar el lloc de naixement.

Juntament amb el lloc de naixement, els tests ens informen de l'actual lloc de residència dels alumnes. Tots viuen a Catalunya i, com és previsible, la majoria (un 42%) té el seu domicili actual a la ciutat de Barcelona. De la resta cal destacar-ne cinc que viuen a Badalona i dos L'Hospitalet del Llobregat, Esplugues, Mataró i El Prat del Llobregat, que representen un 14% del total. Només quatre alumnes (7%) resideixen fora de la província de Barcelona (Sant Guim de Freixenet, La Seu d'Urgell, Tarragona i Vidreres). Tres informants (5,2%) prefereixen no respondre a aquesta qüestió.

Com aprofundirem en el capítol següent (4.1.3) els contactes previs amb el món jurídic fora de la universitat i els contactes actuals són variables que convenen tenir en compte a l'hora d'explicar els resultats. Creiem que aquests són dos factors importants que, almenys parcialment, permeten d'explicar diferències entre els resultats obtinguts pels alumnes, tal com farem notar en el capítol 5. Així, un alumne amb contactes previs o actuals amb el món jurídic és susceptible d'estar més familiaritzat amb els conceptes i la terminologia jurídica, simplement pel fet de treballar amb casos reals i tenir la possibilitat de relacionar el coneixement del món amb la realitat jurídica. Si això és veritat, aleshores els individus que presenten aquest tret haurien de mostrar un comportament millor que la resta en les respostes a les definicions que proposem (cf. 5.2.2).

Quant a les arrels lingüístiques dels alumnes, no creiem, com hem afirmat anteriorment, que el fet de tenir com a llengua primera i segona el català o el castellà —tant si és familiar com d'escolarització— sigui determinant per entendre diferències entre els alumnes, ja que les dificultats d'accés a la significació dels conceptes no depèn, en el context que analitzem, de la llengua amb què aquests estan vehiculats. A propòsit d'això hem d'afegir que el 69% dels alumnes ha tingut com a llengüa d'escolarització tant el català com el castellà i sols 8,7% estudiants van ser escolaritzats únicament en castellà.

Un 19% van ser escolaritzats únicament en català, mentre que el 3,5% (2 alumnes) restant va tenir com a llengua d'escolarització, respectivament, el francès i el castellà d'una banda i l'alemany de l'altra.

Pel que fa a la llengua familiar els resultats són força repartits. Així el 32% dels informants afirma tenir com a llengua familiar el català, mentre que el 40% dels informants la seva llengua familiar és el castellà (40%). El 28% restant afirma tenir ambdues llengües com a familiars.

Quant als objectius d'aquest treball si algun d'aquests dos paràmetres podria influir mínimament en l'increment de coneixement aquest és el de la llengua d'escolarització. Ara bé, en distribuir els tests (vegeu annex 7) no hem considerat aquesta possibilitat perquè assumim que els alumnes no tenen cap problema de comprensió de la llengua catalana, la qual és la llengua d'instrucció de l'assignatura per als dos grups considerats.

Finalment, passem a explicitar els contactes jurídics previs i actuals que els alumnes han tingut (o tenen), sempre que s'hagin produït (vegeu també l'epígraf 4.1.3). La immensa majoria de la població (prop del 90%) analitzada afirma no haver tingut contactes previs amb la realitat jurídica. Tan sols 7 alumnes responen positivament. A continuació assenyalarem aquests informants detallant el tipus de contacte previ indicat:

01/6: El pare

01/48: Familiars

01/49: El pare, que és advocat

01/57: Amb diferents administracions

04/2: La mare, l'avi i la cosina exerceixen d'advocat

04/32: Familiars

04/33: Advocats

Observem que en el cas de 01/6, 01/48 i 04/32 tant el pare com els familiars o bé són advocats o bé es dediquen professionalment a algun tema jurídic. En qualsevol cas no ho especifiquen.

Pel que fa als contactes actuals (i.e., durant la carrera) amb el món jurídic fora de la universitat les respostes positives són aproximadament el doble (12), xifra que

conforma gairebé un 20% del total. Vegem a continuació en què consisteixen aquests contactes:

01/16: Conferències / Revistes jurídiques / Legislatura i jurisprudència

01/19: De tant en tant assisteix a algun judici a l'Audiència Nacional

01/28: El darrer estiu va fer pràctiques amb un bufet d'advocats

01/33: Amistat amb un advocat amic de la família

01/47: Despatx d'advocats

01/48: Coneguts

01/58: Pràctiques a un bufet

04/2: La mare, l'avi i la cosina

04/18: En un registre per motius de treball

04/32: Familiars

04/33: Advocats

04/34: Advocats

En principi seria predictable trobar entre aquests darrers informants els mateixos apuntats més amunt. Malgrat això, cal destacar que els individus 01/6, 01/49 i 01/57 no afirmen estar actualment en contacte amb el món jurídic, tot i haver tingut contactes previs. Amb tot, no exclouem que aquests tres alumnes tinguin alguna mena de contacte, per bé que en cap cas l'expliciten.

Semblantment al paràmetre anterior, assumim que els contactes proposats per 01/48 i 04/32 corresponen a coneguts i familiars de l'àmbit jurídic, però no sabem la naturalesa del contacte, això és, si hi treballen o simplement els coneixen. Aquesta indefinició pot molt bé ser deguda a la pregunta mateixa, ja que explícitament no es demana altra cosa que el contacte, per bé que cal suposar que si es demana és perquè es vol saber si han tingut l'ocasió de realitzar alguna pràctica o activitat professional relacionada amb temes jurídics.

En conclusió d'aquest epígraf podem dir que els informants del nostre estudi tenen unes característiques força homogènies pel que fa al lloc de naixement, el lloc de residència, la llengua materna i la llengua d'escolarització. No preveiem que cap d'aquestes variables tingui influència en el comportament en les respostes i, per tant, no formen part de l'observació de les nostres dades. En canvi, respecte a si s'han tingut o es tenen contactes amb el món jurídic distingim dos grups d'individus: el majoritari (i.e., els qui contesten negativament) i el minoritari (i.e., el qui contesten afirmativament). Aquí hipotetitzem que, d'acord amb aquesta variable, les puntuacions del grup minoritari seran millors que les de l'altre grup; comprovarem aquesta i altres qüestions en el capítol 5.

3.2. El dret de família en el pla d'estudis de la Universitat Pompeu Fabra

En aquest epígraf tractem de situar el dret de família en el marc del pla d'estudis de la llicenciatura en dret a la Universitat Pompeu Fabra. Segons el plantejament dels estudis en dret d'aquesta universitat, l'estudi d'aquesta matèria suposa «conèixer i aprendre a aplicar les regles i la forma de raonament que fan servir els juristes, sense que això s'hagi d'identificar amb la memorització dels textos i les disposicions legals vigents».

El sistema d'ensenyament posa especial èmfasi en els aspectes pràctics: «aquesta premissa afecta tota l'organització i el funcionament de la Facultat: el sistema d'ensenyament (resolució de casos, recerca de materials, preparació de ponències, debats...) exigeix un important treball personal dels estudiants fora de les hores lectives, en dedicació de jornada completa». Si bé estem d'acord en línies generals amb aquest plantejament, el fet que l'alumne dediqui la jornada completa pot comportar que minvin les possibilitats de realització d'activitats jurídiques fora de l'àmbit universitari. De fet, cal assenyalar la jornada completa com un dels factors que permetria explicar per què el nombre d'alumnes que tenen contactes jurídics extraacadèmics és, com hem vist anteriorment, tan reduït.

L'assignatura *Dret civil V - Dret de família* és una matèria troncal de tercer curs que, com totes les matèries, té una durada trimestral (vegeu annex 6). El nombre de crèdits assignats és de 4,5 d'un total de 246 entre matèries troncal i matèries obligatòries³. El DF és una part del dret civil i, des d'aquest punt vista, podem assenyalar que hi ha cinc matèries, totes elles troncal, que tracten diverses parts del dret civil, amb la distribució següent⁴:

- a) *Dret civil I: El dret privat: dret de la persona*. Primer curs, 5,5 crèdits.
- b) *Dret civil II: Obligacions i contractes*. Primer curs. 5,5 crèdits.
- c) *Dret civil III: Dret patrimonial. Propietat i drets reals. Dret immobiliari i registral*. Segon curs. 5,5 crèdits.
- d) *Dret civil V: Dret de família*. Tercer curs. 4,5 crèdits.
- e) *Dret civil VI: Successions*. Quart curs. 4,5 crèdits.

³ La resta de crèdits, fins a completar els 300 de la càrrega lectiva, es reparteixen en 24 crèdits de matèries optatives i 30 crèdits de lliure configuració del currículum per part de l'estudiant.

⁴ Ignorem per quina raó en el pla d'estudis no hi ha formalment l'assignatura *Dret civil IV* i es passa, doncs, del *Dret civil III* al *Dret civil V*.

El nombre total de crèdits relatius al dret civil és de 25,5, per bé que la distribució (i, per tant, el pes que teòricament s'assigna a les matèries) és desigual: així, tal com es desprèn de l'annex 6, les matèries corresponents al primer cicle tenen 5,5 crèdits, mentre que les matèries de segon cicle presenten un crèdit menys. En el conjunt d'assignatures de la carrera l'atribució mínima de crèdits per assignatura és de 4,5 (amb l'excepció de la matèria *Dret eclesiàstic de l'Estat*, que en té 4) i la màxima és de 6 crèdits.

En conseqüència, aquesta distribució de crèdits permet, des d'un punt de vista almenys quantitatiu, informar sobre el pes relatiu que juga el DF respecte d'altres assignatures. Ara bé, com ja hem indicat a la introducció d'aquest treball, hem triat el DF per raons qualitatives i, més concretament, d'homogeneïtat interna de l'assignatura respecte d'altres parts del dret civil no tan específiques com el DF.

Finalment convé assenyalar (cf. annex 6) que els setze temes que componen el programa de *Dret civil V - Dret de família* presenten els trets d'homogeneïtat de què hem parlat més amunt. Aquesta circumstància suposa, segons el nostre parer, un element afavoridor de l'aprenentatge de la matèria, enfront d'altres assignatures del dret en general i del dret civil en particular que poden ser més disperses quant a la seva conceptualització (o almenys en la seva presentació curricular).

3.3. Conceptes objecte d'estudi: justificació de la tria

L'objectiu d'aquest epígraf és proveir arguments que justifiquin la tria dels nou conceptes a què hem arribat. El DF, com a part del dret civil, comporta tenir en compte un nombre elevat de conceptes, però la nostra recerca en prioritza un i en bandeja d'altres. Doncs bé, a continuació presentem les raons que han dut a l'elecció final dels conceptes el conjunt dels quals configura, segons el nostre parer, una tria representativa i objectiva.

Per arribar a una tria de conceptes tan representativa com sigui possible hem demanat a diversos professionals vinculats al DF l'elaboració d'una llista de conceptes que, des del seu punt de vista, són rellevants en aquest àmbit. Un cop elaborades, les llistes d'aquests col·lectius han estat presentades a les professores encarregades d'impartir l'assignatura perquè, d'acord amb el currículum proposat (cf. epígraf 6), estableixin una llista

definitiva, la qual no ha de contenir més de deu elements. Els sectors implicats en la selecció són els següents:

- un educador social
- una advocada matrimonialista
- dues jutgesses de família
- un notari, relacionat amb temes de DF i dret matrimonial

Paral·lelament a la tria efectuada per cadascun d'aquests professionals, vam procedir al buidatge manual de conceptes dels documents següents:

- *Llei 9/1998, de 15 de Juliol, del Codi de Família*
- *Llei 10/1998 de 15 de Juliol d'Unió Estables de Parella*
- *Llei 8/1995, de 27 de Juliol d'atenció i protecció dels infants i els adolescents i de modificació de la Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció*
- *Reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, que prové del Decret 2/1997 de 7 de gener pel qual s'aprova el Reglament de protecció dels Menors desemparats i de l'adopció*
- *Codi Civil*
- *Aranzadi Legislación*⁵

Aquest buidatge manual no va comptar amb l'assessorament de cap especialista. A l'hora de fer el buidatge vam tenir en compte la nostra concepció de terminologia i de concepte —presentades en el capítol 1—, juntament amb les característiques de les llistes elaborades pels nostres professionals. En qualsevol cas la decisió va ser de mantenir un criteri ampli en la realització del buidatge, assumint que la restricció ja vindria marcada pel criteri de les professores encarregades d'impartir l'assignatura.

⁵ A l'*Aranzadi Legislación* hi diu «Mapa conceptual del dret família», que no té res a veure amb els mapes conceptuals presentats a 2.7, i tan sols es limita a set conceptes presentats de la següent manera: *adopció i acolliment de menors; filiació; matrimoni; pàtria potestat; règims econòmics matrimonials; tutela/curatela, guarda de menors o incapacitats.*

Per tant, els resultats de les llistes elaborades pels professionals i especialistes, juntament amb el nostre buidatge particular, ha estat passat a les professores per a l'elaboració de la llista definitiva, que conformaria el corpus conceptual dels tests. Abans de donar compte de les llistes de conceptes més rellevants en DF elaborades pels especialistes recordem quins són els conceptes finalment tinguts en compte:

- a) filiació adoptiva*
- b) aliments*
- c) despeses*
- d) capítols matrimonials*
- e) família*
- f) separació*
- g) dissolució*
- h) convivència*
- i) parella estable*

A continuació passem a detallar la tria feta pels diferents especialistes:

a) Jutgesses de Família

- Il·lma. Sra. Mercè Caso (Jutjat de Família, núm. 19, Barcelona)

ACOLLIMENT PREADOPTIU
 ACOLLIMENT SIMPLE
 ADOPCIÓ
 ASSENTIMENT PER A L'ADOPCIÓ
 CONSENTIMENT PER A L'ADOPCIÓ
 DECLARACIÓ D'IDONEÏTAT
 DESEMPARAMENT
 DEURE DE RESERVA
 ECAI (ENTITAT COL·LABORADORA D'ADOPCIÓ INTERNACIONAL)
 FAMÍLIA ALIENA
 FAMÍLIA BIOLÒGICA
 FAMÍLIA EXTENSA
 GUARDA DE FET
 PAÍS D'ORIGEN
 PROPOSTA PRÈVIA PER A L'ADOPCIÓ
 SITUACIÓ DE RISC
 TUTELA ADMINISTRATIVA
 TUTELA ORDINÀRIA

- Il·lma. Sra. María José Pérez Torno (Jutjat de Família, núm. 18, Barcelona)

CÀRREGA DEL MATRIMONI
 CUSTÒDIA DE LA PÀTRIA POTESTAT⁶
 DIVORCI
 DOMICILI FAMILIAR
 FILIACIÓ
 GUARDA
 MATRIMONI
 MATRIMONI DE GUANYS
 NUL·LITAT
 PARELLES DE FET
 PENSIÓ ALIMENTÍCIA
 POTESTAT
 REGIMENT
 SEPARACIÓ
 SOCIETAT DE GUANYS

b) Advocada matrimonialista⁷

- Marta Llobera Michelón

ALTERACIÓN SUSTANCIAL DE CIRCUNSTANCIAS
 BIENES COMUNES
 BIENES PRIVATIVOS
 CARGAS DEL MATRIMONIO
 CAUSAS DE DIVORCIO
 CAUSAS DE SEPARACIÓN
 COMUNIDAD DE BIENES
 DETRACCIÓN
 DEUDA ALIMENTICIA
 EMBARGO DE BIENES
 GUARDA Y CUSTODIA
 HIJOS
 INVENTARIO DE BIENES
 LIQUIDACIÓN DE COMUNIDAD DE BIENES
 LIQUIDACIÓN DE GANANCIALES
 MEDIOS ECONÓMICOS
 MODIFICACIÓN DE MEDIDAS
 PATRIA POTESTAD
 PENSIÓN COMPENSATORIA
 PENSIÓN DE ALIMENTOS
 PENSIÓN INDEMNIZADORA
 PRINCIPIO FAVOR FILII
 PRUEBA
 RÉGIMEN DE SEPARACIÓN DE BIENES
 RÉGIMEN DE VISITAS
 SOCIEDAD DE GANANCIALES
 USO DE LA VIVIENDA
 VÍA DE APREMIO
 VIVIENDA FAMILIAR

⁶ Amb el nou Codi de Família, la *pàtria potestat* passa a ser la *potestat del pare i de la mare*. El canvi és únicament denominatiu, no pas conceptual, ja que la significació és la mateixa.

⁷ Aquesta informant va preferir de realitzar la tria de conceptes en castellà per tal com li resultava més fàcil. Com hem argumentat a l'epígraf 3.1, i com insistirem al capítol següent, la llengua vehicular (català

c) Educador Social

• Tomàs Llompart

AJUDA ECONÒMICA FAMILIAR
CASES D'ACOLLIMENT FAMILIAR
DIVORCI
DONES MALTRACTADES
E.A.I.A. (EQUIPS ATENCIÓ A LA INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA)
ECOMAPA
EDUCACIÓ FAMILIAR
EDUCADOR/A FAMILIAR
FAMÍLIA DESESTRUCTURADA
FAMÍLIA MONOPARENTAL
FAMÍLIA POSTFAMILIAR
FAMÍLIA POSTNUCLEAR
GENOGRAMA
GERIÀTRIC
LLAR
MAPA DE RELACIONS FAMILIARS
NIT BUIT (SÍNDROME)
NUCLI DE CONVIVÈNCIA FAMILIAR
NUCLI FAMILIAR
P.I.R.M.I (PLA INTERDEPARTAMENTAL DE LA RENDA MÍNIMA D'INSERCIÓ)
PARENTESC
PLA DE TREBALL FAMILIAR
PROCEACIÓ
RELACIONS FAMILIARS
S.A.D. (SERVEI D'AJUDA DOMICILIÀRIA)
SEPARACIÓ
SEPARACIÓ DEL NUCLI
SUPORT FAMILIAR
SUPORT MATERN INFANTIL
TREBALLADOR/A FAMILIAR
VIDUÏTAT

d) Aranzadi Legislación

ADOPCIÓ I ACOLLIMENT DE MENORS
FILIACIÓ
MATRIMONI
PÀTRIA POTESTAT
RÈGIMS ECONÒMICS MATRIMONIALS
TUTELA, CURATELA, GUARDA DE MENORS O INCAPACITATS

e) Llei 9/1998, de 15 de Juliol, del Codi de Família⁸

ACOLLIMENT PREADOPTIU
 ACTUACIÓ CONJUNTA
 ACTUALITZACIÓ DINERÀRIA
 ACUMULACIÓ DE PRETENSIONS
 ADMINISTRACIÓ ESPECIAL
 ADMINISTRADOR/A PATRIMONIAL
 ADOPCIÓ
 AGERMANAMENT O PACTE DE MIG PER MIG
 ALIENACIÓ
 ALIMENTS
 AUTORITAT JUDICIAL
 AUTORITZACIONS ALTERNATIVES
 AVALAR O PRESTAR FERMANÇA
 BÉNS PRIVATIUS
 CAPÍTOLS MATRIMONIALS
 CAUCIÓ
 CAUSA MATRIMONIAL
 CAUSA PENAL
 CLÀUSULA REVERSIONAL O GRAVATS DE RESTITUCIÓ FIDEÏCOMISSÀRIA
 COMPLEMENTACIÓ DE CAPACITAT
 COMPTES INDISTINTS
 COMUNITAT DE BÉNS
 CONCEPCIÓ
 CONFESSIÓ
 CÒNJUGE
 CÒNJUGE NO DEUTOR
 CONSELL DE TUTELA
 CONSENTIMENT EXPRÉS O TÀCIT
 CONSENTIMENTS GENERALS
 CONTRAPRESTACIÓ
 CONVENI REGULADOR
 CONVIVÈNCIA
 CRÈDIT DE PARTICIPACIÓ
 CULPA PRÒPIA
 CURA DELS FILLS
 CURADOR/A
 CURATELA
 CURATELA DE PRÒDIG
 DEFENSOR/A JUDICIAL
 DELACIÓ
 DELACIÓ DE LA TUTELA
 DESEMPARAMENT
 DESPESES
 DISPENSA PONTIFÍCIA
 DISSOLUCIÓ DE LA COMUNITAT
 DIVORCI
 DOL
 DOMICILI FAMILIAR
 DONACIONS
 DONACIONS CAPITULARS
 DONACIONS CONDICIONALS / MODALS / BÉNS GRAVATS
 DRET DE PREDETRACCIÓ
 DRETS CIVILS
 EMANCIPACIÓ
 EXTINCIÓ NECESSÀRIA
 FAMÍLIA
 FAVOR FILII
 FIDELITAT
 FILIACIÓ

⁸ El buidatge manual d'aquest text i del següent (LUEP) ha estat dut a terme per indicació expressa del notari II-Im. Sr. Xavier Roca-Ferrer. A més, cal tenir en compte que el Codi de Família és el text principal que conté els coneixements sobre DF i que no hi ha cap concepte objecte de pregunta als tests que no sigui present en el Codi de Família.

FILIACIÓ ADOPTIVA
FILIACIÓ CONTRADICTÒRIA
FILIACIÓ MATRIMONIAL
FILIACIÓ PER NATURALESA
GESTIÓ PATRIMONIAL
GRAVAMEN
GUANYS
GUARDA
GUARDADOR/A DE FET
HABILITACIÓ D'EDAT
HABITATGE CONJUGAL
HABITATGE FAMILIAR
HERETAMENTS
IMPENSES ÚTILS
IMPUGNACIÓ
INCAPACITAT RELATIVA
INDEMNITZACIONS
INSTITUCIONS DOTALS
INSTITUCIONS PARADOTALS
MARE
MARIT
MATRIMONI
MATRIMONI RAT I NO CONSUMAT
MEDIACIÓ FAMILIAR
MERITACIÓ
MERITACIÓ D'INTERÈS
MULLER
NUL·LITAT CANÒNICA
NUL·LITAT DE MATRIMONI
NUS PROPIETARIS
PACTE DE CONVIVENÇA O MITJA GUADANYERIA
PACTE DE SUPERVIVÈNCIA
PARE
PARELLA ESTABLE
PARENTS
PATERNITAT MATRIMONIAL
PATRIMONI RELICTE
PENSÍO COMPENSATÒRIA
PERSONA NO CONCEBUDA
PERSONA TUTELADA
PERSONES OBLIGADES
POTESTAT
POTESTAT PRORROGADA O PRESSUMPCIÓ DE DONACIÓ
PRESTACIÓ PERSONAL
PRIVACIÓ DE POTESTAT
PRÒDIGS
PROGENITOR BIOLÒGIC
PROINDIVÍS ORDINARI
PROTUTOR
QUARTA VIDUAL
QUOTES INDIVISES
RECLAMACIÓ O IMPUGNACIÓ DE LA FILIACIÓ
RÈGIM DE PARTICIPACIÓ
REHABILITACIÓ DE LA POTESTAT
REMOCIÓ
RENDICIÓ DE COMPTES
REPRESENTACIÓ LEGAL
REQUISITS DEL REONEIXEMENT (D'UN FILL O D'UNA FILLA)
RESPONSABILITAT
RESTITUCIÓ
RETRODONACIONS
REVOCACIÓ
SEPARACIÓ (JUDICIAL)
SEPARACIÓ DE FET
SEPARACIÓ JUDICIAL
SUPERVENCIÓ
TÍTOL ONERÓS I DE BONA FE

TITULARITAT DE LA POTESTAT
TITULARITATS DUBTOSES
TRANSMISSIÓ
TUTELA
TUTELA DATIVA
USDEFRUIT UNIVERSAL
USDEFRUIT UNIVERSAL RESERVA
USDEFRUIT VIDUAL
VIA DE CONSTRENYIMENT

f) Llei 10/1998, de 15 de juliol, d'Unions Estables de Parella

ACREDITACIÓ
ACTE D'ALIENACIÓ
ADMINISTRACIÓ DELS SEUS BÉNS
ADOPCIÓ
ADQUIRENT
ALIMENTS
ARRENDATARI
CAUSES DE DISSOLUCIÓ
CAUSES DE SEPARACIÓ
COL·LATERAL DEL PREMORT
COMPENSACIÓ
COMPENSACIÓ ECONÒMICA
CÒNJUGES
CONVIVÈNCIA
CONVIVENT
CONVIVENT OBLIGAT/DA
CUSTÒDIA
DELACIÓ DATIVA
DESCENDÈNCIA
DESPESES COMUNES
DOCUMENT PRIVAT
DOMINI
DONA
FILIACIÓ
GAUDI
GRAVAMEN
GUARDA
HABITATGES
HERÈNCIA
HEREUS DEL DIFUNT
HOME
MATRIMONI
MERITACIÓ
MORE UXORIO
PARELLA
PARELLA DE FET
PARELLA ESTABLE
PATRIMONI
PATRIMONI RELICTE
PENSIÓ ALIMENTÀRIA
PENSIÓ ALIMENTÀRIA PERIÒDICA
PREMORT
RESPONSABILITAT
REVOCACIÓ DE PODERS
RUPTURA UNILATERAL
SEPARACIÓ DEFET
SOBREVIVENT
SUBROGACIÓ
SUCCESSIÓ INTESTADA
SUCCESSIÓ TESTADA
TUTELA
UNIÓ ESTABLE
USDEFRUIT UNVERSAL DE L'HERÈNCIA

VEÏNATGE CIVIL
VINCLE MATRIMONIAL

g) Llei 8/1995, de 27 de Juliol, d'atenció i protecció dels infants i els adolescents i de modificació de la llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció

ACOLLIMENT SIMPLE
ADOLESCENT
CRIANÇA
DESEMPARAMENT
DESENVOLUPAMENT HARMÒNIC
DESENVOLUPAMENT INTEGRAL
DRET DE RELACIÓ
DRET DE VISITA
FUNCIONS ASSISTENCIALS
GUARDADOR
INFANT
INSTITUCIÓ COL·LABORADORA
INTERÈS PRIMORDIAL
MEDIACIÓ
PRINCIPI DE SUBSIDIARIETAT

h) Codi Civil

ACOLLIMENT
ADOPCIÓ
ALIMENTS
COMUNITAT DE BÉNS
CONSENTIMENT
CONVIVÈNCIA
DISSOLUCIÓ
FILIACIÓ
INCAPACITAT
MATRIMONI
NAIXEMENT
NUL·LITAT
PARENTIU
SEPARACIÓ DE BÉNS
TUTOR
VICIS DEL CONSENTIMENT

i) Reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció

ACOLLIDOR/A
ACOLLIMENT PREADOPTIU
ACOLLIMENT SIMPLE
ALTERACIÓ DOLOSA
CENTRES VERTICALS
CERTIFICAT D'IDONEÏTAT
DECLARACIÓ D'IDONEÏTAT
DESATENCIÓ
DESEMPARAMENT

DESENVOLUPAMENT INTEGRAL DEL MENOR
ESTABILITAT EMOCIONAL
FAMÍLIA ALIENA
FAMÍLIA BIOLÒGICA
FAMÍLIA EXTENSA
FAMÍLIA PREADOPTIVA
GUARDA
GUARDA ADMINISTRATIVA
GUARDADORS
LLARS FUNCIONALS
MEDI NATURAL DEL MENOR
OBLIGACIONS D'HIGIENE
PÀTRIA POTESTAT
PISOS ASSISTITS

Com podem comprovar la llista elaborada pels diferents especialistes és, juntament amb el nostre buidatge del CF i de la LUEP, llarga i diversa. Es pot observar que, d'acord amb la tria de cadascun dels col·lectius, hi ha perspectives diferents d'una mateixa realitat especialitzada. Així, per exemple, constatem que la tria de l'educador social és poc coincident amb la de l'advocada matrimonialista. Però, fins i tot, s'evidencia discrepància entre individus d'un mateix col·lectiu: aquest és el cas de les jutgesses de família —col·lectiu en què tenim més d'una tria— ja què tan sols detectem una coincidència (*guarda*).

Això vol dir que resulta difícil de trobar una homogeneïtat de conceptes a través de l'escrutini de les diverses llistes, fet que dóna compte de la poliedricitat de perspectives. D'aquesta manera ha resultat decisiu el fet de considerar el programa de l'assignatura relativa al DF, ja que d'aquesta manera partim d'una realitat acadèmica que té una base, més o menys pregona segons el cas, en diverses realitats professionals. En definitiva, la tria de nou conceptes relatius al DF respon a determinades exigències acadèmiques i professionals i, des d'aquesta perspectiva, es tracta d'una tria representativa i objectiva.

En el darrer epígraf d'aquest capítol fem un breu esment als nou conceptes objecte de definició en el nostres tests. L'objectiu d'aquesta caracterització és proveir una aproximació als conceptes en qüestió des d'un punt de vista doctrinal, que ens permeti més endavant entendre tan les definicions dels alumnes com les dels experts. En conseqüència, no pretenem proveir grans descripcions de cadascun dels conceptes, sinó més aviat evidenciar-ne els trets més característics i fer notar la relació entre ells, tal com hem tractat de representar a 2.7, a través dels mapes conceptuals i les corresponents verbalitzacions.

3.4. Caracterització dels conceptes

Els nou conceptes en qüestió són, recordem, els següents: *filiació adoptiva*, *aliments*, *despeses*, *capítols matrimonials*, *família*, *separació*, *dissolució*, *convivència* i *parella estable*.

La *filiació adoptiva* és una filiació que no té el seu origen en un fet natural, sinó en un negoci jurídic d'adopció en el qual els adoptants assumeixen els drets i els deures de la paternitat o la maternitat. Els *aliments* és allò necessari per a la subsistència d'una persona en què s'inclouen aliments en sentit estricte, habitatge, vestit, assistència mèdica i educació. Les *despeses*, per la seva banda, són els pagaments que tenen el seu origen en una determinada situació.

El quart concepte fa referència als *capítols matrimonials*, que es considera un negoci jurídic de tipus familiar mitjançant el qual els qui es volen casar o els cònjuges pacten aspectes relatius a l'organització econòmica del matrimoni i aspectes successoris.

En el capítol 2 ja hem parlat de les dificultats de conceptualitzar la noció de *família*. Avui dia podem considerar la família en sentit estricte com el nucli format per progenitors i descendents (pares i fills). Això seria la família nuclear. Ara bé, en un sentit més laxa, la família és el nucli o grup format per tots aquells individus lligats per la progenitura i els vincles de parentiu.

Pel que fa als conceptes de *separació* i *dissolució*, emparentats com hem vist a 2.7, el primer es refereix a la situació de la parella casada en què en manté el vincle matrimonial, però es deixen en suspens aquelles situacions derivades del matrimoni, especialment les del viure junts i la fidelitat, i se'n mantenen d'altres com ara la prestació d'aliments; en aquest cas la *dissolució* comporta deixar sense efectes un vincle per *divorci* o *mort* (cf. 2.7), però no així amb la nul·litat; en aquest cas hi ha el trencament de la relació matrimonial.

Els dos darrers conceptes (*convivència* i *parella estable*) també estan força relacionats com veurem més endavant tant en les definicions dels alumnes com dels especialistes (annexos 1.1 i 1.2). El primer no fa necessàriament referència al fet de viure sota un mateix sostre, sinó que una parella (dues persones) poden estar en convivència tenint

habitatges diferents per motius laborals o d'altres. La *parella estable* consisteix en dues persones que conviuen en una durada prudencial, però amb l'ànim i la voluntat de viure anàlogament al matrimoni: aquí convé distingir la *parella estable* de la *convivència marital*.

3.4. Conclusió

En conclusió d'aquest capítol, hem presentat les característiques més destacables dels informants objecte de la nostra anàlisi, juntament amb altres aspectes amb què hi estan més relacionats com ara el pla d'estudis en què se situa el DF i la justificació de la tria dels conceptes amb una breu caracterització de cadascun d'ells.

Pel que fa als informants hem fet notar que tot ells presenten un cert grau d'homogeneïtat pel que fa a les variables sociolingüístiques requerides en els tests (lloc de naixement, llengua materna, llengua d'escolarització), les quals variables no considerem en l'anàlisi de les dades dels informants. En canvi, les informacions relatives als contactes jurídics sí que les considerem rellevants a l'hora de trobar diferències entre informants tal com intentarem demostrar en el capítol 5.

També hem presentat el DF en el marc del pla d'estudis de la llicenciatura en dret a la Universitat Pompeu Fabra. Hem evidenciat que el nombre de crèdits de la matèria en qüestió és menor respecte d'altres matèries del dret civil, fet que s'ha de relacionar amb la inclusió de la matèria en el segon cicle d'universitat. En qualsevol cas, això no suposa cap minva en la consideració qualitativa de la matèria amb vista a l'accés al seu coneixement.

Finalment, hem proveït arguments a favor de la tria dels nou conceptes que formen part dels tests en qüestió. Per això, hem remarcat l'equilibri establert entre la tria dels diversos especialistes i les necessitats imposades pel programa de l'assignatura. Per cloure aquest capítol hem donat una breu notícia de cadascun dels nou conceptes des d'un punt de vista doctrinal. Al llarg de l'anàlisi de les respostes dels alumnes i dels especialistes veurem com el punt de vista doctrinal no sempre manté una mateixa direcció, sinó que, a banda de la variació denominativa, hi ha espai també per determinats canvis conceptuals.

CAPÍTOL 4

RECOLLIDA DE LES DADES I METODOLOGIA D'ANÀLISI

En aquest capítol 4 explicitem com han estat recollides les dades i quin tipus de metodologia utilitzem per a la seva anàlisi. En primer lloc (epígraf 4.1) justifiquem el disseny d'un determinat tipus de test basat en definicions de naturalesa diversa. A l'epígraf 4.2 reprenem les hipòtesis de partida que hem plantejat a la introducció d'aquesta tesi per tal d'insistir en els punts més rellevants amb vista a l'anàlisi de les dades.

Tot seguit (epígraf 4.3) donem compte de les mesures que hem considerat per quantificar l'increment i la precisió del coneixement. Hi defensem que, si bé no es tracta de mesures universals, serveixen per extraure la informació necessària que requereix una recerca de les característiques de la nostra. Finalment, a l'epígraf 4.4, presentem les estratègies de tipus estadístic de què ens hem servit per analitzar les dades que, seguint el procediment de 4.3, han estat extretes del corpus de definicions.

4.1. El disseny dels tests

L'objectiu principal dels tests distribuïts és extraure informació sobre l'increment i la precisió de coneixement que els alumnes mostren sobre nou conceptes en dret de família (DF), a partir principalment de les definicions dels conceptes.

Com es pot observar en els tests (vegeu annex 7), els conceptes objecte d'anàlisi són els mateixos, si bé les preguntes sobre els dits conceptes no coincideixen. Veurem a continuació aquesta variació i tractarem d'explicar-la a partir de la consideració de les preguntes de definició directa i les preguntes de relació. Efectivament, en els epígrafs 4.1.1 i 4.1.2 mostrem els dos mecanismes principals d'extracció d'informació sobre les definicions dels conceptes.

Hem d'advertir, com insistirem al llarg d'aquests epígrafs, que no totes les preguntes han estat tingudes en compte per a la quantificació de les dades. Així, les preguntes de relació tancades del Test 2 (T2) són proposades com a preguntes que no suposen una verbalització per part dels alumnes. L'objectiu principal de la seva formulació és

comprovar que la majoria d'individus coincideixen, per a certs conceptes, en la identificació de la resposta més adient. En tot cas els resultats d'aquestes preguntes queden bandejades de la quantificació de 4.3.

4.1.1. Preguntes de definició directa

Detallem tot seguit les preguntes d'aquest primer tipus que hi ha als tests (posem entre parèntesis el(s) test(s) en què es troba la dita pregunta):

- Què són X? (T2)
- Què entens per X? (T2)
- Que s'entén per X? (T1)
- Dóna una definició de X (T1 / T2)
- Digues la teva noció de X (T2)
- Defineix el/s concepte/s X (i Z) (T2)
- Defineix X (T1 / T2)
- Raona la funció de X (T1)

D'acord amb aquesta tipologia podem establir dos grans grups de preguntes:

a) Preguntes la variació de les quals és tan minsa que considerem sinònimes. Al seu torn en podem fer dos grans grups¹:

Grup 1

- Què són X?
- Què entens per X?
- Què s'entén per X?

Grup 2

- Dóna una definició de X
- Defineix el(s) concepte(s) X (i Z)
- Defineix X

¹ Atès que no comporta un canvi en les respostes dels alumnes, entenem que el plantejament de la variació en les respostes contribueix a minvar l'efecte que la monotonia dels tests pot provocar en els alumnes.

La raó d'establir aquests dos grans grups de preguntes cal buscar-la en la seva forma (preguntes amb estructura interrogativa directa vs. preguntes amb estructura interrogativa indirecta) i, conseqüentment, en els elements lingüístics que serveixen per vehicular-la (*què és, són vs. dóna una definició, defineix*). Hem presentat els grups 1 i 2 conjuntament per tal com, en cas d'ésser intercanviades, obtindríem respostes similars.

b) Preguntes la variació de les quals és prou significativa com perquè no les puguem considerar sinònimes:

- Digues la teva noció de X
- Raona la funció de X

El plantejament d'aquestes preguntes en relació amb les anteriors és més problemàtic, ja que no pensem que les respectives respostes siguin intercanviables, és a dir, no tenen el mateix efecte a l'hora de condicionar la resposta de l'alumne en forma de definició. Efectivament, hi ha un grau de similitud més gran entre *digues la teva noció de X* i *dóna una definició de X* que no pas entre *raona la funció de X* i *dóna una definició de X*. Per tant, la primera pregunta del grup b (*digues la teva noció de X*) podria ésser en determinats casos equiparable a les del grup a, tant en la seva composició formal com en les verbalitzacions dels alumnes.

En el Test 1 (T1) plantegem la pregunta *raona la funció dels capítols matrimoniais* i en el T2 la pregunta és *què són els capítols matrimoniais*. La raó d'aquest canvi formal en la pregunta sobre el concepte de *capítols matrimoniais* es deu principalment al fet que volem fer notar com la diferència formal en preguntar un determinat concepte no fa variar conceptualment les respostes dels alumnes. En el cas de *capítols matrimoniais* és pertinent preguntar la funció per induir una resposta sobre la noció mateixa del concepte.

A continuació assenyalarem algunes respostes dels nostres informants a les preguntes sobre aquest concepte en els dos tests. Tot i que en el capítol següent presentem el resultat de la quantificació de les dades de manera sistemàtica, aquí volem palesar que les respostes difereixen més pel que fa a la semàntica del concepte que no pas per la manera com els alumnes interpreten les preguntes.

TEST 1 (raona la funció dels *capítols matrimoniales*)**01/21:**

Els capítols matrimoniales és aquella institució mitjançant la qual queda establert el règim patrimonial amb el que es regiran els béns privats dels cònjuges.

01/23:

La función de las capitulaciones matrimoniales se basa, básicamente, en la conveniencia de preveer con anterioridad las posibles vicisitudes que puedan presentarse en situación de crisis.

01/27:

Són pactes expressos entre els cònjuges que regiran la seva relació matrimonial.

04/2:

Els capítols matrimoniales són el vehicle idoni pels cònjuges per pactar i establir el règim econòmic que desitgen que se'ls apliqui o bé detallar-ne algunes especialitats en relació a aquells aspectes que apareixen, ja en el CC, ja en el CF, com a dispositius.

TEST 2 (què són els *capítols matrimoniales*)**01/21:**

Els capítols matrimoniales són un pacte que poden fer els cònjuges abans i durant el matrimoni on s'estableix el règim econòmic matrimonial.

01/23:

Es un acuerdo entre los cónyuges, en el que pueden intervenir únicamente y también terceros por el que se pacta el contenido de la relación conyugal.

01/27:

Els pactes que realitzen els cònjuges per regular el règim jurídic econòmic que regirà el seu matrimoni.

04/2:

Són pactes que acorden els cònjuges abans o durant el matrimoni a través dels quals poden modificar o adequar els seus interessos les qüestions relatives al règim econòmic i patrimonial. Per la seva eficàcia cal que s'adoptin de forma solemne i que estiguin inscrits en el Registre Civil per poder-los oposar a 3rs.

Pel que fa a la resta de les preguntes hem de dir que els canvis observats responen a la necessitat de canviar formalment les respostes d'un test respecte d'un altre, tenint en compte el curt període de temps que va transcórrer entre l'un i l'altre. Així, d'acord amb

Espín i Rodríguez (1993), les respostes dels alumnes podrien haver variat si haguéssim preguntat els mateixos conceptes formalment amb les mateixes preguntes.

En conclusió a aquest subepígraf hem de dir que les preguntes de definició directa han estat l'eina principal d'extracció d'informació relativa a l'avaluació de l'increment i la precisió de coneixement dels alumnes tant en el T1 com en el T2. Les preguntes encapçalades per *digues* i, sobretot, *raona* pot induir a dispersió en el tipus de respostes, però com hem vist a propòsit de *capítols matrimonials* la dispersió deguda al tipus de preguntes es minimitza al màxim.

4.1.2. Preguntes de relació

Tenint en compte que la relació conceptual és un aspecte important en l'estructuració de qualsevol domini científic —i, per tant, també en DF— hem decidit d'incloure en el T1 i el T2 preguntes de relació sobre aquells conceptes que conceptualment són més propers entre ells. Així, en el T1 fem comparar els conceptes de *separació* i *dissolució* d'una banda, i *convivència* i *parella estable* de l'altra. En el T2 fem relacionar, mitjançant una pregunta tancada d'elecció múltiple els conceptes anteriors, juntament amb els de *despeses* i *aliments* amb la intenció d'assegurar que els individus relacionin correctament els conceptes en qüestió (cf. annex 7).

L'adopció d'aquesta estratègia d'interrogació sobre uns mateixos conceptes, però de manera diferent, al llarg dels dos tests en podria afectar la fiabilitat, ja que es podria posar en dubte que totes les respostes obtingudes siguin de la mateixa naturalesa. Tanmateix, com ja hem palesat a propòsit del concepte de *capítols matrimonials*, i com s'evidencia en les dades obtingudes per als diversos conceptes (vegeu annex 1.1), no s'observen respostes disperses o de característiques diferents atribuïbles directament al tipus de preguntes.

Vegem, a continuació, la tipologia de preguntes de relació per a cada test. En el T2, en què les preguntes són tancades en forma d'elecció múltiple —i que no han estat tingudes en consideració—, presentem als alumnes les possibles respostes una de les quals és la correcta:

TEST 1

- a) Quina diferència hi ha entre **separació** i **dissolució** del matrimoni?
 b) Relaciona la **convivència** i la **parella estable**

TEST 2

- a) La relació jurídica entre **convivència homosexual** i **parella estable homosexual** segons la Llei d'Unió Estables de Parella pot ser:
- La voluntat de les parts pot donar lloc a la constitució de la Unió Estable Homosexual amb independència del temps de convivència.
 - La convivència homosexual ha d'haver durat 2 anys perquè pugui constituir-se una Unió Estable Homosexual
 - La convivència homosexual durant 2 anys dóna lloc automàticament a la Unió Estable Homosexual.
- b) La diferència entre **separació** i **dissolució** es pot explicar d'acord amb:
- Temps legalment exigit per poder interposar la demanda
 - Efectes personals i econòmics que poden sol·licitar els cònjuges
 - La gravetat de la causa que motiva la demanda
 - L'efecte sobre el vincle matrimonial
- c) **Despeses** i **aliments** estan relacionats com a:
- Qüestions matrimonials
 - Relació de parentiu o de convivència
 - Relació de parentiu
 - Necessitats bàsiques del demandant

Quant a les preguntes de relació cal insistir en la diferència important al llarg dels dos tests. Efectivament, en el T2 la relació es formula sistemàticament en forma de preguntes tancades, però sempre com a complement de les preguntes de definició oberta formulades en el mateix T2 i també en el T1. Cal afegir que les preguntes *a*, *b* i *c* del T2 no són discriminadores entre individus, circumstància que reforça el fet que no hagin estat tingudes en compte per a la quantificació.

Juntament amb les raons acabades d'exposar, la formulació de preguntes de relació obertes en un cas —preguntes que suposen una verbalització per part dels alumnes— i preguntes de relació tancades en un altre —preguntes que no suposen una verbalització per part dels alumnes— respon també a la necessitat d'obtenir el màxim d'informació possible d'acord amb el temps de què disposem. Així, resulta òbviament més ràpid assenyalar una determinada opció proveïda, que no pas vehicular lingüísticament totes les opcions.

Cal recordar que els tests han estat distribuïts durant els últims vint minuts de la classe. En el cas del T1 s'ha fet un cop la professora encarregada de l'assignatura ha fet una introducció general, però sense explicar cap contingut. En el cas del T2 la distribució ha tingut lloc en l'última classe de l'assignatura una vegada s'han explicat els últims continguts de la matèria². Les preguntes obertes del T1 pretenen afavorir, malgrat la limitació d'espai (vegeu annex 7), la capacitat explicativa de l'alumne en la definició del conceptes, tenint que compte que es tracta del primer dia d'instrucció explícita.

Si, per contra, haguéssim optat per preguntes tancades aleshores ens faltaria una informació més precisa sobre el coneixement que tenen els individus al voltant de determinats conceptes. En canvi, la naturalesa tancada d'algunes preguntes del T2 s'explica pel fet que considerem que, en l'últim dia d'instrucció sobre la matèria, l'individu té prou coneixements sobre la matèria com per compaginar-les amb les preguntes obertes en el temps de què es disposa.

En definitiva, les preguntes de relació del T1 i el T2 es complementen perquè, d'acord amb el moment en què es formulen, tenen la capacitat d'extraure informació pertinent per a aquells conceptes considerats més relacionats els uns amb els altres (i.e., *despeses / aliments; separació / dissolució; convivència / parella estable*). Per tant, l'estratègia de combinar preguntes de relació obertes i tancades en el T2 és conseqüència d'observar que l'alumne, en el mateix interval de temps, pot respondre satisfactòriament a ambdós tipus de preguntes.

Quant als conceptes objecte de relació, l'observació del disseny dels tests pot comportar que ens preguntem per què es relacionen uns conceptes i no uns altres si, d'acord amb l'estructura conceptual de la matèria que hem presentat a 2.7, els conceptes de DF estan íntimament relacionats. En primer lloc convé dir que les parelles de conceptes relacionades són, tenint en compte el que hem exposat a 2.6 juntament amb les definicions dels especialistes (vegeu annex 1.2), aquelles que ofereixen una relació conceptual més explícita:

² Hem d'agrair la generositat de les professores Margarida Garriga i Covadonga Ruisánchez, especialment en relació amb el temps de què vam disposar per a la distribució dels tests.

a) *despeses / aliments*

b) *separació / dissolució*

c) *convivència (homosexual) / parella estable (homosexual)*

A més, hem de remarcar que les característiques de la població, el medi i el temps de què disposem ha fet inviable la distribució de tests amb preguntes sobre totes les relacions possibles.

Convé també recordar que els elements conceptuals del disseny de les dades (i.e., els relatius a la tria de conceptes) han estat proposats per les professores encarregades d'impartir la matèria, les quals han assenyalat aquells conceptes que són més susceptibles de ser relacionats explícitament.

Tots els conceptes relacionats són, a més, objecte de pregunta de definició directa en el T2. Tant en la relació entre conceptes com en les definicions individuals, les respostes dels nostres informants condueixen necessàriament a l'explicitació d'altres conceptes amb què estan en relació. Aquests altres elements terminològics que apareixen en les definicions són igualment objecte de quantificació i, per tant, donen compte de l'increment i la precisió en DF. Tot i que detallem aquestes dades en el capítol següent, a continuació explicitem això a propòsit de la relació entre els conceptes de *convivència* i *parella estable*. Així, les respostes següents corresponents al T1 proveeixen altres elements terminològics (assenyalats en cursiva), seguint la classificació de l'annex 2:

- Forma que defineix la relació dia a dia entre *parelles* [01/9].
- La parella estable conviu al *domicili conjugal* [01/28].
- La convivència no té perquè comportar cap *relació familiar*. Però la parella estable es tracta de la *unió* de dues *persones* que conviuen de forma estable en *relació matrimonial* [01/58].

En el cas de la definició de *parella estable* en el T2 exemplifiquem més avall algunes unitats terminològiques (assenyalades també en cursiva). És important advertir que, per bé que els conceptes restants (*filiació adoptiva*, *capítols matrimonials* i *família*) no es

relacionen explícitament, la definició de cadascun d'ells implica per part de l'alumne l'esforç de relació amb altres conceptes³:

- El concepte que dóna en la LUEP seria aplicable tant en *persones homosexuals* i *heterosexuals*, i es consideraria a la *persona* amb la que es conviu habitualment, es tenen béns en comú si és el cas com una *vivenda*, s'aporten les *despeses familiars* de forma comuna. [01/4]
- Dues *persones* de diferent sexe *majors d'edat* o *emancipats*, no *parents* en *línia vertical* i *colateral* fins al 3r grau que conviuen en una *relació* estable d'*afecte marital*; o bé dues *persones* del mateix sexe amb les mateixes característiques que l'anterior (a excepció de *parents colaterals* fins a 2n grau). [01/30]
- Una parella estable es constitueix per un home i una dona (parlem llavors de *parella estable heterosexual*) o per dos homes o dues dones (en el cas que sigui homosexual), que viuen maritalment i entre els quals es generen una sèrie d'*obligacions* i de *drets* establerts per la llei. Cal tenir en compte que una *parella homosexual* només es constituirà si expressament ho manifesten els interessats, mentre que una d'*heterosexual* pot constituir-se per llei pel mer pas del temps. [04/2].

³ Per a més detalls sobre aquesta qüestió, podeu consultar l'annex 1.1 i els exemples del capítol 5.

4.1.3. Variables dels informants

Com hem indicat a l'epígraf 3.1, hem tingut en compte en el disseny dels tests una sèrie de variables que, amb major o menor grau, permeten d'explicar o complementar els resultats. L'objectiu d'aquest subepígraf no és tant presentar aquestes variables neutrament —tal com hem fet en el capítol anterior— com donar compte de la incidència que algunes d'aquestes variables tenen en el comportament de les respostes dels alumnes.

Com es pot veure a l'annex 7 demanem als alumnes la informació següent:

- a)* edat
- b)* sexe
- c)* lloc de naixement
- d)* un número i les inicials
- e)* domicili actual
- f)* llengües familiars
- g)* llengua d'escolarització
- h)* contactes previs amb el món jurídic fora de la universitat
- i)* contactes actuals extrauniversitaris amb el món jurídic
- j)* cursos de dret acabats

El número i les inicials és l'única dada que està clarament desvinculada de qualsevol explicació dels resultats. Ens serveix per identificar l'alumne mitjançant les inicials, i amb la inclusió del número ens assegurem la discriminació entre dos (o més) individus en cas de coincidència d'inicials, fet que no ha esdevingut. Pel que fa a les altres variables, seguint el raonament de 3.1, tan sols *h* i *i* tenen un pes remarcable en la interpretació dels resultats. Recordem que, mitjançant aquestes dues variables, pretenem validar la hipòtesi que són candidats a obtenir millors resultats aquells individus que tenen o han tingut contactes jurídics extrauniversitaris.

Així, el nombre d'alumnes que admeten haver tingut contactes previs són 7 (01/6; 01/48; 01/49; 01/57; 04/2; 04/32 i 04/33), el qual representa el 12% del total. El nombre d'individus que manifesten tenir contactes actuals amb el dret és, com es podia esperar,

gairebé el doble: 12 (01/16; 01/19; 01/28; 01/33; 01/47; 01/48; 01/58; 04/2; 04/18; 04/32; 04/33 i 04/34), el qual representa el 21% del total⁴.

Quant a la resta de variables, no creiem que tinguin un paper rellevant en l'explicació dels resultats, per bé que contribueixen a controlar l'homogeneïtat dels informants a propòsit de les dades sociolingüístiques presentades. Ateses les característiques del nostre estudi, les variables de tipus més sociolingüístic (edat, lloc de naixement, domicili actual, llengües familiars, llengua d'escolarització i cursos de dret acabats) no conformen una explicació directa de les diferents respostes. Hem d'afegir que la variable *j* fóra significativa si les respostes als cursos acabats no fos la mateixa en tots els casos. Però aquí la resposta és gairebé unànime, això és, tots els alumnes han completat els crèdits corresponents als dos primers cursos de la llicenciatura en dret a la Universitat Pompeu Fabra⁵.

En conclusió, en aquest subepígraf hem especificat la rellevància de les variables presentades a 3.1. L'objectiu principal ha estat fer notar que, amb vista a l'anàlisi i la interpretació de les dades del capítol següent, tan sols ens centrem en dues variables que, de fet, esdevenen una de sola: els contactes previs i/o actuals amb el món jurídic extrauniversitari.

La resta de variables (edat, sexe, lloc de naixement, domicili actual, llengua familiar i llengua d'escolarització) que es demanen als tests han servit per confirmar l'homogeneïtat dels trets sociolingüístics dels informants. Això fa que no siguin variables discriminadores del diferent comportament en les definicions *i*, en conseqüència, han hagut de ser descartades com a factors explicatius o d'interpretació dels resultats obtinguts.

A continuació en aquest punt del nostre treball reprenem breument els objectius i les hipòtesis de partida com a pas previ a l'observació detallada de les mesures de què ens hem servit per quantificar l'increment i la precisió de coneixement en DF. Pensem que l'estudi proposat a 4.2 és necessari per resituar els objectius que aquí perseguim; a més,

⁴ Consulteu 3.1 per determinar aquests contactes.

⁵ Les excepcions són 01/23, que diu haver-ne completat tan sols un (probablement es tracta d'un error de l'alumne mateix) i 04/13, que no respon a aquesta informació.

els aspectes que hi assenyalen representen el fil conductor de l'estratègia de recollida i anàlisi de les dades.

4.2. Objectius i hipòtesis de partida

Abans de descriure les cinc mesures que ens serveixen per avaluar quantitativament l'increment i la precisió de coneixement dels informants en DF ens centrarem en el repàs dels objectius i les hipòtesis de partida.

A la introducció d'aquest treball hem indicat que pretenem aportar una mica de llum a l'entorn d'una problemàtica que fins ara havia estat poc o gens tractada en disciplines humanes i socials i, menys encara, en contextos universitaris. En efecte, si bé la qüestió de l'aprenentatge de coneixement (general) ha preocupat enormement psicòlegs, pedagogs, etc., al llarg de la història, en canvi, les aportacions en el terreny del coneixement especialitzat o científic (CC) han estat més aviat minses. Els treballs que s'han realitzat sobre el CC han tractat, com hem vist a 2.1, 2.2 i 2.3, disciplines que podem considerar *dures*: física, astronomia, biologia, etc., i han deixat de banda disciplines com el dret.

Encara més: aquests treballs de què parlem —sovint apareguts sota l'etiqueta d'*educació científica*— acostumen a bandejar de la seva anàlisi informants d'educació universitària. L'observació d'aquests treballs evidencia una manca de sistematicitat i intertextualitat, a diferència del que succeeix en altres camps de recerca en què els diversos investigadors intercanvien coneixements i mètodes, s'organitzen congressos, etc.

Amb les mesures que presentarem a 4.3 pretenem contribuir a evidenciar alguns aspectes del que comporta accedir a un CC des de l'observació del DF, partint del supòsit que aquesta matèria és també especialitzada o científica. I com que no podem abordar la qüestió globalment hem enfocat la nostra anàlisi des d'una perspectiva lingüística i conceptual; així, les cinc mesures escollides per a l'avaluació es nodreixen d'elements vinculats a aquesta perspectiva. Bàsicament hem observat les unitats nominals de naturalesa terminològica i les unitats nominals lligades al llenguatge general (cf. 4.3.2).

Exposem a continuació els elements principals que conformen l'assoliment d'uns objectius determinats, tal com ha estat indicat a l'inici d'aquest treball. Aquests elements es contenen en els dos grans objectius següents (cf. *introducció*):

- a) Fer notar el paper que juga el llenguatge general en el procés d'aprenentatge del DF.
- b) Demostrar que els alumnes adopten una concepció estàtica i monolítica dels conceptes científics, la qual dóna lloc a l'estabilització dels resultats.

1. Contribuir a la reflexió teòrica i la pràctica metodològica sobre què suposa accedir i aprendre un coneixement especialitzat com el del DF.

2. Fer notar la presència (i influència) del llenguatge general en el llenguatge jurídic i, més concretament, en el del DF. Aquesta relació té conseqüències en l'aprenentatge de la matèria en qüestió. Això és palès en el nombre de mots de la llengua general que són presents en les definicions, incloent-hi, com veurem a 4.3.2, els candidats a terme que resulten descartats per tal com són massa genèrics, segons l'opinió de l'especialista.

3. Fer notar que les característiques del llenguatge jurídic —com a regulador de relacions humanes i socials— comparteix molts trets formals i semàntics amb el llenguatge general, almenys en el nivell de les unitats terminològiques, que és allí on postulem que es concentra principalment el CC. L'observació de les respostes dels informants mostra que la gran majoria de les unitats terminològiques comparteixen trets formals i semàntics amb unitats del llenguatge general.

4. En relació amb els models d'aprenentatge presentats a 2.2.2 fer palès que l'explicació del constructivisme, com a paradigma dominant, a l'aprenentatge de coneixement (general i especialitzat) resulta insuficient a la llum del conjunt de dades que mostrem en el capítol 5. Igualment, volem fer notar com, per la seva banda, el MAA aporta una explicació més global a la problemàtica a partir d'una anàlisi crítica de les causes que provoquen un rendiment acadèmic baix dels alumnes en enfrontar-se a les disciplines científiques.

5. En definitiva, pretenem mostrar, a través de l'anàlisi d'alguns conceptes, que l'aprenentatge del DF en el marc d'una educació universitària comporta una sèrie de dificultats a causa almenys de dos factors principals:

a) Factors intrínsecs a la matèria: tipus d'elements lingüístics, semàntica de les unitats terminològiques, etc.

b) Factors extrínsecs a la matèria: com la matèria ha estat organitzada conceptualment i lingüísticament en els principals llibres de text i en els textos legislatius (lleis, reglaments, etc.).

4.3. Mesures d'increment i precisió de coneixement en dret de família

Per avaluar l'increment i la precisió de coneixement dels alumnes en DF partim d'un conjunt de mesures quantificadores, consistents amb els pressupòsits de partida i objectius apuntats a l'epígraf anterior, i amb els posicionaments teòrics destacats al capítol 2. En aquest epígraf ens proposem de presentar i justificar aquestes cinc mesures indicadores de l'increment i la precisió del coneixement; així al subepígraf 4.3.1 donem arguments a favor de la representativitat de les mesures i al subepígraf 4.3.2 presentem els elements que són objecte d'observació al llarg de les mesures:

a) Unitats nominals de naturalesa terminològica: unitats pròpies del dret en general i del DF en particular.

b) Unitats nominals de naturalesa no terminològica: unitats pròpies del llenguatge general o no estrictament pertanyents al llenguatge del dret, segons el criteri de l'especialista (cf. annex 2).

Un cop presentades les raons a favor de la validesa de les cinc mesures, amb el tipus d'unitats que han estat observades, dediquem els subepígrafs restants (4.3.3 a 4.3.6) a l'explicitació i el raonament de cadascuna d'elles.

En primer lloc enumerem aquestes mesures juntament amb els elements que ens han servit per quantificar-les:

1. *Diferència conceptual*

quantificació:

- a) Coincidència amb el descriptor dels especialistes
- b) Nombre de termes inclosos en la definició que coincideixen amb els dels especialistes (excloent el descriptor).

2. *Precisió en la definició o relació dels conceptes*

quantificació:

- a) Caràcter terminològic del descriptor
- b) Nombre de termes inclosos en la definició (excloent, si escau, el descriptor)
- c) Nombre de termes inclosos en la definició que coincideixen amb els dels especialistes (excloent el descriptor).

3. *Opacitat en la definició o relació*

quantificació:

- a) Caràcter terminològic del descriptor
- b) Nombre de termes que no coincideixen amb els dels especialistes (excloent, si escau, el descriptor).

4. *Capacitat de relació amb altres conceptes*

quantificació:

- a) Nombre de termes inclosos en la definició (excloent, si escau, el descriptor)
- b) Nombre de mots de la llengua general de naturalesa nominal i connectors.

5. *Dominis cognitius*

quantificació:

Nombre de mots de la llengua general de naturalesa nominal.

La consideració d'aquestes mesures comporta fer les observacions generals següents, que seran repeses en el tractament particular de cada mesura:

- Cadascuna d'aquestes cinc mesures està, en major o menor mesura, prevista en els dos tests per als nou conceptes i per a cadascun dels cinquanta-set alumnes. El fet de quantificar l'aprenentatge del DF mitjançant les dites mesures condueix a l'obtenció d'unes determinades puntuacions, d'acord amb l'estratègia que exposem a 4.4.4. En definitiva, la realització d'aquesta quantificació ha de permetre determinar si s'observa increment de coneixement o bé estabilització dels resultats.

- Les cinc mesures o característiques han estat ponderades de la mateixa manera, per tal com considerem que totes tenen el mateix rang i, doncs, la mateixa importància a l'hora d'indicar progrés en el coneixement. Quan és pertinent prenem com a patró de referència les respostes dels especialistes al mateix test. Així, les quantificacions de *1a*, *1b*, *2c* i *3b* segueixen directament la referència dels especialistes. Les quantificacions de *2a*, *2b*, *3a*, *4a*, *4b* i *5* es duen a terme a partir de les consideracions de l'especialista a propòsit de les unitats nominals (terminològiques i no terminològiques), tal com s'exposa a l'annex 2.

- Així, doncs, l'extracció de les puntuacions en qüestió es fa o bé a partir del patró dels especialistes, o bé directament de les respostes dels alumnes: en aquest últim cas no es tenen en compte les respostes expertes. Això s'expressa de la manera següent:

a) Dades numèriques obtingudes per la comparació amb les respostes dels especialistes:

- coincidència amb el descriptor (amb dues úniques opcions segons sigui afirmativa o negativa)
- nombre de termes coincidents
- nombre de termes no coincidents

b) Dades numèriques obtingudes directament de l'observació de les respostes dels informants:

- nombre de termes (excloent, si escau, el descriptor)
- nombre de mots de la llengua general de naturalesa nominal
- nombre de connectors

En conseqüència, la informació dels resultats numèrics resideix en la combinació, raonada anteriorment, de les respostes dels alumnes en comparació amb les dels experts (valoració externa) i de les respostes dels alumnes en elles mateixes (valoració interna).

- Pel que fa als valors numèrics, en la majoria de les combinacions seguim la seqüència lògica relativa al fet que a un valor més alt correspon un major increment i precisió de coneixement. Però en tres casos (*3b*, *4b* i *5*), com justifiquem a 4.3.2, l'ordre és invers, això és, un valor alt indicarà una *penalització* en l'increment de coneixement.

- Tal com es pot observar més amunt, hi ha determinats valors de les mesures que coincidiran en la seva expressió numèrica, per tal com tenen atribuïda la mateixa descripció. Els casos implicats són els següents:

1b i *2c*: nombre de termes coincidents amb els dels especialistes

2a i *3a*: caràcter terminològic del descriptor

2b i *4a*: nombre total de termes (excloent el descriptor, si és que té naturalesa especialitzada).

Per últim, cal fer notar que el valor obtingut a *3b* (nombre de termes que no coincideixen amb els dels especialistes) resulta de la resta de *2b-1b*.

- Una altra consideració fa referència a la implicació dels resultats d'aquestes mesures en els models d'aprenentatge presentats a 2.2. Així, cal precisar si les explicacions del constructivisme, com a paradigma dominant de l'aprenentatge (general i especialitzat) és suficient per donar compte de les dades resultants; o bé si cal apel·lar també als plantejaments del Model Al·lostèric d'Aprenentatge (MAA), juntament amb l'aportació de la lingüística cognitiva (LC) per completar l'explicació de certs aspectes de les dades.

- D'acord amb l'enfocament lingüístic del nostre treball, les cinc mesures considerades contenen elements lingüístics: descriptors, unitats terminològiques i unitats de la llengua general. A propòsit d'aquests tres elements convé fer les observacions següents relacionades amb la quantificació:

1. Hi ha casos en què les definicions no estan encapçalades per un descriptor; en aquest cas considerem que no hi ha caràcter terminològic:

- Té lloc quan una persona decideix adoptar a un nen o nena, el vincle no és biològic sinó per adopció. [Filiació adoptiva, T2; 04/7]
- La separació pot ser de fet o judicial i determina el cessament de la convivència. Normalment consisteix el pas previ per a reclamar el divorci. [Separació, T2; 04/33]
- La convivència se da entre aquelles personas que conviven conjuntament que pueden o no pertenecer a una misma familia. [Convivència, T1; 01/25]

2. En el cas del concepte de *capítols matrimonials* en el Test 1, i tenint en compte la formulació de la pregunta (cf. 4.1.1), prenem com a descriptor l'element que fa la funció sintàctica de complement directe del verb (conjugat o no) de les respostes obtingudes:

- La funció dels capítols matrimonials és fixar **la voluntat dels cònjuges** respecte el repartiment dels béns patrimonials en el supòsit de separació o divorci. [01/1]
- Regulen el **règim econòmic** de cada matrimoni concret. [01/11]
- Serveixen com a mecanisme per a modificar el **règim aplicable a un matrimoni**, des del punt de vista econòmic. [04/34]

3. Comptabilitzem com a unitats de la llengua general aquells descriptors que no tenen caràcter terminològic, d'acord amb els criteris exposats a 4.3.2:

- Es tracta de la **possibilitat** d'acollir legalment com a propi un fill aliè d'una parella. [Filiació adoptiva, T1; 01/47]
- Una família és una **unitat cel·lular** constituïda per un pare i una mare i els seus descendents (ja siguin fills biològics o adoptius). [Família; T2; 04/2]

4. Considerem que hi ha coincidència amb el descriptor dels especialistes quan l'equivalència és com segueix en aquests casos concrets:

ESPECIALISTES	ALUMNES
<i>Situació de convivència</i>	<i>Convivència</i>
<i>Filiació per naturalesa</i>	<i>Fill naturals</i>
<i>Vivenda</i>	<i>Habitatge / Habitable</i>
<i>Grup de persones</i>	<i>Persones / Conjunt de persones / Relació entre persones</i>
<i>Sosteniment</i>	<i>Manteniment</i>
<i>Vincles de parentiu</i>	<i>Parentiu</i>
<i>Gastos / Conjunt de gastos</i>	<i>Despeses / Part de les despeses</i>
<i>Relació jurídica</i>	<i>Relació / Vincle jurídic</i>
<i>El fet de viure</i>	<i>Vida en comú / Vida conjunta</i>
<i>Relació conjugal</i>	<i>Vincle conjugal</i>
<i>Relació d'afectivitat</i>	<i>Affectio maritalis</i>

D'aquestes correspondències volem fer notar la relació que establím entre *vivenda* i *habitatge / habitacle* d'una banda, i entre *gastos* i *despeses* de l'altra. Aquí la raó de l'equivalència es justifica atenent al fet que el segon (o segons) element de la parella correspon a la forma catalana normativa (curiosament la que no ha estat escollida pels especialistes). En els casos restants l'equivalència obeeix al criteri de la proximitat semàntica —que sol anar acompanyada de la semblança formal.

5. També comptabilitzem com a unitats de la llengua general les unitats pronominals següents: *ningú, tots, aquello tothom, allò, aquello, lo que* i *res*:

- Es una relación jurídica que se establece entre dos personas y que da como resultado un proyecto de vida común. El TC ha dicho al respecto que no sólo se trata de parejas heterosexuales sino de **aquello** que comunmente se entienda por familia. [Família, T1; 01/23]

- Crec que la dissolució està més relacionada amb la del matrimoni per una causa com la mort contra la qual no es pot fer **res**. [Dissolució, T1; 01/19]

6. No considerem la repetició d'una unitat dins de la definició: la comptem tan sols un cop:

- Aquelles parelles que per no poder tenir fills o altres causes decideixen adoptar **nens** la relació resultant entre els **nens** i la parella seria una filiació adoptiva. [Filiació adoptiva, T1; 01/52]

- Una parella estable es constitueix per un **home** i una **dona** (parlem llavors de parella estable heterosexual) o per dos **homes** o dues **dones** (en el cas que sigui homosexual), que viuen maritalment i entre els quals es genera una sèrie d'obligacions i de drets establerts per la llei. Cal tenir en compte que una parella homosexual només es constituirà si expressament ho manifesten els interessats, mentre que una d'heterosexual pot constituir-se per llei pel mer pas del temps. [Parella estable, T2; 04/2].

7. Considerem les unitats que apareixen en relació de coordinació com a diferents:

La filiació adoptiva consisteix en l'entrada d'un **menor** o **incapacitat** al si d'una família ja constituïda, essent possible l'adopció per part d'aquells que són majors de 25 anys. [Filiació adoptiva, T1; 01/16]

8. Comptabilitzem com a unitats terminològiques aquelles unitats que es refereixen a un número d'article determinat en el marc del CF o de la LUEP:

- Els aliments fan referència, d'acord amb el concepte ampli de l'**art. 259 CF**, no només als aliments pròpiament dits sinó també a les necessitats de roba, habitatge, despeses funeràries, educació. Són una de les parts integrants del que coneixem per despeses familiars, regulades a l'**art. 4 CF**. [Aliments, T2; 04/2]

- Són aquells recursos que són indispensables per generalitzar la vida d'algú vers el qual tenim l'obligació de mantenir, ara que l'**art. 259 CF**, empra un concepte ampli entenent no només allò que és **INDISPENSABLE** sinó també allò necessari (ex. educació dels fills majors). [Aliments; T2; 04/8]

9. No comptabilitzem com a divergents els canvis de persona o gènere:

És aquell tipus de filiació en la que la **persona** que es passa a considerar fill dels seus pares, no és el fill biològic, sinó que és d'unes altres **persones**. [Filiació adoptiva; T1; 01/19]

10. No considerem els elements nominals de les locucions, frases fetes o sintagmes preposicionals del tipus següent:

- **por medio de**

Acoger a otra persona como miembro de la familia **por medio de** trámites jurídicos. [Filiació adoptiva, T1; 04/27]

- **a través de**

És el procediment **a través del** qual una persona passa a formar part d'una família de la qual no n'era membre originari. [Filiació adoptiva, T1; 04/24]

- **de manera que**

Institució jurídica per la qual es constitueix un vincle familiar **de manera que** una persona és considerada per efectes jurídics fill/a d'un altre malgrat no ser-ho "de sang" o natural. [Filiació adoptiva, T1; 04/32]

- **fer-se càrrec**

És una figura jurídica per **fer-se càrrec** d'un fill que no és biològicament fill teu. [Filiació adoptiva, T1; 04/36]

- **en virtut de**

La família és una institució social, la qual es caracteritza per la interrelació (estreta interrelació) que es dóna entre els seus components **en virtut d'**una causa de consanguineïtat. [Família, T1; 01/9]

11. Si les definicions a propòsit dels conceptes de *separació* i *dissolució* s'encapçalen per una d'aquestes dues unitats seguides immediatament del complement «del (en el) matrimoni» no comptabilitzem *matrimoni* com a un terme més, ja que considerem que forma part de la seqüència lògica de la definició (però si apareix en una part de la definició sí que el tenim en compte):

- La **dissolució del matrimoni** és aquella institució que implica l'extinció de la figura jurídica del **matrimoni**. [*Dissolució*, T1; 01/21]

- La **separació en el matrimoni** no dissol el vincle jurídic matrimonial, simplement hi ha una desafectació de les obligacions personals matrimonials. [*Separació*, T2; 01/4]

Fetes les consideracions generals sobre les mesures considerades i la quantificació dels seus elements, tot seguit, en els subepígrafs següents, raonem més detalladament cadascuna d'aquestes mesures, per tal de fer-ne palès la seva pertinència i validesa per als objectius que perseguim en aquest treball.

4.3.1. Validesa de les mesures quantificadores d'increment i precisió de coneixement

A propòsit de les cinc mesures considerades convé formular les preguntes següents:

- a) Són mesures vàlides en relació amb l'objectiu de mesurar l'increment i la precisió de coneixement?
- b) Són les úniques mesures que cal tenir en compte amb vista als nostres propòsits?

Aquestes dues qüestions són rellevants perquè tenen incidència directa en els resultats que mostrem i analitzem en el capítol següent. La resposta negativa a la primera pregunta implica invalidar les dades, mentre que la resposta negativa a la segona no comporta automàticament el bandejament dels resultats obtinguts, sinó que condueix a justificar fins a quin punt les mesures escollides són útils als nostres propòsits. La resposta afirmativa a les preguntes anteriors obliga a relacionar les dades amb els objectius i les hipòtesis de recerca.

Doncs bé, al llarg d'aquest subepígraf tractarem de fer notar que, d'acord amb les pretensions d'aquest treball, les mesures considerades són significatives. Cal observar que no són aquestes les úniques mesures possibles que permeten evidenciar la problemàtica de l'accés al coneixement especialitzat, però sí que són mesures representatives de la perspectiva lingüística que aquí hem adoptat i, en conseqüència, són pertinents per donar compte de la quantificació de les dades.

En qualsevol cas, la discussió sobre la inclusió d'altres mesures no és crucial per al desenvolupament d'aquest treball, per tal com el nostre objectiu principal és de contribuir a oferir més elements a l'entorn de l'aprenentatge de coneixement especialitzat, qüestió que ja ha estat tractada, des d'un punt de vista teòric als capítols 1 i 2. Dit d'una altra manera, el que ens interessa aquí és proveir arguments que defensin la pertinència de les mesures escollides. Això vol dir que l'ús d'altres mesures (de naturalesa lingüística i no lingüística) pot molt bé arribar a conclusions similars a les obtingudes a partir de les cinc mesures presentades en aquest capítol, però això depassa les intencions d'aquest treball.

Un altre aspecte relacionat amb la validesa de les mesures té a veure amb la seva capacitat d'ésser discriminadores entre informants. Així, podem preguntar-nos si serveixen per distingir les diferents respostes dels alumnes o no. Veurem més endavant que cal no confondre la capacitat discriminadora de les mesures amb l'eventual estabilitat de les respostes; en efecte, al capítol següent veurem si es confirma o es desmenteix una tendència homogeneïtzadora de les dades.

Com hem dit més amunt, cadascuna de les cinc mesures inclou valors la quantificació dels quals està basat en unitats lingüístiques (descriptors, unitats terminològiques, unitats de la llengua general):

a) La *diferència conceptual* comporta comprovar si hi ha coincidència del descriptor amb els dels especialistes i quin és el nombre de termes que coincideixen amb els dels especialistes. Aquests són, doncs, elements estrictament lingüístics que, al seu torn, informen sobre l'increment i la precisió en el coneixement.

b) Per avaluar la *precisió* de la definició hem triat els tres elements de base lingüística següents: el caràcter terminològic del descriptor, el nombre total de termes inclosos en la definició i el nombre total de termes coincidents amb els dels especialistes.

c) L'*opacitat* de la definició —que no suposa la inversió de la mesura anterior— s'avalua d'acord amb el caràcter terminològic del descriptor i el nombre de termes que no coincideixen amb els dels especialistes. Com argumentarem a 4.3.4 el segon valor numèric obtingut en aquesta mesura segueix una lògica decreixent: com menys termes no coincideixin amb els dels especialistes més increment de coneixement podem hipotetitzar.

d) La *capacitat de relació* de l'individu en les definicions s'observa a través del nombre de termes inclosos, juntament amb el nombre de mots de la llengua general i el nombre de connectors. Com argumentarem també a 4.3.5 el segon valor numèric obtingut en aquesta mesura (i.e., el nombre de mots de la llengua general) segueix una lògica decreixent: com menys mots de la llengua general i connectors hi hagi més increment podem hipotetitzar.

f) Finalment, el *dominis cognitius* —en el sentit atorgat pel Model Al·lostèric (Giordan i de Vecchi, 1987) i per la lingüística cognitiva— es mesuren lingüísticament pel nombre de mots de la llengua general. Com en altres valors assenyalats en l'*opacitat* i la *capacitat de relació*, aquí el valor obtingut també segueix, com argumentem a 4.3.6, una lògica decreixent.

L'argumentació a favor de la inclusió d'aquestes cinc mesures es reforça si tenim en compte que:

- a) El MAA també utilitza valors semblants als nostres, si bé els seus objectius i els àmbits temàtics tractats són diferents.
- b) El nostre treball persegueix uns objectius molt específics.

Quant al primer aspecte, els treballs de Giordan (1995b), (1998a) i (1999c) —d'orientació bàsicament pedagògica i que es proposen d'escatir com els alumnes accedeixen al coneixement científic i la veritable naturalesa de l'aprenentatge— consideren important tenir en compte el nombre de termes (o unitats que vehiculen coneixement científic) en relació amb un determinat patró, en aquest cas els dels especialistes. Amb tot, Giordan, atès que no tracta àmbits de les característiques del dret, no pren com a mesura a tenir en compte el recompte d'unitats de la llengua general —el que correspon als nostres *dominis cognitius*— ni els connectors —que, juntament amb els mots de la llengua general, conformarien el que nosaltres designem com a *capacitat de relació*.

Pel que fa al segon punt de reforç, l'elecció de les mesures assenyalades està motivada directament pels objectius i les hipòtesis de recerca que aquí ens plantegem, com ja hem indicat anteriorment. En efecte, l'orientació del nostre treball ha determinat la tria de les cinc mesures en qüestió i, alhora, ha fet que en desestiméssim d'altres que hem comprovat que no incideixen directament en la quantificació de l'increment de coneixement com, per exemple, la *compleció* i les *zones conceptuais actives* (cf. Morel, 1999a)⁶.

⁶ La *compleció* es refereix al nombre de proposicions de tipus lingüístic que hi ha en les definicions: (oracions de relatiu, subordinades de tot tipus, etc.), juntament amb el nombre de termes. Les *zones*

Així, mantenint-ne unes i descartant-ne d'altres d'acord amb uns objectius concrets hem arribat a la conclusió que les nostres mesures resulten vàlides per donar compte de l'increment i precisió del coneixement. Així, les observacions més importants que hem fet en aquest subepígraf s'apleguen en els punts següents:

1. La determinació final de les mesures a considerar ha estat en part possible perquè prèviament s'han analitzat a propòsit del que suposa accedir a un coneixement especialitzat. Això ens ha permès de confirmar-ne unes i descartar-ne d'altres.
2. Cal destacar que els valors presentats en cadascuna de les mesures són coherents amb la perspectiva eminentment lingüística i d'anàlisi del coneixement especialitzat que duem a terme en aquest treball.
3. Els treballs de Giordan, en el marc del MAA, palesen la determinació per avaluar unitats lingüístiques de naturalesa especialitzada, tot i que tant l'orientació (que, en el seu cas, és de biaix pedagògic) com la quantificació (Giordan no quantifica definicions, sinó unitats textuais més grans) suposen una distància important respecte del nostre treball.
4. Finalment, convé tenir en compte l'adequació de les mesures a les hipòtesis i els objectius que perseguim. En efecte, les cinc mesures (i els valors encarregats de la seva quantificació) estan pensades per permetre de desmentir o confirmar el que hem apuntat a 4.2 en relació amb les intencions d'aquesta recerca, això és, si es produeix increment de coneixement o bé estabilitat de les respostes.

4.3.2. Les unitats nominals de naturalesa terminològica i no terminològica

Ja hem explicat al capítol 1 —1.3— que la unitat terminològica de naturalesa nominal és la que, de manera preeminent, vehicula coneixement científic, per bé que és cert que podem parlar més en general d'Unitats de Coneixement Especialitzat, en què llur naturalesa gramatical va més enllà de la categoria nominal (cf. Domènech, 1998). Tenint en compte aquesta restricció referida a les unitats terminològiques cal decidir quins elements nominals de les respostes dels alumnes tenen caràcter terminològic i quins no.

La determinació de quines unitats són de naturalesa especialitzada i quines no correspon, segons el criteri que adoptem en aquest treball, a la visió experta de la matèria. Dit d'una altra manera, és l'especialista qui decideix les unitats que són pròpies del dret en general, i del DF en particular, i les unitats que s'adscriuen més al llenguatge general. Prèviament a aquesta decisió, hi hagut per part nostra un buidatge dels candidats a ser considerats unitats especialitzades, tal com es reflecteix a l'annex 2.

Per dur a terme aquesta selecció hem considerat el criteri d'un especialista, el qual no coincideix amb cap de les dues professores encarregades d'impartir l'assignatura. Aquestes, recordem, conformen el patró expert en les definicions. La decisió d'incorporar un únic punt de vista en la distinció entre unitats terminològiques i no terminològiques és conscient, ja que si preniem la decisió de les dues especialistes aleshores obtindríem resultats forçosament no coincidents. Per això hem optat per mantenir la visió experta, però a partir d'un sol punt de vista.

En partir d'un sol criteri, cal ser perfectament conscients que aquest no ha de coincidir exactament amb el d'altres especialistes, circumstància que hem explicat a 1.2. A propòsit d'això, convé fer notar (cf. capítol 1), que en alguns aspectes del dret civil —i, més concretament, del DF— que afecten el tractament lingüístic i terminològic no hi sembla haver un consens clar sobre les denominacions i l'abast semàntic d'aquestes denominacions.

Creiem que, en definitiva, amb vista als objectius que plantegem és suficient de tenir en compte el criteri d'un especialista, el qual pertany, com les seves col·legues especialistes, a l'Àrea de Dret Civil de la Universitat Pompeu Fabra.

Paral·lelament, cal recordar el que apuntàvem a 1.3 a propòsit de la relació establerta entre terme i mot. Seguint Cabré (2000), ambdues unitats són en el fons una mateixa unitat abstracta, susceptible de manifestar-se en el discurs a través d'unitats superficials de caràcter diferent. La nostra tasca ha consistit a dur a terme un buidatge de les unitats nominals que són candidates a terme al llarg de les definicions, la qual cosa fa que no parlem d'unitats diferents, sinó d'essencialment un mateix tipus d'unitats. Per tant, el fet que unes determinades unitats no siguin considerades pertanyents al DF específicament per part de l'especialista en la matèria no vol dir que en l'ús d'un altre context o situació no puguin adquirir la característica de terme.

Quant al buidatge inicial d'unitats de les definicions, hem actuat d'acord amb dos criteris:

- la selecció d'unitats nominals
- d'aquestes, la selecció d'unitats mínimament susceptibles de ser terminològiques

Si bé a efectes de la quantificació podem traduir la tria de l'especialista en unitats pròpies de l'àmbit jurídic de les que no ho són, resulta interessant dividir les respostes en tres grups, tal com s'expressa a l'annex 2:

- a) unitats que efectivament són considerades pertinents en l'àmbit jurídic.
- b) unitats que clarament pertanyen a l'àmbit general.
- c) unitats que formalment o semànticament pertanyerien a l'àmbit jurídic, però no tenen sentit tal com apareixen escrites (inadequacions formals, gramaticals i semàntiques).

L'observació del tercer grup és deguda a l'especialista mateix i no pas a un condicionament apriorístic nostre, donat que tan sols hem demanat a l'especialista que identifiqui aquelles unitats pròpies del DF d'aquelles que no ho són. Convé aclarir que, sempre que ha estat possible, per a cada unitat terminològica hem posat la forma singular independentment que aparegués en singular o plural, talment com si es tractés d'un lema en la configuració d'un diccionari. Suposen una excepció a aquesta línia d'actuació aquelles unitats que apareixen en plural i en un grau de lexicalització alt⁷:

⁷ En tots aquests casos resulta molt estrany no només fer-ne una lectura en singular, sinó de trobar-ne ocurrences en els nostres corpus d'exclusió: el CF i la LUEP. A més, en els casos d'*esposos*, *pares pares adoptius* el canvi de flexió de nombre també comportaria un canvi de significat.

aliments, béns, béns patrimonials, càrregues, condicions, condicions de vida, despeses, despeses funeràries, esposos, estipulacions, funeràries, gastos, majors, pares, pares adoptius, pares naturals, recursos, responsabilitats i usos.

Finalment, no cal dir que la quantificació que duem a terme és consistent amb els resultats de la tria en qüestió. Així, tal com es desprèn de la taula de l'annex 2, les unitats de la primera columna són considerades de naturalesa terminològica, mentre que les columnes segona i tercera conformen el que considerem unitats de la llengua general.

A continuació (epígrafs 4.3.3-4.3.6) passem a argumentar detalladament cadascuna de les cinc mesures considerades.

4.3.3. La diferència conceptual

La diferència conceptual és un indicador de l'increment i la precisió en el coneixement especialitzat. Amb la denominació de *diferència conceptual* ens referim globalment a les divergències relatives a determinats valors entre les definicions dels alumnes i dels especialistes. Això indica la diferència entre l'abordament de conceptes per part d'uns i altres. Tanmateix, no cal pensar que aquesta mesura té un pes major que les altres en la quantificació dels resultats, ja que la resta de mesures, com veurem, també juguen un paper rellevant.

L'existència d'una diferència conceptual (entre l'aprenent i l'expert) no necessàriament indica un *canvi conceptual*. Aquest suposa el pas de les concepcions prèvies dels alumnes —sovint errònies en relació amb les de l'expert, però coherents internament— a les noves concepcions, les quals coincideixen amb les dels especialistes. Seguint, doncs, aquesta idea en assolir-se el canvi conceptual, partint d'una diferència conceptual, s'aconsegueix un augment i precisió en el coneixement.

Ara, no hem d'identificar el canvi conceptual amb la culminació plena del procés d'aprenentatge especialitzat, ja que, si fos així, no caldria dirigir la nostra atenció cap a d'altres mesures avaluadores de l'aprenentatge científic mitjançant l'increment i la precisió del coneixement. En altres mots, la diferència i, si escau, el posterior canvi conceptual no dóna compte per si mateix de l'assoliment de l'aprenentatge científic. Per això, a l'hora de fer una valoració global cal considerar també les altres mesures.

Pel que fa a la quantificació d'aquesta mesura, hem tingut en compte dos valors:

- *La coincidència o no del descriptor de l'individu amb el que proposen els especialistes.*
- *El nombre de termes inclosos en la definició que coincideixen amb els dels especialistes (excloent el descriptor).*

Donem una rellevància especial al descriptor de la definició perquè tant en les preguntes directes de definició com en les de relació el descriptor és l'element principal que serveix per anomenar el concepte objecte de definició (vegeu a l'annex 4 la distribució de descriptors per conceptes en cadascun dels alumnes). Prenent com patró de referència la resposta dels especialistes, la coincidència de descriptor entre alumne i

especialistes és, al nostre parer, molt significativa a la llum del canvi conceptual. La conversió d'aquesta característica en termes numèrics s'indica en l'alternativa de dos dígits d'acord si hi ha coincidència (1) o no n'hi ha (0). Vegem-ne alguns casos de coincidència i no coincidència a propòsit dels conceptes de *família* i *parella estable* (assenyalem en negreta la coincidència):

a) [Definicions dels especialistes]

- Conjunt de persones relacionades per vincles de parentiu o de matrimoni. [*Família*, T1]
- Situació de convivència entre dues persones, del mateix sexe o de diferent sexe. En el primer cas, si manifesten la seva voluntat de constituir-la i, en el segon, si conviuen durant 2 anys o tenen fills comuns. [*Parella estable*, T2]

b) [Definicions d'alumnes]

- Institució social, la qual es caracteritza per la interrelació (estreta interrelació) que es dona entre els seus components en virtut d'una causa de consanguineïtat. [*Família*, T1; 01/9]
- **Conjunt de persones** que mantenen una sèrie peculiar de relacions personals i econòmiques i que pren com a nucli dues persones juntament amb els seus descendents i altres possibles membres. [*Família*, T1; 01/44]
- **Conjunt de persones** amb relació de parentiu entre les que neixen una sèrie de drets i obligacions. [*Família*, T1; 04/34]
- La **convivència** de dues persones en el mateix domicili per temps superior a [...] any fa que aquestes persones consolidin una parella estable automàticament. [*Parella estable*, T2; 01/8]
- És aquella parella que conviu durant un temps mínim d'un any lligada per una relació sentimental. [*Parella estable*, T2; 01/55]
- Unió d'un home i una dona i dues dones (si parella estable homosexual) i que, sense estar casats, l'ordenament els atorga de vegades un determinat tracte, similar al dels cònjuges o en tot cas un tractament especial. [*Parella estable*, T2; 04/26]

Pel que fa al segon valor, el nombre de termes coincidents amb els dels especialistes indica la precisió de l'individu en referir-se al concepte i fins a quin grau s'apropa al canvi conceptual, ja que l'ús de les mateixes unitats terminològiques de l'expert contribueix a assenyalar, mitjançant la precisió, el canvi d'una *concepció* (en el sentit atribuït per Giordan, cf. 2.2.2) a una altra.

4.3.4. La precisió i l'opacitat de la definició o la relació

En termes lingüístics una definició o una relació pot ser molt precisa o molt opaca d'acord amb una sèrie de paràmetres. Precisió i opacitat representen dues cares oposades (però no simètriques) i, així, el grau de precisió és proporcional —però no inversament proporcional— al grau d'opacitat. Aquest fet es tradueix en la proposta de tres quantificacions per a la precisió i dues quantificacions per a l'opacitat, en què tan sols la primera de cadascun dels valors (*caràcter terminològic del descriptor*) és coincident. Per tant, i resumint, els valors per a cadascuna d'aquestes dues mesures són els següents (cf. 4.3):

a) Per a la precisió:

- *Caràcter terminològic del descriptor*
- *Nombre de termes inclosos en la definició (excloent, si escau, el descriptor)*
- *Nombre de termes inclosos en la definició que coincideixen amb els dels especialistes*

b) Per a l'opacitat:

- *Caràcter terminològic del descriptor*
- *Nombre de termes que no coincideixen amb els dels especialistes*

Com hem indicat anteriorment, el segon valor de la mesura d'opacitat segueix una quantificació decreixent, això és, la puntuació serà, per a nosaltres, més positiva com menys nombre de termes no coincideixin amb els dels especialistes. Per això, hem multiplicat els resultats numèrics d'aquest valor per -1, per tal de representar aquest ordre decreixent (hi insistirem més endavant a 4.4). Mostrem, tot seguit, alguns exemples en què apareixen en les respostes dels alumnes (assenyalats en negreta) aquells termes —deixem de banda els descriptors— que no coincideixen amb els dels especialistes a propòsit del concepte de *despeses* en el Test 2:

a) [Definició dels especialistes]

- Conjunt de gastos que es generen en el si del matrimoni o convivència atenent al manteniment de la família d'acord amb el nivell de vida d'aquesta i els usos socials. [Despeses, T2]

b) [Definicions d'alumnes]

- Los gastos provienen de una situación matrimonial o de convivencia y se harán en concepto de sostenimiento de la **pareja** o familia. [Despeses, T2; 01/35]
- Entenc que despeses familiars són aquelles a les que ha de fer front una **unitat familiar** en relació als **fills**, als propis **cònjuges**, despeses d'**habitatge**. [Despeses, T2; 04/3]
- Càrregues familiars que han de suportar els **cònjuges** per al seu propi **manteniment**, el dels seus **fills** o **parents** que convisquin. [Despeses, T2; 04/16]

La quantificació efectiva dels valors apuntats en aquest epígraf pot comportar, en determinats casos, que no hi hagi diferències significatives entre les dues mesures en qüestió⁸. Això esdevé en els casos en què es dona la coincidència en la puntuació del primer valor (*el caràcter terminològic del descriptor*) amb les puntuacions referides als dos valors restants (*nombre de termes inclosos en la definició i nombre de termes inclosos en la definició que coincideixen amb els dels especialistes*).

Si en l'anàlisi de les dades confirmem un increment de coneixement, aleshores aquesta distància serà força més palesa en el Test 2 (on efectivament s'hauria detectat l'increment) que no pas en el Test 1. Per contra, si n'observem una tendència a l'estabilitat, aleshores la distància entre les mesures de la precisió i l'opacitat serà molt similar en el Test 1 i el Test 2.

Quant al *caràcter terminològic del descriptor*, convé remarcar que aquí considerem el caràcter terminològic en relació amb el concepte objecte de pregunta i que, per tant, no avaluem si el dit descriptor coincideix o no amb el del patró expert, sinó que atribuïm un valor numèric d'acord amb si té caràcter terminològic (amb el dígit 1) o no en té (amb el dígit 0), independentment que sigui pertinent o no en la definició que es dona.

⁸ A això hi contribueix el fet que la nostra anàlisi es basa en definicions o relacions, i no tant en entitats discursives més complexes. Així, si el nostre corpus de respostes estigués compost, per exemple, pels exàmens dels alumnes, aleshores probablement la distància entre precisió i opacitat seria major, però aleshores la quantificació seria molt més complicada.

Pel que fa al *nombre de termes que apareixen en la definició (excloent el descriptor)*, aquí, un cop més, el criteri per destriar les unitats terminològiques de les que no ho són en el context de les definicions ha estat la classificació elaborada per l'especialista (cf. annex 2). És important d'aclarir que hem considerat el nombre total de termes amb independència del fet que aquests termes siguin adequats o no en el marc de la definició. Heus ací alguns casos d'unitats terminològiques (assenyalades en negreta) que apareixen en la definició, sempre tenint en compte el criteri de l'especialista (cf. annex 2):

- La filiació adoptiva consisteix en l'**adopció** com a propi d'una **persona**, normalment **menor d'edat** per part d'una **parella**, adquirint la persona adoptada la condició de **fill** en relació de tal parella. [*Filiació adoptiva*, T1; 01/9]
- Són les despeses que ha de cobrir necessàriament un **pare** o una **mare** sobre els seus **fills**, tant si conviu amb ells com si no. [*Despeses*, T1; 01/55]
- Situació a la que pot arribar-se de forma pactada o per la concurrència d'una **causa legal** establerta que necessita d'una **sentència** perquè produeixi els efectes constitutius de **suspensió dels efectes personals i patrimonials**. [*Separació*, T2; 01/30]
- La dissolució serà l'**extinció del matrimoni** per **divorci**, **mort** o per **declaració de falliment**. S'extingeixen tots els seus efectes. [*Dissolució*, T2; 01/21]

Atès que estem analitzant definicions, el marge per a la inadequació d'un terme en el context definitori d'un concepte concret és més restringit que no pas si analitzéssim unitats textuais més complexes.

En relació amb el tercer valor de la mesura de la precisió (*nombre de termes inclosos en la definició que coincideixen amb els dels especialistes*), tan sols cal dir que la puntuació és coincident amb la del darrer quantificador de la mesura de la diferència conceptual.

Pel que fa a la mesura de l'opacitat, ja hem considerat el primer valor (i.e., *caràcter terminològic del descriptor*), el qual també és present en la mesura de la precisió. Aquí ens centrem en el postulament del segon valor, això és, el *nombre de termes que no coincideixen amb els dels especialistes*. Pensem que la quantificació d'aquest segon element de la mesura d'opacitat dóna compte, mitjançant elements lingüístics, de l'opacitat de la definició, tal com aquesta ha estat definida anteriorment. A continuació

mostrem alguns exemples d'aquest segon valor (assenyalem en negreta les unitats de les respostes dels informants que no coincideixen amb les dels especialistes):

a) [Definicions dels especialistes]

- És una classe de filiació que es constitueix per decisió judicial i que té el mateix contingut que la filiació per naturalesa. [*Filiació adoptiva*, T1]
- És un contracte per raó de matrimoni. El poden otorgar els cònjuges per regular aspectes del seu matrimoni: aspectes econòmics i successoris. Aquest contracte s'ha de fer en escriptura pública. [*Capítols matrimonials*, T2]

b) [Definicions d'alumnes]

- És una forma especial de filiació basada en el fet d'acollir un **fill** en una **família** que no té cap **vinde sanguini** i amb la consegüent obligació de **despeses** i **aliments**. [*Filiació adoptiva*, T1; 01/33]
- És l'adopció d'un **menor** o **major d'edat** i així integrar-lo en una **família** determinada com a **fill propi**, i gaudirà de les mateixes avantatges i desavantatges que els fills d'aquells **cònjuges** que siguin biològics. [*Filiació adoptiva*, T1; 04/28]
- Contrato por el cual el **régimen económico matrimonial** (que sería el contenido básico) y cualquier otro aspecto en función del matrimonio entre los dos cónyuges. Debe la participación de un **3º**. [*Capítols matrimonials*, T2; 01/28]
- És el negoci jurídic en el qual s'estableixen **disposicions** per regular aspectes de la vida conjugal com el **règim econòmic**, **drets viduals**, l'**heretament**; actualment s'utilitza per establir una sèrie d'acords que regiran en cas de crisi matrimonial. [*Capítols matrimonials*, T2; 04/7]

Amb això, hem pretès traduir la noció d'opacitat (abstracta en ella mateixa) en expressions o ítems lingüístics. En efecte, el fet que hi hagi un nombre determinat d'unitats terminològiques que no coincideixin amb les dels especialistes és un valor indicador, en major o menor mesura, del grau d'opacitat que es manifesta en la definició. En conseqüència, com hem apuntat anteriorment, l'obtenció dels valors numèrics corresponents implica la multiplicació per -1 de les dades resultants en primer lloc, ja que aquest valor segueix un ordre decreixent, és a dir, com més unitats no coincideixen menys increment es postula.

4.3.5. La capacitat de relació amb altres conceptes

Amb aquesta mesura pretenem quantificar, en termes lingüístics, la capacitat de relació mostrades per les definicions amb altres elements conceptuals, ja sigui en un àmbit especialitzat com en un de general. En la proposta d'aquesta mesura recuperem la distinció de Vigotski (1995) entre conceptes espontanis (o generals) i conceptes científics. El postulament de la mesura de la capacitat de relació amb altres conceptes és rellevant si tenim en consideració les sovint fràgils fronteres semàntiques que, en el llenguatge jurídic, s'estableix entre el coneixement especialitzat i el coneixement general, tal com hem mostrat al capítol 2 (epígraf 2.3).

Per això, amb la quantificació de la capacitat de relació amb altres conceptes (generals i especialitzats) volem donar compte del nombre de correspondències que estableixen els alumnes. El nostre corpus de definicions afavoreix el control d'aquesta mesura. En canvi, amb un corpus textual de dimensions més grans que les definicions seria més complicat d'aconseguir aquesta identificació. Així, doncs, quantifiquem aquesta mesura a partir dels dos valors següents:

- a) *El nombre total de termes inclosos en la definició (excloent el descriptor)*
- b) *El nombre d'unitats nominals de la llengua general i els connectors*

Per explicar l'estratègia que hem adoptat en el tractament dels valors numèrics corresponents —però especialment en segon cas (*unitats nominals de la llengua general i els connectors*)— cal tenir molt present que analitzem definicions. En aquestes definicions esperem que l'alumne defineixi el concepte en qüestió a partir de la consideració d'elements terminològics, circumstància indicadora del fet que l'individu se situa en un àmbit d'especialització. Si, en canvi, observem en les definicions la presència d'unitats de la llengua general i els corresponents connectors (vegeu més avall sobre els connectors), aleshores considerem que l'alumne perd precisió, per tal com prefereix la referència més general en detriment de l'especialitzada. Així, a continuació assenyalarem alguns casos en què la presència d'unitats de la llengua general és palesa i comporta, al nostre parer, una pèrdua de la precisió (en negreta les unitats en qüestió):

- És quan una parella després de seguir una **sèrie de procediments** legals, acabats els quals són autoritzats per acollir a una **criatura**, a un **jove** com si fos fill propi (“de sang”) per tal d’educar-lo i proporcionar-li una **situació familiar** de “normalitat”. [*Filiació adoptiva*, T1; 01/19]
- Grup de persones que estan unides per **llaços de sang** o unides per **llaços afectius**. [*Família*, T1; 01/34]
- Totes aquelles necessitats de **menjar, roba, educació** que necessita una persona per al seu lliure **desenvolupament**. [*Aliments*, T2; 04/3]
- Vivir en el mismo **lugar**, compartir la **vida**. [*Convivència*, T2; 04/27]

En conseqüència, hem procedit a multiplicar per -1 els resultats numèrics obtinguts per aquest segon valor, per tal com segueix un ordre decreixent (i.e., com més unitats de la llengua general i connectors, menys increment i precisió de coneixement hipotetitzem).

Recordem que aquest treball recull com a unitats de naturalesa nominal aquelles que presenten les característiques següents (cf. annex 2):

- a) Les que han estat considerades candidates a terme i, posteriorment, descartades per dues raons principals:
 - són massa genèriques (i.e., funcionalment, s’adscriuen al llenguatge general)
 - són inadequades en el context jurídic
- b) Els descriptors que no tenen caràcter terminològic
- c) Aquelles unitats que clarament no han estat ni tan sols candidates a terme

Queden fora d’aquesta consideració els elements pronominals següents: *ningú, tots, aquello, tothom, allò, aquello, lo que* i *res*.

Hem vist que en el segon valor d’aquesta mesura (*nombre d’unitats nominals de la llengua general i els connectors*) hi incloem el nombre de connectors. En les línies que segueixen argumentem la inclusió d’aquests elements i proveïm un raonament funcional del que entenem per *connector*. L’objectiu és fer notar la rellevància d’aquestes unitats lingüístiques en la quantificació de l’increment i la precisió del coneixement.

El postulament dels connectors al costat de les unitats de la llengua general es justifica a partir de la funció que desenvolupen. En efecte, com detallem en les línies que segueixen, un connector estableix un vincle entre paraules o idees. Doncs bé, hem considerat pertinent per a la quantificació els connectors que enllacen o relacionen unitats de la llengua general (o proposicions relacionades amb unitats de la llengua general), i unitats terminològiques quan l'individu dubta manifestament o expressa una disjunció. Vegem-ne alguns exemples (en negreta assenyallem els connectors):

- Tot allò que s'ha de contribuir a pagar per mantenir la família **i** mantenir un ús **o** nivells de vida adequat. [*Despeses*, T1; 04/36]
- És aquella que s'estableix per adopció, **és a dir**, sense vincles de consanguineïtat amb el fill, sense que els pares del fill siguin els pares biològics. [*Filiació adoptiva*, T1; 04/23]
- Convivència és aquella forma de relació entre 2 o més persones, que pot ser tant homosexual com heterosexual **i** que és assimilable al matrimoni, **però** amb el paliatiu de que la parella estable comporta un vincle de fet **o** material. [*Convivència*, T2; 04/5]
- La separació comporta l'atenuament **i** debilitat de les obligacions generades en virtut d'un matrimoni, **però** aquest segueix existint. [*Separació*, T2; 04/2]

Des d'aquesta perspectiva, l'aparició de connectors en la quantificació que duem a terme rep la mateixa argumentació que la de les unitats de la llengua general, segons ha estat expressat més amunt.

Pel que fa al que entenem per *connector* remetem a les definicions de diversos autors en què s'observa en general una gran coincidència. Aquesta coincidència es materialitza en una concepció de connector relativament àmplia. Així, Castellà (1992:170) entén el connector com a «marca sintàctica superficial que reflecteix relacions semàntiques i pragmàtiques ja existents entre els termes connectats». Entre els connectors exemplificats per l'autor cal destacar els següents: *i*, *o*, *però*, *perquè*, *contràriament*, *consegüentment*, *de sobte*, *després*, *de sobte* i *doncs*.

Portolés (1993), recollit per Martín i Portolés (1999), apunta que un connector és «un marcador discursivo que vincula semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior. El significado del conector proporciona una serie de

instrucciones que guían las inferencias que se han de obtener del conjunto de los dos miembros relacionados».

Martín i Portolés (*ibid*) distingeixen tres tipus de connectors segons el seu significat:

- a) connectors additius, que uneixen un membre anterior amb un altre de la seva mateixa orientació argumentativa (e.g. *a més, a sobre, és més*)
- b) connectors consecutius, que connecten un conseqüent amb el seu antecedent (e.g. *doncs, per tant, així doncs, així*)
- c) connectors contraargumentatius, que eliminen o atenuen alguna de les conclusions que es podrien inferir d'un membre anterior (e.g. *en canvi, per contra, no obstant, amb tot*).

En el nostre cas, tan sols hem considerat per a la quantificació aquells connectors que clarament evidencien relacions entre elements de la llengua general, la qual cosa fa que la nòmina de connectors s'acosti més als presentats per Castellà (1992) i no tant als connectors contraargumentatius de Martín i Portolés (1999).

Bach (en premsa) i Cuenca (en premsa) assenyalen una concepció de la noció de connector en la línia de les anteriors. Bach (*ibid*) defineix un connector com una «peça lèxica amb significació pròpia, formada per un o més morfemes (lèxics i/o gramaticals), que guia els receptors d'un text en la descodificació del discurs orientant-los cap a una conclusió determinada, i que connecta, semànticament i pragmàticament, enunciats o segments d'enunciats que formen part del cotext i/o del context» (p. 140).

Per la seva banda, Cuenca (*ibid*:4), apunta que el connector (textual) ha rebut una definició poc clara i, per això, vol contribuir també a destriar amb la màxima precisió possible els trets caracteritzadors d'un connector:

El concepte de connector textual és indestriable del de connexió textual. Podem definir la connexió textual com un mecanisme de cohesió que s'estableix entre dues unitats textuais (oracions o conjunt d'oracions, generalment) i un connector, el qual manifesta la relació semanticopragnmàtica que hi ha entre aquelles. És, doncs, una relació que prototípicament consta de tres elements: A connector B.

Els connectors que, segons Cuenca, representen una funció i diverses categories s'encarreguen de dur a terme aquesta funció són els següents: conjuncions, matisadors, alguna interjecció i altres formes. Tenint en compte aquesta i les altres nocions de connector, i tal com es pot veure a l'annex 1.1, les respostes dels nostres informants presenten una gran majoria de conjuncions coordinatives i alguna adversativa.

Una de les raons que expliquen la presència preeminent d'aquests tipus de connectors en detriment d'altres és, sense cap mena de dubte, el tipus d'estructura textual que consideren els alumnes, és a dir, l'estructura de pregunta i resposta en forma de definició i en un espai limitat.

Si preniem, en canvi, el discurs lliure dels alumnes en l'examen de l'assignatura evidenciaríem que hi ha una major variació de connectors i marcadors discursius en general. Així, a tall de contrast amb l'estructura de definicions, exposem un fragment de la resposta de l'alumne 04/18 a la pregunta de l'examen final de l'assignatura sobre la determinació legal de la filiació derivada de l'aplicació de les tècniques de reproducció assistida:

La llei de tècniques de reproducció assistida permet l'ús d'aquestes en cas de prevenció i tractament de malalties hereditàries i en casos d'infertilitat. S'hi pot sotmetre qualsevol dona major d'edat i si està casada requereix del consentiment del seu cònjuge.

En els casos de filiació derivada d'aquestes tècniques aplicades a dones, aquesta no ve determinada per l'origen biològic del material genètic sinó que té prevalència la voluntat dels subjectes que volen ser pares de la criatura. No es manté doncs en aquests casos la voluntat general d'aconseguir una coincidència entre la veritat biològica i la filiació legalment determinada, i el subjecte nascut de l'aplicació d'aquestes tècniques no podrà mai averiguar la identitat dels seus pares biològics.

Per acabar aquest subepígraf mostrem alguns exemples corresponents a determinats conceptes, en què es manifesta la relació tant entre conceptes d'àmbit especialitzat com entre conceptes d'àmbit general a partir de la consideració d'unitats nominals terminològiques i no terminològiques (cf. annex 2). L'objectiu d'aquest últim apunt és observar la capacitat de generar o vehicular relacions entre elements d'una definició per part de determinades unitats nominals (assenyalem en negreta els elements implicats):

1. Despeses són tots aquells gastos ordinaris i necessaris pel **funcionament** "normal" d'una família; podrien ser els **rebuts de l'aigua, gas, educació dels fills...** sempre tenint en compte el **nivell social** de la família de què es tracti. [*Despeses* / T1; 01/19]

Tal com es mostra, hi ha quatre unitats (*funcionament, rebuts d'aigua i gas, educació dels fills i nivell social*) que, al nostre parer, aconsegueixen una funció relacional⁹. Així, tenint en compte la semàntica de la definició, les quatre unitats destacades contribueixen, en major o menor grau, a establir una relació entre el concepte objecte de definició (*despeses*) i el concepte de *família*. D'aquesta manera, trobem una evidència lingüísticament tangible d'allò que, en l'àmbit de la unitat textual de la definició, s'entén com a *despeses familiars* (o simplement *despeses*), per tal com la relació conceptual s'estableix entre *despeses* i *família*.

2. Són el necessari per a la **subsistència física** de les **persones**. [*Aliments* / T1; 01/2]

En aquest segon exemple, les unitats *subsistència física* i *persones* serveixen perquè la relació entre el concepte objecte de definició (*aliments*) i el descriptor de la definició (*el necessari*) prengui una significació determinada, atès que no té gaire sentit definir aliments únicament com *el necessari*.

3. Conjunt de persones que mantenen una **sèrie peculiar** de **relacions personals** i **econòmiques** i que pren com a nucli dues **persones** juntament amb els seus **descendants** i altres possibles **membres**. [*Família* / T1; 01/44]

Aquest darrer cas mostra que les unitats que participen de la relació entre el concepte a definir (*família*) i el descriptor (*conjunt de persones*) es poden dividir en dos grups:

a) L'integrat per *sèrie peculiar* i *relacions personals i econòmiques*

b) L'integrat per *persones, descendants* i *membres*

Ambdós grups conformen dues proposicions unides mitjançant el connector *i*. Les unitats del primer grup reforcen i justifiquen la relació entre *família* i *conjunt de persones*, anàlogament al que *subsistència física* i *persones* fan, respectivament, amb *aliments* i *el necessari* en l'exemple anterior.

⁹ Ara deixem de banda si aquesta funció relacional és adequada en aquest context. Per establir el grau de correcció i pertinència de les respostes dels alumnes tenim altres paràmetres que ens serveixen de guia, ja que estan directament vinculats a les respostes dels especialistes.

Per la seva banda, les unitats del segon grup juguen el paper de la relació entre *conjunt de persones* i *nucli*, en el sentit que les unitats destacades conformen el nucli del conjunt de persones i, per extensió, de la família.

En conclusió d'aquest últim punt, referent a les unitats de relació, estem en condicions d'apuntar, d'acord amb els exemples presentats, que les definicions dels alumnes presenten un seguit d'unitats nominals, de naturalesa especialitzada o general, que poden desenvolupar més d'una funció. D'una banda poden esdevenir els objectes principals de la relació —ja sigui en relació amb el concepte a definir, ja sigui en relació amb el descriptor que encapçala la definició. D'altra banda poden esdevenir unitats que contribueixen a donar sentit a la relació entre els objectes principals de la relació que acabem d'esmentar.

4.3.6. Els dominis cognitius

Aquesta última mesura es refereix a dos aspectes que hem destacat a 2.2.2 a propòsit de visió del llenguatge de la lingüística cognitiva i dels punts programàtics de contacte amb el Model Al·lostèric d'Aprenentatge: els *dominis cognitius* i les *zones conceptuais actives*. Sobre els arguments per al bandejament de les *zones conceptuais actives* remetem al que hem apuntat a l'epígraf 4.3.1. Aquí tan sols recordem que la quantificació de les *zones conceptuais actives* no és rellevant per tal com s'assoleixen resultats similars als dels *dominis cognitius*.

L'únic valor de la mesura dels *dominis cognitius* que proposem es refereix al nombre d'unitats nominals de la llengua general, ja que són aquestes unitats les que donen compte de la noció de *dominis cognitius*. D'acord amb això, la quantificació d'aquest valor, semblantment a com hem fet en altres mesures, segueix un ordre decreixent: com més unitats de la llengua general s'hi troben menys precisió i increment de coneixement podem hipotetitzar. La justificació es basa en els mateixos arguments proveïts en el subepígraf anterior a propòsit del segon valor de la quantificació. En conseqüència, el guarisme obtingut per a aquest valor és multiplicarà per -1.

D'acord amb els postulats de Langacker (1987; 1991) els *dominis cognitius* fan esment a les representacions mentals sobre com s'organitza el món i la realitat. Els *dominis cognitius* poden incloure diversos tipus d'informacions perquè diversa és també la realitat que envolta l'individu.

El tractament d'aquesta mesura comporta assumir el caràcter enciclopèdic de la semàntica, fet que obre la porta a la interrelació entre els aspectes denotatius (lèxics) i els connotatius (contextuals o pragmàtics). En el cas del DF és força evident que la majoria de conceptes no existeixen en el buit, sinó que s'emmarquen en àmbits de coneixement més generals i que, per tant, resulta especialment pertinent parlar de dominis cognitius. Com podem veure, els dominis cognitius estan estretament lligats a la capacitat de relacionar que hem comentat al subepígraf anterior, per tal com aquesta mesura té, entre d'altres funcions, la de relacionar elements especialitzats amb elements de la realitat quotidiana.

L'aparició dels *dominis cognitius* sota la forma d'unitats de la llengua general té, en el context de la nostra quantificació, una *penalització* perquè assumim que els alumnes opten, en la formulació de determinades definicions, per la solució de la unitat general més que no pas per la unitat especialitzada¹⁰.

4.3.7. Conclusió

Com a conclusió de l'epígraf 4.3, podem afirmar que les cinc mesures escollides per mesurar la precisió i l'increment de coneixement en DF són adequades als objectius plantejats per aquesta tesi en la perspectiva lingüística i conceptual que hem adoptat. Hem fet palès que les cinc mesures considerades serveixen per quantificar, en termes lingüístics, un determinat grau de precisió i increment de coneixement, la qual cosa dóna compte, al seu torn, d'aspectes relatius a l'aprenentatge del coneixement especialitzat.

¹⁰ Això no vol dir pas que, en altres contextos, els *dominis cognitius* (juntament amb les *zones conceptuals actives*) evidencien un progrés en el coneixement o bé un avenç en el procés d'aprenentatge. Cal tenir molt en compte que analitzem contextos especialitzats i que els *dominis cognitius* hi juguen aquí un paper invers, pel que fa a la seva quantificació, respecte d'altres contextos.

Hem fet notar que les mesures escollides tenen una base lingüística (descriptors, unitats terminològiques i unitats de la llengua general), alhora que hem insistit en el pes similar que totes elles manifesten, això és, no hem prioritzat una mesura per damunt de les altres. En definitiva, el repàs de cadascuna de les cinc mesures ha servit per mostrar com plantejem la quantificació de les dades, sempre tenint en compte els objectius i la perspectiva del nostre treball.

4.4. Metodologia d'anàlisi

En aquest darrer epígraf del capítol 4 mostrem les estratègies utilitzades en l'anàlisi de les dades proveïdes pels nostres informants. Com detallarem tot seguit hem abordat la precisió i l'increment de coneixement a partir de l'anàlisi del grau del coneixement inicial (subepígraf 4.4.1) i del coneixement final (subepígraf 4.4.2). Així, en aquests dos primers subepígrafs presentem les eines i les estratègies estadístiques de què ens servirem per determinar tant si en el T1 hi ha un coneixement inicial major que zero com si en el T2 es produeix un increment de coneixement.

A 4.4.3 donem compte dels intervals de confiança i la seva determinació, ja que, com explicarem més endavant, són una peça clau per al tractament estadístic. Finalment, a 4.4.5 explicitem els mecanismes mitjançant els quals la quantificació de les dades es converteix en dades numèriques indicadores de les puntuacions dels alumnes.

Com acabem de dir, la metodologia d'anàlisi de les dades es basa en un enfocament estadístic concret, el qual s'encamina a acomplir els objectius següents:

a) Comprovar si el grau de coneixement inicial que tenen els informants és zero o més gran que zero. Partim de la hipòtesi que el grau de coneixement que tenen els alumnes dels conceptes de DF en el moment de l'inici del període d'instrucció explícita és major que zero, per tal com són alumnes de tercer curs de llicenciatura i, per tant, tots aquests conceptes difícilment els són aliens, és a dir, en tenen alguna noció per escassa que sigui. Per nosaltres el nivell zero de coneixement correspon o bé a la no resposta de l'alumne (i.e., deixa en blanc l'espai proveït per a la resposta), o bé a l'assumpció tàcita que no ho sap (i.e., respon directament que no ho sap). Les respostes que no es troben

en cap d'aquestes dues categories contenen, doncs, en major o menor grau, algun tipus de coneixement sobre els conceptes objecte de definició.

b) Comprovar si al final del període d'instrucció explícita hi ha increment de coneixement. Partim de la hipòtesi que hi ha un increment de coneixement, per bé que aquest no serà molt elevat en el conjunt dels alumnes. En tot cas, hipotetitzem un comportament desigual entre els dos grups d'alumnes de què hem parlat anteriorment (cf. 3.1 i 4.1.3). Així, assumim d'entrada que el grup amb contactes previs o actuals amb el món jurídic obtindrà uns resultats millors que no pas el grup majoritari, integrat pels alumnes que tenen aquest contacte. No descartem que la tendència general observada sigui la de l'estabilitat del coneixement. A aquest resultat hi contribuiria força decisivament el fet que el període d'instrucció explícita de l'assignatura no supera els tres mesos.

Així, si bé a tercer curs de llicenciatura hi ha el primer contacte explícit amb l'assignatura *Dret civil V - Dret de família*, no és la primera vegada que els alumnes tenen notícia del DF com a tal —i, per tant, dels conceptes que hi estan relacionats— o de qüestions generals del dret civil més o menys relacionades amb el DF. En efecte, tal com hem fet notar a 3.2 —i com es reflecteix a l'annex 6— el pla d'estudis de la llicenciatura en dret de la Universitat Pompeu Fabra corresponent al curs acadèmic 1998-1999 preveu una sèrie de matèries relacionades amb el dret civil en els dos anys acadèmics anteriors.

Resulta evident que, al llarg d'aquests períodes d'instrucció explícita sobre diversos aspectes del dret civil, els informants han pogut conèixer i, doncs, familiaritzar-se amb alguns dels conceptes que tractem en aquest treball.

D'acord amb els objectius apuntats més amunt analitzem les definicions dels nostres informants a través de l'observació dels elements següents: descriptors, unitats terminològiques i unitats de la llengua general. Així, l'observació de la precisió i l'increment de coneixement es farà a partir de les unitats terminològiques pròpies de l'àmbit jurídic d'una banda i de les unitats corresponents al llenguatge general de l'altra, juntament amb els descriptors. En tots els casos, hem afegit la restricció de considerar

únicament aquells elements de naturalesa nominal d'acord amb les consideracions fetes a 4.3.2 (cf. annex 2).

A continuació, en els subepígrafs que segueixen, mostrem el tractament estadístic de les dades per tal de satisfer les exigències implicades en els dos objectius que hem assenyalat a l'inici (4.4.1 i 4.4.2), juntament amb la consideració dels intervals de confiança (4.4.3).

4.4.1. L'anàlisi del grau de coneixement inicial

Aquesta anàlisi correspon al primer dels objectius apuntats a la introducció d'aquest epígraf. La determinació de si el grau de coneixement inicial és zero o més gran que zero s'expressa en les dues hipòtesis de partida següents:

a) Hipòtesi nul·la (H_0): El grau de coneixement inicial és igual a un valor constant: μ (mitjana) = constant¹¹.

b) Hipòtesi alternativa (H_1) El grau de coneixement inicial és major que un valor constant: μ (mitjana) > constant.

La hipòtesi nul·la (H_0) preveu que no hi ha increment de coneixement, això és, els alumnes no tenen pràcticament cap noció dels conceptes en qüestió. Es confirmarà aquesta hipòtesi si la mitjana resultant de les puntuacions és igual a la constant prèviament determinada. En canvi, la hipòtesi alternativa (H_1) preveu que hi ha un increment de coneixement, hipòtesi que es confirmarà si la mitjana resultant de les puntuacions és més gran que la constant.

Les dades tenen en compte la correlació entre els individus i l'índex o puntuació per a cada individu:

Individu	$\bar{\omega}_1, \bar{\omega}_2, \bar{\omega}_3, \bar{\omega}_4, \bar{\omega}_5, \dots \bar{\omega}_N$
Índex	$I_0(\bar{\omega}_1), I_0(\bar{\omega}_2), I_0(\bar{\omega}_3), \dots I_0(\bar{\omega}_N),$

L'estadístic corresponent a aquest objectiu s'expressa en la fórmula següent:

¹¹ Per a la determinació de la constant vegeu més avall i l'epígraf 5.1.1.

$$Est_1 = \frac{\text{mitjana } (I_0(\mathbf{v}_1), I_0(\mathbf{v}_2), I_0(\mathbf{v}_3), \dots, I_0(\mathbf{v}_N)) - \text{constant}}{\text{desviació típica } (I_0(\mathbf{v}_1), I_0(\mathbf{v}_2), I_0(\mathbf{v}_3), \dots, I_0(\mathbf{v}_N))} \cdot \sqrt{N-1}$$

Com a criteri de decisió, acceptem que el grau de coneixement és molt baix si el resultat de l'aplicació de l'estadístic és inferior a 1,67 ($Est_1 < 1,67$), per tal com en els càlculs estadístics es pren aquesta xifra com a referència. Convé indicar que en aquest treball utilitzem una alfa de 0.05, això és, una probabilitat d'equivocació del 5%.

4.4.2. L'anàlisi de l'increment de coneixement

Aquesta anàlisi correspon al segon dels objectius apuntats a la introducció d'aquest epígraf. La determinació de si l'increment de coneixement és zero o més gran que zero s'expressa en les dues hipòtesis següents:

- a) Hipòtesi nul·la (H_0): Increment de coneixement = 0
- b) Hipòtesi alternativa (H_1): Increment de coneixement > 0

La hipòtesi nul·la (H_0) preveu que no hi ha, en els termes estadístics establerts, increment de coneixement, això és, que respecte del T1 els alumnes no incrementen el seu coneixement en el T2. Aquesta hipòtesi es relaciona amb una estabilització del coneixement del T2 respecte del T1. En canvi, la hipòtesi alternativa preveu que, efectivament, es produeix un increment de coneixement (l'increment és més gran que zero).

Les dades inclouen els índexs (o puntuacions) inicial i final i les diferències observades tal com mostrem a continuació:

	Individu 1	Individu 2	Individu 3	Individu N
Índ. inicial	$I_0(\omega_1)$	$I_0(\omega_2)$	$I_0(\omega_3)$	$I_0(\omega_N)$
Índ. final	$I_1(\omega_1)$	$I_1(\omega_2)$	$I_1(\omega_3)$	$I_1(\omega_N)$
Diferència	$D(\omega_1) = I_1(\omega_1) - I_0(\omega_1)$	$D(\omega_2) = I_1(\omega_2) - I_0(\omega_2)$	$D(\omega_3) = I_1(\omega_3) - I_0(\omega_3)$	$D(\omega_N) = I_1(\omega_N) - I_0(\omega_N)$

En relació amb aquest segon objectiu, establim una comparació de mitjanes aritmètiques per mostres tradicionals i variàncies poblacionals desconegudes, mitjançant la fórmula següent:

$$Est_2 = \frac{\text{mitjana de diferències}}{\text{desviació típica de diferències}} \sqrt{N-1}$$

Semblantment a com hem fet en el subepígraf anterior, acceptem el criteri de decisió segons el qual decidim que es no produeix un increment significatiu de coneixement si l'estadístic és inferior a 1,67 ($Est_3 < 1,67$, una alfa del 0.05).

4.4.3. Els intervals de confiança

En la metodologia d'anàlisi partim de la consideració d'un interval de confiança del 95%¹². Cadascun dels intervals de confiança corresponents al grau de coneixement inicial i a l'increment de coneixement té, com veurem tot seguit, un límit inferior i un límit superior. El càcul d'aquests intervals ha de servir per determinar si s'observen casos extrems (valors estranys) en les dades. Aquests *valors estranys* se solen eliminar per tal com no són representatius de la població amb què treballem.

Amb un interval de confiança es dona la interpretació habitual següent:

- a) La mostra proposa un valor determinat.

- b) S'assumeix que el valor real de la població no coincideix exactament amb el valor obtingut a la mostra; ara bé, en el nostre cas, considerant el nombre total d'informants és previsible que aquest valor sigui similar.

¹² En els càlculs estadístics els dos intervals de confiança més comunament utilitzats són el del 95% i el del 99%. En el cas dels percentatges cal apuntar que com més alt és el percentatge de l'interval de confiança més probabilitats hi haurà que la mitjana de la població s'inclouï dins de l'interval de confiança. Per incrementar la confiança en l'estimació cal eixamplar l'abast en la mesura que es cregui convenient.

c) Com que no tenim una resposta categòrica sobre els valors entre els quals se situa el valor poblacional, aleshores cal fer una aproximació probabilística. Així, amb una probabilitat del 95% (alfa del 0.05), el valor de la població es troba entre el límit inferior i el límit superior de l'interval de confiança. Dit d'una altra manera, això significa que hi ha un 95% de probabilitats que la mitjana de la població es trobi entre la mitjana de la població d'un determinat *error estàndard*¹³.

El càlcul de l'interval de confiança utilitza la *desviació típica* o *estàndard*¹⁴.

a) *En relació amb el grau de coneixement inicial*

Els límits corresponents al grau de coneixement inicial es calculen a partir de les dues fórmules següents:

- Límit inferior:

$$\text{mitjana coneixement inicial} - 1,67 \cdot \frac{\text{desviació inicial}}{\sqrt{N}}$$

- Límit superior:

$$\text{mitjana de diferències} + 1,67 \cdot \frac{\text{desviació de diferències}}{\sqrt{N}}$$

¹³ La *desviació estàndard* (vegeu nota següent) d'una distribució de mostres s'anomena *error estàndard*. L'error estàndard ens permet dir quines són les opcions d'una determinada mostra de mitjana per ser més gran o més petita que la mitjana de la població global.

¹⁴ La *desviació típica* o *estàndard*, semblantment a la mitjana, pren en compte tots els valors. Si no hi ha dispersió en la distribució, tots els valors que s'observen serien els mateixos. Aleshores, la mitjana seria la mateixa que la mesura repetida. Però si hi ha dispersió, els valors es desvien de la mitjana (alguns de molt i d'altres de molt poc). L'apel·lació a la *desviació estàndard* d'una distribució és una manera d'indicar un tipus de valor *estàndard* segons el qual tots els valors es desvien de la mitjana.

b) En relació amb l'increment de coneixement

Els límits corresponents a l'increment de coneixement es calculen a partir de les dues fórmules següents:

- Límit inferior:

$$\text{mitjana de diferències} - 1,67 \cdot \frac{\text{desviació de diferències}}{\sqrt{N}}$$

- Límit superior:

$$\text{mitjana de diferències} + 1,67 \cdot \frac{\text{desviació de diferències}}{\sqrt{N}}$$

4.4.4. La puntuació dels informants

Com a pas previ a la comprovació dels objectius exposats a l'inici d'aquest epígraf mitjançant les anàlisis i fórmules estadístiques anteriors, cal donar a cada alumne una puntuació d'acord amb les respostes obtingudes de les definicions, seguint l'estratègia de quantificació adoptada i presentada a l'epígraf 4.3. En l'atorgarment de les puntuacions hem de tenir en compte tant les cinc mesures com els nou conceptes que considerem en els dos tests. L'objectiu o etapa final d'aquest procés és l'assoliment d'una puntuació per a cada individu que doni compte del moment previ a l'instrucció explícita en DF (Test 1) i del moment posterior a la instrucció explícita en DF (Test 2).

Abans de detallar-ne l'estructuració, cal fer una sèrie de precisions sobre l'aproximació estadística que fem a les puntuacions. En primer lloc, hem d'advertir que les cinc mesures i els nou conceptes es combinen entre ells. La puntuació resultant d'aquestes combinacions s'expressa inicialment en els valors absoluts corresponents a l'estratègia de quantificació exposada a 4.3. Posteriorment convertim aquests valors absoluts en una escala de 0 a 10. Així, les probabilitats de la puntuació per a cada concepte s'expressaran de la manera següent:

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Filiació adoptiva	P ₀	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅	P ₆	P ₇	P ₈	P ₉	P ₁₀
Aliments	P ₀	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅	P ₆	P ₇	P ₈	P ₉	P ₁₀
Despeses	P ₀	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅	P ₆	P ₇	P ₈	P ₉	P ₁₀
Cap. matrimoniales	P ₀	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅	P ₆	P ₇	P ₈	P ₉	P ₁₀
Família	P ₀	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅	P ₆	P ₇	P ₈	P ₉	P ₁₀
Separació	P ₀	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅	P ₆	P ₇	P ₈	P ₉	P ₁₀
Dissolució	P ₀	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅	P ₆	P ₇	P ₈	P ₉	P ₁₀
Convivència	P ₀	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅	P ₆	P ₇	P ₈	P ₉	P ₁₀
Parella Estable	P ₀	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅	P ₆	P ₇	P ₈	P ₉	P ₁₀

Taula 1: Probabilitats de puntuació dels alumnes per a cada concepte en una escala de 0 a 10

L'índex de puntuació (I) d'un individu per a una mesura s'expressa en la fórmula següent per a un concepte determinat (i):

$$I(\omega) = \sum_{i=1}^S I_i$$

Aquí I representa l'índex sobre l'individu omega. L'índex es pot considerar una variable aleatòria (sobre cadascun dels individus prendrà un valor diferent). Així, aquesta fórmula expressa la puntuació per al concepte i .

Per a la població $\Omega = \{\omega_1, \omega_2, \omega_3, \omega_4, \dots, \omega_N\}$ l'índex de puntuació s'expressarà com segueix:

$$I(\Omega) = \frac{\sum_{i=1}^k I(\omega_i)}{K}$$

Aquí es mostra la mitjana dels índex sobre els individus K . Aquesta mitjana omega es pot considerar una variable aleatòria amb la llei gràcies a l'aplicació del Teorema Central del Límit.

L'índex segueix asintòticament una distribució normal, com a resultat d'aplicar el Teorema Central del Límit a les variables, de la manera següent:

$I(\omega_1) \sim$ distribució de paràmetres ($P_0, P_1, P_2, \dots, P_{10}$, per a cada concepte)

$I(\omega_2) \sim$ distribució de paràmetres ($P_0, P_1, P_2, \dots, P_{10}$, per a cada concepte)

$I(\omega_3) \sim$ distribució de paràmetres ($P_0, P_1, P_2, \dots, P_{10}$, per a cada concepte)

$I(\omega_4) \sim$ distribució de paràmetres ($P_0, P_1, P_2, \dots, P_{10}$, per a cada concepte)

...

...

$I(\omega_N) \sim$ distribució de paràmetres ($P_0, P_1, P_2, \dots, P_{10}$, per a cada concepte)

Si $I(\Omega) \approx N(\mu, \sigma)$, en què $\mu =$ promig ($I(\omega_1), \dots, I(\omega_N)$) i $\sigma =$ desviació típica o estàndard ($I(\omega_1), \dots, I(\omega_N)$).

Finalment, per a cada combinació de mesures i conceptes caldrà fer una taula de contingència per determinar el nombre d'individus que tenen una determinada puntuació i, doncs, poder constatar quins són, jeràrquicament, els valors més representatius. Juntament amb les taules de contingències, també elaborem histogrames per visualitzar (en forma de diagrama i de taula) la distribució de la freqüència de cada valor en relació amb les mostres i la població. En els histogrames cal comprovar la seva naturalesa unimodal, això és, que no trobem dues classes o mostres de població amb la mateixa freqüència.

Tenint en compte les observacions anteriors i les operacions descrites a 4.4.1, 4.4.2 i 4.4.3 (relacionades amb els objectius de l'anàlisi experimental), el primer pas que cal fer és mostrar la quantificació dels informants d'acord amb la descripció de les mesures que hem fet a 4.3. En les puntuacions que tot seguit descrivim seguim el procediment assenyalat més amunt, això és, a l'obtenció dels valors absoluts per a cada cel·la hi apliquem la categorització en l'escala de 0 a 10. Així, el procés d'assignació de puntuacions segueix els passos següents:

1. Assignem una puntuació o nota per a cada individu, tenint en compte cada concepte i cada mesura en cadascun dels dos tests. Això comporta tenir dues fitxes de quantificació, corresponents als dos tests, per a cadascun dels cinquanta-set alumnes. La fitxa que elaborem per a cada alumne té la forma següent:

Concepte Mesura	F.ADOP.	ALIM.	DESP.	C. MATR.	FAM.	SEPARAC.	DISS.	CONV.	P. EST.
Dif. conc.	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
Precisió	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
Opacitat	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
Cap. rel.	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
Dom. cog.	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>

Taula 2: Fitxa dels alumnes en la combinació de conceptes i mesures

2. La segona gran operació que realitzem consisteix en buscar la nota o puntuació per a cada individu tenint en compte els nou conceptes. Per atènyer aquest segon estadi cal, com veurem més endavant, fer una operació prèvia: l'aglutinament de mesures en una de sola a través de l'obtenció de la mitjana de totes cinc per a cada alumne. Un cop dut a terme aquest pas previ, ja estem en condicions de proveir una nota per a tots els alumnes en tots els conceptes en el T1 i en el T2, tal com segueix:

Concepte Alumne	F.ADOP.	ALIM.	DESP.	C. MATR.	FAMÍLIA	SEPARA.	DISSOL.	CONV.	P. EST.
1	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
2	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
3	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
4	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
5	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
6	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
7	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
8	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
9	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
10	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
...	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
N	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>

Taula 3: Puntuació de tots alumnes per conceptes

A partir de les dades establertes segons la taula anterior, cerquem la puntuació inicial i final de cada individu d'acord amb l'establiment de la mitjana dels conceptes. Per tant, en darrer terme obtenim per a cada alumne una nota que correspon a la combinació de conceptes i mesures. Amb el desenvolupament de la taula anterior, arribem a l'objectiu d'obtenir una columna i cinquanta-set files per a cada test, de manera que resulten 2 columnes i 57 files. La primera columna fa referència a la valoració inicial corresponent al Test 1 i la segona columna es refereix a la valoració final del Test 2 (cf. annex 3):

Alumnes	V. Inicial	V. Final
1	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
2	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
3	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
4	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
5	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
6	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
7	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
8	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
9	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
10	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
...	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>
N	<i>nota x</i>	<i>nota x</i>

Taula 4: Taula comparativa del resultat inicial i final de cada alumne

Sense oblidar que l'objectiu últim de la metodologia presentada aquí és comprovar si hi ha o no increment de coneixement, creiem que és igualment important donar compte dels resultats parcials. Així, presentem els resultats de les taules que precedeixen cronològicament la taula 4, a través de les diverses fases del treball establertes. Per tant, vegem a continuació com obtenim en cada fase els resultats provinents de la quantificació considerant els individus, els conceptes i les mesures.

a) Fase 1

Taula general per a tots els individus en la combinació dels tipus de mesures i conceptes.

Resultat: 57 files (una per alumne) i 90 columnes (resultant de la dita combinació).

Repetició en els dos tests.

En aquesta primera fase assenyalarem, en les columnes corresponents, amb -1 quan no hi ha descriptor en les respostes; amb -2 quan l'individu no respon a la pregunta; i -3 quan la resposta és invàlida (i.e., respon a la pregunta amb una altra pregunta). La raó d'aquesta numeració rau en el fet que, si donàvem números positius no podríem distingir aquestes tres circumstàncies. Ara, el valor en ell mateix és purament simbòlic i, doncs, no significa res. Per això, això proposem una primera subfase (Fase 1a) en què substituïm aquests valors per **0**, per tal com a efectes de quantificació equival a zero.

Una altra qüestió tractada en aquest estadi es refereix al fet que, com hem indicat a propòsit dels valors relatius a les mesures de l'opacitat, la capacitat de relació i els dominis cognitius (vegeu inici de l'epígraf 4.3), hi ha 27 columnes que cal multiplicar per -1, atès que la valoració donada inicialment segueix un ordre invers, decreixent. Per això proposem una segona subfase (Fase 1b) en què efectuem la multiplicació cadascuna de les 27 columnes afectades per -1. En definitiva, el resultat de les operacions efectuades queda reflectit a la Fase 1b, a partir de la qual procedim a efectuar les operacions pertinents a la fase següent.

b) Fase 2

Taula d'agrupació dels conceptes per a cada una de les cinc mesures.

Resultat: 57 files (una per alumne) i 45 columnes (resultant de la fusió dels tipus de mesures en els 9 conceptes). Repetició en els 2 tests.

c) Fase 3

Taula d'agrupació de les diferents mesures dins dels conceptes corresponents.

Resultat: 57 files (una per alumne) i 9 columnes (1 per concepte). Repetició en els 2 tests.

d) Fase 4

Taula d'agrupació de conceptes.

Resultat: 57 files (una per alumne) i 1 columna (de l'agrupació de conceptes). Repetició en els dos tests.

La taula 4 que hem vist més amunt no seria altra cosa que la presentació dels resultats de la Fase 4 en els 2 tests tal com es mostra a l'annex 3.

4.4.5. Conclusions

En conclusió sobre la metodologia d'anàlisi, la nostra estratègia s'ha encaminat a determinar fins a quin punt l'aprenent del DF, manifestat en l'elecció de nou conceptes, evidencia un increment significatiu del T1 respecte del T2; o bé presenta una estabilització del coneixement. Encara més, hem pretès matisar les nostres dades d'acord amb la tipologia d'alumnes presentada al capítol 3 (i també a 4.1.3), en relació

amb els individus que manifesten tenir o haver tingut contactes amb el món jurídic extrauniversitari.

Per a l'assoliment d'aquest objectiu ens hem servit de determinades fórmules estadístiques que apliquem a la quantificació de les dades, el procés de la qual hem segmentat en quatre grans fases. Aquesta quantificació té en consideració els alumnes, els conceptes i les mesures d'anàlisi.

4.5. Conclusió

Com a recapitulació del capítol, cal indicar que hem pretès proveir les bases més adients per recollir les dades de les definicions dels alumnes. L'estratègia emprada està directament relacionada amb els objectius i la perspectiva de la tesi, la qual cosa legitima la validesa del nostre treball. Per atènyer els nostres objectius en primer lloc hem fet notar que la base per a l'extracció d'informació són les preguntes (tant les de definició directa com les de relació). En segon lloc ens hem dotat de cinc mesures d'increment i precisió de coneixement a partir de les quals hem quantificat els valors, de base lingüística, atribuïts a cadascuna d'aquestes mesures. Finalment hem presentat les eines estadístiques orientades a extraure informació qualitativa de les respostes dels alumnes, la qual informació està directament relacionada amb l'objectiu de determinar si hi ha hagut increment significatiu de coneixement o bé estabilització dels resultats.

CAPÍTOL 5

RESULTATS I ANÀLISI DE LES DADES

En aquest capítol presentem el resultat de l'anàlisi que hem fet de les dades d'acord amb la metodologia d'anàlisi, els paràmetres i les mesures descrites en el capítol anterior. En la presentació de les dades tenim en compte aspectes qualitatiu i quantitatiu. Així, doncs, l'objectiu d'aquest capítol és donar compte de les dades extretes dels tests distribuïts als alumnes seguint una determinada metodologia a propòsit de l'increment i la precisió de coneixement dels individus sobre els conceptes analitzats al llarg dels dos tests.

Aquest capítol s'estructura en tres parts: en la primera part mostrem els resultats de les proves estadístiques sobre els objectius relacionats amb l'increment de coneixement (epígraf 5.1). En la segona part (epígraf 5.2) presentem els resultats finals (i.e., valors numèrics) obtinguts pels alumnes tal com apareix a la Fase 4 descrita a 4.4.4. Aquí mostrem si es confirma la hipòtesi nul·la (H_0), segons la qual l'increment de coneixement = 0 (i, per tant, estabilització del coneixement); o bé si es confirma la hipòtesi alternativa, segons la qual l'increment de coneixement > 0.

Tenint en compte els resultats globals assenyalats, en la tercera part (epígraf 5.3) mostrem les puntuacions obtingudes pels alumnes en cadascun dels conceptes analitzats. L'anàlisi de 5.3 mostra en primer lloc el grau d'increment de coneixement assolit per a cada concepte. Segonament, s'escruten els aspectes lingüístics més rellevants de les dades, això és, s'observa el comportament dels informants pel que fa a l'ús dels descriptors, les unitats terminològiques (UT) i les unitats de la llengua general (ULG).

5.1. Resultats sobre el coneixement inicial

Com acabem de dir, en aquest epígraf donem compte dels resultats globals obtinguts pels alumnes a propòsit del coneixement inicial, que es correspon amb el Test 1 (T1) (5.1.1), i les conseqüències que n'esperem per al Test 2 (T2). Efectivament, d'acord amb els resultats corresponents a la primera prova podrem elaborar certes expectatives per a la segona prova (5.1.2).

5.1.1. El coneixement en el Test 1

El coneixement inicial dels individus ve marcat directament per dos aspectes íntimament relacionats:

- a) Les xifres obtingudes en la Fase 4 del T1 (traduïts en una escala de 0 a 10), que indiquen una determinada puntuació o nota dels alumnes, tal com mostrem a l'annex 3.
- b) L'aplicació del test estadístic. Hem aplicat l'estadístic següent per determinar si el coneixement inicial és zero o més gran que zero (cf. 4.4.1):

$$Est_1 = \frac{\text{mitjana } (I_0(\mathbf{v}_1), I_0(\mathbf{v}_2), I_0(\mathbf{v}_3), \dots, I_0(\mathbf{v}_N)) - \text{constant}}{\text{desviació típica } (I_0(\mathbf{v}_1), I_0(\mathbf{v}_2), I_0(\mathbf{v}_3), \dots, I_0(\mathbf{v}_N))} \cdot \sqrt{N-1}$$

Seguint la seqüència de presentació dels resultats del capítol anterior, assenyalem tot seguit els resultats obtinguts per cadascun dels nostres informants en l'última fase, un cop fetes totes les operacions pertinents relatives a les fases anteriors¹.

¹ Per seguir el desenvolupament de les operacions podeu consultar l'epígraf 4.4.4.

alumne	puntuació T1
01/1	4,81
01/2	4,68
01/3	4,89
01/4	7,60
01/6	8,33
01/8	3,82
01/9	0,26
01/11	7,25
01/16	6,70
01/19	0,00
01/21	7,77
01/22	7,68
01/23	4,25
01/24	3,05
01/25	6,48
01/27	6,78
01/28	8,41
01/30	6,14
01/32	5,49
01/33	8,76
01/34	6,35
01/35	6,61
01/36	5,88
01/44	4,51
01/46	5,97
01/47	4,89
01/48	7,08
01/49	4,81
01/50	7,30
01/51	7,04
01/52	5,67
01/55	9,06
01/57	7,04
01/58	6,35
04/2	1,20
04/3	1,03
04/5	7,04
04/7	2,23
04/8	5,32
04/13	5,54
04/14	7,25
04/15	5,58
04/16	10,00
04/17	4,85
04/18	6,39
04/19	7,98
04/23	7,81
04/24	6,44
04/26	8,24
04/27	4,85
04/28	4,29
04/31	6,95
04/32	7,42
04/33	5,02
04/34	7,08
04/36	7,08
04/37	7,98

Taula 1: Puntuació dels alumnes sobre el coneixement inicial (Test 1) en una escala de 0 a 10

L'obtenció d'aquestes xifres correspon a l'última d'operació efectuada damunt de la Fase 3, en què teníem les xifres relatives a cadascun dels 9 conceptes que, al seu torn, es corresponen amb operacions efectuades damunt de la fase anterior (Fase 2), en què els conceptes inclouen les cinc mesures considerades. El que volem destacar aquí és que,

d'acord amb les explicacions del capítol anterior, tant en els conceptes com en les mesures donem a tots la mateixa rellevància. Això facilita el tractament de les operacions perquè, en els resultats de la taula 1, tan sols hem hagut de sumar tots els valors per a cadascun dels 9 conceptes (Fase 3) i fer la divisió entre 9; i així successivament per als 57 informants.

Com que hem categoritzat les puntuacions en una escala de 0 a 10^2 , en cada taula tindrem almenys un individu amb la puntuació més baixa (0,00) i un altre amb la puntuació més alta (10,00). En el cas del coneixement inicial de la taula 1 advertim que únicament l'individu 01/19 presenta el número més baix mentre que el 04/16 mostra el registre més elevat. La correlació d'aquestes xifres no vol dir que, en termes absoluts, 01/19 tingui un coneixement inicial de 0; ni que 04/16 tingui un coneixement inicial de 10, sinó que volem indicar sobretot que un alumne (01/19) obté la puntuació més baixa i l'altre (04/16) obté la puntuació més alta. I els altres alumnes se situen necessàriament entre aquestes dues xifres.

La primera observació dels resultats sobre el coneixement inicial indica que la nota mitjana obtinguda és de **5,95**, que és alta, però que, en qualsevol cas, no és inconsistent amb alguna de les hipòtesis formulades a la introducció d'aquest treball. En efecte l'aplicació del primer test estadístic confirma aquesta impressió inicial, ja que es confirma la hipòtesi alternativa per tal com el resultat del test és més gran que la constant.

En la fórmula corresponent a l'estadístic 1 (Est_1), que es refereix al grau de coneixement inicial, cal partir de la formulació de la constant. La constant indica quin és el coneixement que considerem suficient (mínim) perquè adquireixi certa noció dels conceptes. Hem fixat la constant a partir de l'observació de totes les dades —les inicials i les finals— i, així, hem determinat que la constant és de 0,15. A continuació indiquem el valor numèric dels altres elements que intervenen en la fórmula de l'estadístic 1 (provinents de la intervenció amb els resultats de la taula 1):

² Hem decidit efectuar per la categorització per facilitar la visualització dels resultats, ja que altrament seria poc còmode, atès que manipularíem xifres en negatiu i poc categoritzables. Per exemple, les corresponents 5 primeres puntuacions de la taula 1 serien les següents: -0,15; -0,16; -0,14; 0,09 i 0,16. Es pot veure que resulta metodològicament més còmode considerar, respectivament, les xifres de 4,81; 4,68; 4,89; 7,60 i 8,33.

<i>Resultats Inicials</i>	
Mitjana	5,9522807
Error típic	0,2798413
Mitja	6,39
Moda	7,08
Desviació estàndard	2,11275549
Variança de la mostra	4,46373578
Curtosi	1,15815792
Coeficient d'asimetria	-1,00716479
Rang	10
Mínim	0
Màxim	10
Suma	339,28
Compte	57

Taula 2: Estadística descriptiva per a les dades del coneixement inicial (taula 1)

Tenint en compte que assenyalem en negreta la informació que ens interessa, l'aplicació de l'Est₁ dona un resultat de **20,57024914**, xifra que està bastant més per sobre de la constant (**0,15**). En una primera aproximació podem veure que el grau de coneixement inicial depassa amb escreix el nivell de zero, resultat que s'obté en individus que no han tingut abans una instrucció explícita en dret de família (DF).

Pel que fa als intervals de confiança heus ací els resultats obtinguts a partir de les dues fórmules plantejades a 4.4.3 sobre el coneixement inicial:

- Límit inferior:

$$\text{mitjana coneixement inicial} - 1,67 \cdot \frac{\text{desviació inicial}}{\sqrt{N}}$$

- Límit superior:

$$\text{mitjana de diferències} + 1,67 \cdot \frac{\text{desviació de diferències}}{\sqrt{N}}$$

El resultat de l'aplicació d'aquestes dues fórmules produeix uns resultats, respectivament, de 5,48 i de 6,41. Aquests resultats confirmen que el valor poblacional se situa entre el límit inferior i el límit superior de l'interval de confiança.

D'acord amb aquest resultat de l'Est₁, només podem hipotetitzar que, efectivament, els individus tenen alguna noció prèvia sobre el DF; altrament no s'explicaria el resultat de l'estadístic (20,57) ni la puntuació mitjana (5,95). Això no és sorprenent si pensem que gairebé tots els informants³ afirmen haver acabat dos cursos de la llicenciatura en dret a la Universitat Pompeu Fabra. En efecte, com es pot desprendre del que indiquem a 3.2 i a l'annex 6, en assignatures cursades anteriorment sobre dret en general i dret civil en particular, hi ha aspectes de contingut directament relacionats amb el coneixement del dret de família.

Pel que fa als resultats relatius als informants que tenen o han tingut contactes amb el món jurídic fora de la universitat (que representen un 26% del total) cal dir que són lleugerament superiors a la mitjana apuntada més amunt:

alumne	puntuació
01/6	8,33
01/16	6,70
01/19	0,00
01/28	8,41
01/33	8,76
01/46	5,97
01/48	7,08
01/49	4,81
01/57	7,04
01/58	6,35
04/2	1,20
04/18	6,39
04/32	7,42
04/33	5,02
04/34	7,08

Taula 3: Resultats obtinguts pel alumnes que tenen o han tingut contactes amb el món jurídic en el Test 1

La puntuació mitjana obtinguda per aquest grup d'alumnes és de 6,04, que és lleugerament superior al 5,95 del global dels alumnes. Si observem més detalladament aquestes puntuacions ens adonem que n'hi ha dues que fan baixar la mitjana de forma notòria. Prescindint de les dues notes en qüestió, obtenim una puntuació mitjana de 6,87, la qual cosa és gairebé un punt per damunt de la mitjana global.

³ Les excepcions són 01/22, que diu haver-ne acabat 1 (probablement pot ser un error), i 04/8 que no respon a aquesta qüestió (però que podem pressuposar que ha completat els 2 cursos en qüestió).

Efectivament, de les dades de la taula 3 convé destacar la puntuació de 01/19, que és la més baixa del total dels alumnes, i la puntuació de 04/2, que és una de les més baixes (1,20). Per tant, sorprèn trobar que tant 01/19 com 04/2 —que afirmen tenir contactes actuals i, en el cas de l'últim, també previs— obtinguin una puntuació tan baixa.

Pel que fa a la resta d'alumnes que no tenen ni han tingut contactes previs amb el món jurídic cal fer notar unes puntuacions lleugerament inferiors:

alumne	puntuació
01/1	4,81
01/2	4,68
01/3	4,89
01/4	7,60
01/8	3,82
01/9	0,26
01/11	7,25
01/21	7,77
01/22	7,68
01/23	4,25
01/24	3,05
01/25	6,48
01/27	6,78
01/30	6,14
01/32	5,49
01/34	6,35
01/35	6,61
01/36	5,88
01/44	4,51
01/47	4,89
01/50	7,30
01/51	7,04
01/52	5,67
01/55	9,06
04/3	1,03
04/5	7,04
04/7	2,23
04/8	5,32
04/13	5,54
04/14	7,25
04/15	5,58
04/16	10,00
04/17	4,85
04/19	7,98
04/23	7,81
04/24	6,44
04/26	8,24
04/27	4,85
04/28	4,29
04/31	6,95
04/36	7,08
04/37	7,98

Taula 4: Resultats obtinguts pels alumnes que no tenen ni han tingut contactes amb el món jurídic

La puntuació mitjana obtinguda per aquest grup d'alumnes més majoritari és de 5,92, que s'apropa més a la mitjana global (5,95) que no pas a la mitjana del grup d'individus amb contactes amb el món jurídic (6,04). Comparant, doncs, els resultats de la taula 3 i de la taula 4 a propòsit del T1 podem observar una petita tendència que afavoreix el

grup amb contactes. Caldrà veure si en el T2 aquestes mitjanes entre els dos grups es mantenen, s'eixamplen o s'escurcen.

D'altra banda, com hem indicat al capítol 3, no presentem els resultats a partir d'altres paràmetres que estan previstos en els qüestionaris: el sexe, l'edat, el lloc de naixement, la llengua familiar, la llengua d'escolarització i els cursos de dret acabats. En efecte, són aquests uns paràmetres que contribueixen més a caracteritzar sociolingüísticament els informants que no pas a discriminar les diferències en les respostes.

En conclusió, en aquest epígraf 5.1 hem presentat el resultat global de la puntuació obtinguda pels alumnes en el test inicial sobre el coneixement a l'entorn dels nou conceptes escollits. Hem vist que s'obté, en termes generals, un coneixement força més alt que el de zero, per la qual cosa arribem a una primera conclusió —d'altra banda ja hipotetitzada a la introducció d'aquest treball— que els alumnes parteixen de determinades nocions sobre els conceptes. Ara bé, naturalment aquestes nocions no coincideixen totalment amb les dels especialistes i caldrà analitzar els resultats del T2 per comprovar si, com hem hipotetitzat, les idees que tenen sobre els conceptes estan força arrelades, o bé si, per contra, mostren un pregon canvi conceptual. També hem vist que la diferència entre els informants que afirmen tenir contactes previs o actuals amb el món jurídic i els qui no en tenen és lleugerament superior a favor dels primers. En l'observació dels resultats a propòsit del T2 podrem refermar o desmentir la direcció d'aquests resultats inicials.

5.1.2. Expectatives per al Test 2

El grau de coneixement demostrat en el T1 per part dels alumnes és elevat. Ja hem dit que convé relativitzar el valor d'aquestes xifres per tal com els nostres informants han acabat dos cursos de dret i, per tant, és altament probable que prèviament a la instrucció en dret de família s'hagin familiaritzat amb alguns dels conceptes proposats.

En aquest punt és important de recordar que l'objectiu nostre no és determinar quin és el coneixement que tenen els informants abans del període d'instrucció prèvia, sinó el d'analitzar si hi ha increment de coneixement des del moment en què s'inicia el període d'instrucció explícita fins que s'acaba.

Tampoc no és objectiu nostre determinar fins a quin punt el coneixement exhibit anteriorment és similar o diferent de les nocions que altres individus no aprenents de dret poden tenir. En relació amb aquesta segona consideració cal advertir que, a diferència del que s'esdevé en altres disciplines, en el dret és molt difícil per a qualsevol parlant d'una comunitat concreta no tenir idees prèvies sobre conceptes com ara *filiació adoptiva*, *despeses* o *parella estable*.

Per tant, una part de les respostes analitzades són també conseqüència del que en el capítol 2 ens hem referit com a coneixement general. En efecte, tenint en compte que la nostra perspectiva és lingüística, la idea de coneixement general és consistent amb l'aproximació suggerida per Lara (en premsa) segons la qual el llenguatge (i els seus actes de significació) ha de tenir una concepció no solipsista sinó integrada en una acció social i no tant en un fenomen purament individual. I també és consistent amb el postulament de la Teoria Comunicativa de la Terminologia de Cabré (1999). Tan sols amb pressupòsits d'aquesta mena és possible explicar el caràcter resistent de les idees prèvies (cf. 2.5.1) en l'aprenentatge de coneixement especialitzat.

5.1.3. Conclusió

En conclusió, en aquest epígraf 5.1 hem presentat el resultat global de la puntuació obtinguda pels alumnes en el test inicial sobre el coneixement a l'entorn dels nou conceptes escollits. Hem vist que s'obté, en termes generals, un coneixement força més alt que zero, per la qual cosa arribem a una primera conclusió: els alumnes parteixen de determinades nocions sobre els conceptes.

També hem observat que en el T1 hi ha diferències entre els dos grups segons si afirmen tenir o haver tingut relacions extraacadèmiques amb el món jurídic. Aquestes diferències afavoreixen el grup minoritari (i.e., el grup amb contactes), i caldrà analitzar quina és la seva evolució en el T2.

Finalment hem d'apuntar que les concepcions dels alumnes no coincideixen totalment amb les dels especialistes i caldrà analitzar els resultats del T2 per comprovar si, com hem hipotetitzat, les idees que tenen sobre els conceptes estan força arrelades, o bé si, per contra, mostren un important canvi conceptual. És el que tot seguit presentem en la part segona d'aquest capítol.

5.2. Resultats sobre l'increment i la precisió de coneixement

L'objectiu d'aquest epígraf és presentar i analitzar els resultats del segon test sobre l'increment de coneixement. En primer lloc, semblantment a com hem fet a 5.1.1, donem compte de les puntuacions obtingudes en el T2 i del resultat de l'aplicació del segon estadístic (Est_2) per determinar si hi ha hagut o no increment de coneixement (5.2.1), en relació amb els dos tipus d'alumnes considerats. A continuació tractem d'explicar amb més detall els resultats obtinguts en comparança amb els primers resultats (5.2.2) i, finalment, formulem les conclusions més significatives (5.2.3).

5.2.1. L'increment i precisió de coneixement en el Test 2

La determinació de si hi ha increment de coneixement o no en els nostres informants està vehiculada per dos aspectes íntimament relacionats ja presentats anteriorment (5.1.1):

- a) Les xifres obtingudes a la Fase 4 del T2 (categoritzades en una escala de 0 a 10), les quals indiquen una determinada puntuació o nota dels alumnes. Aquestes puntuacions finals es relacionen directament amb les obtingudes en el T1 i, ambdues, serveixen per al càlcul dels valors que intervenen en l' Est_2 .
- b) L'aplicació de l' Est_2 ha de servir per determinar si hi ha o no increment de coneixement, és a dir, quina de les dues hipòtesis de partida es confirma:
 - Hipòtesi nul·la (H_0): L'increment de coneixement = 0 (estabilització dels resultats)
 - Hipòtesi alternativa (H_1): L'increment de coneixement > 0

Aquest estadístic es concreta en la fórmula següent (cf. 4.4.2):

$$Est_2 = \frac{\text{mitjana de diferències}}{\text{desviació típica de diferències}} \sqrt{N-1}$$

Seguint l'estructura de presentació de l'epígraf 5.1, mostrem tot seguit els resultats obtinguts per a cadascun dels nostres informants en l'última fase del T2, un cop fetes totes les operacions pertinents relatives a les fases anteriors tal com es detalla a 4.4.4:

alumne	puntuació T2
01/1	10,00
01/2	5,63
01/3	4,11
01/4	7,81
01/6	9,69
01/8	7,86
01/9	6,20
01/11	4,95
01/16	4,01
01/19	7,19
01/21	4,43
01/22	4,74
01/23	6,61
01/24	5,83
01/25	7,14
01/27	8,54
01/28	7,50
01/30	6,30
01/32	4,69
01/33	7,24
01/34	5,89
01/35	4,95
01/36	7,08
01/44	9,74
01/46	9,69
01/47	7,71
01/48	6,72
01/49	5,68
01/50	7,60
01/51	1,51
01/52	2,40
01/55	3,49
01/57	7,29
01/58	5,68
04/2	1,77
04/3	5,63
04/5	5,52
04/7	2,34
04/8	0,00
04/13	4,90
04/14	8,18
04/15	7,66
04/16	8,80
04/17	6,09
04/18	4,43
04/19	5,83
04/23	5,57
04/24	6,98
04/26	5,31
04/27	4,58
04/28	4,48
04/31	4,95
04/32	8,80
04/33	4,69
04/34	4,43
04/36	8,96
04/37	7,66

Taula 5: Puntuació dels alumnes sobre l'increment de coneixement (Test 2) en una escala de 0 a 10

Per poder analitzar-los millor contrastem aquests resultats, a la taula següent, amb els obtinguts en el T1:

alumne	puntuació T1	puntuació T2
01/1	4,81	10,00
01/2	4,68	5,63
01/3	4,89	4,11
01/4	7,60	7,81
01/6	8,33	9,69
01/8	3,82	7,86
01/9	0,26	6,20
01/11	7,25	4,95
01/16	6,70	4,01
01/19	0,00	7,19
01/21	7,77	4,43
01/22	7,68	4,74
01/23	4,25	6,61
01/24	3,05	5,83
01/25	6,48	7,14
01/27	6,78	8,54
01/28	8,41	7,50
01/30	6,14	6,30
01/32	5,49	4,69
01/33	8,76	7,24
01/34	6,35	5,89
01/35	6,61	4,95
01/36	5,88	7,08
01/44	4,51	9,74
01/46	5,97	9,69
01/47	4,89	7,71
01/48	7,08	6,72
01/49	4,81	5,68
01/50	7,30	7,60
01/51	7,04	1,51
01/52	5,67	2,40
01/55	9,06	3,49
01/57	7,04	7,29
01/58	6,35	5,68
04/2	1,20	1,77
04/3	1,03	5,63
04/5	7,04	5,52
04/7	2,23	2,34
04/8	5,32	0,00
04/13	5,54	4,90
04/14	7,25	8,18
04/15	5,58	7,66
04/16	10,00	8,80
04/17	4,85	6,09
04/18	6,39	4,43
04/19	7,98	5,83
04/23	7,81	5,57
04/24	6,44	6,98
04/26	8,24	5,31
04/27	4,85	4,58
04/28	4,29	4,48
04/31	6,95	4,95
04/32	7,42	8,80
04/33	5,02	4,69
04/34	7,08	4,43
04/36	7,08	8,96
04/37	7,98	7,66

Taula 6: Contrast de les puntuacions dels alumnes en els dos tests en una escala de 0 a 10

Una primera observació de les dades permet adonar-nos que, dins de la variabilitat que hi trobem, tan sols 29 dels informants (50,87%) presenten en el T2 una puntuació més elevada que en el T1.

En els casos en què la puntuació del T2 és sensiblement més baixa que la del T1 no se n'ha de derivar que hi ha desincrement (o minva) de coneixement. En tot cas això s'explicar perquè l'informant en qüestió presenta gran variació lingüística en les definicions.

En relació amb els alumnes que afirmen tenir contactes jurídics extrauniversitaris les puntuacions obtingudes són com segueix:

alumne	puntuació
01/6	9,69
01/16	4,01
01/19	7,19
01/28	7,50
01/33	7,24
01/46	9,69
01/48	6,72
01/49	5,68
01/57	7,29
01/58	5,68
04/2	1,77
04/18	4,43
04/32	8,80
04/33	4,69
04/34	4,43

Taula 7: Resultats obtinguts pel alumnes que tenen o han tingut contactes amb el món jurídic en el Test 2

La mitjana obtinguda per aquests alumnes en el T2 és de **6,62**, que és sensiblement superior a la del T1 (6,04). A continuació mostrem els resultats del grup majoritari d'alumnes (i.e., els que no tenen contactes jurídics extrauniversitaris):

alumne	puntuació
01/1	10,00
01/2	5,63
01/3	4,11
01/4	7,81
01/8	7,86
01/9	6,20
01/11	4,95
01/21	4,43
01/22	4,74
01/23	6,61
01/24	5,83
01/25	7,14
01/27	8,54
01/30	6,30
01/32	4,69
01/34	5,89
01/35	4,95
01/36	7,08
01/44	9,74
01/47	7,71
01/50	7,60
01/51	1,51
01/52	2,40
01/55	3,49
04/3	5,63
04/5	5,52
04/7	2,34
04/8	0,00
04/13	4,90
04/14	8,18
04/15	7,66
04/16	8,80
04/17	6,09
04/19	5,83
04/23	5,57
04/24	6,98
04/26	5,31
04/27	4,58
04/28	4,48
04/31	4,95
04/36	8,96
04/37	7,66

Taula 8: Resultats obtinguts pels alumnes que no tenen ni han tingut contactes jurídics en el Test 2

La mitjana obtinguda per aquest grup d'alumnes és de **5,92** que coincideix pràcticament amb l'obtinguda pels mateixos informants en el T1. Aquesta mitjana —que suposa una estabilització respecte del test inicial— s'allunya de la que presenta el grup anterior (6,62). Les dades de les taules 8 i 9 ens mostren, respecte de les taules corresponents del

T1, una evolució diferent en les tendències en cada grup d'alumnes. Així, mentre que el grup majoritari mostra una tendència cap a l'estabilització (5,92), el grup que afirma haver tingut contactes jurídics mostra una tendència cap a l'increment en més de mig punt (6,04 vs. 6,62). Aquestes tendències dels dos grups es veuen en els contrastos d'un test a l'altre:

alumne	puntuació T1	puntuació T2
01/6	8,33	9,69
01/16	6,70	4,01
01/19	0,00	7,19
01/28	8,41	7,50
01/33	8,76	7,24
01/46	5,97	9,69
01/48	7,08	6,72
01/49	4,81	5,68
01/57	7,04	7,29
01/58	6,35	5,68
04/2	1,20	1,77
04/18	6,39	4,43
04/32	7,42	8,80
04/33	5,02	4,69
04/34	7,08	8,96

Taula 9: Contrast de les puntuacions dels alumnes amb contactes jurídics en els dos tests

alumne	puntuació T1	puntuació T2
01/1	4,81	10,00
01/2	4,68	5,63
01/3	4,89	4,11
01/4	7,60	7,81
01/8	3,82	7,86
01/9	0,26	6,20
01/11	7,25	4,95
01/21	7,77	4,43
01/22	7,68	4,74
01/23	4,25	6,61
01/24	3,05	5,83
01/25	6,48	7,14
01/27	6,78	8,54
01/30	6,14	6,30
01/32	5,49	4,69
01/34	6,35	5,89
01/35	6,61	4,95
01/36	5,88	7,08
01/44	4,51	9,74
01/47	4,89	7,71
01/50	7,30	7,60
01/51	7,04	1,51
01/52	5,67	2,40
01/55	9,06	3,49
04/3	1,03	5,63
04/5	7,04	5,52
04/7	2,23	2,34
04/8	5,32	0,00
04/13	5,54	4,90
04/14	7,25	8,18
04/15	5,58	7,66
04/16	10,00	8,80
04/17	4,85	6,09
04/19	7,98	5,83
04/23	7,81	5,57
04/24	6,44	6,98
04/26	8,24	5,31
04/27	4,85	4,58
04/28	4,29	4,48
04/31	6,95	4,95
04/36	7,08	8,96
04/37	7,98	7,66

Taula 10: Contrast de les puntuacions dels alumnes sense contactes jurídics en els dos tests

En conclusió, podem dir que, a la llum de les dades, el fet de tenir contactes o coneixements previs amb el món jurídic sembla comportar uns resultats lleugerament superiors.

Pel que fa a l'aplicació del segon test estadístic es confirmen les expectatives que mostren els resultats de les taules 5 i 6, ja que que no s'adverteix un increment significatiu de coneixement. Recordem que l'estadístic s'aplicava de la manera següent:

$$Est_2 = \frac{\text{mitjana de diferències}}{\text{desviació típica de diferències}} \sqrt{N-1}$$

en què acceptàvem que hi hauria increment de coneixement si el resultat de l'aplicació d'aquesta operació fos superior a 1,67. El resultat de l'aplicació ha de ser el mateix que l'obtingut en una prova per a dues mostres emparellades, llevat de la diferència prevista en el cas dels decimals i bandeant la significació dels valors obtinguts. Així, doncs, la xifra de l' Est_2 hauria de coincidir amb la xifra assenyalada en negreta del següent quadre de resultats:

Prova t per a mitjanes de dues mostres emparellades

	<i>Valor inicial</i>	<i>Valor final</i>
Mitjana	5,952280702	6,01824561
Variança	4,463735777	4,59576115
Observacions	57	57
Coefficient de correlació	0,187140907	
Dif. hipotètica mitjanes	0	
Graus de llibertat	56	
Estadístic t	-0,183520859	
P(T<=t) una cua	0,427526117	
Valor crític de t (una cua)	1,672522103	
P(T<=t) dues cues	0,855052234	
Valor crític de t (dues cues)	2,003239388	

El resultat obtingut de l'aplicació de l' Est_2 és de **0,165682246**. Així, doncs, d'acord amb els resultats presentats podem afirmar que no és dona, en els termes estadístics establerts, un increment de coneixement al llarg del tres mesos d'instrucció explícita, sempre d'acord amb les unitats o mesures d'anàlisi que hem pres en consideració.

Pel que fa als intervals de confiança per al T2 cal indicar que els resultats obtinguts no són gaire allunyats dels que hem presentat per al coneixement inicial. Les dues fórmules següents donen compte dels intervals de confiança (cf. 4.4.3) corresponents a l'increment i precisió del coneixement:

- Límit inferior:

$$\text{mitjana de diferències} - 1,67 \cdot \frac{\text{desviació de diferències}}{\sqrt{N}}$$

- Límit superior:

$$\text{mitjana de diferències} + 1,67 \cdot \frac{\text{desviació de diferències}}{\sqrt{N}}$$

Els resultats són de 5,47 i de 6,40 respectivament, unes mesures molt properes a les que hem trobat a propòsit del coneixement inicial (5,48 vs. 6,41). Semblantment al que hem indicat per al test inicial, les dades d'aquest segon test indiquen que el valor de la població se situa entre el límit inferior i el límit superior de l'interval de confiança.

5.2.2. El coneixement del Test 2 en relació amb el Test 1

En aquest subepígraf analitzem d'una manera més qualitativa els resultats obtinguts al final del període d'instrucció explícita a propòsit dels resultats obtinguts al començament d'aquest període. Per dur a terme aquesta anàlisi en primer lloc tenim en compte el tipus d'increment que s'ha produït, alhora que valorem la distància relativa al dit increment. Finalment tractem d'apuntar les causes que poden explicar les xifres relatives a la precisió i l'increment de coneixement del T2 i, en conseqüència, proposarem unes determinades vies d'actuació.

La primera consideració d'aquest subepígraf té a veure amb el tipus d'increment que s'adverteix en relacionar els resultats del T2 amb els del T1. D'acord amb els resultats presentats anteriorment estem en condicions d'establir la següent tipologia:

- Increment fort: de 4 o més punts
- Increment moderat: entre 2 i 4 punts
- Estabilització: +/- 1 i 2 punts
- Desincrement moderat: entre -2 i -4 punts
- Desincrement fort: a partir de -4 punts

Com veiem més explícitament en les taules de l'annex 5, la distribució percentual del total dels informants és com segueix:

- increment fort: 10,5%
- increment moderat: 14%
- estabilització: 59,6%
- desincrement moderat: 8,7%
- desincrement fort: 7%

En la comparació entre el grup amb contactes jurídics i el grup sense contactes jurídics aquests percentatges es distribueixen de la manera següent:

	amb contactes	sense contactes
Increment fort	6,6%	11,9%
Increment moderat	6,6%	14%
Estabilització	73,3%	54,7%
Desincrement moderat	13,3%	7,1%
Desincrement fort	[--]	9,5%

Taula 11: Tipologia de l'increment en relació amb els grups amb contactes jurídics i sense

De la taula anterior es desprèn que hi ha una estabilitat més gran en el grup que presenta relacions jurídiques extraacadèmiques, per tal com una gran part dels seus integrants se situen en la franja de l'estabilització. Per contra, sembla que la tendència de l'altre grup (el més majoritari) és una mica més dispersa ja que, si bé més de la meitat dels representants se situen en l'estabilització, els percentatges en les altres tipologies són més repartits que no pas en el grup anterior.

Més enllà del tipus d'increment produït tot seguit analitzem el valor de l'increment, és a dir, tenint en compte el resultat final en relació amb el punt de partida. Per això hem de partir de nivells i de categories que donin compte de la relació entre els nivells establerts. Així, establim 5 nivells, que es corresponen amb les possibles puntuacions:

- nivell molt alt: 10
- nivell alt: 8-9
- nivell mitjà: 5-7
- nivell baix: 2-4
- nivell molt baix: 0-1

La relació o el pas entre aquests nivells s'ha agrupat en 5 categories d'acord amb el nombre de nivells de diferència que s'adverteix entre les puntuacions del T1 i del T2,

tant si és en sentit de l'increment o del desincrement. Així les possibilitats són les següents:

- a) 1: dins d'un mateix nivell (e.g. de nivell baix a nivell baix)
- b) 2: canvi d'un nivell (e.g. de nivell baix a nivell mitjà)
- c) 3: canvi de 2 nivells (e.g. de nivell baix a nivell alt)
- d) 4: canvi de 3 nivells (e.g. de nivell baix a nivell molt alt)
- e) 5: canvi de 4 nivells (e.g. de nivell molt baix a nivell molt alt)

Pel que fa a aquestes possibilitats els resultats globals de tots els alumnes s'estableixen així (cf. annex 5):

- Dins d'un mateix nivell: 26,3%
- Canvi d'1 nivell: 50,8%
- Canvi de 2 nivells: 17,5%
- Canvi de 3 nivells: 5,2%
- Canvi de 4 nivells: [--]

La distribució d'aquests percentatges en cadascun dels grups d'alumnes considerats és com segueix:

	Grup amb contactes	Grup sense contactes
Dins d'un mateix nivell	33,3%	23,8%
Canvi d'1 nivell	53,3%	50%
Canvi de 2 nivells	6,6%	21,4%
Canvi de 3 nivells	6,6%	4,7%

Taula 12: El canvi per nivells per als grups amb contactes jurídics i sense

La distribució percentual de la taula 12 confirma la tendència apuntada en la taula 11, és a dir, hi ha una homogeneïtat lleugerament més gran en el cas del grup amb contactes: aquí la majoria d'informants s'agrupen en els dos primers nivells, mentre que en el segon grup la distribució és més dispersa.

Aprofundint en les dades de l'anàlisi anterior, donem compte dels nivells implicats en cadascuna de les categories (o les diferències categorials) considerades en tots els alumnes i en cadascun dels dos grups establerts:

a) Dins d'un mateix nivell:

- nivell mitjà: 53,3%
- nivell baix: 26,6%
- nivell alt: 13,3%
- nivell molt alt: 6,6%

	Grup amb contactes	Grup sense contactes
Nivell mitjà	60%	50%
Nivell baix	--	40%
Nivell alt	20%	10%
Nivell molt alt	20%	--

Taula 13: Representativitat per grups de cada nivell quan no hi ha canvis de nivell

b) Canvi d'1 nivell:

- cap al nivell mitjà: 48,2%
- cap al nivell alt: 41,3%
- cap al nivell baix: 5,8%
- cap al nivell molt alt: 3,4%

	Grup amb contactes	Grup sense contactes
Cap al nivell mitjà	50%	47,6%
Cap al nivell alt	37,4%	42,8%
Cap al nivell baix	12,5	4,7%
Cap al nivell molt alt	--	4,7%

Taula 14: Representativitat per grups de cada nivell quan hi ha canvi d'un nivell

c) Canvi de 2 nivells:

- cap al nivell alt: 40%
- cap al nivell mitjà: 20%
- cap al nivell molt baix: 20%
- cap al nivell baix: 10%
- cap al nivell molt alt: 10%

d) Canvi de 3 nivells:

- cap al nivell molt alt: 3,5% (alumnes 01/1 i 01/44)
- cap al nivell alt: 1,7% (01/19⁴)

Com a conclusió d'aquestes dades podem afirmar que la tendència a l'homogeneïtat es manté en el cas del grup que afirma tenir contactes amb el món jurídic, atès que gairebé tots els seus membres (tret de 01/46 i 01/19) s'apleguen en *a* i *c*. Per la seva banda, els individus del grup majoritari es distribueixen en gran part en *a*, *b* i *c*, amb un representant a *d*. Internament, la valoració de l'increment tendeix a l'estabilització, que representem aquí en el nivell mitjà (valors 5-7), la qual cosa és consistent amb els resultats de l'epígraf anterior.

Finalment, clourem amb unes consideracions sobre els resultats presentats a l'epígraf 5.2.1. Així, doncs, cal abordar en primer lloc les dues hipòtesis de què partíem:

a) Hipòtesi nul·la

D'acord amb aquesta primera hipòtesi, es confirma que no hi ha increment i precisió de coneixement. A banda dels resultats parcials per conceptes que analitzem en l'epígraf següent, la confirmació de la hipòtesi nul·la està directament relacionada amb l'estabilització dels resultats. Cal recordar, a propòsit d'aquesta hipòtesi, que a la introducció d'aquest treball hem hipotetitzat que hi hauria un increment i precisió de coneixement, encara que no esperàvem que fos molt substancial donat que el període de temps considerat és molt curt. A més, també hem apuntat al capítol 1 i, sobretot, al capítol 2, que l'aprenentatge de coneixement especialitzat en el marc d'una instrucció explícita està farcida de problemes, els quals contribueixen a obstaculitzar el procés d'aprenentatge⁵.

⁴ Aquest individu pertany al grup amb contactes jurídics.

⁵ Així, per exemple, d'acord amb el Model Al·lostèric (cf. 2.2.2) hem previst que les nostres dades podrien no presentar l'increment de coneixement i la precisió desitjades. Més concretament, Giordan (1998a) parla explícitament del *fracàs* produït en els processos d'aprenentatge en un context d'instrucció explícita. L'afirmació de Giordan (*ibid*:7) que «ce n'est pas pendant les cours que les élèves apprenent» és, com ell mateix afirma, exagerada, per bé que dóna compte del pensament crític de l'autor en relació amb el que s'esdevé dins l'aula.

b) Hipòtesi alternativa

D'acord amb aquesta segona hipòtesi, es desmenteix que hi ha un augment de l'increment i la precisió del coneixement. Així, aquesta hipòtesi no es confirma, sinó que globalment s'observa que no hi ha increment de coneixement, en els termes estadístics establerts. Aquesta consideració global afecta el conjunt de tots els individus, si bé, com acabem de mostrar, el grup d'alumnes que afirma haver tingut o tenir contactes amb el món jurídic presenta un comportament millor que no pas el grup majoritari. Descartada la hipòtesi alternativa convé assenyalar que en l'anàlisi particular dels conceptes (cf. epígraf següent 5.3) s'observen tendències d'increment i precisió que, per tal com són poc significatives, no invaliden la hipòtesi nul·la assenyalada anteriorment.

A la llum del que acabem d'apuntar pensem que el factor que d'una manera més directa i decisiva contribueix a l'assoliment dels resultats obtinguts —i, doncs, a la confirmació de la hipòtesi nul·la— és el del període de temps d'instrucció explícita, sempre d'acord amb els paràmetres que aquí hem considerat⁶. Efectivament, el període de tres mesos, això és, el temps de durada de l'assignatura *Dret civil V - Dret de família*, és un factor que reforça les possibilitats de trobar estabilització dels resultats.

5.2.3. Conclusions

A continuació presentem les conclusions més rellevants relatives a l'epígraf 5.2 a propòsit dels resultats globals de la nostra anàlisi:

1. Els alumnes parteixen d'un nivell moderadament alt de comprensió i precisió globals dels nou conceptes analitzats en aquest treball.
2. Aquests resultats es poden explicar a partir del contacte previ dels alumnes amb la matèria, donat que són alumnes de tercer curs de llicenciatura.
3. Pel que fa al T1 i al T2 considerats particularment, el grup minoritari d'alumnes que afirma haver tingut o tenir actualment algun contacte amb el món jurídic presenta uns resultats lleugerament millors que no pas el grup majoritari.

⁶ Hi haurien altres factors, els quals jugarien un paper menor i que han estat presentats al llarg dels capítols 1 i 2. Aquests altres factors són presents en algun dels dos blocs següents:

- a) Factors intrínsecs a la conceptualització que fan els especialistes del DF.
- b) Factors inherents als individus mateixos.

-
4. Es confirma la hipòtesi nul·la: no hi ha increment i precisió de coneixement en els termes estadístics establerts al capítol 4. Això vol dir, per la seva banda, que es desmenteix la hipòtesi alternativa.
 5. La conclusió anterior comporta afirmar que els nostres resultats mostren globalment una estabilització del coneixement, si bé s'observa una tendència d'increment, poc significativa, en determinats casos.
 6. El factor que més directament permet explicar aquests resultats és el temps transcorregut (tres mesos), que correspon al període de durada de l'assignatura. En menor mesura altres factors derivats, en primer lloc, de la concepció del DF per part dels experts i, segonament, de les circumstàncies internes dels alumnes també cal ser tinguts en compte per acabar d'explicar les dades resultants.

5.3. Resultats per conceptes

En aquest epígraf donarem compte de les dades de cadascun dels 9 conceptes (subepígrafs 5.3.1 a 5.3.9). L'orientació dels resultats per conceptes manifesten, des d'un punt de vista quantitatiu, les conclusions l'epígraf anterior, però deixen entreveure comportaments o tendències de rellevància qualitativa que no tenen significació quantitativa. Al subepígraf 5.3.10 concluïm el capítol amb una anàlisi comparativa per conceptes.

Uns dels objectius principals dels epígrafs 5.3.1 a 5.3.9 és explicar el comportament dels infomants en relació amb els tres elements lingüístics⁷:

- a) els descriptors
- b) les unitats terminològiques (de naturalesa nominal)
- c) les unitats de la llengua general (de naturalesa nominal)

En els capítols anteriors (especialment en els capítols 1 i 4) ja hem justificat la necessitat, sobretot metodològica, de distingir aquestes unitats alhora que hem raonat el nostre posicionament teòric sobre la relació entre llenguatge general i llenguatge d'especialitat d'una banda, i entre terme i mot de l'altra. En el cas dels descriptors i les unitats terminològiques fem l'anàlisi a partir de la comparació dels especialistes, per tal com aquestes unitats estan directament relacionades amb la significació especialitzada; en el cas de les unitats del llenguatge general fem les consideracions a partir només de l'observació de les dades dels informants. Aquesta distinció és a la base de la nostra estratègia de treball en les mesures avaluadores proposades a 4.3.

Les dades que exposem tot seguit es refereixen al que en el capítol anterior (4.4.4) hem postulat com a fase 3 en la presentació dels resultats, en què les dades provinents de la reagrupació de les 5 mesures (diferència conceptual, precisió, opacitat, capacitat de relació i dominis cognitius) en els 9 conceptes es redueixen únicament als 9 conceptes en qüestió. Les mitjanes obtingudes al llarg dels dos tests per tots ells són les següents:

⁷ D'aquests elements n'aportem dades quantitatives en percentatges sense decimals a fi d'alleugerir-ne la lectura. L'arrodoniment s'ha fet de la manera següent: si el primer decimal és el número 7 aleshores donem la xifra següent. Per exemple, 15,7% ha estat considerat 16%, mentre que els resultats entre 15,1 i 15,6% han estat considerats 15%. També aprofitem per donar altres xifres numèriques en números, a diferència del que hem fet en els epígrafs i capítols anteriors per tal d'afavorir la lectura d'un epígraf tan llarg.

CONCEPTE	MITJANA TEST 1	MITJANA TEST2
Filiació adoptiva	6,75	6,95
Aliments	6,54	6,91
Despeses	5,85	5,09
Capítols matrimonials	6,17	3,97
Família	5,58	5,98
Separació	6,82	4,55
Dissolució	5,16	6,15
Convivència	6,39	5,87
Parella estable	5,43	5,77

Taula 15: Mitjanes de cadascun dels conceptes al llarg dels dos tests

Com podem veure, els resultats parcials relatius als conceptes analitzats confirmen els resultats globals presentats en l'epígraf anterior. En efecte, una primera observació a la llum de les xifres de la Taula 8 ens permet d'afirmar que no hi ha un significatiu increment i precisió en la descripció dels conceptes. Per tant, la nostra interpretació d'aquestes xifres indica que hi ha, en termes generals, una gran estabilitat i fixació del coneixement la precisió del qual, al llarg del període de 3 mesos, tampoc s'aprofundeix significativament.

D'acord amb l'argumentació proveïda en l'anàlisi global feta en l'epígraf anterior, la interpretació dels valors que minven més (*separació* i, sobretot, *capítols matrimonials*) cal buscar-la en la variació lingüística de les definicions —que condiciona la quantificació de les xifres— i no pas en un mer desincrement de coneixement i precisió. Aquesta variació no només, i principalment, afecta els alumnes sinó que també es troba, amb les conseqüències de quantificació, en les definicions dels especialistes d'un test a un altre.

Pel que fa a aquest últim aspecte, farem notar com el canvi i la variació lingüística de les definicions comporta poc increment i poca precisió dels conceptes. I que aquesta *dispersió* lingüística no comporta un canvi conceptual clar (cf. 2.5.1 i 2.7), sinó que es relaciona més aviat amb l'estabilitat conceptual de les idees prèvies.

Finalment, pel que fa als resultats globals per a cadascun dels conceptes tan sols explicitem aquelles diferències de 4 punts o més en les puntuacions dels individus en la

relació dels 2 tests, de manera que arribem a establir la relació entre la diferència global i les diferències particulars de les notes dels alumnes.

5.3.1. Filiació adoptiva

D'acord amb el que s'observa a la Taula 15 podem afirmar que el concepte de *filiació adoptiva* és relativament estable en els dos qüestionaris i que, si bé advertim una diferència d'increment (6,75 vs. 6,95), aquesta no té rellevància estadística.

Els percentatges corresponents als tipus d'increment per a aquest concepte en el total dels alumnes són els següents:

- Increment fort: 7%
- Increment moderat: 16%
- Estabilització: 56%
- Desincrement moderat: 18%
- Desincrement fort: 3%

Pel que fa als 2 grups d'alumnes (i.e., els que tenen contactes jurídics i els que no en tenen) aquestes dades es distribueixen de la manera següent:

	amb contactes	sense contactes
Increment fort	6%	7%
Increment moderat	13%	16%
Estabilització	53%	57%
Desincrement moderat	20%	16%
Desincrement fort	6%	2%

Taula 16: Tipologia de l'increment en *filiació adoptiva* per als dos grups

Quant als extrems de les dades anteriors cal destacar un increment fort en 4 informants (01/19, 01/52, 01/24 i 04/13). Per contra, cal destacar un desincrement fort en 2 informants (04/8 i 03/54). És important d'assenyalar de nou que els desincrements numèrics no s'han d'interpretar com un descens del coneixement de partida, sinó que cal atribuir-ho a determinats elements de variació lingüística en les respostes d'un test a un altre, tant internament (entre els alumnes mateixos) com externament (entre especialistes i alumnes).

En relació amb els descriptors, més de la meitat de les respostes dels alumnes en el T1 identifiquen el concepte de *filiació adoptiva* amb 3 descriptors:

filiació: 26%

*vincl*e: 15%

relació: 10%

En el T2 la distribució representativa dels descriptors presenta percentatges no gaire allunyats dels anteriors:

filiació: 38%

relació: 24%

*vincl*e: 14%

Cal destacar-hi la preponderància del descriptor *filiació* per damunt dels altres, preponderància que augmenta en el T2. Això, juntament amb el fet que els descriptors més representatius es mantenen, amb les variacions corresponents, d'un test a un altre fa que estiguem en condicions de postular una certa estabilitat en la noció d'aquest concepte. Dins d'aquesta estabilitat convé destacar la invariabilitat quant al nombre d'informants per al descriptor *vincl*e —tot i que no són els mateixos informants— i el fet que *relació* estigui present en més del doble d'alumnes d'un test a un altre.

Finalment, i com a aspecte més remarcable dels descriptors, cal assenyalar que aquestes respostes són força consistents amb les solucions dels especialistes, els quals encapçalen les definicions de *filiació adoptiva* com a *tipus de filiació* en el T1 i com a *relació jurídica* en el T2. En efecte, tal com acabem d'indicar resulta interessant de comprovar que també hi ha variació en les respostes dels especialistes; així trobem definit aquest concepte a partir de *classe de filiació* en el T1 i a partir de *relació jurídica* en el T2.

En les unitats terminològiques —tal com han estat analitzades a 1.3— és previsible que per a cada definició la gran majoria d'informants en presentin més d'una⁸. Ara bé, com també hem determinat a 4.3, tan sols hem tingut en compte una ocurrència de cada UT respectant la flexió (e.g. *persona* / *persones*; *pare* / *pares*; *fill* / *fills*, etc.). Però cal tenir en compte que dins d'una mateixa definició hi pot haver variants d'un mateix terme. Aquí per variants entenem els subtipus dels termes principals: per exemple, entenem *vincl*e com a terme principal i subtipus de *vincles* com a termes secundaris (e.g. *vincl*e

⁸ Amb tot, hi ha un informant (01/57) que no proveeix cap terme relacionat amb *filiació adoptiva*.

de sang, vincle jurídic, vincle sanguini, vincles de consanguineïtat) corresponen, qualitativament, al terme *vincle*, per bé que cadascun d'ells és un terme independent⁹. Per últim, tret d'algunes excepcions, presentem termes que apareixen almenys en un 10% dels informants.

Així, doncs, els termes d'ocurrència (i representativitat) més alta en les definicions de *filiació adoptiva* en el T1 són els següents:

adopció (adoptant/adoptat): 22%
família: 19%
filiació: 17%
fill (fills): 61%
menor: 19%
parella: 17%
pares: 6%
persona (persones): 17%
relació: 17%
vincle: 29%

Fill/fills és el terme més representatiu dels termes relacionats amb la definició de *filiació adoptiva* en el T1, seguit de *vincle* i *pares/pare*. En el cas de les UT, a diferència del que succeïa en els descriptors, la coincidència amb els termes dels especialistes es redueix *filiació*; més concretament, el subtipus de *filiació* presentada pels especialistes (*filiació per naturalesa*) es reprèn en un 10% dels informants amb la forma *filiació natural*¹⁰:

- 01/49: És aquella *filiació* caracteritzada pel fet que la relació que uneix el fill amb els seus pares no és una relació de **filiació natural** (llaços de sang) sinó únicament afectada o per necessitat.
- 01/50: La *filiació adoptiva* contraposa a la **filiació natural** o biològica, és aquella on la relació pares-fills no és genètica o biològica però per a efectes legals s'equiparen ambdues.

⁹ Per tant, en l'enumeració de termes més representatius (i.e., de més gran ocurrència) apareixen els termes principals, però cal tenir present que també hi incloem els subtipus i les possibles variacions terminològiques (e.g. *relació: relació biològica, relació de consanguineïtat*).

¹⁰ Aquí ens trobem clarament davant d'un fenomen de variació terminològica, que no conceptual, perquè, segons els especialistes *filiació per naturalesa* equival a *filiació natural*.

- 04/2: La filiació adoptiva fa referència al supòsit en què una persona o una parella acull a una altra òrfena o sense ningú que tingui la seva pàtria potestat amb l'objectiu que aquesta darrera, malgrat no tenir cap vincle de sang amb la primera, esdevingui el seu fill, amb tots els drets i deures que això comporta i que serien els propis que esdevenien de la **filiació natural**.
- 04/5: És aquella forma de filiació que deriva d'una espècie de contracte, és a dir, no és una **filiació natural** com a tal.
- 04/14: Figura que se asimila a sus efectos la **filiación natural**.
- 04/33: La filiació adoptiva serà el vincle parentiu que té el seu origen no en la **filiació natural**, vull dir, ser pares biològics, sinó en la institució de l'adopció.

Pel que fa al T2 les ocurrencies més altes es distribueixen de la manera següent:

vincle: 70%
fill (fills/filla): 43%
persona (persones): 38%
pares: 24%
adopció (adoptant/adoptants/adoptiu): 21%
família: 12%
relació: 10%

En el T2 ja veiem d'entrada que el nombre de termes més representatius es redueix respecte del T1 (ja no hi figuren *filiació*, *menor* i *parella*). Això, juntament amb el fet que les ocurrencies dels termes més representatius augmenta, fa que les respostes dels informants en el T2 siguin més homogènies que les del T1. Cal destacar que el terme *vincle* és present en la definició del 70% dels informants. A més cal esmentar els hàpax existents en un test i en un altre —21 T1 i 14 en el T2— que donen compte igualment de la minva de dispersió de les respostes al llarg del procés d'instrucció explícita. Ara bé, aquesta homogeneïtat detectada no comporta, segons els nostres resultats, un increment i una precisió significatius, atesa la minsa coincidència amb els termes dels especialistes (*decisió judicial* i *filiació per naturalesa*). En aquest T2 tan sols trobem un informant que coincideix amb un dels termes proposats pels especialistes:

- 01/51: Vínculo de unión entre personas (hijo/adoptado y adoptantes) que deriva de un hecho jurídico y no de una relación biológica (como ocurre en la **filiación natural**).

A propòsit dels resultats relatius a les unitats de la llengua general (ULG) convé insistir en el que destacàvem a 4.3.5 i 4.3.6 a propòsit de la capacitat de relació i els dominis cognitius per tal com en les definicions prioritzem l'ocurrencia d'UT davant d'ULG,

aquestes últimes unitats que en el context del DF han estat descartades pels especialistes com a especialitzades.

Tenint en compte tot això l'ocurrència i la variació d'ULG¹¹ en les definicions està en relació inversament proporcional amb el grau de precisió i aprenentatge dels conceptes. Aquesta observació, com també hem defensat més amunt, no entra pas en contradicció amb el plantejament del Model Al·lostèric d'Aprenentatge (MAA), especialment pel que fa a la construcció social del coneixement, en què naturalment intervenen les ULG.

Així, en el T1 el 26% dels informants presenten definicions de *filiació adoptiva* en què no s'hi conté cap ULG; en el T2 el percentatge és del 42%. Si és correcta l'assumpció de l'epígraf anterior aleshores podem hipotetitzar que la manca d'ULG en algunes definicions amaga l'ús d'UT en el seu lloc, sempre d'acord amb la selecció prèvia efectuada per l'especialista (cf. 4.3.2). Ara bé, com veiem a continuació, la sistematicitat d'aquest fet en els informants no és gaire alta, ja que amb prou feines la meitat dels qui no plantegen ULG en el T1 repeteixen al T2 (assenyalem en negreta els alumnes que repeteixen en les respostes):

T1: 01/6, 01/22, **01/23**, **01/27**, **01/36**, 01/48, **01/58**, 04/16, 04/19, 04/26, 04/27, **04/23**, 04/34, **04/36** i **04/37**.

T2: 01/1, 01/16, **01/23**, 01/25, **01/27**, 01/28, 01/30, 01/33, 01/34, **01/36**, 01/46, 01/47, 01/52, 01/57, **01/58**, 04/13, **04/23**, 04/24, 04/26, 04/27, 04/31, 04/32, **04/36**, i **04/37**.

Aquests resultats relatius a les ULG no assenyalen globalment un increment significatiu del coneixement i de la precisió del concepte de *filiació adoptiva*. L'increment en 9 informants d'un test a un altre no és especialment rellevant i la coincidència en 7 d'ells podria molt bé ser atzarosa; amb un corpus d'informants més gran estaríem en condicions d'arribar a resultats més concloents.

Un altre aspecte de les ULG que ens condueix a arribar a conclusions semblants és el que es refereix a la gran variació d'unitats presents a les respostes de *filiació adoptiva*.

¹¹ Recordem que, semblantment a les UT, tan sols hem considerat aquelles ULG de naturalesa nominal.

Aquesta variació es palesa en la poca repetició d'unitats: en el T1 tan sols *efectes* i *nen* tenen una ocurrència de 5 (6% del total d'unitats) i *condició*, *deures*, *figura*, *procediment* i *situació* superen les 2 ocurrències (22% del total d'unitats) (vegeu annex 4). Menys recurrent és l'ús d'ULG en el T2 ja que tan sols la unitat *fet* presenta una ocurrència de 5 (9% del total d'unitats) i *punt de vista* de 3 (5% del total d'unitats).

Si bé és es pot esperar lògicament una major variació en les ULG que no pas en les UT, una variació tan gran com la que apareix al llarg de les definicions de *filiació adoptiva* consolida la tendència a la dispersió dels resultats i que, per tant, impedeix afirmar que hi ha hagut un sòlid increment i precisió del coneixement. Per contra, la variació i la dispersió juga a favor de la interpretació de l'estabilització dels resultats i l'avenç no significatiu.

En conclusió de l'anàlisi dels elements lingüístics de la definició de *filiació adoptiva* cal indicar que tant les UT com les ULG i, en menor mesura, els descriptors confirmen els resultats obtinguts al llarg dels dos tests (6,75 vs. 6,95). En efecte, l'anàlisi més detallada del comportament lingüístic dels informants ens ha permès de veure que, segons els paràmetres i les hipòtesis efectuades, no en podíem inferir un augment significatiu de la noció de *filiació adoptiva* d'un test a un altre.

Amb tot, els resultats més esperançadors qualitativament en relació sobretot amb els descriptors —però també respecte d'alguns aspectes de les UT i de les ULG— ens duu a l'observació que amb un corpus numèricament més gran d'alumnes podríem arribar a afirmacions més conclusives i determinar amb contundència si aquestes esclatxes que acabem d'apuntar són indici d'una millora significativa, o bé són purament atzaroses.

5.3.2. Aliments

D'acord amb el que hem presentat a la Taula 15, les diferències en les mitjanes obtingudes (6,54 vs. 6,91) no fan pensar en un avenç significatiu en el coneixement i la precisió del concepte d'*aliments*. Així, doncs, esperem trobar en l'anàlisi dels elements lingüístics (descriptors, UT i ULG) unes directrius semblants a les descrites per al concepte de *filiació adoptiva* en l'epígraf anterior.

En primer lloc presentem els percentatges relatius al tipus d'increment per a tots els alumnes:

- Increment fort: 10%
- Increment moderat: 23%
- Estabilització: 52%
- Desincrement moderat: 7%
- Desincrement fort: 7%

Aquests resultats per als dos grups (i.e., amb contactes i sense contactes) es reparteixen de la manera següent:

	amb contactes	sense contactes
Increment fort	20%	7%
Increment moderat	20%	24%
Estabilització	46%	55%
Desincrement moderat	6%	7%
Desincrement fort	6%	7%

Taula 17: Tipologia de l'increment en *aliments* per als dos grups

De les puntuacions globals del informants per a *aliments* convé destacar l'increment fort en el 10% d'informants (01/2; 01/8; 01/19; 01/23; 01/49, 01/58); en contraposició, un 7% (01/22; 01/48; 04/13 i 04/23) evidencia descensos numèrics importants.

Si bé el nombre de desajustaments en la puntuació és major en el cas d'*aliments* que no pas en el cas de *filiació adoptiva*, creiem que l'explicació és la mateixa: en aquests casos els alumnes implicats mostren una gran variació i dispersió lingüística en les seves respostes tant a nivell de descriptors com d'UT i d'ULG. Ara bé, una altra interpretació d'aquestes distàncies es podria explicar també en la naturalesa atzarosa dels números obtinguts, la qual cosa comportaria un qüestionament de les mesures avaluadores de l'increment i precisió del coneixement.

Centrant-nos en l'anàlisi dels elements lingüístics, presentem tot seguit els aspectes més rellevants sobre els descriptors proposats pel concepte d'*aliments*. En primer lloc cal dir que, a diferència del que succeïa amb *filiació adoptiva*, en aquest segon concepte trobem que hi ha 2 informants que en el T1 presenten més d'un descriptor:

• **01/19**: *càrregues familiars / despeses*

Serien una d'aquestes **càrregues familiars** o **despeses** necessàries que han d'assumir els "pares".

• **04/23**: *obligació de manutenció / menjar*

A part del sentit de **menjar**, també indiquen l'**obligació de manutenció** d'uns familiars respecte uns altres.

En el T2 el nombre d'informants amb més d'un descriptor augmenta, però sense haver-hi coincidència amb els anteriors.:

• **01/57**: *béns / drets*

Béns i **drets** necessaris per a la vida.

• **04/2**: *aliments / totes les necessitats*

Els aliments fan referència, d'acord amb el concepte ampli de l'art. 259 CF, no només als **aliments** pròpiament dits sinó també a les **necessitats** de roba, habitatge, despeses funeràries, educació. Són una de les parts integrants del que coneixem per despeses familiars, regulades a l'art. 4 CF.

• **04/5**: *obligació / drets*

Són aquelles **obligacions** i **drets** que es tenen respecte els parents més propers.

• **04/17**: *part de les despeses / càrregues*

Son **parte de los gastos** o **cargas** familiares, junto con los gastos de vivienda, etc.

• **04/32**: *dret / obligació*

Aquell **dret/obligació** personalíssim que té una persona enfront els seus parents pel qual ha de donar a aquests allò necessari per la subsistència en cas de que estigui en situació de necessitat.

La presència de més d'un descriptor en la definició es pot explicar per causes inherents a l'individu (i.e., no té la capacitat de precisar el concepte amb un sol descriptor), o bé per causes inherents a la naturalesa del concepte (i.e., el concepte mateix es resisteix a ser definit amb precisió). Els casos que acabem d'apuntar militen a favor de la raó segona, argument que ve reforçat pel tipus de descriptor dels especialistes en els dos tests: *allò*.

En efecte, el fet de referir-se al concepte d'*aliments* com *allò* indica certa incapacitat per precisar l'abast semàntic del concepte, per bé que s'hi pugui atènyer amb la paràfrasi definidora. En qualsevol cas, no és aquella la solució que, d'acord amb els postulats de 1.4, esperaríem de les respostes dels experts. Com veurem més endavant a 5.3.5 i 5.3.8 una explicació semblant s'imposa en els conceptes de *família* i *convivència*.

Seguint aquesta argumentació, i fent un escrutini més aprofundit dels descriptors dels informants, ens adonem que el descriptor *allò* és present en el T1 en en el 9% dels individus i en el T2 en el 16%. Per exemple:

- Aliments és **tot allò** necessari per poder viure dignament i per assolir una adequada formació física i intel·lectual (dins els aliments no només s'inclouen els aliments pròpiament dits, sinó també la roba, les despeses d'estudis, ...). [T1; 04/3]
- **Tot allò** necessari per tenir una existència digna (vestit, formació, assistència mèdica i sanitària...). [T1; 04/7]
- **Tot allò** necessari per viure en unes condicions de vida mínimes. [T1; 04/24]
- **Allò** necessari per a la supervivència d'una persona. [T2; 01/24]
- **És allò** estrictament necessari per viure. [T2; 01/32]
- Inclou **tot allò** necessari perquè un subjecte pugui viure. Si es tracta d'un menor inclourà la roba, l'escolarització, etc. ... i si es tracta d'un major d'edat inclourà únicament allò imprescindible per viure. [T2; 01/48]
- **Todo aquello** que en sentido amplio es necesario para la supervivencia (alimento, ropa, ...). [T2; 01/51]
- **Tot allò** necessari per al manteniment d'aquells parents que ho necessiten. [T2; 04/18]
- **Tot allò** que una persona necessita per a viure, ja siguin aliments en sentit estricte (menjar) o en sentit ampli (educació, assistència sanitària, etc.). [T2; 04/23]
- **Tot allò** necessari per viure d'un familiar. [T2; 04/24]

Però no és aquest l'únic descriptor proveït pels informants que assenyala la imprecisió en la definició d'*aliments* al llarg dels dos tests, amb les variacions corresponents (donem entre parèntesis el nombre d'ocurrències i el test corresponent):

aquelles necessitats (3; T2)
aquells elements (1; T2)
el mínim necessari (1; T1)
el necessari (3; T1)
elements necessaris (1; T1)
necessitats (1; T1)
necessitats bàsiques (1; T2)
productes (2; T2)
sèries d'aspectes (1; T2)
totes les necessitats (1; T2)

Amb tot, com podem veure, l'ocurrència d'aquests descriptors és més aviat baixa, si ho comparem amb la distribució (i, per tant, també la representativitat) dels altres descriptors significatius. Així en el T1 destaquen:

càrregues: 8 (14%)
despeses 7 (12%)

I en el T2:

despeses (part de les despeses / totes les despeses): 6 (10%)
dret / drets: 8 (14%)
obligació /obligacions: 7 (12%)

Aquestes dades ens mostren que, a diferència de *filiació adoptiva*, en *aliments* hi ha més dispersió conceptual per tal com són pocs els descriptors presents en almenys un 10% dels informants i, per tant, el nombre d'hàpaxs és també més gran (15% en el T1 i 12% en el T2). Això s'explica, al nostre parer, per la naturalesa mateixa del concepte d'*aliments*, ja que des de la doctrina mateixa del dret no està tancat el seu cercle semàntic, fet que es palesa simptomàticament en la postulació dels especialistes del descriptor *allò*.

Quant a les UT, cal destacar la dispersió i la variabilitat tant en els alumnes com, encara que en menor grau, en els especialistes. Això confirma les consideracions que acabem de fer sobre els descriptors en les línies anteriors; efectivament, les UT plantejades pels especialistes d'un test a l'altre evidencia que la conceptualització d'*aliments* no està acabada. Fixem-nos en les respectives definicions (cf. annex 1.2):

Test 1: Els aliments són allò indispensable per al manteniment, habitatge, vestit, assistència mèdica i formació pels menors.

Test 2: Allò que és necessari per viure, es fixen en funció de les possibilitats de qui ha de pagar i les necessitats de qui els ha de rebre.

Seguint els arguments de 4.3.5, el fet que els mateixos especialistes proveeixen en un espai de temps de 3 mesos aquestes dues definicions d'*aliments* ens obliga a postular que hi ha algun problema inherent en la construcció d'aquest concepte tant a causa de l'excessiva generalitat del seu descriptor com de la poca sistematicitat en la presentació d'UT. Aquest segon aspecte es manifesta de la manera següent:

Test 1: *manteniment / habitatge / menors*

Test 2: *necessitats*

Aquesta variabilitat també es confirma en les respostes dels alumnes ja que, tret del cas de *parents/parentiu* en el T2, observem que, a diferència del concepte de *filiació adoptiva*, no hi ha una UT que sigui molt més representada que d'altres. Així, en el T1 trobem 5 UT que es troben en més del 10% dels informants:

família: 14 (24%)

pare(s): 11 (19%)

fills: 10 (17%)

persona: 10 (17%)

necessitats: 6 (10%)

i el nombre d'UT que s'apropen a aquests percentatges no és gaire inferior:

sosteniment: 5 (9%)

aliments: 4 (7%)

cònjuges: 4 (7%)

manutenció: 4 (7%)

Una anàlisi semblant podem fer per al T2, començant per les UT d'ocurrència major:

parents / parentiu: 17 (30%)

persona: 13 (23%)

despeses: 7 (12%)

necessitat: 7 (12%)

aliments: 6 (10%)

cònjuges: 6 (10%)

Altres UT menys ocurrents en aquest T2 són les següents:

fills: 5 (9%)

obligació: 5 (9%)

habitatge: 4 (7%)

relació: 4 (7%)

Aquests resultats mostren aspectes que, si no fos per causes atribuïbles a la conceptualització del concepte d'*aliments*, serien difícils d'explicar. Això succeeix, per exemple, amb la unitat *família* que, d'estar representada en un 24% dels individus en el T1, no és present en el T2. També cal destacar que *pares* en el T2 té tan sols una ocurrència de 2 (un 3% dels alumnes), mentre que en el T1 la representació és del 19%. En aquest cas podem hipotetitzar que la forma *pares* ha estat desplaçada en el T2 per *parents/parentiu* (canvi formal però no canvi conceptual).

A banda de les qüestions més discrepants també hem de fer notar l'estabilitat en la distribució de determinades UT al llarg dels dos tests, a banda de la coincidència o no amb les respostes dels especialistes: *fills, necessitat, persona, aliments*.

En la conclusió de les UT, es confirmen les observacions fetes sobre els descriptors, fet que referma la naturalesa particular del concepte d'*aliments* pel que fa a la seva conceptualització. A més, cal fer esment al fet que la dispersió i la variabilitat —que no són únicament patrimoni dels alumnes— de les UT conviu amb la seva estabilització, aspecte que contribueix a explicar la puntuació global en els dos tests (6,54 vs. 6,91).

Quant a les ULG, l'anàlisi mostra un increment en el nombre absolut d'ULG al llarg dels dos tests (75 vs. 95), la qual cosa no comporta, segons el que hem exposat a 4.3, un avenç i un major precisió en el coneixement. Però més interessant que el nombre absolut d'ULG és la distribució i la representativitat d'aquestes: en el T1 no hi ha cap unitat que estigui present en almenys un 10% dels alumnes tot i que algunes s'hi apropen (9%): *allò* (en el casos que no és descriptor); *menjar* i *roba*.

Per contra, en el T2 s'observa, en aquest aspecte, més uniformitat en les respostes ja que podem identificar 4 ULG mínimament significatives:

allò (com a no descriptor): 12 (21%)

educació: 8 (14%)

concepte: 7 (12%)

cas: 6 (10%)

El fet que amb l'augment del nombre absolut d'ULG també trobem més uniformitat en les respostes pensem que és indicatiu d'estabilitat en el T2, estabilitat que no es correspon necessàriament amb un increment i precisió de coneixement, sinó que assenyalava l'afermament de les nocions prèvies del T1, especialment en relació amb les unitats *allò, concepte i educació*. Per tant, l'anàlisi de les ULG indica que els informants mostren una tendència cap a l'homogeneïtzació dels resultats, sense que això tingui conseqüències directes sobre l'aprenentatge significatiu; més aviat s'hauria d'interpretar com una manera de perpetuar les idees mostrades en el T1.

En conclusió amb el concepte d'*aliments* el fet més remarcable és, al nostre parer, la indefinició del concepte mateix, la qual cosa justifica la variació observada en els especialistes en les definicions dels dos tests. Igualment hem pogut defensar que el no tancament del cercle semàntic del concepte ve avalat per l'anàlisi que hem efectuat en les respostes dels alumnes, en què la dispersió és més gran que no pas en el concepte anterior de *filiació adoptiva*. Hem fet notar també que, malgrat la variabilitat mostrada, s'observa una tendència a l'estabilització de la noció mateixa d'*aliments*, estabilització que és més notòria en l'anàlisi de les UT i les ULG en el T2. Aquí, si bé no podem dir que l'aprenentatge sigui significatiu¹², podem afirmar que la tendència és el d'una certa homogeneïtat de les respostes.

5.3.3. Despeses

Com hem vist a 1.2.2 i a 2.7 el concepte de *despeses* és, semànticament, molt proper al concepte d'*aliments*. Malgrat això, cal recordar que tan sols un 12% dels alumnes en el T1 (i un 5% en el T2) respon aquest darrer concepte amb el descriptor *despeses*¹³. De fet *aliments* i *despeses* són dos conceptes que estan estretament relacionats, tal com hem fet notar en els arbres de camp i els mapes conceptuals de 2.7.

En aquest subepígraf dedicat a l'anàlisi del concepte de *despeses*, a banda de l'observació dels resultats en relació amb el concepte mateix, evidenciem el fet que hi

¹² Aquí la indeterminació d'*aliments* suposaria un gran atenuant que, parcialment, explicaria la manca d'un aprenentatge significatiu (en el sentit d'increment i precisió en el coneixement).

¹³ Encara més: en les respostes dels especialistes en el concepte d'*aliments* en el T1 i el T2 tampoc s'evidencia aquesta relació, tot i que, en aquest cas, és internament explícita.

ha poca relació explícita entre aquest concepte i el d'*aliments*, i que això conforma un dèficit més en el procés d'increment i precisió de les nocions del DF. En darrer terme, defensarem la idea que fóra convenient, en l'àmbit educatiu, incidir més pregonament en la relació explícita entre determinats conceptes.

D'acord amb Taula 15 la puntuació general segueix la mateixa línia que els anteriors conceptes (5,85 vs. 5,09). La informació percentual relativa al tipus d'increment per a tots els informants i per als dos grups es distribueix de la manera següent:

- Increment fort: 3%
- Increment moderat: 17%
- Estabilització: 38%
- Desincrement moderat: 17%
- Desincrement fort: 23%

	amb contactes	sense contactes
Increment fort	6%	2%
Increment moderat	13%	19%
Estabilització	33%	40%
Desincrement moderat	20%	16%
Desincrement fort	26%	21%

Taula 18: Tipologia de l'increment en *despeses* per als dos grups

La particularitat més rellevant de les puntuacions dels individus és que, a diferència dels conceptes anteriors, en *despeses* hi ha un predomini de desincrements forts, que afecta un 23% del total. En canvi, tan sols observem dos casos en direcció contrària: 04/2 i 04/7. El repàs d'aquests resultats ens porta a dues consideracions:

a) Com hem dit anteriorment a propòsit dels conceptes de *filiació adoptiva* i *aliments*, cal correlacionar la distància numèrica amb la variació de les respostes, tant interna (en un mateix informant) com externa (l'alumne en relació amb els especialistes).

b) Malgrat la distància numèrica que camina en una mateixa direcció en els casos apuntats més amunt, semblantment als casos de *filiació adoptiva* i *aliments* la distància global final (5,85 vs. 5,09) no és gaire significativa.

Quant a la segona consideració, exemplifiquem algunes de les definicions dels dos tests en què hi ha implicat un desincrement numèric i en què, per tant, es mostra la variació d'una manera més evident:

• **01/4:**

T1: Les despeses familiars són una obligació existent en els membres de la família per poder dur a terme aquesta relació familiar.

T2: Les despeses familiars es donen amb raó de matrimoni i han de contribuir els cònjuges conjuntament.

• **01/35**

T1: Los gastos serán aquellos necesarios para el mantenimiento de la familia.

T2: Los gastos provienen de una situación matrimonial o de convivencia y se harán en concepto de sostenimiento de la pareja o familia.

• **04/28**

T1: Despeses necessàries per mantenir la família.

T2: Despeses comunes del matrimoni o les que hauran de fer front dels deures conjugals conjuntament.

Un aspecte que sorprèn en el desenvolupament d'aquest concepte és el fet que en el T2 hi ha un 10% d'alumnes que no respon, és a dir, que no defineix. Aquesta circumstància és una altra causa que contribueix a l'obtenció del desincrement mostrat anteriorment, més encara si tenim en compte que això no s'esdevé en cap cas al llarg del T1. Per això, resulta difícil trobar-hi una explicació raonable i, doncs, cal apel·lar a causes atzaroses o de desinterès dels informants implicats¹⁴.

Pel que fa a l'anàlisi dels descriptors per al concepte de *despeses* hem d'advertir en primer lloc que els especialistes mateixos el descriuen amb el terme *gastos* que, si bé és l'equivalent castellà de *despeses*, en el context definitori creiem que funciona com a hiperònim de *despeses*:

T1: Les despeses són tots els **gastos** necessaris pel manteniment de la família tenint en compte el nivell de vida de la mateixa.

T2: Conjunt de **gastos** que es generen en el si del matrimoni, o convivència atenent al manteniment de la família d'acord amb el nivell de vida d'aquesta i els usos socials.

¹⁴ Aquests informants són els següents: 01/22; 01/33; 01/34; 04/8; 04/33 i 04/34.

Per tant, no hem de veure en aquestes respostes una definició anòmala (i.e., es defineix a partir del definit), ja que en aquests casos, malgrat que semànticament signifiquin el mateix, *despeses* i *gastos* es troben en relació hiponímica. Aquesta solució es repeteix en els alumnes tan sols en dos casos en el T1 (01/19; 01/23) i en dos més al T2 (01/30; 01/11). D'aquests cal destacar que 01/23 proveeix una definició amb tres descriptors:

- Desde la perspectiva del derecho catalán se entiende por gastos: 1. **aquello** relacionado con el derecho de alimentos. 2. **los que** se producen para la compra y mejora, y por el uso de la vivienda. 3. **gastos** de asistencia médica. [T1; 01/23]

i 01/11 assenyalava el descriptor amb cometes fent notar d'aquesta manera la naturalesa no prescriptiva d'aquest terme:

- Són els “gastos” ordinariis de la família. [T2; 01/11]

El descriptor més representat per al concepte de *despeses* és el de *càrregues* amb una presència del 26% en els dos tests. A diferència del descriptor més destacable en el concepte anterior d'*aliments* (i.e., *allò*) cal indicar que *càrregues* equival, segons la valoració de l'especialista (vegeu annex 2) a una unitat pròpia del domini i, doncs, té una naturalesa especialitzada. Aquesta diferència indica que *despeses* no té, almenys a nivell de descriptor, aquell caràcter indeterminat que hem mostrat per al concepte d'*aliments*.

Seguint amb la comparació d'aquests dos conceptes semànticament propers¹⁵, es podria argumentar que l'encapçalament de la definició amb un descriptor com *gastos* (o *despeses*) indica certa incapacitat per precisar el concepte. Però creiem que més aviat es deu a una coincidència formal entre la forma lingüística del concepte i la denominació del descriptor; encara més: pensem que en aquest cas hi ha la convivència entre la significació especialitzada —representada pel concepte mateix i altres UT— i la significació general —representada pel descriptor *gastos/despeses*.

Si el que acabem de dir resulta cert, aleshores estem davant d'un dels trets més característics del llenguatge jurídic destacats a 1.2 i 2.3, això és, l'estreta relació, tant formal i semàntica, amb el llenguatge general, fet que comporta, tal com hem insistit,

¹⁵ La proximitat es manifesta, a nivell de descriptors, en el fet que un 14% d'alumnes en el T1 apunten també el descriptor *allò*, però tan sols un 3% en el T2. Això pot indicar que al final del procés d'instrucció hi ha certs indicis que apunten cap a un canvi, per bé que mínim, en la concepció —en la noció de Giordan (1998a, b) de 'concepció'— que tenen els alumnes de *despeses* respecte d'*aliments*.

dos grans problemes íntinsecament relacionats: la conceptualització pròpia de la matèria com a especialitzada (cf. 2.5.2) i el seu aprenentatge (cf. 2.7). Relacionat amb això trobem que un 14% dels informants en el T1 i un 15% en el T2 proveeixen el descriptor *despeses*. *Gastos*, com acabem de veure, té en ambdós casos una ocurrència més baixa.

En conclusió del comportament lingüístic dels alumnes pel fa als descriptors del concepte de *despeses* cal dir que es mostra la tendència d'assenyalar el caràcter especialitzat del concepte a partir de la prioritització del descriptor *càrregues*. Alhora, hi ha altres solucions, notablement minoritàries, que l'apropen a la dels especialistes. La resposta d'aquests manifesta també els estrets lligams que manifesta el llenguatge jurídic amb el llenguatge general, almenys a nivell de conceptualització i formalització lingüística d'aquesta conceptualització. Finalment hem d'advertir que, en contraposició a *aliments*, hi ha menys variació, tant denominativa com conceptual.

En la consideració de les UT hem de fer notar una variació incremental en la resposta dels especialistes del T1 al T2. Així als termes inicials *manteniment*, *família* i *nivell de vida* s'hi afegeixen tres més: *matrimoni*, *convivència* i *usos*. Amb tot, com hem vist més amunt, podem considerar les respostes força uniformes.

En relació amb el T1 tan sols *família*, present en el 38% dels informants, obté una representativitat rellevant si ho comparem amb la resposta experta. Quant a les altres dues UT, *manteniment* s'inclou en les respostes del 7% dels alumnes i *nivell de vida* en el del 5%. Ultra la comparació amb els especialistes, les UT més representatives són *fills* (10%) i *necessitats* (10%). Seguint la tendència ja exposada a propòsit del concepte d'*aliments* sobre el guany en homogeneïtat en les respostes del T2, aquí també observem més representativitat¹⁶ i en més conceptes:

matrimoni: 13 (23%)
família: 11 (19%)
cònjuges: 8 (14%)
manteniment: 6 (10%)
convivència: 6 (10%)

¹⁶ Recordem que, en termes generals, fixem la representativitat a partir de la presència d'unitats en un 10% dels alumnes.

Alhora, la coincidència amb UT assenyalades pels especialistes es manté en *matrimoni, família, manteniment i convivència*. Usos tan sols apareix a 04/31 i *nivell de vida* resta inèdita. Un cop més, l'homogeneïtat de què parlàvem conviu amb la dispersió (44 termes diferents en el T1 i 42 en el T2) i, en menor mesura, amb la variació denominativa (e.g.):

- Salida de dinero destinado al mantenimiento de los **gastos familiares**. [T2; 04/14]
- Derecho del necesitado a reclamar a determinados sujetos, los **gastos de manutención**, vestido y formación y **sanitario-funerarios**, con fundamento en una relación de parentesco o convivencia. [T2; 04/17]
- Els cònjuges han de satisfer les despeses derivades del matrimoni, com així els seus fills en el percentatge que pugui. Aquests són el manteniment, habitatge, assistència sanitària, **despeses funerals**. [T2; 04/36]

L'escrutini de les UT mostra igualment la manca de relació explícita entre *despeses i aliments* per tal com sols 3 alumnes al T1 (01/2, 01/58 i 04/7) i 1 al T2 (01/58) assenyalen aquesta relació. Vegem-ho en el cas de l'únic informant que repeteix:

- Les despeses són totes aquelles despeses necessàries (ex: **aliments**, habitatge, ...). [T1; 01/58]
- Les despeses engloben tant els **aliments** en sentit estricte com altres conceptes (ex. adquisició, llar, ...). [T2; 01/58]

Es podria argumentar igualment que *aliments* no és present a la definició dels especialistes. Però aquí hem de recordar, d'acord amb Vilarroya (1995) i el que apuntàvem a 2.1 i 2.2, que les relacions conceptuals explícites es manifesten, almenys externament de manera diferent en els experts i en els aprenents. Per tant, de la no inclusió d'*aliments* en la definició no n'hem d'inferir necessàriament que els experts estan desproveïts de la relació entre ambdós conceptes.

Tal com es pot veure a l'annex 1.1, hi ha alumnes que defineixen els dos conceptes conjuntament, la qual cosa és un clar indicador que la relació explícita entre ambdós conceptes no és pas gaire generalitzada. En aquest cas els especialistes tampoc no defineixen conjuntament, però això, a causa de les raons apuntades més amunt, no ens legitima a establir analogies amb els alumnes quant a la capacitat de relació conceptual.

Aquestes consideracions ens porten a afirmar que caldria, des del punt de vista de l'instructor, prendre consciència de la importància de fer explícites les relacions entre

conceptes i, més encara, entre conceptes semànticament propers com ara *aliments* i *despeses*; i també entre *separació* i *dissolució*, i entre *convivència* i *parella estable*, com veurem més endavant.

L'observació més destacable que podem fer a propòsit de les ULG és que hi ha, lògicament, menys representativitat d'unitats que no pas en els descriptors o en les UT, alhora que es troben casos d'especificació dintre d'una mateixa unitat. Pel que fa a la representativitat cal destacar *allò* (12%) i *vida* (10%) en el T1, i *conceptes* (10%) en el T2. Quant a l'especificació d'aquestes unitats —que, de fet es podria tractar com una variació denominativa en llenguatge general— destaquem les següents:

a) La unitat *assistència*

- Desde la perspectiva del derecho catalán se entiende por gastos: 1. aquello relacionado con el derecho de alimentos. 2. los que se producen para la compra y mejora, y por el uso de la vivienda. 3. gastos de **asistencia médica**. [T1; 01/23]
- Les despeses de la família a les quals han de contribuir els integrants de la mateixa en diferent mesura inclouen els aliments en sentit vulgar, vestit, formació, **assistència mèdica** i **sanitària**. [T1; 04/7]

b) La unitat *quantitat*

- Despeses són **quantitats econòmiques** que comporten una disminució en el propi patrimoni i que serveixen per fer front a necessitats de les persones¹⁷. [T1; 01/1]
- Qüestions a les que una família ha de fer front en el seu desenvolupament quotidià i que es corresponen amb un desemborsament d'una **quantitat econòmica** (en proporció al seu estatus econòmic i social). [T1; 01/3]
- Traslació monetària per a l'adquisició de béns, productes o altres activitats o matèries que requereixen una **quantitat monetària**. [T1; 01/24]
- Despeses familiars són aquelles **quantitats de diners** necessàries per fer front a la vida comuna familiar. [T1; 04/3]

c) La unitat *vida*

- Despeses i aliments són els deures que tenen els cònjuges en el matrimoni, doncs han de suportar les despeses derivades de la **vida diària** i, a més, tenen el deure d'alimentar als seus fills. [T1; 01/8]
- Conjunto de necesidades básicas para el sostenimiento de la **vida normal**. [T1; 01/51]

¹⁷ En aquest cas la ULG coincideix amb el descriptor.

- Despeses familiars són aquelles quantitats de diners necessàries per fer front a la **vida comuna familiar**. [T1; 04/3]
- Càrregues que ocasiona la **vida en família**, el matrimoni. [T1; 04/26]

Aquestes exemples no tindrien més interès en ells mateixos si no és perquè evidencien que, almenys pel que fa a les unitats nominals, el comportament i la selecció que se'n fa no és pas diferent d'aquelles unitats portadores de significació especialitzada o, com a mínim, seleccionades com a pròpies —però no exclusives— del DF¹⁸. Com ja argumentarem més a bastament al capítol següent, això es deu tant a la naturalesa pròpia del llenguatge com a la conceptualització pròpia del DF. Al nostre parer aquests factors condicionen l'increment i la precisió del coneixement en els alumnes, els quals estan fortament condicionats per les seves idees prèvies provinents del coneixement general.

Com a conclusió a l'anàlisi del concepte de *despeses* podem indicar que, a diferència del concepte d'*aliments*, observem més homogeneïtat en les respostes dels alumnes, especialment a propòsit del descriptor. Això pot ser degut al fet que l'abast semàntic i la conceptualització mateixa de *despeses* és més directa que en *aliments* (vegeu 1.2.2). Amb tot —i a causa precisament d'aquest fet— seguim trobant variació i dispersió en els resultats, com hem vist en l'observació de les UT i de les ULG.

Sobre la relació dels conceptes de *despeses* amb el d'*aliments* hem fet notar la necessitat que la instrucció s'orienti decididament a explicitar aquesta relació, la qual cosa seria positiu per precisar millor la semàntica de cadascun dels conceptes, a banda dels problemes intrínsecs de delimitació que tenen. En l'àmbit educatiu això és important perquè contribueix a afavorir la capacitat de relació per part de l'alumne. Això es podria aconseguir mitjançant la presentació de mapes conceptuals, en la línia apuntada a 2.7.

¹⁸ Ja hem anat veient al llarg d'aquest epígraf 5.3 que la identificació automàtica entre unitat pertinent del DF i unitat portadora de coneixement especialitzat és arriscada, atès que hi ha tant UT (i.e., pertinents a l'àrea) com ULG (i.e., generals o no pertinents a l'àrea) que es poden mostrar ambivalents, és a dir, el seu espai semàntic es reparteix, en la proporció que sigui, entre el coneixement general i el coneixement especialitzat.

5.3.4. Capítols matrimonials

El concepte de *capítols matrimonials* és, juntament amb el de *separació*, el que mostra un desincrement numèric més gran en relació amb els altres conceptes i, a més, aquest desincrement es decanta a favor del T2 (6,17 vs. 3,97). Es tracta d'una diferència de més de 2,5 punts i un dels objectius principals d'aquest subepígraf és tractar d'explicar per què es produeix aquesta diferència. Primerament donem compte dels percentatges relatius a la tipologia de l'increment conjuntament i per grups:

- Increment fort: 5%
- Increment moderat: 5%
- Estabilització: 17,5%
- Desincrement moderat: 17%
- Desincrement fort: 35%

	amb contactes	sense contactes
Increment fort	13%	2%
Increment moderat	13%	2%
Estabilització	53%	31%
Desincrement moderat	6%	21%
Desincrement fort	13%	42%

Taula 19: Tipologia de l'increment en *capítols matrimonials* per als dos grups

Destaquem el fet que el desincrement fort afecta el 35% dels alumnes; tot seguit tractarem de justificar-ho a partir de l'escrutini dels descriptors, les UT i les ULG en què la comparació amb la resposta dels especialistes tindrà un paper decisiu.

La primera observació destacable sobre els descriptors és que, a diferència dels conceptes analitzats anteriorment, el nombre de descriptors diferents en el T1 supera en el doble el nombre de descriptors diferents en el T2 (22 vs. 11). Aquesta dada indica que, més enllà de l'homogeneïtat mostrada en el T2, cal buscar la causa d'aquesta asimetria en algun factor determinat.

No hi ha coincidència en els descriptors dels especialistes: *economia del matrimoni* en el T1 i *contracte* en el T2. Quant al primer, hem compatibilitzat com a coincidència l'*economia del matrimoni* amb *règim econòmic* amb la qual cosa *règim econòmic* és present en el 21% dels informants. *Contracte*, per la seva banda, és present en el 15% dels informants.

Si parlem d'homogeneïtat ens adonem que en el T1 el descriptor *règim* és apuntat pel 30%, mentre que el descriptor més representat en el T2, això és, *pacte* apareix en el 28% dels alumnes. La relació entre representativitat i homegeneïtat en els dos tests es reflecteix a la taula següent:

TEST 1	TEST 2
règim 30%	pacte 28%
règim econòmic 21%	document(s) 21%
aspectes 10%	contracte 15%
	negoci 14%

Taula 20: Representativitat dels descriptors en els dos tests per a *capítols matrimonials*

Com veiem, el fet que en el T2 hi hagi més conceptes representats —i alhora tan sols 11 descriptors diferents— no comporta inferir que hi hagi més increment i precisió en el coneixement, ja que això en gran mesura depèn de la resposta dels especialistes. Així, com ja hem indicat, el descriptor *règim econòmic* en el T1 coincideix amb el descriptor dels especialistes en un percentatge més alt que no pas *contracte* en el T2.

Aquesta diferència contribueix a donar una primera explicació sobre el distint comportament observat en el T1 i el T2. Òbviament això no és suficient per explicar una diferència de gairebé 3 punts entre els dos tests. Semblantment, també quedaria per explicar per què *economia* o *règim econòmic* gairebé desapareix en el T2 (1 sola ocurrència), fins i tot en la resposta dels especialistes.

Considerant les UT la primera observació que cal fer és, deixant de banda els percentatges, la no coincidència de les respostes dels especialistes d'un test a un altre:

TEST 1	TEST 2
aspectes patrimonials	matrimoni
aspectes econòmics	cònjuge(s)
	escriptura pública

Taula 21: UT seleccionades pels especialistes en els dos tests per a *capítols matrimonials*

Si tenim en compte els resultats globals pot sorprendre, en principi, que els termes més representats en les respostes dels informants en el T2 presentin els percentatges següents:

matrimoni: 40 ocurrences (present en un 70% dels informants)

cònjuges: 37 ocurrences (present en un 65% dels informants)

I encara en aquest T2 trobem 2 ocurrences d'*escriptura pública* (i també a 04/8 en el T1):

- Les disposicions otorgades en **escriptura pública** en les quals els cònjuges estableixen que han de regir el seu matrimoni en matèria de règim econòmic. [T2; 04/24]
- Són pactes otorgats en **escriptura pública** pels cònjuges per regular tant el seu règim econòmic matrimonial, la institució hereu contractual, els beneficis viduals com la previsió del règim després de la crisi matrimonial. [T2; 04/36]

Per tant, aquí veiem que totes les UT proposades pels especialistes en el T2 tenen correlació de representativitat en les definicions dels alumnes. I encara hi trobem *règim* amb totes les seves subespecificacions¹⁹ en un 70% dels informants. Això vol dir que aquest terme presenta les mateixes ocurrences (i.e., 40) que l'anteriorment esmentat *matrimoni*.

Atesa la naturalesa poc precisa de les UT seleccionades pels especialistes en el T1 (i.e., *aspectes patrimonials* i *aspectes econòmics*) hem relacionat aquelles UT proveïdes pels informants que donessin compte de factors relacionats amb el patrimoni o l'economia. Així les UT integrants d'aquesta relació són les següents (donem entre parèntesis les ocurrences):

béns patrimonials (1)
patrimonis (1)
règim econòmic (2)
règim econòmic del matrimoni (3)
règim econòmic matrimonial (7)
règim econòmic-matrimonial (1)
règim econòmic patrimonial (1)
règim jurídic econòmic (1)
règim patrimonial (1)
relació patrimonial (1)
relacions patrimonials (1)

¹⁹ Les subespecificacions (amb les corresponents variacions) del terme són les següents: *règim*, *règim eco-matrimonial*, *règim econòmic*, *règim econòmic matrimonial* (*règim econòmic-matrimonial*), *règim econòmic patrimonial* (*règim econòmic-patrimonial*), *règim econòmic successori*, *règim matrimonial*, *règim primari* i *règim jurídic*.

El total d'ocurrències és de 20, la qual cosa suposa una presència en el 35% dels alumnes. Pel que fa a la resta d'UT —i.e., les que no es correlacionen amb les respostes dels especialistes— cal destacar-ne les següents: *cònjuges* (35%), *matrimoni* (61%) i *relació/ns* (12%).

Notem que les dues primeres UT (*cònjuges* i *matrimoni*) són recurrents també en el T2 tant a nivell d'alumnes com d'especialistes. Aquest fet, a banda dels resultats globals presentats a l'inici d'aquest epígraf, indica un grau important d'estabilitat en les respostes al llarg dels dos tests per tal com, en efecte, *cònjuges* i *matrimoni* són unitats força representades respectivament: *cònjuges* (35% i 65%) i *matrimoni* (61% i 40%).

A la llum del que hem exposat en els paràgrafs precedents, cal plantejar-nos la pregunta següent: ¿com es poden explicar els resultats globals per al concepte de *capítols matrimonials* des del comportament dels individus en les UT si aparentment hi ha més coincidència amb els especialistes en el T2 (tot i que no gaire més) que no pas en el T1?

Assumint que la quantificació elaborada a partir dels paràmetres de 4.3 ha estat correcta, creiem que una possible causa —però per si sola insuficient— del desajustament global entre paràmetres cal buscar-la en el nombre d'UT diferents d'un test a un altre. Mentre que en el T1 en comptem 37 de diferents, en el T2 n'hi ha 55. Això vol dir que hi ha un grau més alt de dispersió d'UT en el T2: aquesta variabilitat no ha d'indicar pas necessàriament una minva en l'increment i la precisió del coneixement, però sí que pot comportar un canvi numèric en relació amb el T1.

En *capítols matrimonials* es dona un doble fet en el T2: d'una banda hi ha una coincidència destacable amb les UT proveïdes pels especialistes, i de l'altra, també hi ha una gran dispersió de termes, fet que fa que hi hagi menys homogeneïtat interna que no pas amb les respostes del T1. Aquests diferents graus d'homogeneïtat es tradueixen en resultats numèrics diferents.

Finalment, pel que fa a les ULG cal dir que el comportament dels individus en el T1 i el T2 és prou significatiu com per acabar d'explicar la diferència de puntuació global assenyalada al llarg d'aquest epígraf. Com ja hem apuntat en el capítol anterior en relació amb les ULG, partim de l'assumpció que en les definicions dels conceptes

l'aparició de menys unitats sol comportar el recurs a UT per referir-se als conceptes en qüestió; per això valorem positivament aquesta circumstància.

Si tenim en compte la remarca anterior les primeres dades no militen a favor de la tendència general d'aquest concepte, per tal com el nombre d'individus que no proveeixen cap ULG en els dos tests és similar i, doncs, poc explicativa de diferències (20 en el T1 i 16 en el T2;). Més encara si considerem que tan sols són 4 els alumnes les respostes dels quals no presenten cap ULG en els 2 tests:

01/21

- Els capítols matrimonials és aquella institució mitjançant la qual queda establert el règim patrimonial amb el que es regiran els béns privats dels cònjuges. [T1]
- Els capítols matrimonials són un pacte que poden fer els cònjuges abans i durant el matrimoni on s'estableix el règim econòmic patrimonial. [T2]

01/22

- Donar seguretat jurídica a la institució del matrimoni. [T1]
- Són on les parts inscriuen el seu règim econòmic matrimonial i els pactes que estableixen ambdós cònjuges. [T2]

04/16

- Donar una major autonomia de la voluntat als cònjuges a l'hora de regular el seu règim econòmic matrimonial. [T1]
- Negoci jurídic de dret privat i atorgat en document públic que regula els efectes patrimonials del matrimoni. [T2]

04/37

- Els capítols matrimonials serveixen per a pactar el règim econòmic matrimonial i com es distribuiran les càrregues si s'acaba el matrimoni. [T1]
- Documents contractuals signats entre 2 cònjuges per tal d'establir el règim econòmic matrimonial. [T2]

Ara bé, aquesta similitud en el nombre de respostes que no presenten cap ULG no té correlació amb la variació i dispersió d'unitats. En efecte, el nombre d'ULG diferents d'un test a un altre és força variable. Així, mentre que en el T2 en comptabilitzem 36 de diferents en el T1 n'hi ha 54, gairebé més de 20. Aquesta relació és consistent amb el

nombre absolut d'ULG (i.e., repetides i no repetides) que conformen cada test: 89 en el T1 i 65 en el T2.

Per tant, el nombre d'ULG és força més significatiu en el T1 que no pas en el T2. Creiem que aquest fet participa de la tendència dels resultats globals obtinguts per al concepte de *capítols matrimoniales*. Així, el fet que detectem més unitats en termes absoluts i de més diferents en el T1 ha influït decisivament en la quantificació de les mesures en què les ULG estan implicades, especialment en la *capacitat de relació* i els *dominis cognitius*.

En conclusió, podem afirmar que l'increment d'aquest aspecte relatiu a les ULG juntament amb les observacions que hem fet a propòsit dels descriptors i de les UT contribueixen a explicar la diferència de vora més de 2 punts entre el T1 i el T2. Amb tot, no podem proveir cap argument contundent per explicar per què, a diferència dels altres conceptes, en *capítols matrimoniales* (i també en *separació*) la variabilitat entre els tests és tan alta i, doncs, l'estabilitat en les idees sobre el dit concepte és inferior que en altres conceptes.

Dit d'una altra manera, queda per escatir la raó per la qual la caracterització que hem presentat dels elements lingüístics sobre el concepte de *capítols matrimoniales* no es troba en altres conceptes. La resposta a aquesta qüestió es podria buscar tant en aspectes de la conceptualització mateix de *capítols matrimoniales* com en el comportament dels individus. Un fet que també cal tenir present són igualment les distintes respostes dels especialistes d'un test a un altre (cf. annex 1.2).

5.3.5. Família

Com hem fet notar al llarg d'aquest treball, qualsevol individu —ja sigui expert o neòfit— parteix d'una determinada concepció de *família*. Però, paradoxalment, des de la posició dels especialistes al més sovint s'ha renunciat a una definició o bé s'ha reconegut explícitament les dificultats per trobar una definició idònia a aquest concepte que tingui un mínim de vigència història (vegeu 2.4). Amb aquesta consideració inicial hem d'abordar l'anàlisi de les respostes relatives a aquest concepte.

Com es desprèn de la Taula 15 l'estabilitat de, en termes de Giordan (1998a), les concepcions per a *família* s'equipara a la dels conceptes de *filiació adoptiva*, *aliments* o *despeses*. L'estabilitat d'aquest concepte és ben palesa en la tipologia de l'increment:

- Increment fort: 10%
- Increment moderat: 9%
- Estabilització: 63%
- Desincrement moderat: 12%
- Desincrement fort: 5%

	amb contactes	sense contactes
Increment fort	13%	9%
Increment moderat	73%	12%
Estabilització	6%	59%
Desincrement moderat	--	14%
Desincrement fort	6%	5%

Taula 22: Tipologia de l'increment en *família* per als dos grups

De les puntuacions dels informants cal subratllar el desincrement fort en un 5% dels individus (01/51; 01/58; 04/8 i 04/18) i, d'altra banda, increments forts en un 10%. Vegem a continuació el comportament dels individus amb els desincrements assenyalats:

01/51:

- Unión de personas ligadas por una relación afectiva i/o filial. [T1]
- Unión de personas ya sea por vínculos de consanguinidad o de adopción que les otorga un estatus jurídico determinado. [T2]

04/8:

- Conjunt de persones les quals estan unides per un vincle sanguini. [T1]
- És una institució que deriva del vincle sanguini (família biològica) o bé pot ser el resultat de vincle d'adopció; dintre de la família hem de distingir dos tipus de parents: els parents per consanguineïtat i els parents per afinitat. Jurídicament, la proximitat de parentiu (sigui quina sigui la seva naturalesa) es completa en graus. [T2]

04/18:

- Conjunt de persones que tenen un vincle de parentiu. [T1]
- Nucli de parents o persones amb lligams jurídics que conviuen establement. [T2]

Gran part de la diferència numèrica entre el T1 i el T2 de les respostes anteriors s'explica per la comparació amb les dades proveïdes pels especialistes. Convé posar l'atenció en 04/8 qui dona una definició del T2 lingüísticament més rica que la del T1 però, en canvi, aquesta última s'apropa més a la proveïda pels especialistes des del punt de vista conceptual (i de les corresponents manifestacions lingüístiques):

Conjunt de persones relacionades per vincles de parentiu o de matrimoni. [T1; 04/8]

L'anàlisi dels descriptors per a aquest concepte presenta una homogeneïtat força més pregonada que no pas l'assenyalada per altres conceptes, fins al punt que no trobem cap descriptor d'ocurrència única (hàpax)²⁰: tan sols podríem discutir *persones* al T1 (01/27), que no és encapçalat per cap unitat del tipus *conjunt*, *unió*, etc.; i *conjunt* al T2 (01/16), que no té cap complement amb l'estructura 'preposició + nom'. En qualsevol cas ambdues unitats (*persones* i *conjunt*), si bé d'ocurrència única, formen part d'altres descriptors²¹.

²⁰ Tret, naturalment, de 01/23 i 01/30 en el T1 que, respectivament, no responen i no proveeixen descriptor; i de 01/58 al T2 que no respon.

²¹ Per la seva rellevància a la llum de les respostes dels especialistes considerem com a descriptors únics les unitats *conjunt de persones*, *grup de persones* i *unió de persones*.

D'aquesta manera la nomenclatura de descriptors en els dos tests és la següent:

TEST 1	TEST 2
agrupació de persones	conjunt de persones
comunitat	grup de persones
conjunt de persones	grup humà
grup de persones	institució
grup social	nucli
institució	persones
nucli	relació
relació	unió
unió	vincle
unitat	
vincle	

Taula 23: Nomenclatura de descriptors per a *família* en els dos tests

Cal remarcar que en el T1 la definició de 04/3 conté 2 descriptors:

Es tracta de la **unitat primera i original** en què trobem organitzada la nostra societat. És un **grup de persones** unides per un vincle íntim, biològic o no, que conviuen en una mateixa unitat. [T2; 04/3]

Com podem preveure no tots els descriptors de la taula anterior tenen el mateix índex d'ocurrència, sinó que n'hi ha uns que acaparen major representativitat que d'altres. En el cas del T1 els percentatges més alts d'ocurrències es reparteixen de la manera següent:

conjunt de persones: 15%
institució: 14%
nucli: 10%

A banda d'aquests descriptors cal destacar-ne d'altres de representativitat menor: *agrupació de persones* (7%), *grup de persones* (9%) i *unió* (9%). Doncs bé, el descriptor més representat coincideix amb el descriptor que proposen els especialistes en la definició del T1:

Conjunt de persones relacionades per vincles de parentiu o de matrimoni.

Si el percentatge de coincidència amb el descriptor dels experts es compara amb la d'altres percentatges considerats *alts*, ens adonem que un 15% no és molt significatiu. Convé afegir que, com hem vist, la representativitat dels descriptors està força repartida,

si bé *conjunt de persones*, *agrupació de persones* i *grup de persones*, considerats conjuntament, abracen el 31% dels alumnes. Fixem-nos en aquest punt que tant els especialistes com un percentatge important dels alumnes prefereix en aquest T1 el descriptor *conjunt de persones* abans que *grup* o *agrupació* quan, en principi, l'abast semàntic del descriptor comportaria una diferència conceptual poc significativa.

Però justament observem en el T2 que el descriptor triat pels especialistes per definir *família* és *conjunt de persones*:

Conjunt de persones relacionades per vincles de parentiu o de matrimoni.

En canvi, les definicions dels alumnes en el T2 no presenten canvis en la representació percentual, per tal com el descriptor *conjunt de persones* manté l'índex més elevat (17%), seguit d'*unió de persones* (12%) i de *grup de persones* i *nucli* (10%). Respecte del T1 l'anàlisi dels descriptors del T2 destaca per una tria respecte dels descriptors utilitzats al T1: així, *agrupació*, *comunitat*, *grup social* i *unitat* no hi apareixen representades, mentre que s'introdueix *grup humà* com a nou descriptor:

Grup humà constituït per un home i una dona, els ascendents o descendents. [T2; 01/57]

Igualment observem un increment en l'ocurrència d'*unió de persones* al qual caldria unir *grup* i *conjunt* que, considerats conjuntament, obtenen una representativitat total del 42%. Pel que fa a la resta de descriptors, les respostes del T2 indiquen una gran estabilitat en relació amb les del T1.

Per tant, si és veritat l'estabilització en el terreny lingüístic dels descriptors d'un test a un altre, aleshores podem explicar, almenys parcialment, els resultats globals obtinguts (5,58 vs. 5,98), els quals es correlacionen amb poca variació o canvi lingüístic (i també canvi conceptual). Però aquest comportament dels informants, en canvi, contrasta amb la variació, mínima, dels especialistes en descriure *família* a partir de *grup de persones* (T1) i *conjunt de persones* (T2). Val a dir, un cop més, que amb una representació més nombrosa d'especialistes els resultats tendrien igualment cap a l'homogeneïtat. Tanmateix hem de recordar que els especialistes van decidir de consensuar les respostes al tests i, doncs, podem esperar que les dites definicions responguin a una certa voluntat, no exigida d'antuvi, de consens.

Contràriament al reduït nombre de descriptors, les definicions relatives al concepte de *família* contenen un gran nombre d'UT, més que no pas cap altre concepte analitzat fins ara (157 en el T1 i 178 en el T2). Aquí ens trobem no només un gran nombre d'UT sinó també una representativitat força repartida, amb l'excepció de *vinçle*, que predomina en els 2 tests. Aquesta UT —amb totes les seves variants i especificacions— és present en el 72% dels informants en el T1 i en 82% en el T2. L'augment en nombre absolut d'UT sembla que respon a la necessitat dels individus de relacionar *família* amb altres UT, relació que sembla lligada amb la confiança de definir un concepte del qual es té una noció prèvia més fixada que no pas els altres conceptes.

Abans d'endinsar-nos en aspectes concrets de les respostes dels informants, donem compte tot seguit de les UT presents a les definicions dels especialistes:

Test 1: *vinçle de parentiu, matrimoni*

Test 2: *relació, convivència, parentiu*

Quant a *vinçle* destaca l'alt índex d'ocurrència, especialment si ho comparem amb les solucions dels especialistes. En efecte, tan sols al T1 es defineix amb *vinçle de parentiu* que, en el correlat dels alumnes, ocorre en un 17% amb un grau de variació remarcable (donem el nombre d'ocurrències entre parèntesis):

vinçle(s) de parentiu: (5)

vinçle de parentiu civil: (1)

vinçle parentiu: (1)

vinçles de parentiu ascendent: (1)

vinçles de parentiu colaterals: (1)

vinçle de parentiu descendent: (1)

vinçles de parentiu naturals: (1)

En canvi, en el T2 *vinçle* no apareix en les respostes dels experts, però el percentatge d'aparició en el alumnes augmenta fins al 82%. Ens trobem, doncs, davant d'un ús desproporcionat d'aquesta UT en què, ultra el descriptor, els alumnes prefereixen insistir més en la relació (o identificació) de *família* amb *vinçle* que no pas fer més insistència en la idea de *matrimoni, relació, convivència* o *parentiu*. Abans d'explicitar altres UT presents en les respostes analitzarem el tractament que es dona a *vinçle*.

L'especificació de *vinçle* és present, com hem indicat més amunt, en el T1 en un 72% dels informants. Juntament amb *vinçle parentiu* els més representatius són *vinçle afectiu*

(14%), *vincl(s) sanguini(s)* (10%) i *vincl de sang* (9%). D'altres obtenen menys representació (donem entre parèntesis les ocurrencies):

vincl adoptiu (1)
vincl biològic (1)
vincl de sanguinitat (1)
vincl jurídic (2)
vincles afectius (3)
vincles anàlegs (1)
vincles consanguinis (1)
vincl de consanguineïtat (1)
vincles filials (2)
vincles matrimonials (1)

En aquests casos la variació denominativa (i no conceptual) afecta *vincl de sanguinitat*, *vincl de sang*, *vincles sanguinis*, *vincles consanguinis* i *vincles de consanguineïtat*. Postulem que l'ús de qualsevol d'aquestes unitats segueix una distribució aleatòria i que, per tant, no comporta un voluntat explícita de precisió.

En el T2 *vincl de parentiu* és, igualment, el més representat amb un percentatge major que en el test anterior (24%), i amb una variació denominativa gairebé nul·la²². L'altra UT més representada és *vincl de consanguineïtat* (17%), si bé també amb menys variació denominativa: *vincl sanguini* (1 ocurrencia: 04/8). La resta de subespecificacions de *vincl* són com segueix:

vincl afectiu (1)
vincl conjugal (2)
vincl d'adopció (4)
vincl d'afinitat (3)
vincl de matrimoni (3) / *vincl matrimonial* (2)
vincles (2)
vincles biològics (1)
vincles familiars de parentiu (1)
vincles jurídics (1)

²² Les excepcions són *vincles parentius* a 04/14 («Conjunto de personas relacionadas por **vínculos parentivos** o conyugales») i *vincl de parentesc* a 01/28 («Conjunto de personas unidas por un **vínculo de parentesco** o conyugal»).

La consideració de *vincl*e amb totes les seves variants al llarg del T1 i el T2 ens porta a concloure que, encara que no té una incidència gran en el resultat global de l'increment i la precisió del coneixement sobre *família* (i.e., tan sols *vincl*e de parentiu en el T1 apareix en les respostes dels especialistes), sí que ens indica una determinada tendència. Efectivament, hem vist com en aquells casos d'UT més freqüents (*vincl*e de parentiu i *vincl*e de consanguineïtat) la tendència en el T2 és la de l'homogeneïtat ja que la variació denominativa és redueix considerablement. En canvi, en les altres UT es manté la variació tenint en compte que hi ha un nombre similar d'unitats diferents.

Altres UT en els 2 tests tenen una representació com la següent:

Test 1: *relació* (31%), *persones* (28%), *fills* (26%)

Test 2: *relació* (28%), *consanguineïtat* (17%), *fills* (14%), *cònjuges* (14%), *matrimoni* (12%), *parents* (12%), *ascendent* (10%), *parella* (9%)

Tenint present l'ocurrència d'UT en els especialistes veiem com tampoc hi ha gran coincidència. Tan sols *parentiu* es manté, encara que sense la forma plena (*vincl*e de *parentiu*). Pel que fa als alumnes la coincidència a nivell d'unitats més freqüents és força alta: *relació* (31% vs. 28%) i *fills* (26% vs. 14%). En les altres unitats se'ns mostra la mateixa tendència que amb *vincl*e: hi ha una considerable homogeneïtat i *apropament proporcional*²³ en aquells termes d'ocurrència més alta mentre que en d'altres hi ha una més gran dispersió de representativitat en el T2. En canvi, la dispersió és major en el T1 ja que hi ha un nombre més alt de termes diferents.

Quant a la coincidència amb el T1 dels especialistes, *relació de parentiu* és present en un 17% dels individus i tan sols una sola ocurrència de *matrimoni*:

Considero que el concepte de família actualment és més ampli del que ho era abans per tant inclou no només a la parella que s'ha constituït via **matrimoni**, sinó també qualsevol parella estable que tingui una relació marital, de caràcter estable, etc. [T1; 04/7]

La representativitat d'aquests mateixos termes en les respostes del T2 dels alumnes és significativament més alta en el cas de *matrimoni* (12%), tot i que aquí ja ha desaparegut de la resposta dels especialistes. Quant a la coincidència amb el T2 dels especialistes, *relació* és present en un 28%, però *parentiu* tan sols té 4 ocurrències

²³ L'*apropament proporcional* té a veure amb el nombre absolut de termes en el T1 i el T2, comptant els que ocorren dins de cada informant: 157 en el T1 i 178 en el T2.

(01/3, 01/22, 01/36, i 04/27) i *convivència* cap. En canvi, *matrimoni*, que era present en el T1 dels especialistes, és aquí present en el 12% dels alumnes.

En conclusió al que hem dit sobre les UT, l'estabilitat dels alumnes és major que no pas en els especialistes, almenys pel que fa a les unitats més freqüents. Aquesta estabilitat es pot relacionar amb les idees prèvies adquirides anteriorment. En el cas dels experts el canvi d'unitats d'un test a un altre ens porta a confirmar la indefinició del concepte de *família* de què parlàvem a l'inici d'aquest epígraf. Encara més: considerant només les respostes dels alumnes, observem una dispersió que disminueix en el T2, en què les UT presents són més recurrents que no pas les que trobem en el T1. Dit d'una altra manera, creiem que el T2 evidencia un augment en la precisió del concepte.

La consideració de les ULG és el resultat lògic del comportament dels alumnes en relació amb els elements lingüístics analitzats anteriorment. Així, el nombre d'ULG és, amb diferència, el més baix dels conceptes analitzats fins ara. En efecte, tan sols cal dir que un 44% dels individus en el T1 no en presenten cap i el percentatge augmenta fins al 68% en el T2.

Aquestes dades ens indiquen que l'espai conceptual de *família* i dels conceptes que s'hi relacionen està vehiculat bàsicament per UT i que, en pocs casos, l'individu recorre a ULG. En qualsevol cas, aquestes no representen altra cosa que, al nostre parer, enllaços de les unitats especialitzades entre si i, doncs, amb poca voluntat explícita de relacionar-les.

En conclusió al concepte de *família* podem dir que hi ha una diferència important entre les respostes dels especialistes i la dels alumnes pel que fa a l'estabilització, ja que mentre que els primers evidencien un tret inherent del concepte (i.e., la dificultat de donar-ne una definició estable) els segons manifesten una tendència a l'estabilitat que prové segurament d'un noció prèvia de *família* força arrelada i que es manté al llarg del T1 i el T2. En comparació amb els altres conceptes fins ara analitzats això es palesa clarament en la homogeneïtat dels descriptors i el gran nombre d'UT també homogènies, en detriment de les ULG.

5.3.6. Separació

El resultat de la consideració del concepte de *separació* és anàleg al del concepte de *capítols matrimonials* tractat anteriorment. Aquí també es produeix un desincrement entre els resultats del T1 i del T2 (6,82 vs. 4,55), en què la línia no supera els tres punts. A més, els resultats del concepte de *dissolució* —molt proper semànticament al de *separació*— se situen en la tendència de la resta de conceptes, per la qual cosa cal hipotetitzar que la diferència obtinguda entre *separació* i *dissolució* és explicable per matisos o tendències que han quedat bandejats de l'anàlisi quantitativa, tal com indicarem més avall. Vegem com es distribueixen els resultats pel tipus d'increment:

- Increment fort: 3%
- Increment moderat: 3%
- Estabilització: 35%
- Desincrement moderat: 24%
- Desincrement fort: 33%

	amb contactes	sense contactes
Increment fort	6%	2%
Increment moderat	6%	2%
Estabilització	26%	38%
Desincrement moderat	33%	21%
Desincrement fort	33%	36%

Taula 24: Tipologia de l'increment en *separació* per als dos grups

Com acabem de veure, un percentatge notable d'alumnes (33%) reflecteix un desincrement fort, mentre que sols 2 (01/4 i 01/19) certifiquen l'increment positiu equivalent:

01/4

- La separació és un dels efectes de la dissolució del matrimoni com a vincle familiar. [T1]
- La separació en el matrimoni no dissol el vincle jurídic matrimonial; simplement hi ha una desafectació de les obligacions personal matrimonials. [T2]

01/19

- La separació també fa al·lusió a la fi del matrimoni per mutu acord o almenys per voluntat d'una de les parts. [T1]
- Es dona en existir una sentència del jutge i suspèn els efectes personals i patrimonials del matrimoni, però el vincle matrimonial continua vigent (la parella continua estant casada). [T2]

Semblantment a 5.3.4, un dels objectius principals d'aquest epígraf és tractar d'explicar a la llum dels resultats lingüístics per què el concepte de *separació* no sembla establir-se d'un test a un altre. D'entrada cal fer notar que les definicions dels especialistes tampoc coincideixen:

Test 1: La separació no suposa el trencament del vincle matrimonial; els cònjuges separats són cònjuges.

Test 2: La separació no extingeix el vincle matrimonial, implica la "relaxació" del vincle: els cònjuges no mantenen la comunitat de vida que suposa el matrimoni.

Tot i que les definicions proposades pels especialistes no coincideixen plenament amb l'ús del descriptor i d'altres unitats lingüístiques, comparteixen clarament la idea que la separació (en el matrimoni) no comporta la dissolució del vincle. Però aquesta idea no es vehicula de la mateixa manera: així en el T1 es parla del *no trencament* del vincle, mentre que en el T2 es parla de "*relaxació*" del mateix vincle (fem notar les cometes). I en el T2 es va més enllà i s'empra indistintament *vincle matrimonial* i *matrimoni* alhora que s'identifica aquest últim concepte amb *comunitat de vida*.

Amb això volem advertir que el desajustament numèric exposat més amunt pot ser causat per almenys dues raons:

- a) Raó extrínseca al concepte: les respostes dels especialistes són prou allunyades entre elles com per provocar diferències rellevants en la quantificació (cf. capítol 4).
- b) Raó intrínseca al concepte: el concepte mateix escapa a una definició precisa ja que podem parlar indistintament de *no trencament* o *relaxació* del vincle (i, com veurem, no serien els únics).

Tenint en compte aquestes premisses passem tot seguit a considerar el comportament dels individus en relació amb el descriptor. La primera observació que cal fer és que tant en un test com en un altre hi ha un nombre considerable d'individus que, a diferència dels especialistes, tracten la *separació* com un fenomen de *trencament* —amb tots els seus sinònims i variants. Això s'esdevé en un 24% dels informants en el T1 (14 ocurrències) i en un 23% en el T2 (13 ocurrències). Vegem els diferents descriptors que donen compte d'aquestes ocurrències:

TEST 1	TEST 2
desaparició	desaparició
dissolució	cessament
fi	fi
suspensió definitiva	acabament
trencament	trencament
	situació de trencament

Taula 25: Descriptors per al concepte de *separació* amb la noció de trencament

La variació de descriptors que hem vist en els especialistes també és present en els alumnes. Però aquesta circumstància afecta igualment descriptors altres que els acabats d'apuntar. Això s'esdevé en el T1 en els descriptors que assenyalen la idea de *no trencament* —i que, per tant, coincideixen conceptualment amb els dels especialistes:

no desaparició (1)
no dissolució (4, 7%)
no extinció (4, 7%)
no trencament (3, 5%)
suspensió (temporal) (2)

La resta de descriptors del T1 (i.e., els que no se situen en cap dels dos pols semàntics que hem presentat) no tenen una representativitat alta però, considerats globalment, afecten el 30% dels informants. Finalment, cal destacar que un 9% no proveeix cap descriptor en la definició.

En el T2 el correlat de descriptors és com segueix:

no convivència (2)
no dissolució (2)
no extinció (5, 9%)
relaxació (9, 15%)
suspensió (5, 9%)

Els descriptors restants tampoc no són representatius i, conjuntament, tenen vora la meitat de l'índex d'ocurrència dels seus correlats del test anterior (14%); entre aquests destaquem *debilitat*, *atenuament*, *desafectació* i *enfebliment* que, podrien haver estat inclosos en el grup anterior, igualment a *suspensió* o, fins i tot, a *relaxació*. Tot i amb això els hem descartat perquè considerem que no tots tenen la mateixa força semàntica.

Observats aquests resultats, contràriament del que es desprèn dels resultats globals, sembla clar que el comportament dels alumnes en el T2 no és pas pitjor que en el T1 d'acord amb les raons següents:

- a) El nombre i el percentatge de descriptors vehiculadors de la idea de trencament no és inferior, sinó que se situa pràcticament al mateix nivell.
- b) En canvi, el nombre de descriptors que indiquen la idea de *no trencament* és major en el T2 que no pas al T1 (23 vs. 14). I, encara, *relaxació*, el més representat del T2 (15%), coincideix amb la resposta dels especialistes del T2; en canvi, *situació de fet*, el més freqüent del T1 no coincideix amb el dels especialistes.
- c) En el T1 hi ha un 9% d'individus que no proveeix cap descriptor, per tan sols 1 sol individu en el T2²⁴. En contraposició, 2 individus (04/13; 04/18) no responen en el T2 per 1 individu en el T1 (04/33).

Un darrer aspecte a remarcar és la presència del descriptor *dissolució*²⁵ en les definicions perquè constitueix un element important a l'hora d'establir relacions amb el concepte de *dissolució*, amb el qual manté una estreta relació semàntica²⁶. Doncs bé, tan sols trobem dues úniques ocurrències al T1:

- La separació és la dissolució del matrimoni per alguna de les causes legalment previstes i segons un procediment establert. [T1; 01/2]
- La separació comporta la dissolució del vincle matrimonial però de manera provocada pels cònjuges, que voluntàriament deu posar fi al vincle. [T1; 01/3]

Per tot això, hem de concloure que la revisió dels descriptors no ens assenyala la tendència mostrada pels resultats globals, això és, que hi ha produït un desincrement numèric, indicador del caràcter poc estable de les respostes. Per tant, caldrà explicar aquests resultats amb l'anàlisi de les UT i les ULG que farem tot seguit.

²⁴ Es tracta de 01/25: «La separación es cuando los miembros de la pareja ya no viven juntos pero todavía hay matrimonio».

²⁵ Distingim aquí la diferència entre el descriptor *dissolució* i *no dissolució*. Aquest darrer és present en el T1 a 01/32, 01/34, 01/35 i 01/58. I en el T2 a 01/16 i 01/32.

²⁶ En efecte, més amunt hem vist com un percentatge important de descriptors tant en el T1 com en el T2 remetien a la idea de dissolució (vegeu, a més, l'epígraf 2.7). Segons el que hem establert al capítol anterior, en el camp del descriptor no quantiquem la relació, directa o indirecta, amb altres termes. Això ho duem a terme en el camp relatiu a les UT.

A l'hora d'entendre el comportament dels individus en les UT cal tenir en compte de nou les definicions expertes:

Test 1: La separació no suposa el trencament del vincle matrimonial; els cònjuges separats són cònjuges.

Test 2: La separació no extingeix el vincle matrimonial, implica la "relaxació" del vincle: els cònjuges no mantenen la comunitat de vida que suposa el matrimoni.

Aquí en el T1 hi ha la presència de 2 UT (*vincle matrimonial, cònjuges*) a les quals se n'afegeixen un parell més en el T2 (*comunitat de vida, matrimoni*). Semblantment al que s'esdevé en els descriptors, també hi ha variació en els termes. Tenint en compte això, la distribució de les UT més recurrents en els nostres individus és la següent (donem entre parèntesis el percentatge d'ocurrència):

TEST 1	TEST 2
matrimoni (28%)	matrimoni (49%)
convivència (23%)	vincle (30%)
cònjuges (19%)	efectes (26%)
vincle (14%)	vincle matrimonial (23%)
dissolució (12%)	cònjuges (19%)
relació (9%)	convivència (15%)
vincle matrimonial (7%)	obligacions (15%)
	dissolució (10%)
	parella (9%)

Taula 26: Distribució i percentatges d'UT més recurrents en els dos tests per a *separació*

De la taula anterior es pot deduir que el nombre absolut d'unitats en el T2 és superior a la del T1 (133 vs. 84), i això es tradueix en l'aparició d'UT noves (*efectes, obligacions, parella*) i la desaparició d'altres (e.g. *relació*). A més, en els termes coincidents es registra un augment remarcable de l'ocurrència de *matrimoni* i *vincle matrimonial*, però no en la resta (fins i tot, *convivència* i *dissolució* minven en representativitat).

Ara bé, aquest fet, tal com ha estat exposat, no pot ser per si sol la causa de la davallada numèrica observada a l'inici d'aquest epígraf, ni tampoc el fet que *comunitat de vida* no aparegui ni un sol cop en els individus. Encara més: considerats els factors que acabem de presentar, hauríem d'obtenir uns resultats més aviat superiors en el T2, però no és així.

Per tractar-ho d'explicar hem d'adreçar la nostra atenció cap als aspectes de variació i de conceptualització de *separació*. Creiem que en aquest cas l'augment en quantitat i en representativitat d'UT en el T2 ha tingut un impacte més negatiu en la quantificació ja que hi ha més unitats que no coincideixen amb els especialistes que no pas unitats que coincideixen (cf. 4.3). Aquesta circumstància permetria explicar, per bé que parcialment, per què la puntuació del T2 es troba per sota de la del T1. Aquesta anàlisi de les UT condueix a dues lectures, que no són excloents entre elles:

- a) D'una banda, hi ha un lleuger increment de coneixement en termes quantitius i qualitius del T2 respecte del T1.
- b) De l'altra, hi ha una major dispersió en el T2 que, d'alguna manera, apaivaga els resultats anteriors.

Malgrat que no es tradueix en la quantificació final, els resultats de la consideració del T2 evidencien una tendència cap a l'increment en termes qualitius (o, si de cas, cap a l'estabilització), i que la *penalització* per la dispersió (i.e., manca de precisió) s'ha d'entendre com el corresponent vessant (o el *peatge*) quantitiu (cf. 4.3).

D'entre les UT en ambdós tests destaca *dissolució* que tan sols presenta una sola ocurrència:

La separació no implica la **dissolució** del matrimoni. [T1; 01/32]

Finalment, l'observació de les ULG contribueix a explicar la diferència de punts entre el T1 i el T2. La raó principal camina en la mateixa direcció que l'apuntada a propòsit de les UT. En aquest cas la dispersió i la distinció d'unitats del T1 ha comportat una determinada quantificació d'unitats d'acord amb els paràmetres de 4.3. Aquí el factor determinant del desequilibri és el nombre d'ULG diferents en ambdós casos.

Aquesta diferència d'unitats diferents no es deriva del nombre total (55 en el T1 i 52 en el T2). A partir d'aquí comptabilitzem 30 unitats diferents al T1 i 22 unitats diferents al T2. Aquestes xifres són prou ajustades i, doncs, no poden explicar per elles mateixes els resultats globals d'aquest concepte. A més, hem de considerar el fet que el percentatge

d'individus que no proveeixen cap ULG és del 43% en el T1 i gairebé el mateix en el T2 (42%)²⁷.

En la quantificació d'ULG el nombre d'unitats diferents és rellevant perquè això inclou el fet que una mateixa unitat dins d'un mateix individu es comptabilitza com a unitat diferent quan presenta subespecificacions. Les subespecificacions en el T2 són les següents:

deures: *deures patrimonials / deures personals* [01/6]

efectes: *efectes constitutius / efectes econòmics / efectes personals* [01/28]

situació: *situació transitòria* [01/48]

Aquí, si bé no podem parlar pròpiament de repetició d'unitats, sí que podem indicar que hi ha una sèrie d'elements que es repeteixen en la unitat que els encapçala (*deures, efectes, situació*) però no en els complements. En aquest cas la quantificació té en compte cadascun dels descriptors amb els seus elements distintius. En definitiva, la presència de més ULG diferents en el T1 que no pas en el T2 ha contribuït al fet que la valoració numèrica global d'un i altre test es trobi a favor del T1.

En conclusió amb l'anàlisi del concepte de *separació* el primer que cal assenyalar és que la distribució numèrica general (6,82 vs. 4,55) és, a diferència del que succeïa per a *capítols matrimonials* (vegeu 5.3.4)²⁸, enganyosa per tal com en la quantificació de les UT i de les ULG hem deixat de banda una sèrie de tendències que, si les haguéssim incorporat, les xifres inicials estarien més anivellades. A això s'hi ha d'afegir el fet que les respostes dels experts evidencien un cert grau de variació, fet que influeix en la quantificació. En definitiva, tenint en compte aquests atenuants, podem afirmar que la conceptualització de *separació* per part dels nostres informants es manté estable per bé que s'observen tendències que apunten cap a l'increment i la precisió del coneixement (especialment en les ULG).

²⁷ També cal dir que el nombre màxim d'ULG en un individu és de 4, circumstància que tan sols es dona en un cas: «La separació també fa al·lusió a la fi del matrimoni per mutu acord o almenys per voluntat d'una de les parts.» [T1; 01/19]. La majoria d'individus presenten entre 1 i 3 unitats.

²⁸ De tota manera, semblantment a *capítols matrimonials*, la diferència no arriba als 2,5 punts i, doncs, el desajustament no és tan gran.

5.3.7. Dissolució

El concepte de *dissolució* mostra uns resultats que se situen en la mitjana exposada a l'inici d'aquest capítol. Així, d'acord amb els resultats de la Taula 15, obtenim unes puntuacions (5,16 vs. 6,15) que es troben en uns estàndards semblants als de *filiació adoptiva, aliments, despeses i família*. Abans d'analitzar les dades lingüístiques donem compte de la tipologia d'increments:

- Increment fort: 17%
- Increment moderat: 31%
- Estabilització: 31%
- Desincrement moderat: 16%
- Desincrement fort: 3%

	amb contactes	sense contactes
Increment fort	20%	16%
Increment moderat	20%	36%
Estabilització	46%	26%
Desincrement moderat	13%	16%
Desincrement fort	--	5%

Taula 27: Tipologia de l'increment en *dissolució* per als dos grups

L'escrutini de les puntuacions de cadascun dels informants confirma, segons acabem de veure, que tan sols hi ha 2 desincrements forts (01/30 i 04/13), mentre que el percentatge d'increments forts afecta el 17% dels alumnes.

L'aspecte més destacable del concepte de *dissolució* és que, a diferència de *separació*, el vincle matrimonial desapareix. Aquesta noció és ben palesa en la definició del concepte que donen els especialistes en ambdós tests:

Test 1: En els supòsits de la dissolució desapareix el vincle.

Test 2: La dissolució del matrimoni suposa l'extinció del vincle matrimonial.

D'acord amb aquesta idea bàsica del concepte de *dissolució* tot seguit considerem els descriptors. Cal apuntar que en aquest concepte també hem quantificat qualsevol de les formes del verb DESAPAREIXER i, doncs, les hem remès a la unitat *desaparició*.

En el T1 un 19% dels alumnes proporciona definicions sense descriptors, la qual cosa suposa el percentatge més alt quant a respostes homogènies. Però, com que hem postulat *desaparició* com a descriptor del patró expert, la quantificació no ha tingut en compte el fet que hi ha coincidència entre alumnes i experts en la no inclusió de descriptors: tan sols hem tingut present l'ocurrència de *desaparició*.

D'acord amb les consideracions anteriors detectem 18 descriptors diferents en el T1 i 16 en el T2, dels quals respectivament 5 (27%) i 6 (37%) no estan vinculats a noció de trencament, no existència o desaparició:

Test 1	Test 2
institució	acte
no suspensió	declaració judicial
projecció	manca d'efectes
resolució judicial	resolució
separació	situació
	situació jurídica

Taula 28: Descriptors que no indiquen la noció de trencament per a *dissolució* en els dos tests

D'altra banda, la distribució dels descriptors que vehiculen la idea de trencament o desaparició és com segueix:

Test 1	Test 2
anul·lació (1)	abolició (1)
aturada definitiva (1)	desaparició (12)
deixar d'existir (3)	dissolució (1)
deixar sense efectes (1)	extinció (16)
desaparició (6)	fi (1)
desvinculació formal (1)	finalització (1)
dissolució del matrimoni (1)	liquidació (1)
extinció (10)	nul·litat (1)
fi del matrimoni (1)	posar fi (1)
liquidació (1)	trencament
no existència (1)	
nul·litat (3)	
trencament (7)	

Taula 29: Descriptors indicadors de la noció de trencament per a *dissolució* en els dos tests

A propòsit de la distribució semàntica dels descriptors que assenyalen trencament (Taula 29) i els que no assenyalen trencament (Taula 28) és interessant de destacar la resposta següent, en què l'alumne identifica la *dissolució* amb *separació* i *dissolució* alhora.

La dissolució significa **separar-se i dissoldre** el matrimoni. [T1; 01/32]

Les dades de la Taula 29 certifiquen el fet que en el T1 es produeix una major dispersió de formes que indiquen trencament. Aquesta dispersió, per les raons que veurem tot seguit, comporta també una quantificació més positiva a favor del T2.

En relació amb el T1 els percentatges més representatius són els següents:

extinció: 17%
trencament: 12%
desaparició: 10%

Pel que fa al T2 els percentatges són com segueix:

extinció: 28%
trencament: 24%
desaparició: 7%

en què el descriptor coincident amb el dels especialistes és present en el 28% dels informants.

Segons el que acabem d'apuntar, podem concloure que el fet que en el T2 el grau de coincidència amb els descriptors dels especialistes sigui major contribueix a l'assoliment d'una xifra més alta que no pas en el T1. Amb tot, tenint en compte els percentatges assenyalats, es pot entendre que la diferència numèrica final no sigui significativa i que, doncs, haguem de parlar d'estabilització del coneixement, més que no pas d'increment.

L'anàlisi de les UT permet observar que, d'una banda, hi ha coincidència amb les unitats proposades pels especialistes i que, de l'altra, hi ha unitats que són properes semànticament (però no coincidents) a les del patró expert. En aquesta descripció farem notar com globalment les respostes del T2 fan que les puntuacions dels individus per a *dissolució* siguin, en termes generals, superiors a les del T1.

Això s'explica si atenem a les UT proveïdes pels experts en cadascun dels dos tests:

Test 1: *vincle*

Test 2: *vincle matrimonial*

El matís proporcionat per aquest patró és important ja que assenyala en el T2 una voluntat, conscient o inconscient, d'augmentar la precisió del terme general o hiperònim (*vincle*), i de postular que el vincle de què es tracta és el matrimonial. La rellevància d'aquesta precisió es troba en les respostes mateixes dels individus i en les especificacions de l'hiperònim *vincle*. Vegem les especificacions possibles que hem trobat:

Test 1: *vincle / vincle jurídic / vincle matrimonial*

Test 2: *vincle / vincle conjugal / vincle jurídic / vincle matrimonial*

Tot i que *vincle matrimonial* és present al T2 en el 36% dels individus (però tan sols en el 5% al T1) no és la unitat més representada en les definicions, sinó que aquesta és un terme semànticament proper: *matrimoni*, que apareix en el 45% dels informants al T1 i el 47% al T2. Aquesta circumstància afavoreix l'estabilitat de les respostes a l'hora de la quantificació. Si, prenent la resposta dels especialistes al T1 com a patró, considerem *vincle* com a terme meta (amb totes les seves especificacions) aleshores el percentatge de representativitat en el T1 augmenta (12%) i en el T2 esdevé la unitat més present en els informants (49%).

Quant a la presència del terme *separació* en la definició del concepte que aquí analitzem hem identificat tan sols 3 ocurrences:

- La dissolució del matrimoni es produeix per causes alienes a la voluntat de les parts implicades; causes tals com la mort o la incapacitat que produeixen igualment com la **separació** el fet de la desaparició del vincle matrimonial. [T1; 01/8]
- Dissolució és el mateix que la **separació** però amb la diferència que en aquest cas el vincle matrimonial s'extingeix. [T2; 01/19]
- Situació que s'arriba per mort, declaració de mort o bé divorci que comporta la desvinculació matrimonial entre els cònjuges (es trenca el vincle a diferència de la **separació**). [T2; 01/30]

En relació amb les UT, el grau més elevat de coincidència amb les respostes dels especialistes del T2 fa que la valoració numèrica global sigui en aquest test una mica

millor que no pas en el T1. Però, atesos els percentatges de representativitat obtinguts, no podem parlar d'un increment i una precisió, sinó que més aviat hem d'insistir en una situació d'estabilització del coneixement.

En el cas de les ULG l'observació principal es refereix al nombre d'informants que no proveeixen cap unitat en un i altre test. Així, en el T1 el 40% dels alumnes no presenta cap ULG, mentre que el percentatge augmenta fins al 63% en el T2. Seguint la línia argumentativa d'aquest capítol això vol dir que l'increment percentual en la no inclusió d'ULG s'ha de relacionar amb la tendència dels individus de substituir ULG per UT, fet que relacionem amb una voluntat (explícita o implícita) de precisar l'ús de les unitats en les definicions.

Un altre aspecte destacable de les ULG —i que convé relacionar amb els descriptors— són les unitats de la definició que fan referència al trencament de la relació o el vincle matrimonial. En ambdós tests els percentatges són similars: en el T1 aquest tipus d'unitats representen el 25% del total d'unitats, mentre que en el T2 representen el 22%. Quant a la distribució s'observa una notable variabilitat:

Test 1: *desaparició, desvinculació, extinció, fi, trencament*

Test 2: *abolició, desaparició, desvinculació, fi, liquidació, finalització*

En conclusió, podem dir que el comportament dels alumnes en el concepte de *dissolució* és lleugerament superior en el T2, per bé que les diferències no són quantitativament rellevants (5,16 vs. 6,15). L'observació d'aquestes petites diferències —que no tenen rellevància estadística— es deu principalment al fet que per a un percentatge més elevat d'alumnes en el T1 la dissolució no implica la fi del vincle matrimonial.

5.3.8. Convivència

Les dades sobre els conceptes de *convivència* i de *parella estable* presenten uns resultats molt semblants entre els dos tests en la mateixa línia de *filiació adoptiva*, *aliments*, *despeses* i *família*. La diferència observada (6,39 vs. 5,87) no és significativa per atribuir una distinció d'increment i precisió, sinó que més aviat dona compte de l'estabilització de les idees. Ultra això, mitjançant l'anàlisi aprofundida dels elements lingüístics, farem notar quines tendències de tipus qualitatiu es mostren més enllà de les diferències quantitatives, expressades en els tests estadístics. Abans, però, tot seguit fixarem la dimensió de les tipologies dels increments:

- Increment fort: 10%
- Increment moderat: 7%
- Estabilització: 40%
- Desincrement moderat: 21%
- Desincrement fort: 21%

	amb contactes	sense contactes
Increment fort	6%	33%
Increment moderat	13%	5%
Estabilització	20%	47%
Desincrement moderat	33%	16%
Desincrement fort	26%	19%

Taula 30: Tipologia de l'increment en *convivència* per als dos grups

D'acord amb els resultats globals un aspecte interessant de remarcar és que, considerant la diferència apuntada més amunt, el nombre de desincrements forts és més gran que el previst, ja que afecta el 21% dels individus. En canvi, el nombre d'increments forts es redueix gairebé a la meitat (10% dels individus)²⁹.

En el T1 el concepte de *convivència* mostra dos aspectes inèdits en la presentació dels conceptes fins aquest moment:

²⁹ D'entre les respostes cal destacar la de 04/32 al T1, que hem considerat invàlida per tal com pren forma de pregunta: «Que es considera que hi ha parella estable a efectes jurídics quan existeix convivència?»

a) L'alt percentatge d'alumnes que no proveeixen descriptors en la definició (42%).

b) L'abast i les característiques de la definició donada pels especialistes, especialment en relació amb el T2:

Test 1

El fet de viure dues o més persones juntes. Això vol dir que la convivència és habitual, no cal que sigui cada dia. I també vol dir sota el mateix sostre, però també pot ser que de vegades no sigui possible. Discordància entre la realitat i el que s'afirma: al dret l'interessa ubicar la gent i tenir un lloc on poder-los emplaçar judicialment, fiscalment... Això vol dir que la convivència és una noció legal que de vegades tindrà un component més o menys estricte de concordança amb la realitat.

Test 2

Es pot distingir l'aspecte materia³⁰, que comporta viure en la mateixa vivenda, de l'aspecte "espiritual", que comporta la relació d'afectivitat anàloga a la conjugal.

Ens trobem davant d'un cas evident en què —tot i que la conceptualització del concepte no canvia de forma substancial (*viure dues o més persones juntes* vs. *viure en la mateixa vivenda*)— la forma lingüística de les dues definicions és prou diferent. Aquesta variació lingüística té incidència en la quantificació de les unitats lingüístiques dels alumnes i, doncs, en el resultat final. Per tant, un factor més que influeix en l'explicació del comportament dels individus és la definició que donen els experts de *convivència*.

Quant al primer aspecte presentat més amunt convé dir que no esperàvem una manca de descriptors tan evident. Una possible causa d'aquesta resposta es pot trobar en la pregunta formulada (vegeu 4.1.2): «Relaciona *convivència* i *parella estable*». En qualsevol cas altres conceptes interrogats de manera similar no han produït una allau de respostes sense descriptor tan gran com s'esdevé en el T1 a propòsit de *convivència*.

Acabem de veure que el patró dels experts defineix aquest concepte amb la paràfrasi definidora de «el fet de viure dues o més persones juntes», que podem considerar el nucli fort de la definició. Una resposta equivalent en els alumnes es troba en un sol cas:

- La convivència entre persones fa referència únicament al fet de viure plegats compartint les càrregues per mantenir la llar. [T1; 01/11]

³⁰ Mantenim aquí el marcatge tipogràfic dels especialistes.

Sense coincidir plenament, trobem dos descriptors que remetent a la idea mateixa dels especialistes:

- La convivència implica **conviuere** amb aquella parella estable. [T1; 04/16]
- La convivència és simplement la **convivència** entre 2 persones que no implica la seva estabilitat. [T1; 04/28]

Per contra, els descriptors del T2 —que globalment no contribueixen a millorar les puntuacions— presenten una reducció important de definicions sense descriptor (tan sols hi ha 4 alumnes sense descriptors: 01/4; 01/32; 01/52 i 04/7) i un augment rellevant de descriptors coincidents amb els dels especialistes (en el 15% dels alumnes). A més, un 19% més dels alumnes presenten la idea de viure plegats amb l'ús dels descriptors següents:

vida conjunta
viure (viure/compartir)
viure en parella
viure en comú
viure junts

Vegem-ne alguns exemples d'aquests darrers descriptors:

- La **vida conjunta** d'una persona amb una altra, amb la intenció de compartir despeses. [T2; 01/47]
- La **vida en comú** del matrimonio o de la pareja estable. [T2; 01/28]
- **Vivir en el mismo lugar, compartir** la vida. [T2; 04/27]
- **Vivir juntos** en el mismo espacio. [T2; 04/14]
- **Viure amb la parella** i tenir una relació d'*afectio maritalis* durant un temps mínim d'un any. [T2; 01/55]

Més enllà d'aquesta distinció, els resultats globals no canvien substancialment per tal com el que acabem d'apuntar comporta uns percentatges molt minsos que no són significatius estadísticament. Un cop més, les dades del T2 sobre els descriptors, indiquen una petita millora la qual, però, no és significativa.

Pel que fa a les UT, la distribució en els dos tests és com segueix:

Test 1	Test 2
parella (73%)	persona/es (45%)
parella estable (58%)	parella/es (35%)
persona/es (15%)	domicili (17%)
convivència (12%)	matrimoni (12%)
unió (10%)	habitatge (10%)
	relació (10%)

Taula 31: Distribució d'UT per al concepte de *convivència* en els dos tests

Cap de les unitats més representades en el T1 coincideix amb les dels especialistes; encara més: cap de les 92 unitats proveïdes pels alumnes coincideix amb alguna de les 4 unitats dels experts: *Dret*, *noció legal*, *concordança* i *discordança*. Però no succeeix el mateix en el cas del T2, en què hi ha una més gran coincidència, atès que les unitats dels especialistes són: *relació d'afectivitat*, *relació conjugal* i *vivenda (habitatge)*³¹. Aquest darrer és el terme més representat, donat que l'altra coincidència (*relació d'afectivitat*), presenta una sola ocurrència amb 2 formes diferents:

- Viure amb la parella i tenir una **relació d'afectio maritalis** durant un temps mínim d'un any. [T2; 01/55]
- Cohabitació en el mateix domicili amb el manteniment de **relacions afectives** i de col·laboració per la vida comuna. [T2; 04/31]

Tal com hem pogut veure, l'observació del comportament dels experts i els alumnes en la distribució de les UT comporta una certa variabilitat. Aquesta variabilitat té, un cop més, conseqüències en la quantificació dels resultats. Podem notar en el T2 una lleugera tendència cap a l'homogeneïtat de les respostes, que va acompanyada d'una major coincidència amb certes unitats dels especialistes.

El comportament dels individus pel que fa a les ULG confirma d'una banda la perduració de les idees prèvies ja establertes en el T1, però alhora permet mostrar l'increment de coneixement i precisió, encara que no sigui rellevant estadísticament (6,39 vs. 5,87).

³¹ Per bé que el patró expert planteja el terme *vivenda* nosaltres també hem considerat com a coincident el terme *habitatge*, que és el terme normatiu.

Un primer factor que contribueix a explicar els resultats globals és el fet que enfront del 26% dels informants que no presenten cap ULG en les seves definicions en el T1 n'hi ha tan sols un 5% (3 informants) en el T2:

- Persones que conviuen conjuntament de manera estable. [T2; 01/24]
- Relació que s'estableix entre dues o més persones que conviuen en un mateix habitatge. [T2; 01/48]
- La convivència estable és un dels deures dels que han contret matrimoni, al igual que la fidelitat. [T2; 04/33]

Aquesta estadística juga a favor d'una interpretació més positiva per al T1. En canvi, quant a l'homogeneïtat, el comportament dels informants en el T2 és millor. En efecte, mentre que en el T1 no trobem cap unitat que estigui present en més del 10% dels informants en el T2 n'hi trobem 4:

vida (19%)
viure (12%)
temps (12%)
fet (10%)

Un altre fet destacable és la dispersió d'unitats. Al T1 comptabilitzem un total de 72 ULG, el 50% de les quals són unitats diferents; per contra en el T2 comptabilitzem un total de 89 unitats, el 43% de les quals són diferents. Per tant, veiem que malgrat l'increment absolut d'unitats en el T2 el percentatge d'unitats diferents disminueix i, doncs, es confirma el comportament més homogeni destacat anteriorment.

La conclusió sobre el concepte de *convivència*, un cop analitzats els elements lingüístics escollits, no és molt diferent a la que hem apuntat per als conceptes de *filiació adoptiva*, *elements*, *despeses* i *família*, per bé que els camins d'arribada no són coincidents. En el cas de *convivència* hem fet notar que la variació lingüística (però no conceptual) de les definicions dels especialistes d'un test a l'altre comporta igualment variació en la quantificació de les respostes dels alumnes. Alhora, l'anàlisi interna del comportament dels individus mostra que, més enllà de l'estabilitat de les idees prèvies s'observen aspectes interessants en les respostes del T2 indicadores d'una homogeneïtat major. Aquests aspectes, si bé són quantitativament poc representatius, poden indicar una tendència de millora. Finalment convé remarcar la relació que, tant en el T1 com el T2, s'estableix entre *convivència* i *parella estable*: la relació entre aquests 2 conceptes és més evident que no pas entre *separació* i *dissolució*.

5.3.9. Parella estable

El darrer dels conceptes analitzats presenta una estabilitat en les respostes força remarcable a despit que el comportament dels alumnes en els descriptors del T1 és, com veurem, anòmala. Les puntuacions extrems en els dos tests (5,43 vs. 5,77) fa preveure que no hem de trobar grans asimetries en les xifres individuals. Això es confirma en la distribució percentual de la tipologia dels increments:

- Increment fort: 9%
- Increment moderat: 19%
- Estabilització: 51%
- Desincrement moderat: 17%
- Desincrement fort: 3%

	amb contactes	sense contactes
Increment fort	20%	5%
Increment moderat	6%	24%
Estabilització	46%	52%
Desincrement moderat	20%	16%
Desincrement fort	6%	6%

Taula 32: Tipologia de l'increment en *parella estable* per als dos grups

Cal destacar que trobem increments forts en un 9% dels individus, mentre que tan sols identifiquem 2 informants amb desincrements forts (04/2 i 04/26). Per abordar les dades més rellevants dels nostres informants cal presentar primerament les definicions dels especialistes:

Test 1

Convivència de tipus marital-afectiva entre dues persones, de diferent o mateix sexe. La parella de fet pot ser reconeguda com a UEP o no en els termes de la LUEP. La mera convivència marital és rellevant als efectes de privar beneficis successoris, cas art. 331 o 384 CS.

Test 2

Situació de convivència entre dues persones, del mateix sexe o de diferent sexe. En el primer cas, si manifesten la seva voluntat de constituir-la i, en el segon, si conviuen durant 2 anys o tenen fills comuns.

Comprovem que hi ha una bona coincidència en la primera part de la definició, però no en la segona en què davant de l'exhaustivitat d'informació addicional del T1 —es parla de la LUEP i dels articles 331 i 334 del Codi de Successions— trobem matisacions o

explicacions de la primera part de la definició al T2³². Aquesta discrepància, parcial, de les definicions comporta, com ha succeït en altres conceptes, conseqüències a l'hora de la quantificació de les dades lingüístiques dels alumnes.

Pel que fa als descriptors, el fet que el 66% dels alumnes en el T1 no en proveeixin per a les definicions no comporta automàticament uns resultats millors per al T2, ja que la coincidència amb el descriptor dels especialistes és molt minsa en ambdós casos: un 9% dels alumnes en el T2 i sols un 3% dels informants en el T1 (2 ocurrences). Vegem-ne alguns exemples:

- Una parella estable té com requisit la **convivència** entre la mateixa parella, és a dir, comparteixen temps material conjuntament de forma permanent i continuada. [T1; 01/24]
- La parella estable és una **convivència** durant bastant temps. [T1; 010/32]
- La parella estable comporta la **convivència** entre dues persones de forma estable compartint un règim econòmic comú. [T2; 01/1]
- Per parella estable s'entén aquella **relació de convivència** amb 2 persones, que pot ser tant homosexual com heterosexual i que és assimilable al matrimoni, però amb el paliatiu de que la parella estable comporta un vincle de fet o material. [T2; 04/5]

Quant als descriptors més representats —en què destaca *parella* al T2— trobem la distribució següent:

Test 1	Test 2
parella 14%	parella(es)/aquella(es) parella(es) 50%
unió 7%	unió 14%
	relació 7%
	home/dona 5%

Taula 33: Distribució de descriptors per a *parella estable* en els dos tests

Cap d'aquestes unitats més representades en els descriptors coincideix amb el descriptor proposat pels especialistes (i.e., *convivència*). Més enllà d'aquesta manca de coincidència podem veure, com es desprèn de la Taula 33, una tendència més uniformitzadora en el Test 2 ja que trobem una unitat (*parella-es*) que és present en la meitat dels enquestats. Aquest fet, però, ha quedat fora de la quantificació dels resultats.

³² Aquesta circumstància es veu reflectida en el fet que la concurrència a nivell de descriptors (*convivència*) es trenca en el cas de les UT (*parella de fet / UEP / LUEP / convivència marital / beneficis successoris / CS vs. persones / sexe / fills*).

Un altre fet que convé subratllar dels descriptors en els dos tests és l'homogeneïtat de les respostes fins al punt que hi trobem tan sols 2 unitats a cada test que no estan repetides, circumstància contribueix també a obtenir uns resultats similars en els dos tests:

Test 1: *comunitat de vida* (04/17); *situació* (01/35)

Test 2: *estatus* (01/3); *vinçle d'afectivitat* (04/27)

Les dades sobre les UT poden semblar, en principi, contradictòries tenint en compte la correlació entre el nombre total d'unitats i el grau de coincidència amb les propostes dels especialistes. En altres mots, mentre que al T1 trobem un total de 82 unitats al T2 n'hi ha 184, per la qual cosa podríem esperar una major coincidència amb els termes dels especialistes en el T2; efectivament, la correlació percentual de coincidència en el T1 és del 59% i en el T2 és del 67%. Ara, d'acord amb el nombre absolut d'unitats en ambdós tests, esperaríem un major percentatge al T2. Sigui com fos, aquests percentatges (59% vs. 67%) contribueixen a explicar la igualtat dels resultats generals (5,43 vs. 5,77).

Dels percentatges anteriors, el terme *convivència* en el T1 aglutina el total de la representativitat (59%), on tan sols hi trobem una ocurrència de *convivència marital*³³:

- Per poder arribar a ser reconegut com a parella estable en el cas de ser una unió de fet, és a dir no haver contret matrimoni civil, és necessària aquesta **convivència marital** per poder demostrar aquest vinçle familiar entre dues persones. [T1; 01/4]

En canvi, al T2 la suma total del percentatge d'unitats coincidents amb les dels especialistes es reparteix entre diversos termes, tal com segueix:

persona (es): 33%

sexe: 24%

fill (s): 10%

La gran quantitat de termes restants (i.e., els que no coincideixen amb els dels especialistes) presentats pels nostres informants al T2 comporta també representativitats significatives:

parella [terme hiperònim]: 42%
parella heterosexual / homosexual: 31%
matrimoni: 28%
lleï / LUEP: 21%
convivència: 16%
vinçle: 12%
fill (s): 10%

Per tant, l'observació més important del comportament dels individus en les UT ens serveix per donar compte de la igualtat de les puntuacions generals per tal com, si bé hi ha més homogeneïtat d'unitats al T1 també trobem més unitats i amb percentatges més repartits al T2.

La diferència entre individus que no proveeixen ULG en un test i en un altre és gairebé el doble (58% al T1 i 30% al T2). D'acord amb això, hauríem d'esperar una millor puntuació en el T1 (cf. 4.3), però aquí cal tenir en compte la proporció entre unitats diferents en cadascun dels tests. Així, del total d'unitats el 85% són diferents en el T1, mentre que en el T2 ho són el 52%. Seguint aquests percentatges, el 52% d'unitats diferents en el T2 dóna compte d'un grau d'homogeneïtat més gran que no pas en el T1. Aquest fet compensaria la manca d'ULG en el T1 que hem destacat anteriorment, aspecte que és consistent amb el resultats globals per a aquest concepte.

En conclusió a l'abordament del concepte de *parella estable* cal dir que s'observa una estabilització del coneixement i la precisió. En aquesta línia hi contribueix el fet que hi ha aspectes dels elements lingüístics considerats (descriptors, UT i ULG) que alhora afavoreixen i desfavoreixen els dos tests.

³³ Hem comptabilitzat com a coincident tant *convivència* com *convivència marital* donat que la *convivència* implica també (però no únicament) la que se situa en l'àmbit del matrimoni.

5.3.10. Anàlisi comparativa dels conceptes

L'objectiu d'aquest últim subepígraf del capítol és establir, breument i a tall de conclusió de l'epígraf 5.3, les constants i les divergències que hem detectat en la nostra anàlisi de cadascun dels conceptes a partir de l'escrutini dels tipus d'increments de coneixement (5.3.10.1) i dels tres elements lingüístics: descriptors (5.3.10.2), UT (5.3.10.3) i ULG (5.3.10.4). Així, més enllà de la confirmació dels resultats globals de la Taula 15, tractarem de fer notar aquells aspectes que ens han proveït informació important tant en termes quantitativs com qualitativs, i que, alhora, ens han permès d'assenyalar tendències de millora, que haurien de ser confirmades (o desmentides) amb més informants i més dades.

En definitiva, volem donar compte de com el comportament dels alumnes en cadascun dels conceptes admet matisos diferents i, en conseqüència, els resultats presentats a 5.2 són susceptibles de ser revisats a la llum de la informació qualitativa que hem proveït al llarg de l'epígraf 5.3.

5.3.10.1. El tipus d'increment

En les informacions inicials per a cada concepte hem considerat la representativitat de cada tipus d'increment (o desincrement). Veiem que la tendència representada és la de l'estabilització, però aquesta no es troba en els mateixos percentatges en tots els conceptes. Així, trobem que els conceptes més estables són *filiació adoptiva* (56%), *aliments* (52%), *parella estable* (51%) i, sobretot, *família* (63%). A continuació se situa el concepte de *convivència* (40%) i l'estabilització més baixa correspon als conceptes restants amb percentatges lleugerament superiors o iguals al d'altres tipus d'increments.

En efecte, *despeses* presenta una estabilització del 38%, alhora que els percentatges restants apareixen relativament segmentats: 23% d'increment fort, i 17% d'increment i desincrement moderat. Això indica que, d'acord amb les respostes, aquest concepte és, en definitiva, molt estable amb una tendència cap al desincrement. Una anàlisi semblant es pot fer per a *capítols matrimonials* en què l'estabilització se situa en el 37%, gairebé igual que el desincrement fort (35%).

Aquí veiem un pols entre aquest dos tipus d'increment que sembla decantar-se pel desincrement, donat que el percentatge de desincrement moderat (17%) és superior al corresponent increment (5%). *Separació* s'explica per les mateixes raons que *capítols matrimoniales*, amb un 35% d'estabilització per un 33% de desincrement fort i un 24% de desincrement moderat (sols un 3%). Finalment *dissolució* apunta una tendència entre l'estabilització (31%) i l'increment moderat (31%).

Per tant, si bé en tots els conceptes el percentatge d'estabilització és internament el més alt, podem establir clarament dos grups d'acord amb la seva representativitat en relació amb els altres tipus d'increments:

- a) Conceptes que presenten una tendència clara a l'estabilització: *filiació adoptiva, aliments, parella estable, convivència i família*.
- b) Conceptes l'estabilització dels quals és minsa i que mostren tendències bé cap a la banda del desincrement (*despeses, capítols matrimoniales, separació*), o bé cap a l'increment (*dissolució*).

Creiem que no hi ha un sola causa que pugui explicar per què uns conceptes es mostren més estables que d'altres, sinó que cal atendre al conjunt de causes que hem apuntat al llarg de l'epígraf 5.2.2. Amb tot, sí que cal remarcar el comportament diferent, pel que fa a aquest aspecte, dels conceptes més directament relacionats entre ells com *aliments* i *despeses* d'una banda i *convivència* i *parella estable* de l'altra (però no el de *separació* o *dissolució*).

Pel que fa a la distribució per grups d'alumnes (i.e., els qui tenen o han tingut contacte amb el món jurídic i els qui no en tenen) no podem parlar globalment de tendències cap a un tipus o un altre, per tal com hi ha conceptes en què el grup minoritari presenta uns percentatges majors que l'altre grup: *capítols matrimoniales, família, dissolució*. La resta de conceptes dóna més estabilitat al grup majoritari: *filiació adoptiva, aliments, despeses, separació, convivència i parella estable*. Aquesta distribució no ens ha de fer repensar les conclusions a què arribàvem al final de l'epígraf 5.2, ja que el fet que el grup majoritari (sense contactes) presenti més conceptes estables no vol dir que s'assenyali una tendència més positiva sinó que, simplement, l'estabilitat és major.

Més enllà d'aquesta consideració, hem de fer notar quina és l'homogeneïtat en un grup i en un altre. Aquí l'homogeneïtat s'ha d'entendre des del punt de vista de la representació obtinguda pels tipus d'increments o desincrements, els quals ens mostren una determinada tendència. Com hem vist a l'epígraf anterior, els percentatges d'increment (amb els corresponents desincrements) fort i moderat són superiors en el grup amb contactes en els següents conceptes: *aliments*, *capítols matrimonials*, *família*, *dissolució* i *parella estable*. Tan sols en *filiació adoptiva* i *convivència* s'observa una tendència millor del grup sense contactes. Finalment, *despeses* i *separació* presenten percentatges similars.

Això ens duu a concloure que, almenys pel que fa als conceptes seleccionats, hi ha un comportament general, molt lleuger encara, que tendeix a l'increment en un grup determinat dels alumnes (i.e., els qui manifesten tenir contactes amb el món jurídic).

5.3.10.2. Els descriptors

Els descriptors ens indiquen la identificació que es fa del concepte en qüestió, és a dir, quines són les unitats que directament escull l'alumne per anomenar l'objecte de la pregunta. Tot seguit n'exposem comparativament els resultats més destacables a l'entorn del comportament dels individus al llarg dels conceptes analitzats³⁴. Les consideracions sobre els descriptors fan referència a dues qüestions que han estat més destacades:

- a) L'homogeneïtat interna de les respostes
- b) La coincidència amb les respostes dels especialistes

Pel que fa a l'homogeneïtat (en el sentit de coherència i representativitat internes) dels descriptors, tant en el T1 com en el T2, els conceptes pertinents són els següents: *filiació adoptiva*, *despeses*, *família*, *dissolució* i *convivència*. En tots aquests conceptes s'observa una tendència de menys a més homogeneïtat del T1 al T2. La resta de conceptes (*aliments*, *capítols matrimonials*, *separació* i *parella estable*) evidencien més dispersió de conceptes, en què no hi ha percentatges majoritaris a favor de conceptes determinats.

En segon lloc, quant a la coincidència amb les respostes dels especialistes cal fer esment als notables percentatges assolits pels conceptes de *filiació adoptiva*, *despeses*, *família*, *separació* i *parella estable*. Tanmateix convé subratllar que a *convivència* en el T1 un alt percentatge d'individus no presenten cap descriptor. Respecte de la comparació anterior evidenciem el fet que hi ha una certa homogeneïtat, la qual no es deriva necessàriament del fet que les respostes dels alumnes han de coincidir amb les dels especialistes.

5.3.10.3. Les unitats terminològiques

En la consideració de les unitats terminològiques hem tractat de fer notar la relació que l'individu estableix amb altres unitats de significació especialitzada i la distribució interna d'aquestes unitats a propòsit dels resultats generals observats per a cada concepte de la Taula 15.

L'anàlisi comparativa dels conceptes en el comportament dels individus relatiu a l'ús de les UT no es pot fer a partir d'una distinció nítida de paràmetres, tal com hem fet en el subepígraf anterior, ja que, segons hem pogut veure, dins del tractament de cada concepte hi ha diversos factors que afecten l'anàlisi de les UT. Amb tot, a continuació esbossarem aquells aspectes que permetin de fer una comparació en termes generals i absoluts.

En primer lloc, cal dir que la presència d'UT és més homogènia en el T2 en tots els conceptes llevat de *capítols matrimonials* i *parella estable*. En aquest dos conceptes la distribució d'UT més homogènies correspon al T1. Això és consistent amb les puntuacions finals obtingudes en *capítols matrimonials*, però no en *parella estable*, per al qual hem hagut de considerar altres aspectes per explicar les puntuacions nivellades (vegeu 5.3.9).

D'entre tots els conceptes cal destacar el de *família* per la gran estabilitat d'unitats del T1 al T2, juntament amb l'augment de precisió que s'assoleix en el T2. Aquí la resposta

³⁴ D'ara endavant farem les consideracions tenint en compte el conjunt d'individus, sense distingir el comportament per grups.

dels alumnes arriba a ser més consistent en termes de coherència interna que no pas la dels especialistes.

Finalment, si considerem la coincidència amb les unitats proposades pels especialistes podem indicar que *filiació adoptiva* i *convivència* són els conceptes que mostren percentualment menys coincidència d'unitats amb les dels experts.

5.3.10.4. Les unitats de la llengua general

L'observació de les unitats de la llengua general ha estat útil principalment per determinar la mesura en què els individus usen aquestes unitats per vehicular i relacionar nocions al llarg de la definició o si, per contra, usen unitats més especialitzades en lloc d'unitats més generals. Això ens ha servit per quantificar els resultats, però, ultra aquest fet, l'anàlisi de les ULG al llarg dels conceptes ha comportat valorar aspectes qualitius que sovint no han tingut correspondència en termes quantitius com, per exemple, el nombre d'unitats diferents d'un test a un altre que ens han servit per assenyalar tendències d'homogeneïtat.

Alhora, l'observació de les ULG ens ha permès d'entendre —parcialment o completament— alguns aspectes destacables de les puntuacions generals obtingudes pels informants. L'anàlisi comparativa que tot seguit fem incidirà en les mateixes qüestions que hem considerat anteriorment a propòsit d'altres unitats lingüístiques, tret de la comparació amb els resultats dels especialistes: en l'escrutini de les ULG hem tingut en compte només les solucions dels alumnes mateixos (cf. 4.3).

Convé remarcar en primer lloc que la major part dels conceptes indiquen més presència d'ULG (amb graus diferents) en el T1 que no pas en el T2. Més concretament, això és pertinent en tots els conceptes llevat de *capítols matrimonials*, *separació* i *convivència* en què el nombre d'ULG en el T2 és major.

Dels conceptes que acabem d'esmentar (*capítols matrimonials*, *separació* i *convivència*), però, detectem que hi ha una tendència d'homogeneïtat al T2 en *separació* i *convivència* en el sentit que el nombre d'unitats diferents al T2 és proporcionalment

menor que en el T1. Amb tot, aquesta tendència no és prou rellevant com per ésser tinguda en compte a l'hora de la quantificació.

L'homogeneïtat de les dades a favor del T2 lògicament també és present en el altres conceptes en què destaca *filiació adoptiva*, *aliments*, *família* i *parella estable*. El percentatge d'homogeneïtat minva en *despeses* i *convivència*.

Quant a la no presència d'ULG *família* és el concepte que presenta uns percentatges més elevats en aquesta qüestió, fet que milita, almenys parcialment, a favor d'una major estabilització dels resultats i que, alhora, és consistent amb les conclusions de l'epígraf 5.2.

Finalment, cal precisar que l'observació anterior es relaciona directament amb el percentatge d'individus que no proveeixen cap ULG al llarg dels dos tests. Així, els percentatges majors corresponen a *dissolució* i *família* en el T2.

CAPÍTOL 6

VALORACIÓ DELS RESULTATS

En aquest capítol valorem els resultats presentats al capítol anterior d'acord amb dues grans línies destacades en aquest treball. Més concretament, interpretem les dades amb vista als postulats teòrics presentats als capítols 1 i 2, posant especial èmfasi en els objectius globals de la nostra recerca plantejats a la introducció d'aquesta tesi. Les dues línies de valoració de què acabem de parlar conformen els epígrafs d'aquest capítol:

- a) Els objectius i les preguntes de recerca (epígraf 6.1)
- b) Els models d'aprenentatge (epígraf 6.2)

En la primera part abordem els resultats de la nostra anàlisi a la llum dels objectius i les preguntes de recerca que establíem a la introducció d'aquest treball i que, algunes de les quals, ja hem avançat al capítol anterior. Així, a 6.1.1 valorem els resultats a propòsit del llenguatge general en els termes en què ho fem 1.1; a 6.1.2 ho fem a la llum dels llenguatges d'especialitat d'acord amb les consideracions fetes a 1.2.

Dediquem els dos últims epígrafs d'aquesta primera part a valorar els resultats pel que fa al dret de família (DF) com a matèria específica del dret civil i matèria objecte d'aprenentatge (epígraf 6.1.3). Finalment, a l'epígraf 6.1.4 analitzem els resultats a propòsit de la terminologia com a camp d'estudi o disciplina susceptible d'ésser abordable des de diferents punts de vista.

Finalment, en la segona part analitzem els resultats a la llum dels models d'aprenentatge que hem discutit al capítol 2. A l'epígraf 6.2.1 reprenem el constructivisme en el termes plantejats a 2.2.1; als epígrafs 6.2.2 i 6.2.3 establim una anàlisi similar a propòsit del Model Al·lostèric d'Aprenentatge i la lingüística cognitiva respectivament.

6.1. Valoració dels resultats sobre els objectius i les preguntes de recerca

En aquest primer epígraf del capítol valorem els resultats obtinguts del comportament dels individus sobre les hipòtesis i les preguntes de recerca formulades a la introducció d'aquest treball i que en gran part han estat desenvolupades en els capítol 1 i 2.

Així, en primer lloc discutim l'aportació de les dades en relació amb l'aprenentatge del DF a propòsit del llenguatge general (6.1.1) i dels llenguatges d'especialitat, amb especial referència al llenguatge jurídic (6.1.2). A continuació abordem la significació dels nostres resultats a la llum de la terminologia com a conjunt de termes d'una especialitat i com a camp d'estudi, amb les seves bases i pressupòsits teòrics (6.1.3). Finalment, establim què indiquen les dades des de la perspectiva del DF, això és, des de la conceptualització mateixa de la disciplina (6.1.4).

6.1.1. Sobre el llenguatge general

Hem destacat al llarg d'aquest treball que el llenguatge jurídic en general, i el del DF en particular, manté paral·lelismes importants amb el llenguatge general (LG, cf. 1.2 i 2.3). Aquest apropament no només afecta la forma de les unitats, sinó també el seu contingut. Així, és evident que la majoria dels nou conceptes analitzats —amb les excepcions més notòries de *filiació adoptiva*, *capítols matrimonials* i *parella estable*— tenen formalment una correspondència clara amb el llenguatge general i, doncs, amb el coneixement general (CG).

Dit d'una altra manera, els conceptes d'*aliments*, *despeses*, *família*, *separació*, *dissolució* i *convivència* apareixen en el diccionari general definits, en una primera accepció, en un sentit no especialitzat. A més, comparant la definició (o paràfrasi) general amb l'especialitzada, s'observa que d'una banda hi ha un espai semàntic comú o compartit i, de l'altra, un àmbit d'especialització, que és el que assenyala que ens trobem davant d'una matèria especialitzada.

Bona part dels resultats analitzats en el capítol anterior es poden explicar mitjançant la concomitància formal entre unitats generals i unitats especialitzades a què ens hem referit més amunt. Amb això pensem que cal superar la distinció de Vigotski (1995) entre conceptes espontanis o familiars i conceptes científics ja que, com hem

argumentat a 2.2.2, pensem que el concepte és un de sol (e.g. *família, parella estable*) a partir del qual se'n pot distingir un ús general i un ús especialitzat d'acord amb la situació comunicativopragmàtica que estiguem considerant (cf. Cabré, 1999)¹.

Ara bé, els resultats també evidencien que, seguint l'argumentació de Slodzian (2000), a la pràctica la línia de demarcació entre mot i terme és permeable. Això en el cas del llenguatge jurídic és del tot evident.

El CG en el nostre cas, en tant que coneixement compartit per una comunitat més o menys gran d'individus, és el responsable de la formació d'idees prèvies les quals es vehiculen mitjançant el LG. Ja hem argumentat a 6.1.1. com les idees prèvies exercien la seva influència en les respostes dels alumnes, fet que està directament marcat per la presència del LG.

Seguint aquesta línia argumentativa, el CG és un factor que permetria explicar l'estabilització dels resultats del T1 al T2, per tal com es tracta d'un coneixement fortament arrelat a l'individu i a la seva experiència del món. Com que aquest coneixement és difícil d'eradicar, aleshores podem entendre la seva persistència al llarg d'un període tres mesos. En canvi, hem vist com en aquest període els alumnes que afirmen tenir contactes amb el món jurídic obtenen millors resultats la qual cosa, en els paràmetres que aquí considerem, indica que han après millor a dissociar el CG del coneixement especialitzat o científic (CC) i, doncs, s'apropen més al patró de l'expert.

En conclusió, el LG ha determinat i condicionat les definicions dels alumnes, en tant que el LG és un mecanisme de transmissió del CG. Aquest coneixement, en el marc del DF, és especialment important perquè comporta espais d'intersecció (i també de distinció) amb el coneixement especialitzat, verbalitzat sovint a través de les mateixes unitats. Aquest fet permet d'entendre la tendència observada en la majoria de les respostes. Finalment, pel que fa a *filiació adoptiva, capítols matrimonials* i *parella estable* —en què la vinculació formal amb el LG no és tan clara com en la resta de conceptes— l'explicació de les dades ve condicionada per l'efecte de la instrucció

¹ Convé recordar que a 1.1 ja expressem la dificultat d'establir fronteres nítides entre coneixement general i coneixement especialitzat.

prèvia no explícita en DF (però sí de dret en general), atès que estem parlant d'alumnes de tercer curs de llicenciatura.

6.1.2. Sobre els llenguatges d'especialitat

Hem tractat el llenguatge jurídic com un llenguatge d'especialitat (LE) vehiculador de coneixement especialitzat. Segons la definició de Hoffmann (1998:51) de LE com «el conjunt de tots els recursos lingüístics que s'utilitzen en un àmbit comunicatiu — delimitable pel que fa a l'especialitat— per tal de garantir la comprensió entre les persones que treballen en aquest àmbit» és cert que el nostre treball no ha donat compte de tots els recursos lingüístics implicats en el DF (vegeu l'aproximació que en fem a 2.7).

D'acord amb l'estratègia d'aquest treball, apuntada a la introducció, hem decidit de no considerar tots els recursos lingüístics implicats en l'àmbit del DF, sinó de centrar-nos en les unitats lèxiques (especialitzades o no) de caràcter nominal. Seguint els nivells d'abstracció de Hoffmann (*ibid*:64) el nostre cas se situaria en el nivell C, nivell elevat, consistent en llenguatge natural amb terminologia especialitzada i una sintaxi molt controlada. Doncs bé, les dades que hem analitzat al llarg dels dos tests mostren una certa confusió entre llenguatge natural i terminologia especialitzada, a nivell semàntic i, sobretot, a nivell formal.

Pel que fa a les definicions, podem apuntar que, tant els informants com els especialistes, proveeixen definicions que s'ajusten als paràmetres plantejats per Salvador Coderch (1989), i que els canvis (no necessàriament errors) de conceptualització detectats al llarg dels dos tests es deuen principalment als factors següents:

- a) La influència del coneixement general, vehiculat pel llenguatge general, damunt del coneixement especialitzat
- b) Una conceptualització distinta dins de l'àmbit mateix de l'especialització
- c) La sinonímia conceptual i lingüística en el plantejament de determinats descriptors i unitats terminològiques.

Aquesta consideració és especialment interessant si comparem les definicions dels informants amb les dels especialistes (cf. annexos 1.1 i 1.2) amb algunes de les

definicions de la llei mateixa, per exemple, les definicions del CF a propòsit dels conceptes de *despeses* i *adopció* (cf. 1.2). L'aspecte més remarcable d'aquesta comparació té a veure amb el fet que, més enllà de la correcció, en les definicions dels informants hi ha la voluntat de tancar el cercle semàntic de la definició, mentre que la llei tendeix, com hem demostrat, a no completar o aclarir l'abast semàntic de la definició.

Aquesta discrepància del comportament entre els individus i el CF en la descripció de la semàntica del concepte es pot explicar per dues raons principals:

a) Raons textuals. La llei no té per objecte principal l'elaboració de definicions i, doncs, pot utilitzar més lliurement de l'espai de què disposa per proporcionar definicions o per proveir paràfrasis definidores. En canvi, els nostres informants tenen l'espai de resposta acotat amb la qual cosa les unitats textuals que produeixen són més restringides.

b) Raons psicològiques. L'alumne aprenent de DF (i també d'altres especialitats) sent la necessitat de tancar el cercle semàntic del concepte que està definint, ja que una definició del tipus que proveeix el DF li pot produir una certa sensació d'inseguretat. Per contra, l'expert legislador no participa d'aquesta necessitat i el seu coneixement li permet, no sempre lícitament com hem vist, una verbalització del concepte sense haver de tancar el cercle semàntic.

Pel que fa a les definicions dels especialistes cal tenir en compte que presenten semblances amb les dels alumnes considerant les raons textuals, però alhora advertim que, tal com es veu a l'annex 1.2, la necessitat de seguretat i confiança no és tan pregona com ho és en els alumnes.

6.1.3. Sobre la terminologia

En parlar de la referència a conceptes especialitzats hem de remetre necessàriament a la terminologia com disciplina o camp d'estudi que tracta el coneixement científic. Des d'aquest punt de vista és, doncs, coherent que parlem de terminologia, com a disciplina i com a producte resultant de la pràctica d'aquesta disciplina (Cabré, 1996). Els resultats de l'anàlisi de les dades ens aporten una sèrie de conseqüències interessants per a la disciplina des d'aquesta doble perspectiva.

En primer lloc cal indicar que, prenent la terminologia com a conjunt de termes d'una determinada especialitat (producte generat per la pràctica), les respostes dels informants evidencien una forta cohesió entre els nou conceptes i, més pregonament, entre els parells següents: *aliments-despeses*; *separació-dissolució*; i *convivència-parella estable*. De les definicions dels informants podem inferir que estem parlant de conceptes relacionats amb el DF com a àrea especialitzada particular².

Segons la definició de Hoffmann (1998) apuntada més amunt, hi ha una sèrie de recursos lingüístics (exemplificats a 2.7) que confirmen l'afirmació anterior, per tal com són recurrents al llarg del dos tests i en tots els conceptes. El fet de presentar recursos lingüístics similars per referir-se i relacionar els conceptes en qüestió és un factor més d'integració o pertanyença a un mateix sistema conceptual.

Quant a la determinació que hem pres a 1.3 de les unitats terminològiques (UT) de considerar únicament aquelles que són de naturalesa nominal, cal indicar que les dades reforcen aquesta decisió, ja que amb l'anàlisi tant dels descriptors —quan són efectivament especialitzats— com de les UT hem evidenciat que aquests elements són prou representatius com per abordar la construcció del significat de cada concepte a partir d'ells.

Pel que fa a la terminologia com a model teòric, disciplina o camp d'estudi a l'entorn del CC, valorem tot seguit les dades a la llum dels enfocaments més clàssics en la línia de la *Teoria General de la Terminologia* (TGT) i de les noves aportacions actuals en terminologia, especialment de la *Teoria Comunicativa de la Terminologia* (TCT, Cabré, 1999). Hem de recordar un cop més que ambdós enfocaments o aproximacions a la terminologia no tracten qüestions directament relacionades amb l'aprenentatge científic, tot i que a través dels seus plantejament a 1.3 podem veure fins a quin punt les filosofies respectives permeten una aproximació o aplicació a l'aprenentatge de CC o, més concretament, amb determinats models d'aprenentatge (cf. 1.3, 2.2.1 i 2.2.2).

² Hem de recordar que tan sols analitzem els elements lingüístics, per bé que aquests no són els únics portadors de CC. D'aquesta manera, en aquesta tesi no hem considerat els altres elements de naturalesa no lingüística.

En els plantejaments de la TGT el llenguatge i el coneixement que vehicula aquest llenguatge segueix una concepció plana, monolítica i líneal. Com ja hem assenyalat al capítol 1 l'aproximació cognitiva de la TGT segueix l'orientació més clàssica del constructivisme i, per tant, participa dels punts forts i els punts febles d'aquesta filosofia en la concepció de l'aprenentatge.

Convé recordar que el pensament de la TGT respecte a la concepció de la cognició i l'accés al coneixement se sintetitza en les afirmacions següents de Felber (1984:105):

- a) El procés que condueix a l'assoliment d'un determinat coneixement emmiralla l'activitat d'un individu i no només un estat.
- b) La cognició es materialitza a través d'un raonament en què una proposició objectiva s'afirma o es nega.
- c) El llenguatge descriu conceptes i proposicions objectives, si bé no sempre es representen correctament.

Aquest tipus de reflexions de la TGT militen a favor d'un enfocament constructivista. Considerant els postulats de Felber i l'aproximació al concepte de la TGT, arribem a la conclusió que les nostres dades —que es refereixen específicament al coneixement especialitzat— van una mica més enllà d'aquest plantejament ja que manifesten més que una simple activitat de construcció de raonaments, o l'afirmació o negació de proposicions.

En efecte, l'anàlisi dels elements lingüístics en el capítol 5 ha mostrat que els nostres informants manifesten una aproximació poc líneal i que el seu comportament no es pot reduir a una mera activitat. Si bé el resultat global final dóna compte de l'estabilització de coneixements d'un test a un altre, l'anàlisi de la manera com els alumnes atenyen aquests resultats indica que hi ha canvis i variacions de denominació, i que les idees o proposicions no són sistemàticament afirmades ni negades, sinó que sovint van acompanyades de matisos, dubtes o reformulacions.

L'entrebanc més destacable de la TGT pel que fa a la qüestió que aquí tractem és que no tracta la terminologia com a llenguatge, amb totes les conseqüències que això implica, sinó que aborda la terminologia com un codi tancat, de referències unívokes i amb poques implicacions comunicativopragmàtiques. En el nostre cas només podem

entendre i analitzar plenament les dades obtingudes si assumim que la terminologia és llenguatge i, per tant, participa de totes les característiques i recursos del llenguatge³: des d'aquest posicionament l'alternativa de la TCT ens proveeix elements vàlids.

Els autors que més recentment s'han desmarcat dels postulats classicistes (o bé els han revisitat d'acord amb unes altres necessitats) s'adequen millor a la realitat de les dades que hem presentat⁴. Des de la nostra perspectiva, aquí els nous posicionaments parteixen del pressupòsit que la terminologia és també llenguatge, consideració que té repercussions en la descripció del concepte i la unitat terminològica com a vehiculadors de matèria especialitzada. Els principals postulats de la TCT són consistents amb el que s'ha presentat al capítol 5 per tal com certifica un enfocament dinàmic del concepte i la unitat terminològica, fet que té conseqüències en la construcció del seu significat mitjançant elements lingüístics.

Al llarg del T1 i el T2 hem pogut observar en les respostes dels alumnes un dinamisme conceptual ja que, a banda de l'assoliment de l'estabilitat, les vies emprades per referir-se als conceptes són diferents, és a dir, s'hi pot arribar a través de l'observació dels tres tipus d'elements lingüístics tractats anteriorment. A més, aquest dinamisme també és palès en la variació denominativa de les unitats implicades. Totes aquestes qüestions estan previstes en els representants d'aquesta nova aproximació a la terminologia i en d'altres, com Lara (1999; en premsa), que, des de disciplines diferents, s'han acostat a la terminologia assumint aquests posicionaments. Amb tot, aquest dinamisme no exclou que hàgim conclòs que, en general, els alumnes manifesten una concepció monolítica i estàtica dels conceptes. Dit d'una altra manera, hi ha dinamisme denominatiu, però canvi conceptual.

Ja hem apuntat més amunt que les definicions dels informants confirmen l'existència d'*estructures prototípiques* tal com apareix en la lingüística cognitiva, i en consistència amb els plantejaments del MAA. Doncs bé, Temmerman (1997) i Zawada i Swanepoel

³ Encara que nosaltres només hem tractat elements lingüístics (descriptors, unitats terminològiques i unitats de la llengua general) i no unitats discursives més àmplies, l'anàlisi dels conceptes (globalment i particularment) i l'enfocament de la lingüística cognitiva ha servit per mostrar que estem parlant de *llenguatge* en el sentit ampli del mot.

⁴ Aquestes noves veus estarien representades, entre d'altres, per Rey (1979; 1988), Zawada i Swanepoel (1994), Temmerman (1997) i Cabré (1999).

(1994) defensen, en el marc de les noves aproximacions a la terminologia, la idea d'aquestes estructures prototípiques en què la comprensió del llenguatge no es pot dissociar de la comprensió del món. En aquesta línia Lara (1999) precisa que una teoria del terme ha d'incloure necessàriament una càrrega pragmàtica i cultural; efectivament, sense aquesta càrrega ens seria impossible de justificar el comportament dels alumnes en les definicions proveïdes i en el tractament dels conceptes.

Finalment, atès que abordem la problemàtica de l'aprenentatge de CC des d'una perspectiva lingüística, és raonable que prioritzem un enfocament de la terminologia des de lingüística en el marc de la TCT. L'assumpció d'un enfocament lingüístic de la terminologia des d'una teoria comunicativa i pragmàtica ens proveeix un gran poder explicatiu de les dades, ja que així hem pogut relacionar diversos elements lingüístics dins de cada concepte i relacionar els conceptes entre ells.

Tots aquests elements poden ésser considerats globalment perquè existeix un marc teòric sòlid que així ho permet. Aquest marc combrega més amb la filosofia d'aprenentatge del MAA que no pas amb el constructivisme i sobretot acull la previsió de problemes en l'aprenentatge especialitzat, fet que permet d'explicar millor l'estancament o l'estabilització dels resultats.

En conclusió, cal destacar que hem tractat de relacionar les dues aproximacions a la terminologia (i.e., la clàssica i la més innovadora) respectivament amb els models d'aprenentatge destacats al llarg d'aquest treball (el constructivisme i el Model Al·lostèric d'Aprenentatge). Sense establir una identificació profunda entre aproximacions i models, hem pogut concloure que els resultats de l'anàlisi feta al capítol 5 s'expliquen millor adoptant les aproximacions més recents en terminologia, en especial la de la TCT, que no pas l'aproximació de la TGT. Atenent els resultats globals finals, l'estabilització dels resultats juntament amb les tendències cap a l'increment en determinats casos es poden preveure millor a través d'una teoria de la terminologia de base comunicativa i pragmàtica que no pas mitjançant un model clàssic en què la terminologia és concebuda com un codi que mira d'aplegar totes les funcions del llenguatge.

6.1.4. Sobre el dret de família

En aquest últim subepígraf valorem els resultats des del punt de vista del DF com a matèria especialitzada i com a matèria objecte d'ensenyament. Tot i que aquesta tesi no pretén fer valoracions de tipus pedagògic, creiem interessant proveir una sèrie d'elements que poden contribuir a refinar les estratègies pedagògiques per als estudiants del DF.

Per reflexionar sobre el DF tan rellevants són les dades dels alumnes com les dels especialistes (a banda, naturalment, de les informacions proveïdes per la llei mateixa i altres documents jurídics). Així, el fet que certes definicions dels especialistes del T1 i el T2 presentin remarcables variacions denominatives —i, fins i tot, conceptuals— a nivell del descriptor⁵ comporta donar almenys dues explicacions:

- a) Els especialistes no tenen ben interioritzada la significació exacta de determinats conceptes i, per això, es produeix variació en les respostes.
- b) La matèria del DF, tal com està conceptualitzada pel legislador, no acaba de tancar el cercle semàntic de determinats conceptes o, si ho fa, la vehiculació lingüística està mancada de precisió, fet que provoca determinades alteracions en ser percebudes.

Descartem la primera explicació i mantenim el fonament de la segona. Com hem demostrat especialment al capítol 1 (vegeu 1.2), el Codi de Família (CF), malgrat la seva vocació pedagògica en determinats aspectes, no reïx a definir o presentar amb precisió conceptes com *adopció* o *despeses*. Davant d'això ens podem preguntar si, des de la doctrina o des dels especialistes en DF, existeixen vacil·lacions en determinar la significació dels nou conceptes que hem considerat en aquest treball.

⁵ Això és pertinent per als conceptes de *filiació adoptiva*, *capítols matrimonials* i *separació*.

Nosaltres que creiem que no: l'expert en DF —tant si ho fa des de la legislació, l'activitat professional o la reflexió acadèmica— sap perfectament què s'entén per *capítols matrimonials* o *separació*. En la nostra opinió la compleció de la significació no s'ateny fins que no es presenta en una situació professional concreta en què els paràmetres i variables a tenir en compte estan perfectament controlats, la qual situació exigeix necessàriament una presa de decisions.

En altres mots, considerant les definicions dels experts, podem dir que hi ha un nucli significatiu dur o principal —que es manté estable al llarg dels dos tests— i hi ha una perifèria —que pot ser discrepant d'un test a un altre (vegeu annex 1.2). Així, la significació última d'un determinat concepte no s'aconsegueix fins que, prototípicament, el jutge dictamina sobre un cas relacionat amb el DF en què hi ha implicat qualsevol d'aquests conceptes. I, segons el que acabem d'apuntar al final del paràgraf anterior, l'atribució d'un significat últim pot també trobar-se en altres situacions professionals.

En el cas de les respostes dels alumnes s'evidencia una notable variació denominativa i, en determinats casos, també conceptual. A banda de les causes apuntades anteriorment sobre les respostes dels especialistes, aquí cal afegir una tercera hipòtesi explicativa: la manera com els manuals teòricament (però no únicament) dirigits a estudiants universitaris estructuren la informació. Ja hem insistit a bastament que aquests textos semblen tenir més en compte un lector expert, avesat i coneixedor de la matèria, més que no pas l'aprenent de la matèria (cf. 2.5.2).

En els alumnes no podem descartar cap de les tres hipòtesis plantejades i, a més, el patró nucli-perifèria descrit en els experts també és pertinent aquí. Ara, el nucli principal d'algunes definicions coincideixen amb la perifèria d'altres definicions en un grau més alt que no pas en els experts. Això ha estat evidenciat en la nostra anàlisi del capítol 5, ja que unitats corresponents als descriptors en uns casos apareixen com a unitats terminològiques o unitats de la llengua general en uns altres. Des de la perspectiva del DF aquestes consideracions no fan sinó afermar la nostra idea que aquesta matèria —i, per extensió, altres branques del dret— presenta un alt grau d'indefinició semàntica, almenys en la construcció lingüística dels conceptes en qüestió. En definitiva, com

assenyala Slodzian (2000), la idea que la línia demarcativa entre terme i mot és permeable pren aquí una rellevància especial.

També hem d'afirmar que és lícit parlar en DF (i en altres camps especialitzats) de dos tipus de coneixement: un coneixement *expert* i un coneixement *no expert*. Nosaltres hem analitzat i exemplificat ambdós tipus de coneixement a través de la consideració de tres menes de dades lingüístiques, però es podria molt bé fer amb altres tipus de dades: psicològiques, neurològiques, socials, etc.

Per tant, si hem aconseguit determinar un coneixement *expert* i un coneixement *no expert* sense apriorismes, aleshores és consistent que establim una analogia en la distinció entre coneixement especialitzat i coneixement general (cf. 1.1). Amb això arribem a confirmar uns dels pressupòsits de partida del capítol 1, això és, que podem destriar un coneixement general i d'un coneixement especialitzat, no només en un pla abstracte sinó també a partir de l'anàlisi de dades.

Però encara més: també hem demostrat que, efectivament, podem considerar el DF com a matèria especialitzada o científica, no tant perquè comparteix el *mètode científic* d'altres disciplines (e.g. química o biologia), sinó perquè suposa, semblantment aquestes altres disciplines, una particular percepció i conceptualització de la realitat (experts vs. neòfits o públic general). Tanmateix el DF —i el dret civil en general— té la singularitat que aquesta percepció de la realitat ve determinada directament per les actituds, els canvis i les tendències de les relacions humanes en la societat actual.

A partir d'aquí el legislador vehicula i codifica totes aquestes relacions, les quals són complexes i, doncs, difícils de sotmetre a un conjunt de fórmules o expressions lingüístiques. Per tant, per molt precís i codificat que sigui el llenguatge utilitzat sempre romandrà la dificultat d'atènyer tots els matisos i les relacions semàntiques entre els conceptes encarregats de regular aquelles relacions, tal com evidencien les nostres dades.

6.1.5. Conclusions

En aquest últim subepígraf establirem les conclusions més importants sobre la primera part d'aquest capítol, en què hem abordat diverses qüestions relacionades amb els objectius i les preguntes de recerca. Algunes de les qüestions plantejades en aquest capítol seran repeses explícitament tot seguit a les *conclusions* d'aquesta tesi. Heus ací els punts més destacables expressats anteriorment.

1. Cal destacar la influència del llenguatge general en el procés d'aprenentatge del DF. Aquesta hipòtesi de partida ha estat confirmada per les dades de les definicions aportades pels informants. Concretament, la manifestació del llenguatge general en les dades és palesa al llarg dels dos tests i en tots els elements lingüístics analitzats, en què hi veiem una constant negociació per part de l'alumne entre la forma i el contingut de les unitats implicades, ja que la majoria presenten homografia d'un àmbit especialitzat a un de general.

Aquesta influència indica sobretot que els individus tenen coneixements previs sobre els conceptes, coneixements que provenen tant del seu coneixement del món —com a parlants d'un determinada comunitat lingüística— com del seu contacte universitari en els dos cursos acadèmics anteriors a la instrucció explícita en matèria de DF.

2. La comparació dels resultats dels alumnes amb els dels especialistes ens confirma que podem considerar el llenguatge relatiu al DF com a llenguatge d'especialitat en els termes i les característiques descrites per Hoffmann (1998). Ara bé, al costat d'aquesta afirmació també hem fet notar que ni les dades dels alumnes ni les dades dels especialistes, ni el Codi de Família presenten tots els trets que haurien de configurar plenament un llenguatge d'especialitat en general (cf. Kocourek, 1982 i Lerat, 1995) o el llenguatge jurídic en particular (cf. Duarte i Martínez, 1995).

3. L'anàlisi de la terminologia com a camp de reflexió teòrica i com a conjunt de termes vehiculadors de coneixement especialitzat ens ha permès de relacionar els diferents enfocaments teòrics i pràctics sobre el terme amb els models d'aprenentatge. Els resultats obtinguts s'adiuen més a la línia argumentativa de la

l'anomenada *Teoria Comunicativa de la Terminologia* —els postulats de la qual són consistents amb la filosofia del Model Al·lostèric d'Aprenentatge— més que no pas a la de la *Teoria General de la Terminologia* —els postulats de la qual sintonitzarien més amb l'enfocament constructivista (cf. 6.1.3 i, més avall, 6.2).

4. Finalment, els resultats presentats i analitzats al capítol 5 posen una sèrie de qüestions interessants a l'entorn de la conceptualització del DF. Més concretament, hem argumentat que part de la problemàtica inherent a l'increment i precisió de coneixement en DF pot ser causada per la manera com la matèria està conceptualitzada en les lleis i en els manuals teòricament dedicats als alumnes universitaris. Per això, hem fet notar la necessitat que el DF, en tots els àmbits i direccions en què està implicat, controli tant com sigui possible l'ús del llenguatge en general i la terminologia en particular, fent especial atenció a les relacions conceptuals i al procés de construcció del significat de cadascun dels conceptes.

6.2. Valoració dels resultats sobre els models d'aprenentatge

En aquest segon epígraf explicitem la rellevància dels resultats a partir dels plantejaments dels dos models d'aprenentatge presentats a 2.2. Amb aquest objectiu tractem d'escatir en quins aspectes els nostres resultats són coincidents i en quins divergents d'una banda amb el constructivisme i, de l'altra, amb el Model Al·lostèric d'Aprenentatge (MAA). Finalment formulem les conclusions més generals i destacables de cadascuna d'aquestes dues orientacions.

Abans d'abordar els models hem de recordar que, a diferència del nostre treball, els models aquí considerats no han centrat l'atenció en l'increment del coneixement a través de l'observació de determinats ítems lingüístics. Amb això volem insistir en el fet que —si bé no és possible establir una comparació directa entre la línia discursiva d'aquests altres treballs i els nostres punts i supòsits de partida— això no ens ha d'impedir de tractar aquests models d'acord amb les prioritats del nostre treball ja que, de fet, analitzem el mateix problema però des de perspectives diferents.

En efecte, el nostre treball se situa precisament en el context comú de discussió sobre l'aprenentatge de coneixement especialitzat. Tots els treballs sobre aquesta qüestió,

inclòs el nostre, arriben a conclusions més o menys parcials perquè també són parcials les seves aproximacions, atès que tractar la problemàtica que aquí plantegem des de tots els punts de vista és una tasca que requereix molt de temps, molts esforços i una optimització dels recursos interdisciplinars de què ara manquem.

Així, fóra desitjable un enfocament de la qüestió que ens ocupa des d'una posició al màxim d'interdisciplinar possible i que, en conseqüència, incorpori les aportacions de la psicologia, la neurologia, la lingüística, la comunicació social, etc. La nostra aportació ha consistit en abordar la qüestió des de la perspectiva lingüística i conceptual en el marc d'una teoria dels termes.

6.2.1. Constructivisme

En primer lloc cal recordar que el constructivisme presenta diverses direccions i que no hi ha una única perspectiva (cf. Carretero, 1993), per bé que en els seus últims escrits el màxim representant del MAA —Giordan (1998a)— persisteix en la consideració del constructivisme com un sol bloc discursiu i d'idees monolítiques⁶. En qualsevol cas, ja hem fet notar que el constructivisme, com a model encara predominant i vigent, ha fet aportacions importants a l'hora d'explicar l'aprenentatge general (i, secundàriament, el científic). A continuació explicitem els aspectes més destacables del constructivisme a la llum dels resultats del comportament dels nostres informants.

Les dades del capítol anterior confirmen el pressupòsit del constructivisme que l'individu acara el coneixement nou tenint en compte allò après anteriorment. Efectivament, les puntuacions dels nostres informants en el Test 1 (T1) —5,95 en el global; 5,92 els individus sense contactes jurídics i 6,04 els individus amb contactes jurídics— tan sols es poden entendre si assumim un coneixement anterior dels conceptes (cf. capítol 3).

⁶ La dispersió d'enfocaments del constructivisme és alhora la virtut i el problema d'aquesta perspectiva teòrica. En efecte, si un model com el constructivisme es dispersa en línies discursives distintes aleshores pot arribar a cobrir tota la casuística amb més o menys precisió, però també corre el risc d'ésser considerat poc coherent o consistent amb els seus pressupòsits interns.

Ara bé, com que el marc constructivista no fa esment especial al coneixement especialitzat (CC), aleshores no estaria en condicions de determinar si els resultats anteriors del T1 són deguts a:

- a) El contacte no explícit que l'alumne ha tingut amb els conceptes en qüestió (llibres, lleis, converses, etc.)
- b) El contacte explícit que l'alumne ha tingut a partir de la instrucció explícita.

Ja veurem a l'epígraf següent que, en canvi, el MAA es troba més en condicions de precisar les raons d'aquests resultats. Aquest major poder explicatiu té a veure amb la naturalesa mateixa de l'enfocament d'aquest model, per tal com té un interès especial per donar compte dels problemes implicats en l'aprenentatge científic.

El coneixement anterior es relaciona directament amb les idees prèvies. El plantejament del constructivisme sobre les idees prèvies és consistent amb els resultats obtinguts. En efecte, segons aquest model les nocions prèvies dels alumnes juguen un paper important a l'hora d'adquirir nous coneixements ja que determinen la qualitat i la quantitat d'allò que és objecte d'aprenentatge. En la nostra exposició de la qüestió hem advertit que el fet de posseir coneixement sobre determinades nocions pot i sol comportar un cert estancament de les idees: aquestes nocions prèvies són susceptibles d'estar força arrelades en el sistema conceptual de l'individu.

Els resultats presentats en el capítol anterior confirmen aquesta tendència, ja que les xifres finals assenyalen el poc marge de maniobra cap a l'increment o l'estabilització (5,95 al T1 vs. 6,04 al T2). Més concretament, la majoria de conceptes mostren una tendència evident cap a l'estabilització: així, tret dels conceptes de *capítols matrimoniales*, *separació* i *dissolució* la resta tenen uns resultats percentuals en què l'estabilització destaca per sobre de la resta dels altres tipus d'increment (cf. 5.3)⁷.

Al capítol anterior hem hipotetitzat a propòsit dels elements lingüístics considerats que el coneixement que tenen els individus dels conceptes es deu en gran mesura a la interacció amb l'ambient i, per tant, provenen del coneixement general (CG), juntament amb les aptituds inherents de cadascú a l'hora d'adquirir coneixement nou.

⁷ Cal recordar que en aquests tres conceptes l'estabilització és encara el fenomen que rep un percentatge més alt, si bé a poca distància dels altres tipus d'increment.

A propòsit d'això, el constructivisme és un model en què els aspectes d'interacció social no tenen la preeminència dels aspectes més interns o inherents a l'individu (e.g. Rogoff, 1993). Aquest fet impediria al constructivisme d'explicar plenament per què les puntuacions del T1 són relativament altes. Dit d'una altra manera, i assumint que el discurs en tots els seus autors no és uniforme, en les explicacions del constructivisme no es remarca de manera insistent el paper del CG i de la interacció social.

El fet que en el test inicial els alumnes tinguin un coneixement alt dels conceptes no es pot justificar globalment (ni tan sols en un alt percentatge) damunt de la base de la construcció de l'individu. Més aviat, les dades que hem presentat semblen indicar que la representació que un individu té dels conceptes del DF va més enllà de la representació personal.

Però com hem dit, i per fer justícia als diversos autors que se situen en aquest corrent, la dimensió social i cultural no és aliena a la filosofia constructivista, sinó que també és objecte de consideració. Així, per exemple, Rogoff (1993) i Coll *et alii* (1999), que emmarquen el seu treball en aquesta línia, podrien explicar les puntuacions recurrent a la representació social i cultural dels conceptes, a banda, naturalment, de la representació social.

En conclusió a la qüestió de la construcció personal o social del coneixement cal dir que el constructivisme més clàssic (i.e., el nucli dur del constructivisme: Driver *et alii*, 1985, Driver, 1986; Gowin i Novak, 1988) es decantaria per proveir una explicació principal a favor de la construcció personal. En canvi, si considerem les propostes d'altres autors situats dins del constructivisme estarem més en condicions d'explicar els resultats globals i per grups tant en el T1 com en el T2. Així, per exemple, trobem representants que se situen en un context constructivista diferent del dels autors originaris o centrals: Detterman (1993), Porlán (1995), Valdevira (1996) o Coll *et alii* (1999).

El constructivisme també defensa que l'aprenentatge de conceptes consisteix principalment en un procés de canvi d'estructures, això és, la reestructuració del marc teòric en què es troben els conceptes (Driver, 1986). Doncs bé, les dades dels informants i les dades dels especialistes, és a dir, les respostes que obtenim i les

respostes que serveixen de patró no assenyalen pas una necessitat cap a la reestructuració de la teoria. En el nostre cas no creiem pertinent parlar de *teoria* en sentit estricte, ja que la distància entre especialistes i alumnes no permet parlar de canvis de teoria (o reestructuració) sinó més aviat de diferència, i més concretament, de *diferència conceptual* (cf. 4.3.3).

Com hem pogut comprovar en les definicions i l'expressió dels elements lingüístics dels conceptes, la diferència entre alumnes i especialistes no és quantitativament molt gran i, per tant, el pas d'un test a un altre s'ha d'explicar a partir de les diferències en la utilització d'aquells elements, però no a partir d'un canvi de teoria. Encara més: hem vist que en els casos de *convivència* i *parella estable* les definicions (i, per tant, la seva vehiculació lingüística) dels especialistes del T1 al T2 presenta una interessant variació denominativa, però no conceptual. Això vol dir que fins i tot en els especialistes mateixos hi ha diferències evidents, les quals no són atribuïbles a canvis de teoria.

A propòsit de la qüestió de la *reestructuració*, per entendre el nostre raonament cal tenir en compte els factors següents:

- a) les característiques de la matèria en qüestió
- b) el tipus de recerca
- c) la perspectiva sincrònica, que és conseqüència directa dels altres dos.

Quant al primer factor (i.e., les característiques de la matèria en qüestió) cal dir que la tria del DF ha contribuït a condicionar el fet que advertim més diferències terminològiques i conceptuals de tipus parcial entre els conceptes que no pas l'observació de diferències importants a nivell global de conceptes. Com hem tractat de fer notar al capítol 1 aquesta àrea del coneixement manté espais semàntics d'intersecció amb el coneixement general.

Això vol dir que les definicions del patró expert assenyalen, en major o menor grau, la coincidència semàntica amb el coneixement general dels conceptes apuntats. Per això mateix cal admetre que seria més lícit de parlar de reestructuració de la teoria si escollíem una altra matèria objecte de recerca, per exemple, la química o l'astronomia (Pozo, 1989; Vosniadou, 1992).

Quant al segon factor (i.e., el tipus de recerca), tampoc afavoreix una reestructuració de la teoria. Així, és importat recordar un cop més que els nostres informants són alumnes de tercer curs de la llicenciatura en dret a la Universitat Pompeu Fabra. Com ja hem argumentat en el capítol 3 això comporta que aquests individus arribin a la instrucció explícita en DF amb unes determinades nocions sobre aquestes conceptes, nocions que estan més properes a les dels especialistes que no pas a les del neòfit. En altres paraules, com ha quedat clar en l'aplicació de l'estadístic per al T1, el punt de partida depassa amb escreix el nivell de zero.

El tercer factor (i.e., la perspectiva històrica) ve determinat per les opcions fetes en el factor anterior per tal com de fet analitzem el DF en un context temporal, legislatiu i cultural molt concret. Així, ens movem en el marc proveït pel nou Codi de Família (CF), aprovat pel Parlament de Catalunya i que va entrar en vigor a la tardor del 1998. Tots els conceptes que hem estudiat en aquest treball apareixen representats en el CF, no sempre acompanyats de la definició explícita⁸.

Hem adoptat, doncs, una perspectiva sincrònica ja que considerem la conceptualització de la matèria en un moment històric molt determinat, això és, l'actual. Si, per contra, haguéssim adoptat la visió diacrònica, a banda de la complexitat metodològica, hauríem topat amb l'inconvenient d'identificar amb precisió els diferents estadis en què el conceptes canvien i *es reestructuren* (vegeu 1.2). Des d'aquesta perspectiva podríem parlar, seguint la línia constructivista, de *reestructuració* de la teoria. En canvi, l'enfocament sincrònic no milita a favor d'una reestructuració de la teoria, sinó que més aviat tendeix a l'establiment de diferències conceptuals entre aprenents i especialistes, diferències que no comporten canvis de teoria.

En conclusió, els tres factors assenyalats més amunt estan globalment en condicions d'assenyalar reestructuració de la teoria i, per tant, és cert que en determinats contextos l'aprenentatge per reestructuració, tal com és defensat per diversos models constructivistes, és possible. Però en el nostre context de recerca i, atès els resultats del capítol anterior, les opcions per a cada factor ens aboquen a una situació en què les

⁸ Vegeu 1.2.1 i 1.2.2 per veure com el CF construeix el significat dels conceptes de *despeses* i *adopció*. També podeu consultar Puig i Ferriol i Roca i Trias (1998) i Garrido Melero (1999) per veure la reticència de molts autors per definir el concepte de *família* en una perspectiva diacrònica.

respostes entre alumnes i especialistes no mostren diferències prou importants com per parlar d'una reestructuració de la teoria.

Un altre element important del constructivisme és la noció d'*esquema* (Driver *et alii*, 1985) que, tal com havíem definit, és la representació interna d'un concepte, és a dir, el coneixement que l'individu té d'aquest concepte. Aquest coneixement inclou tot el que s'ha interioritzat a la memòria, alhora que es tenen en compte, per bé que secundàriament, els elements externs. Aquí per *elements externs* hem d'entendre la interrelació amb el CG i els factors socials no inherents a l'individu.

La noció d'*esquema* s'ajusta a la realitat de les respostes dels conceptes de què hem parlat en el capítol anterior. Un cas evident de la noció d'*esquema* ha estat exposat a 5.3.6 a propòsit del concepte de *separació* en l'anàlisi dels descriptors. Així, hem vist com, segons l'ús d'un o altre descriptor, l'individu manifesta el fet que la *separació* implica el trencament o no de la relació, el matrimoni, etc. Per tant, en aquest concepte se seleccionen clarament dos tipus d'*esquemes*:

- Els que inclouen la representació del fet que la separació implica el trencament
- Els que inclouen la representació del fet que la separació no implica el trencament.

Una anàlisi semblant és pertinent per a les respostes de cada concepte. En conseqüència, la noció d'*esquema* és operativa i serveix per referir-se a les conceptualitzacions dels individus a partir de la seva verbalització lingüística.

Un autor que hem col·locat en l'òrbita del constructivisme és Vigotski del qual hem destacat el pensament sobre l'aprenentatge de conceptes científics en relació amb l'aprenentatge de conceptes espontanis. Tot i que les seves consideracions se centren en el nen, alguns dels seus pressupòsits relatius al tema que ens ocupa són aplicables als nostres informants —subjectes d'entre 20 i 22 anys— i les seves respostes confirmen la validesa de la distinció que l'autor fa entre conceptes espontanis i conceptes científics.

En efecte, Vigotski afirma que l'aprenentatge de conceptes científics segueix la línia de l'abstracte al concret a partir dels conceptes espontanis, els quals nosaltres identifiquem amb el coneixement general. Doncs bé, en l'observació de les respostes del T1 al T2

constatem aquesta direccionalitat. Així, al llarg de les respostes del T2 hem comprovat com els individus proveeixen més elements concrets: referències a lleis determinades, exemples concrets, experiències personals, etc. Aquesta circumstància assenyala més que res una tendència perquè des d'un punt de vista quantitatiu no són estadísticament rellevants. Heus-ne tot seguit alguns exemples:

- Els aliments fan referència, d'acord amb el concepte ampli de l'art. 259 CF, no només als aliments pròpiament dits sinó també a les necessitats de roba, habitatge, despeses funeràries, educació. Són una de les parts integrants del que coneixem per despeses familiars, regulades a l'art. 4 CF. [*Aliments*; 04/2]
- Contrato por el cual el régimen económico matrimonial (que sería el contenido básico) y cualquier otro aspecto en función del matrimonio entre los dos cónyuges. Debe la participación de un 3°. [*Capítols matrimonials*; 01/28]
- Entenc que despeses familiars són aquelles a les que ha de fer front una unitat familiar en relació als fills, als propis cònjuges, despeses d'habitatge. [*Despeses*; 04/3]
- És una institució que deriva del vincle sanguini (família biològica) o bé pot ser el resultat de vincle d'adopció; dintre de la família hem de distingir dos tipus de parents: els parents per consanguineïtat i els parents per afinitat. Jurídicament, la proximitat de parentiu (sigui quina sigui la seva naturalesa) es completa en graus. [*Família*; 04/8]
- És la filiació resultant d'un contracte d'adopció; en aquest cas no hi ha vincle sanguini, ara bé, des del punt de vista constitucional (art. 39 CE) no hi ha distinció entre l'Estatut jurídic dels fills adoptius i dels fills biològics. La única diferència està en les TÈCNiques de determinació de la filiació. [*Filiació adoptiva*; 04/8]
- El concepte que es dona en la LUEP seria aplicable tant en parelles homosexuals i heterosexuales, i es consideraria a la persona amb la que es conviu habitualment, es tenen béns en comú si és el cas com una vivenda, s'aporten les despeses familiars de forma comuna... [*Parella estable*; 01/4]

En una altra direcció, els resultats també confirmen l'afirmació de Vigotski que només s'accedeix als conceptes científics un cop els conceptes espontanis ja estan desenvolupats. Si no assumíssim això no podríem explicar, sobretot, els resultats del T1, ja que les definicions, malgrat provenir d'alumnes amb dos cursos de llicenciatura completats, manifesten un elevat coneixement general —i, parcialment, també especialitzat— dels conceptes objecte de definició.

Finalment, Vigotski i el constructivisme en general, també apunten que l'aprenentatge d'un concepte comporta l'establiment de relacions significatives amb altres conceptes del mateix àmbit o estructura conceptual. Aquest posicionament teòric ha estat exemplificat en la nostra anàlisi dels descriptors i de les unitats terminològiques en el

capítol anterior. Allí hem vist com per a cada concepte l'alumne té en compte la relació que s'estableix amb altres conceptes, ja siguin dins del mateix dret de família o del dret civil en general. Això no vol dir que les relacions tinguin en tots els casos significacions fortes i coherents; per exemple, la relació entre *separació* i *dissolució* s'estableix amb menys contundència (tant a nivell de descriptors com d'unitats terminològiques) que entre *convivència* i *parella estable*.

En conclusió amb la valoració dels resultats a propòsit del marc teòric del constructivisme cal indicar que globalment ha servit per predir i després explicar trets del comportament dels informants en les definicions. Més concretament, això ha estat afavorit per tres factors:

- a) la naturalesa de les dades
- b) l'àrea especialitzada del DF
- c) la metodologia utilitzada.

Així, admetem que les definicions analitzades es poden explicar, en part, a través de la idea de construcció personal, pont cognitiu, assimilació de nocions anteriors. Especialment rellevant és el postulament de les idees prèvies, que ens ha servit per explicar els resultats del T1.

Igualment, hem pretès deixar ben clar que l'estabilització dels resultats al llarg del T1 i el T2 no juga a favor d'una conclusió afavoridora de l'aprenentatge de conceptes tenint com a patró les respostes dels especialistes. Amb això volem dir que, si bé es donen la majoria de les circumstàncies proposades pel constructivisme, l'increment i la precisió d'un test a un altre no es correspon amb un aprenentatge *exitós* de conceptes. És cert que hem pogut assenyalar tendències indicadores d'increment o precisió, però aquestes no han tingut una correlació en termes quantitativus.

El marc constructivista —entenen aquí el plantejament clàssic— té cura d'assenyalar qüestions implicades en l'aprenentatge de coneixement especialitzat però, a diferència del MAA, no aconsegueix, en la nostra opinió, explicar tota la problemàtica de l'aprenentatge perquè parteix de pressupòsits que no aprofundeixen en el que s'esdevé realment.

Per tant, si bé és útil per a determinats aspectes (e.g. les idees prèvies), el constructivisme resulta globalment insuficient per explicar satisfactòriament l'estabilització dels resultats. Per això, creiem que el MAA —que presentem a l'epígraf següent— ens proveeix elements necessaris per entendre i valorar els resultats de l'anàlisi i el tractament de les dades. És aquesta estabilització a què es refereix Giordan (1998a:13):

Pourtant, nous changeons rarement d'idées au cours d'une vie. Au contraire, nous nous y accrochons. Certains apprentissages réalisés très jeune se maintiennent imperturbablement au cours d'une vie. Ils demeurent même très stables dans notre esprit, même s'ils nous condamnent à reproduire inexorablement le même erreur.

6.2.2. El Model Al·lostèric d'Aprenentatge i la lingüística cognitiva

La condició que hem valorat més positivament del MAA és la seva capacitat per identificar els problemes implicats en l'aprenentatge de coneixement especialitzat i els termes en què ho fa, factor que el singularitza respecte del model anterior. També hem trobat coincidències significatives entre l'enfocament al·lostèric i la lingüística cognitiva (LC), un paradigma lingüístic els pressupòsits generals del qual són compatibles amb la filosofia del MAA.

L'objectiu d'aquest subepígraf és valorar els resultats del nostre estudi a la llum d'aquest model i fer notar fins a quin punt el poder de predicció del MAA s'ajusta a les nostres dades. Dit d'una altra manera, el MAA (cf. 2.2.2) exposa la problemàtica que hi ha una sèrie de factors que causen interferència en el moment de l'aprenentatge. El que pretenem aquí és relacionar aquests factors amb els resultats obtinguts. Per tant, deixem de banda les actuacions que el MAA proposa per millorar les condicions d'aprenentatge, ja que no és l'objectiu principal d'aquest treball: les accions en una determinada direcció suposen un treball posterior en què tant els alumnes com els professors hi jugarien un paper decididament actiu.

L'estabilització evidenciada al llarg del T1 i el T2 indica que els coneixements en DF a partir d'un determinat nivell no progressen. Per explicar més detalladament aquest fenomen cal analitzar els resultats del T1 ja que, com s'observa de l'aplicació de l'*Estadística 1*, es confirma que l'increment produït és amb escreix major que zero (5,95

pel conjunt d'informants; 5,92 pel grup majoritari sense contactes amb el món jurídic; 6,04 pel grup amb contactes).

Més enllà de la valoració d'aquestes xifres exposades en el subepígraf anterior sobre el constructivisme, en la valoració que en fem des de la perspectiva del MAA pren una rellevància especial el context de l'aprenentatge i el desenvolupament de les *concepcions* (més avall reprenem la discussió d'aquesta noció).

Pel que fa al context d'aprenentatge el MAA preveu que hi ha conceptes que no estan organitzats ni compresos directament pels alumnes. Considerant que no hi ha instrucció prèvia sobre aquests conceptes, les xifres anteriors denoten que, a banda de la seva aparició més o menys subjacent en els cursos anteriors, hi ha un coneixement que es manté estable i fix al llarg d'un període de temps relativament llarg; a més, aquest coneixement és fruit de la modelització d'un context social i cultural.

Creiem que en el context d'aprenentatge dels nostres informants en DF s'hi troben, almenys en part, les condicions per a la transformació de les *concepcions*. Però, a banda de l'estabilitat global, l'aprenentatge entre conceptes admet matisos qualitius diferents. Això vol dir que cada concepte té les seves condicions i el seu univers afectivoemocional, fet que permetria explicar per què *capítols matrimonials*, *separació* i *dissolució* no presenten uns resultats fortament lligats a l'estabilització. Semblantment, també permetria explicar per què el concepte de *família* apareix amb un índex molt alt d'estabilització.

Per tant, el coneixement inicial sobre aquests conceptes està conformat pel que anomenem *sabers anteriors*, fruit sobretot dels dos cursos finalitzats de la llicenciatura en dret. Això és un fet positiu perquè assenyala que les idees prèvies juguen un paper important a l'hora d'establir el coneixement sobre els conceptes en qüestió, aspecte que el constructivisme ja remarca a bastament.

Per la seva banda, el MAA insisteix en la naturalesa entorpidora de les idees prèvies per a l'aprenentatge significatiu. Els resultats del T2 confirmen les directrius generals de la predicció del MAA ja que, en termes globals, les xifres del T2, amb l'excepció del grup amb contactes, no són quantitativament millors que les del T1 (6,03 pel conjunt

d'informants; 5,92 pel grup majoritari sense contactes amb el món jurídic; 6,62 pel grup amb contactes). Ara bé, nosaltres no creiem que aquests resultats es deuen únicament a les idees prèvies: no s'ajusta a la realitat, com suggereix el MAA, el fet d'atribuir a les idees prèvies la manca d'un aprenentatge significatiu.

El debat a l'entorn de les *idees prèvies* ens situa davant de la noció de *concepció*, que és el segon aspecte de rellevància especial en el context del MAA. Hem indicat a 2.2.2 que Giordan (1998a) admet que definir *concepció* amb precisió no és una tasca fàcil, per tal com es refereix a diversos aspectes interns i externs a l'individu. La noció de *concepció* proposada pel MAA té un gran poder explicatiu de les diferències qualitatives entre conceptes, per tal com abraça tot allò relatiu al concepte mateix com a la conceptualització que en fa l'individu —incloent tant aspectes cognitius com aspectes culturals i socials.

L'avantatge d'aquesta noció respecte de l'aproximació constructivista és que permet un enfocament global per a cadascun dels conceptes, mentre que el constructivisme apel·la bàsicament a la construcció personal de l'individu, a la negociació particular que fa del significat per a cada concepte.

La noció de *concepció*, tal com apareix exposada en els diversos escrits de Giordan, és una noció teòrica d'observació pràctica que obre la possibilitat d'acollir els matisos⁹, sobretot qualitius, en cadascun dels conceptes. Així, és important no oblidar que des de diversos models constructivistes és pot arribar a donar compte d'aquests matisos però d'una manera dispersa i en cap cas gens integrada en una explicació global del que suposa l'accés al coneixement especialitzat. Per exemple, Rogoff (1993) insisteix en la necessitat d'una base social de l'aprenentatge, fet que es pot veure comparant la conceptualització dels conceptes d'*aliments* i *despeses* dels nostres informants (cf. 5.3.2 i 5.3.3).

Finalment, el MAA és especialment crític amb la manera com s'estructuren (i s'ensenyen) els coneixements especialitzats, en particular amb el que s'esdevé en l'àmbit de la classe i el currículum escolar. D'entrada hem d'advertir que la situació

⁹ Parlem de matisos perquè els resultats globals no permeten d'establir matisos o diferències quantitativament rellevants.

plantejada pel MAA no és ben bé la mateixa que la nostra, ja que aquest model —i la majoria d'estudis que de què hem parlat a 2.3— no analitza el que s'esdevé en individus en l'àmbit universitari, sinó que se centra en els problemes que troben els alumnes d'edat compreses entre els 10-15 anys.

Com ja hem justificat a 2.2.2, aquest treball no considera el vessant més pedagògic —al qual Giordan (1998a) hi dedica particular atenció— sinó que s'ha preocupat de mostrar l'estratègia de determinats autors, manuals i la mateixa codificació legislativa relatius al DF a l'hora de conceptualitzar la matèria (cf. 1.2 i 2.5.2). Atenent a aquesta qüestió, els resultats tant globals com particulars dels conceptes donen raó a la crítica del MAA en aquesta direcció. La construcció de la significació de determinats conceptes al CF (cf. 1.2) i l'estructuració dels manuals de referència examinats del DF (cf. 2.5.2) és consistent amb l'orientació de les dades.

Aquestes dues línies crítiques se situen plenament en el marc de la visió al·lostèrica d'alguns aspectes que envolten l'aprenentatge científic. Més concretament, el CF, a banda de les insuficiències assenyalades pels especialistes des del punt de vista de la doctrina (e.g. Salvador Coderch, 1998; Pantaleón, 1998), presenta inconsistències en el tractament de la definició o la conceptualització. Així, per exemple, mentre que s'aborda directament la problemàtica de la definició del concepte de *família*, no queda clar (ni s'explicita) quin és exactament l'abast semàntic dels conceptes de *despeses* i de *filiació adoptiva*.

Per tant, si bé cal reconèixer la voluntat pedagògica del legislador català en el CF, igualment s'ha de fer notar que no és sistemàtic en la seva aplicació. Aquest tipus de mancances són assenyalades pel MAA com un obstacle més per a l'accés de l'aprenent al coneixement. Si això és així, aleshores podem postular que aquest és un factor que contribueix a entendre els resultats, per tal com la inconsistència de la Llei en aquest aspecte es correlaciona amb la manca d'increment i precisió significatives.

Quant al tractament dels manuals de referència relatius al DF a partir de l'aprovació del nou CF —Puig i Ferriol i Roca i Trias (1998) i Garrido Melero (1999)— ja hem assenyalat a 2.5.2 els problemes plantejats des del punt de vista de l'aprenent, en tant que la presentació i l'estructuració de la matèria no tenen, en la nostra opinió, prou en

compte la problemàtica de l'accés al coneixement especialitzat. Respecte aquest punt Giordan (1998a) apunta que hi ha manuals, suposadament dirigits a aprenents de matèria especialitzada¹⁰, que desconeixen la realitat dels aprenents i que, en general, tendeixen a perpetuar errors i concepcions equivocades (*misconceptions*) dels alumnes.

Això no vol dir que aquests dos manuals són conceptualment anòmals, sinó que, en certa mesura, desatenen la realitat i les necessitats d'almenys una part de públic a què van destinats. És aquest un altre factor que contribueix a explicar els resultats obtinguts de les definicions dels alumnes.

Per cloure la valoració dels resultats sota la perspectiva del MAA, considerarem tot seguit la relació apuntada per la lingüística cognitiva (LC). Com hem argumentat a 2.2.2, els postulats de la LC presenten punts de contacte amb l'orientació al·lostèrica. Considerant que el nostre treball avalua l'increment de coneixement a partir d'uns valors de base lingüística, hem demostrat que el paradigma de la LC aporta elements que permeten aproximar-nos a la problemàtica de l'aprenentatge especialitzat en la línia de la filosofia del MAA. Hem de remarcar, un cop més, que aquesta relació és important perquè ni el MAA ni el constructivisme, ni les altres aportacions relacionades amb l'aprenentatge científic considerades (cf. 2.3) adopten un punt de vista lingüístic. Tot seguit detallem en quins aspectes els punts principals de la LC contribueixen a explicar les dades.

En primer lloc hem d'apuntar que els anomenats *efectes de prototipicitat* (cf. 2.2.2) reforcen la tendència a la naturalesa estable dels resultats. Seguint aquesta noció —deutora de les aportacions de Rosch (1978)—, les respostes del T1 sobre els nou conceptes mostren que hi ha conceptes mentals que estan emmagatzemats en el cervell de l'aprenent de manera prototípica, la qual cosa s'afegeix al fet que els alumnes ja han acomplert dos anys d'instrucció en dret (però no específicament en dret de família). La prototipicitat ha estat mesurada al capítol anterior a propòsit dels descriptors, les unitats terminològiques i les unitats de la llengua general.

¹⁰ Cal advertir que els dos manuals examinats a 2.5.2 estan dirigits en principi tant als alumnes universitaris com als especialistes en la matèria. Però, en realitat el disseny i els continguts semblen dirigits més a experts que no pas a estudiants.

Els *efectes de prototipicitat* responen, doncs, a una determinada percepció de la realitat i formen part de les *concepcions* en el sentit de què acabem de parlar. Conscient del fenomen de la prototipicitat, Giordan (1998a) adverteix que cal una mobilització de les concepcions per arribar a un canvi de determinades percepcions de la realitat.

Però, per bé que Giordan no ho admet explícitament, aquest canvi s'ha d'adequar a les circumstàncies particulars d'aprenentatge (matèria, alumnes, plans d'estudi, etc.). En el nostre cas, els estudiants de DF manifesten una percepció que, a banda d'ésser estable, no coincideix plenament amb la dels especialistes; aquí la mobilització no hauria d'ésser radical (i.e. no exigeix un canvi de teoria), sinó que ha de tenir en compte aquelles percepcions correctes.

Com a conseqüència directa de la *categorització cognitiva* i els *efectes de prototipicitat* hi ha els fenòmens de la metàfora, la metonímia i la polisèmia, essencials per entendre el plantejament paradigmàtic de la LC (cf. 2.2.2). Aquests fenòmens són també presents en les respostes dels alumnes i han servit per apuntar detalls qualitius (però no quantitius, ja que no els hem sotmès a quantificació) sobre l'increment i la precisió del coneixement. Vegem-ne a continuació, tal com hem fet a 2.2.2, alguns exemples (assenyalem en negreta els elements que donen lloc a algun dels fenòmens apuntats més amunt):

- Es pot entendre com **tot allò** que serveix per poder viure mínimament. [*Aliments* T1; 04/6]
- És el **negoci jurídic** en el qual s'estableixen disposicions per regular aspectes de la vida conjugal com el règim econòmic, drets viudals, l'heretament, actualment s'utilitza per establir una sèrie d'acords que regiran en cas de crisi matrimonial. [*Capítols matrimonials* T2; 04/7]
- És quan una parella després de seguir una sèrie de procediments legals, acabats els quals són autoritzats per acollir a una criatura, a un jove com si fos un fill propi (“de sang”) per tal d'educar-lo i proporcionar-li una situació familiar de “**normalitat**”. [*Filiació adoptiva* T1; 01/19]
- La separación es el **debilitamiento** por determinados casos del vínculo matrimonial que, no obstante, **pervive**. [*Separació* T2; 04/17]

Un altra qüestió relativa a la LC fa referència a la *no composicionalitat* de la semàntica, fenomen present en nombroses definicions dels alumnes (vegeu annex 1.1), en les quals el significat de les nocions objecte de definició no ve estrictament vehiculat per la mera addició de les unitats lèxiques (generals i especialitzades). Així, en les definicions següents podem veure com el significat del concepte no prové directament de la suma dels elements lingüístics:

- (i) Unió d'un home i una dona. [*Família* / T2; 01/19]
- (ii) La separación es el deslinde que se establece entre un hombre y una mujer que habían permanecido o que habían estado unidos por un vínculo matrimonial [*Separació* / T1; 01/25]
- (iii) Acte pel qual una persona esdevé pare des del punt de vista jurídic d'un altre (no, evidentment des del punt de vista natural). [*Filiació adoptiva* / T2; 01/49]
- (iv) La parella estable és la unió de dues persones amb una convivència estable i permanent i que conviuen maritalment. [*Parella estable* / T1; 04/36]
- (v) Allò que s'origina durant el matrimoni i que s'haurà de cobrir econòmicament.^o
[*Despeses* / T2; 01/3]

La consideració dels descriptors dels exemples (i) - (v) mostren clarament com del seu significat literal sumat a la significació de les altres unitats no en podem desprendre el significat últim del concepte. A (i) i (iv) *família* i *parella estable* són considerats com a «unió», per bé que de la simple unió de persones o individus no se'n deriva directament una família o una parella estable. A (ii) i (iii) *separació* i *filiació* adoptiva es conceptualitzen respectivament, com a «deslinde» i «acte».

Tan sols podem entendre aquestes definicions si, com en les anteriors, acceptem un procés de metaforització dels descriptors juntament amb la resta de les unitats de la definició i, per tant, la naturalesa no composicional de la semàntica. Similarment s'esdevé en el cas de (v), en què observem una mena de metonímia invertida, ja que el descriptor («allò») serveix per assenyalar la part pel tot per tal com, òbviament, les despeses no poden referir-se a *allò*, és a dir qualsevol cosa, sinó a entitats o referents més concrets. Un cop més, una lectura composicional no aconseguiria integrar plenament —però sí parcialment— el significat del concepte.

El tret de la no composicionalitat és a la base del tractament qualitatiu de les dades, especialment de la presentació que n'hem fet al capítol anterior en què hem destacat les tendències d'increment considerant la significació literal i, sobretot metafòrica, de les unitats lingüístiques prioritzades en aquest estudi. Per arribar a observar aquelles tendències d'increment en determinats conceptes —tendències que han quedat fora de la quantificació— és necessari assumir la naturalesa no composicional de la semàntica.

Finalment, els *dominis cognitius* donen compte de l'acostament programàtic entre LC i MAA, alhora que tenen una incidència clara en els resultats globals. D'aquesta manera,

els dominis cognitius —tal com els hem caracteritzat a 2.2.2—, componen una de les mesures avaluadores en la quantificació de l'increment i la precisió del coneixement (cf. 4.3.6), però també participen de les anàlisis qualitatives relatives a l'increment de coneixement..

Els dominis cognitius vehiculen principalment unitats de la llengua general ja que l'individu hi expressa el seu coneixement del món. En el context de definicions que analitzem l'aparició d'aquestes unitats sovint comporta l'exclusió (no ocurrència) d'unitats especialitzades, fet que afecta directament la consideració de la precisió (no és el mateix la conceptualització mitjançant unitats generals que mitjançant unitats especialitzades).

En conclusió, hem vist en aquest subepígraf que l'enfocament del MAA, juntament amb l'aportació de la LC, permet d'explicar uns resultats que assenyalen un estancament del coneixement, traduït en l'estabilització dels resultats. A banda d'assenyalar les causes de la problemàtica els autors en aquesta direcció proveeixen diverses línies d'actuació per tractar de millorar el comportament dels informants; aquestes qüestions, que se situen en l'acció pedagògica, queden, però, fora l'àmbit d'aquest treball.

Paral·lelament, hem arribat a la conclusió que el MAA, juntament amb el plantejament de la LC, ha contribuït a entendre resultats parcials dels conceptes en una línia més qualitativa i que, com hem vist al capítol anterior, ens han servit per assenyalar tendències d'increment o millora, si bé sense conseqüències quantitatives. Aquesta consideració apropiaria l'alfabetització i la lingüística cognitiva amb les conclusions principals a què hem arribat en el constructivisme.

6.2.3. Conclusions

En aquest últim subepígraf recollim les conclusions més rellevants sobre la valoració que hem fet dels resultats globals i parcials del capítol 5. Hem considerat dos enfocaments que tracten d'explicar l'aprenentatge —el constructivisme i el MAA. El primer (llevat d'autors com Vigotski i, altres d'orientació més moderna) no es refereix específicament a l'aprenentatge científic i el segon s'hi refereix explícitament i de manera gairebé exclusiva. Aquesta diferència és un punt de partida decisiu perquè el MAA tingui més poder explicatiu que no pas el constructivisme en relació amb els problemes implicats en aquesta qüestió.

Hi ha, a més, altres arguments que juguen a favor de la prioritització del MAA per explicar els resultats parcials i, sobretot, globals del capítol 5, però sense negar la contribució del constructivisme. Els arguments exposats més amunt es resumeixen en els punts que tot seguit presentem.

1. El MAA parteix de la base que l'aprenentatge de coneixement especialitzat comporta moltes dificultats per raons internes a l'individu (i.e., el pes cognitiu de les idees prèvies, explicació coincident amb el constructivisme) i raons externes a l'individu (i.e., la conceptualització de la matèria en lleis i manuals, l'estratègia pedagògica per vehicular els coneixements). Cal tenir en compte que en el dret això és especialment important.
2. Segons el que acabem de dir, no és estrany, doncs, que hàgim trobat resultats globals que assenyalen una estabilització del coneixement. Deixant de banda factors afavoridors de l'estabilització (el principal és el temps transcorregut entre un test i l'altre), l'estancament observat és consistent amb la radiografia de la problemàtica que fa el MAA, per la qual cosa concloem que aquest model té un poder de predicció més gran que no pas el constructivisme.
3. L'estabilització en termes globals no ens ha de fer perdre de vista el fet que hi ha aspectes qualitatius de les dades del T2 que assenyalen una tendència a l'increment de coneixement, però que no són rellevants quantitativament. Aquests aspectes estan indirectament presents en els dos models, però cap d'ells els preveu explícitament. En altres paraules, ni el constructivisme ni el MAA plantegen

dades a l'entorn de la possibilitat que, en resultats globals d'estabilització del coneixement, es puguin establir tendències qualitatives d'increment.

4. El MAA posa més atenció que el constructivisme en els aspectes socials de l'aprenentatge, fet que permet explicar millor les definicions proveïdes pels individus sobre els nou conceptes analitzats.

5. Finalment, malgrat que autors representants de la LC (e.g. Cuenca i Hilferty, 1999), relacionin explícitament aquest model lingüístic amb el constructivisme, el cert és que aquest paradigma presenta, com hem demostrat, més concomitàncies amb el MAA que no pas amb el marc constructivista.

CONCLUSIONS

En les línies següents presentem les conclusions principals a què hem arribat en aquesta tesi. Hi reprenem, més sintèticament, les hipòtesis i els pressupòsits de partida que plantejàvem a la introducció, alhora que recollim els resultats més destacables que hem presentat als capítols 5 i 6. En les conclusions següents tenim en compte totes les aportacions fetes en les pàgines precedents d'aquest treball i, especialment, ressaltem aquelles observacions directament relacionades amb el tractament de les dades proveïdes pels nostres informants. Dividim les conclusions en els blocs següents:

- I. Conclusions sobre l'increment i precisió del coneixement en dret de família*
- II. Conclusions sobre els informants i la metodologia d'extracció de les dades*
- III. Conclusions sobre el paper del llenguatge general i els llenguatges d'especialitat*
- IV. Conclusions sobre el paper de la terminologia com a eina d'accés al coneixement*
- V. Conclusions sobre el dret de família: la disciplina i l'objecte d'aprenentatge*
- VI. Conclusions sobre els models d'aprenentatge*

I. Conclusions sobre l'increment i precisió del coneixement en dret de família

En aquest primer bloc presentem les conclusions més rellevants relatives a un dels objectius principals d'aquesta tesi, això és, escatir si en els nou conceptes del dret de família (DF) es produeix un increment global de coneixement del Test 1 al Test 2; o bé, pel contrari, hem de parlar d'estabilització del coneixement. També incloem les conclusions parcials referents als nou conceptes objecte de la nostra anàlisi.

1. En termes generals hem de parlar d'estabilització del coneixement que els cinquanta-set alumnes manifesten del Test 1 a Test 2 a l'entorn dels nou conceptes definits. Dit d'una altra manera, no podem dir que els resultats extrets de la nostra quantificació (vegeu les conclusions del bloc *II*) mostrin un increment de coneixement en el termes estadístics plantejats.

Si bé a la introducció d'aquest treball esperàvem un increment de coneixement, encara que no gaire gran, aquests resultats són consistents amb una de les hipòtesis de partida, en què plantejàvem que en processos d'aprenentatge científic se sol trobar certa estabilitat de les idees i, doncs, determinats conceptes són resistents al canvi. La raó

principal que, en el nostre cas, podria explicar això cal buscar-la en el temps d'instrucció explícita, el qual no supera els tres mesos. Hi ha també altres factors lligats a les característiques del llenguatge jurídic (vegeu bloc *III*).

2. Els nou conceptes són representatius del coneixement en DF ja que responen a una elecció basada en criteris professionals i acadèmics. Així, la representativitat és fruit de la intervenció de diversos col·laboradors relacionats directament amb la matèria que tractem, juntament amb les professores encarregades d'impartir la matèria, les quals s'encarregaren de fer la tria definitiva d'acord amb el currículum de l'assignatura.

3. L'estabilització global apuntada va acompanyada d'un grau de coneixement inicial alt en el Test 1, el qual s'ha distribuït just abans de la primera classe del període d'instrucció explícita. Per tant, els nostres informants tenen un coneixement inicial força major que zero i aquest coneixement no s'incrementa significativament en un període de tres mesos. Igualment cal tenir en consideració els dos anys de llicenciatura completats i, doncs, el contacte amb altres assignatures de dret civil i, més concretament, amb conceptes del DF. A més, hi ha també el filtre del coneixement del món vehiculat pel llenguatge general, com acabem d'insistir més amunt.

4. Més enllà dels resultats estables que afecten el conjunt dels cinquanta-set alumnes, hem arribat a la conclusió que els dos grups alumnes que hem establert (i.e., el que té contacte amb el món jurídic i el que no en té) presenten resultats diferents. Així observem que el grup minoritari presenta unes xifres més altes del Test 1 al Test 2 i que, per tant, es troba per damunt de la mitjana general. En canvi, el grup majoritari obté uns resultats coincidents amb els de la mitjana. Per tant, sembla que el fet de tenir o haver tingut contactes extraacadèmics amb el món jurídic comporta obtenir uns resultats una mica més satisfactoris.

5. Quant a la consideració de cadascun dels conceptes sobre el tipus d'increment produït (i.e., increment fort, increment moderat, estabilització, desincrement moderat i desincrement fort) cal apuntar que en tots ells l'estabilització és el tipus amb percentatges més elevats. D'acord amb això, hem pogut establir dos grans grups de conceptes:

a) Els que assenyalen una estabilització clara: *família, filiació adoptiva, aliments, parella estable i convivència*.

b) Els que indiquen una estabilització percentualment menys intensa amb tendència cap al desincrement (*despeses, capítols matrimonials, separació*) o cap a l'increment (*dissolució*).

II. Conclusions sobre els informants i la metodologia d'extracció de les dades

En aquest segon bloc de conclusions fem esment a aquells aspectes relatius a la manera com hem arribat a quantificar i, per tant, obtenir els resultats, tal com argumentem, més detalladament, al capítol 4.

6. El nombre d'informants que hem tingut en compte (57) és prou representatiu per avaluar el comportament en les definicions dels nou conceptes del dret de família. L'assoliment d'aquesta xifra ve determinada per dues circumstàncies principals:

- a) el nombre d'alumnes matriculats en la dita assignatura
- b) les restriccions imposades per nosaltres en la selecció d'informants (cf. 3.1)

7. Les cinc mesures proposades per a la quantificació de les dades (diferència conceptual, precisió, opacitat, capacitat de relació i dominis cognitius) contenen valors de quantificació de base lingüística i, doncs, tenen l'objectiu principal d'extraure informació de naturalesa lingüística sobre l'increment de coneixement i la precisió.

8. Seguint el raonament anterior, les fórmules i els tests estadístics utilitzats són vàlids per obtenir les dades qualitatives sobre l'increment de coneixement. Això comporta haver validat prèviament la quantificació de les mesures avaluadores d'increment i precisió.

III. Conclusions sobre el paper del llenguatge general i els llenguatges d'especialitat

En aquest tercer bloc, presentem les conclusions relatives al paper del llenguatge general (LG) i els llenguatges d'especialitat (LE) en el marc de la nostra recerca. Aquestes conclusions recullen fins a quin punt la naturalesa associada al LG i al LE propi del DF poden explicar aspectes importants dels resultats finals.

9. El LG, com a eina vehiculadora d'un coneixement general o del món, presideix de manera evident el pensament de l'alumne a l'hora de definir els nou conceptes objecte de la nostra atenció, per tal com són conceptes que, amb major o menor grau, tenen un correlat semàntic originari en el món exterior que coincideix parcialment —també amb graus de variació— amb el coneixement *expert*. Això es fa palès en l'observació de les respostes a les definicions.

10. Aquest condicionament en les respostes té, com prevèiem a la introducció, una part positiva i una altra de negativa. En efecte, el fet que el coneixement general transmès lingüísticament mostri, per als nou conceptes en qüestió, coincidències (i divergències) semàntiques amb el coneixement científic comporta que en el Test 1 observem un coneixement inicial força major que zero, fet al qual cal afegir l'instrucció prèvia de dos anys en matèria de dret civil. I, d'altra banda, aquest mateix fet també comporta que el pensament previ de l'individu sobre els nou conceptes —a despit de la instrucció explícita (i la no explícita: manuals, lleis, reglaments, etc.)— estigui molt arrelat a les respostes del Test 2.

11. Per això, la distància entre les respostes dels especialistes i la dels alumnes no és quantitativament molt gran, però en la nostra opinió sí que ho és en termes qualitatius. Creiem que la significació *experta* no serà assolida del tot per un bon grapat d'alumnes fins que no exerceixin professionalment i, doncs, no hagin d'enfrontar-se a la presa de decisions, anàlogament a com ho fan altres professionals (e.g. jutges, advocats, educadors socials, etc.).

12. El llenguatge d'especialitat relatiu al DF ha demostrat jugar un paper important en la conceptualització relativa a aquesta matèria especialitzada. En efecte, tot i que en el marc dels LE hem quantificat principalment l'ús de la terminologia (vegeu bloc *IV*), en les definicions dels alumnes hem pogut veure, tant en el Test 1 com en el Test 2, un

comportament d'estructures sintàctiques i de fraseologia molt proper al dels especialistes, en allò que hem anomenat la *perifèria* del coneixement científic (cf. 2.7).

13. Sobre la consideració dels llenguatges d'especialitat en general cal indicar que la conclusió precedent ens porta a validar externament el paper dels dits llenguatges com a eines identificadores i vehiculadores de coneixement especialitzat. Tant les respostes dels especialistes com la dels alumnes permeten d'afirmar que ens trobem davant d'un registre lingüístic —amb les característiques que li són pròpies— que transmet un contingut especialitzat.

IV. Conclusions sobre el paper de la terminologia com a eina d'accés al coneixement

Com hem indicat anteriorment, dins dels llenguatges d'especialitat la terminologia pren un paper important per tal com a través dels termes s'expressa l'anomenat *nucli dur* del coneixement en DF. En aquest quart bloc de conclusions donem compte de les remarques principals sobre la terminologia com a conjunt de termes del DF i com a camp de coneixement o disciplina, amb els seus pressupòsits teòrics.

14. En el nostre estudi ha estat possible traçar una frontera entre allò que, dins de l'àmbit del DF, es considera terme i allò que no es considera terme. Això ha estat així no només per la metareflexió que des d'un punt de vista expert s'ha fet dels possibles candidats (cf. annex 2), sinó també per l'ús i la significació que n'han fet els experts i els alumnes en les definicions (cf. 5.3).

15. Aquests resultats no es poden explicar sense una perspectiva determinada respecte del terme. Així, la conclusió anterior tan sols té sentit si adoptem i validem l'enfocament en la direcció de la Teoria Comunicativa de la Terminologia (TCT) en contrast amb la Teoria General de la Terminologia (TGT). En aquest treball, d'acord amb la TCT, constatem la funcionalitat del terme i el seu caràcter pragmàtic, segons el qual en la conclusió anterior s'assumeix que una determinada unitat esdevé terme si efectivament se situa en un àmbit d'especialitat concret. Però que, fora d'ell, aquesta mateixa unitat pot no ser terme. En el DF aquest fet és innegable ja que, com hem vist, la gran majoria de les unitats considerades terminològiques (tret de *filiació adoptiva*,

capítols matrimonials i, en menor grau, *parella estable*) tenen el seu corresponent en el llenguatge general.

16. Hem demostrat també que amb el criteri de la selecció de les unitats terminològiques de naturalesa nominal podem representar el coneixement relatiu al DF. Naturalment amb això no volem dir que unitats altres que les nominals no representen coneixement especialitzat, sinó que prototípicament el coneixement és representat per aquestes. Les respostes dels alumnes als nostres conceptes evidencien que és possible d'analitzar la conceptualització a partir de l'escrutini de les unitats terminològiques de tipus nominal (cf. 5.3).

17. El nostre estudi ha mostrat que la terminologia —entesa aquí com el conjunt de termes d'una especialitat— és la porta d'accés al coneixement especialitzat, tal com es palesa en les definicions donades als nou conceptes escollits en DF. Ara bé, com les mateixes definicions també manifesten, la compleció de l'accés al coneixement en qüestió s'arrodoneix amb l'adquisició i el perfeccionament de l'ús i les habilitats referents als recursos sintàctics, gramaticals i expressius específics del llenguatge jurídic. Però això darrer no afecta, segons les dades mostrades, la part més inherent al coneixement, sinó que serveix per afaïçonar-lo i adaptar-lo a les circumstàncies del llenguatge jurídic.

V. Conclusions sobre el dret de família: la disciplina i l'objecte d'aprenentatge

Aquest cinquè bloc de conclusions està dedicat a la consideració del DF no només com a disciplina a la qual ens hem apropiat des d'una determinada perspectiva, sinó també com a matèria objecte d'aprenentatge. Les conclusions següents també pretenen ser motiu de reflexió —en una petita mesura i per a determinats aspectes— als diversos col·lectius de professionals que hi estan implicats.

18. Hem mostrat (cf. 1.2 i 2.5.2) que, des d'un punt de vista lingüístic i conceptual, l'estructuració de la matèria en els manuals de referència no és la més adient des del punt de vista de l'aprenent de la matèria. Aquí hem fet notar que els manuals semblen desatendre la realitat cognitiva i curricular de l'alumne i, en canvi, semblen apostar per una presentació més doctrinal en la línia de l'expert.

19. Més enllà de la conclusió que acabem d'esmentar, també hem evidenciat com la matèria del dret de família —tant en el Codi de Família com en l'ús dels mateixos especialistes en les definicions dels dos tests— mostra una certa indefinició i variació lingüístiques (i també conceptual) en l'apropament a determinats conceptes. Així, hem vist com en les respostes dels especialistes no sempre es manté la solució d'un test en l'altre. Això és degut principalment als problemes intrínsecs de la matèria per sotmetre lingüísticament de manera precisa el conjunt de relacions humanes i socials de què s'encarrega el DF.

20. Aquesta característica de la matèria (que és extensible al dret civil en general) fa que l'observació concreta de la vehiculació lingüística entri sovint en conflicte amb allò que des d'una teoria general del dret i del llenguatge jurídic es planteja com a univocitat, precisió i claredat en la identificació dels conceptes.

21. Aquesta conclusió, juntament amb les anteriors d'aquest bloc, serveixen per entendre fins a quin punt les definicions dels nostres alumnes (i també dels especialistes) estan sotmeses a variacions i alternances denominatives i conceptuals. I això, al seu torn, té conseqüències, com hem fet notar, en els resultats globals i particulars en les definicions dels conceptes.

VI. Conclusions sobre els models d'aprenentatge

En aquest darrer bloc proveïm les conclusions a què hem arribat sobre l'anàlisi dels dos models d'aprenentatge. Per bé que alguns dels aspectes més remarcables ja han estat apuntats a 6.2, en aquestes conclusions finals apuntem les observacions directament relacionades amb la discussió argumental de la tesi.

22. Tant el constructivisme com el Model Al·lostèric d'Aprenentatge (MAA) —ambdós amb punts de contacte amb la lingüística cognitiva, si bé el segon d'una manera més pregona— ens han resultat models útils per entendre i explicar determinats fenòmens sobre l'aprenentatge científic i, més concretament, sobre les dades proveïdes pels nostres alumnes. Ara bé, hem de tenir en compte que en ambdós casos el grau de força explicativa és diferent.

23. En efecte, el MAA és més adequat per explicar l'estabilització dels resultats i la problemàtica associada a l'aprenentatge d'una matèria especialitzada. I ho és perquè, a banda que focalitza l'atenció en els problemes derivats de la matèria científica, parteix d'una visió molt crítica i realista sobre el que s'esdevé a l'aula i el context de l'ensenyament.

Per contra, el MAA té el dèficit que es tracta d'un model encara en fase de construcció per la qual cosa alguns pressupòsits i afirmacions que es fan són necessàriament provisionals. Per això mateix, no aconsegueix donar respostes precises a les diferències trobades entre cadascun dels nou conceptes analitzats, diferències relatives a l'estabilització, l'increment i el desincrement de coneixement (cf. 5.3.10 i 5.3.11). A més, creiem que és un model excessivament crític amb les aportacions del constructivisme, model del qual el MAA és justament deutor i del qual no n'explicita les importants aportacions fetes.

24. El constructivisme, per la seva banda, aporta explicacions interessants sobre determinats aspectes que cal tenir en compte entre els quals convé destacar el paper de les idees prèvies en la construcció del coneixement i els *mapes conceptuals* com a eina pedagògica. Com a aspecte menys positiu, el constructivisme apareix com un model excessivament *optimista* sobre la capacitat d'aprenentatge de l'alumne. Això és així bàsicament per dues raons:

a) Els pressupòsits de partida del constructivisme parlen de pont cognitiu, assimilació, reestructuració, etc., mentre que les dades manifesten una complexitat major que la descrita per aquests termes.

b) El constructivisme presenta moltes versions i models, fet que fa difícil un acostament coherent i sistemàtic a la problemàtica de l'aprenentatge.

En definitiva, al llarg d'aquestes conclusions hem pogut reprendre i donar resposta als dos grans objectius de què partíem a l'inici d'aquest treball:

a) El paper del llenguatge general en el procés construcció de la significació especialitzada, i doncs l'aprenentatge, dels conceptes relatius al DF. Aquest paper s'ha mostrat decisiu tant en els seus aspectes més afavoridors com en els menys favorables.

b) L'assumpció per part dels alumnes d'una visió relativament estàtica i unidireccional dels conceptes en qüestió. Aquest fet és, tal com hem tractat de posar de manifest, un dels principals obstacles per a un major increment del coneixement i la causa principal de l'estabilització dels resultats. La visió que observem en els alumnes és deguda a diversos factors, d'entre els quals convé destacar el període considerat (i.e., els tres mesos d'instrucció explícita). Tampoc no cal oblidar els factors inherents a la problemàtica mateixa de l'aprenentatge (el llenguatge general i la seva significació, la dificultat de verbalitzar amb precisió relacions humanes i socials en DF) i els externs (el redactat de les lleis i la presentació de la matèria en manuals d'ús universitari).

BIBLIOGRAFIA

AARNIO, A. (1985) «Algunas observaciones sobre la racionalidad jurídica» A: GIL CREMADES (dir.) (1985): 9-22.

AHTEE, M; MEISLAO, V. i H. SAARIKO (eds.) (1991) *Proceedings of the International Symposium on the Evaluation of Physics Education. Criteria, Methods and Implications*. Helsinki: Department of Teacher Education, University of Helsinki.

ÁLVAREZ MATEOS, A. (1996) «Terminología y enseñanza de IFE» A: BARRUECO, HERNÁNDEZ i SIERRA (eds.) (1996): 157-162.

ANGLARET, F. i CH. PARPETTE (1993) «Les différents aspects de la collaboration entre enseignants scientifiques et enseignants de FLE à l'ENTPE» A: *SCIENCES ET LANGUES* (1993): 43-50.

ARNTZ, P. i H. PICT (1995) *Introducción a la terminología*. Madrid: Pirámide.

ATIAS, C.; BEIGNIER, B.; CONTE, P.; GOUBEAUX, G.; LEGRAND, P.; LORVELLEC, L. i C. THIBIERGE (1998) «L'enseignement du droit civil à la fin du XXe siècle. Libres propos sur une question fort peu débattue» *Revue trimestrielle de droit civil* 2: 285-314.

ATIENZA, M. (1985) *Introducción al Derecho*. Barcelona: Barcanova.

ATIYAH, P. S. i R. S. SUMMERS (1987) *Form and substance in anglo-american law*. Oxford: Clarendon Press.

ATTAL, J-P. (1993) «Enseigner à deux (un scientifique et un linguiste) l'anglais scientifique» A: *SCIENCES ET LANGUES* (1993): 51-52.

BACH, C. (en premsa) *Els connectors reformulatius catalans: anàlisi i proposta d'aplicació lexicogràfica*. [Tesi doctoral inèdita. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra]

BADOSA COLL, F. (coord.) (1999) *Compendi de Dret Civil Català*. Barcelona / Madrid: Edicions de la Universitat de Barcelona / Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales, S.A.

BARCELONA, A. (1998) «El poder de la metonimia» A: CIFUENTES, J. L. (ed.) (1998) *Estudios de lingüística cognitiva*. Alacant: Departamento de Filología Española y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante: 365-380.

BARCELONA, A. (ed.) (2000) *Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective*. Berlín/Nova York: Mouton de Gruyter.

BARCELONA, A. (2000) «Introduction. The cognitive metaphor and metonymy» A: BARCELONA (ed.) (2000): 1-28.

BARRUECO, S.; HERNÁNDEZ, E. i L. SIERRA (eds.) (1996) *Lenguas para fines específicos*. Alcalá: Universidad de Alcalá de Henares.

BAS VIDAL, J. (1987) *El dret de família català*. Barcelona: De Vecchi.

BEAUGRANDE, R. DE (1987) «Special Purpose Language and Linguistic Theory» *ASLEO-LSP Newsletter*.

BEAUGRANDE, R. DE (1996) «LSP and terminology in a new science of text and discourse» *TKE'96, Terminology and Knowledge Engineering*: 12-26.

BEAUGRANDE, R. DE (1997) *New foundations for a science of text and discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, Nova Jersey: Ablex.

BÉJOINT, H. i P. THOIRON (dir.) (2000) *Le sens en terminologie*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

BÉJOINT, H. i P. THOIRON (2000) «Le sens des termes» A: BÉJOINT i THOIRON (dir.) (2000): 5-19.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M.; CASSELS, C. i J. HEWITT (1997) «Postmodernism, Knowledge Building, and Elementary Science» *The Elementary School Journal* 97 (4): 329-340.

BERNAD, J.A. (1995) «Análisis y representación del conocimiento: Aportaciones de la Psicología Cognitiva» *Scire: Representación y organización del conocimiento* 1: 57-80.

BLAISTEIN, N.; KORNFELD, L.; MAZER, V. i M. E. SIMONI (1997) «Delimitación de los problemas terminológicos en el aprendizaje de ciencias sociales en el primer ciclo universitario» *Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas para América Latina*.

BLASI, G. L. (1995) «What Lawyers Know: Lawyering Expertise, Cognitive Science, and the Functions of Theory» *Journal of Legal Education* 45 (3): 313-397.

BOSMAN, L.; LAZZERI, F. i J. LEGITIMO (1991) «Electricity concepts in primary school» A: AHTEE, MEISLAO i SAARIKKO (eds.) (1991): 69-71.

BOSQUE, I. i V. DEMONTE (dir.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

BRIGMAN-ACKER, K. (1997) «Voices of Experience, Voices for Change. The Impact of the Family Law System on Mothers and their Children» *Canadian Woman Studies / Les Cahiers de la Femme*, 18 (2,3): 75-80.

BRUGGER, W. (1975) (8ena. ed.) *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder.

BUDIN, G. (1997) «Terminology Science as Applied Philosophy of Science» A: MYKING, J.; SÆBØE, R. i B. TOFT (eds.) (1997) *Terminologi - system og kontekst. Nordisk minisymposium 1996. KULTs skriftserie 71*: 59-71.

BUDIN, G.; LUKAS, H. i J. STOCKINGER (1994) «Ethnological Knowledge and Hypermedia: New Ways of Representing Terminologies, Concepts and Rituals» *IITF-Journal* 5 (2): 1-20.

CABRÉ, M. T. (1992) *La terminologia*. La teoria, els mètodes, les aplicacions. Barcelona: Empúries.

CABRÉ, M. T. (1995) «La terminología: unidad y diversidad» *Consiglio Nazionale delle Ricerche. Istituto per le Applicazioni del Calcolo. Workshop su "Terminology, information retrieval and linguistics"*. [Conferència pronunciada a Roma el 10 d'octubre de 1995]

CABRÉ, M. T. (1996) «Terminology today» A: SOMERS, H. (ed.) *Terminology, LSP and translation. Studies in language engineering in honour of Juan Carlos Sager*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 15-33.

CABRÉ, M. T. (1997a) «Elements per a una teoria de la terminologia» *TIA'97. Actes de les II Recontres Terminologie et intelligence artificielle. Université Toulouse-Le Mirail, 3-4 avril*.

CABRÉ, M. T. (1997b) «Importancia de la terminología de la fijación de la lengua: la planificación terminológica» *Terminologie et traduction* 2: 1-20.

CABRÉ, M. T. (1997c) «Standardization and Interference in Terminology» *The Changing Scene in World Languages. American Translators Association Monographic Series, IX*:

CABRÉ, M. T. (1998) «Elementos para una teoría de la terminología: hacia un paradigma alternativo» *El Lenguaraz* 1 (1): 59-77.

CABRÉ, M. T. (1999) *La terminología. Comunicación y representación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

CABRÉ, M. T. (2000) «Sur la représentation mentale des concepts: bases pour une tentative de modélisation» A: BÉJOINT i THOIRON (dir.) (2000): 20-60.

CABRÉ, M. T.; ESTOPÀ, R.; FREIXA, J.; LORENTE, M. i C. TEBÉ (en premsa) «És la terminologia un simple instrument d'ajuda a la traducció?» A: *Actes del Ir Congrés Internacional de Traducció Especialitzada (Barcelona, 2-4 de març del 2000)*. Barcelona: Departament de Traducció i Filologia, Universitat Pompeu Fabra.

CANO TELLO, C. A. (1998) (2na ed.) *Esquemas Civiles. Manual de Derecho Civil en Tablas Sinópticas*. València: Tirant lo Blanch.

CAPELLA, J. R. (1995) *El aprendizaje del aprendizaje. Fruta prohibida I. Una introducción al estudio del derecho*. Madrid: Trotta.

CARRETERO, M. (1993) *Constructivismo y educación*. Saragossa: Luis Vives.

CASTELLÀ, J. M. (1992) *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.

CAVALLO, A. M. L (1996) «Meaningful Learning, Reasoning Ability, and Students' Understanding and Problem Solving of Topics in Genetics» *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (6): 625-656.

CAVALLO, A. M. L. i L. E. SCHAFER (1994) «Relationships between Students' Meaningful Learning Orientation and Their Understanding of Genetics Topics» *Journal of Research in Science Teaching* 31 (4): 393-418.

CIAPUSCIO, G. (1999) «Variación conceptual del término y grado de especialidad de los textos» [Seminari impartit a l'Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, juny del 1999]

COHEN, F.S. (1935) «Transcendental nonsense and the functional approach» *Columbia Law Review* XXXV (6): 809-849.

COLE, M. i S. SCRIBNER (1977) *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México D. F.: Limusa.

COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. i A. ZABALA (1999) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

CONDAMINES, A. (1993) «Un exemple d'utilisation de connaissances de sémantique lexicale» *Cahiers de lexicologie* LXII: 25-65.

CONDAMINES, A. i J. REBEYROLLE (1997) «Point de vue en langue spécialisée» *Meta* 42 (1): 174-184.

COPECK, T.; BARKER, K.; DELISLE, S.; SZPAKOWICZ i J-F. DELANNOY (1997) «What is a technical text?» *Language Sciences* 19 (4): 391-424.

CORDER, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP.

CORSON, D. (1997) «The Learning and Use of Academic English Words» *Language Learning*, 47 (4): 671-718.

CRÊTE, J. i L. M. MBEAU (1996) (2na ed.) *Comprendre et communiquer la science*. Brusel·les: De Boeck Université.

CUENCA, M. J. (en premsa) «Els connectors textuais i les interjeccions» A: SOLÀ, J. (coord.) (en premsa) *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries.

CUENCA, M. J. i J. HILFERTY (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

DAVID, S.; DUBOIS, D. i C. ROUBY (en premsa) «Lexical devices and the construction of objects: A comparison between sensory modes» *Actes du colloque Lacus XXVI, Edmonton*.

DELGADO ECHEVARRÍA, J. (1985) «Innovaciones en la didáctica del derecho civil. Una experiencia en su cuarto año» A: GIL CREMADES (dir.) (1985): 103-116.

DEPECKER, L. (2000) «Le signe entre signifié et concept» A: BÉJOINT i THOIRON (dir.) (2000): 86-126.

DETERMAN, D. (1993) «Perspectives d'avaluació dels processos intel·lectuals» A: GALLIFA, J. (comp.) (1993) *Perspectives metodològiques sobre processos d'aprenentatge*. Barcelona: Raima: 39-54.

DE WITTE, B. i C. FORDER (eds.) (1992) *The common law of Europe and the future of legal education. Le droit commun de l'Europe et l'avenir de l'enseignement juridique*. Deventer, Holanda: Kluwer.

DÍAZ, J. A. (1997) «La visión tradicional de la terminología científica» Comunicació pronunciada al congrés *La Història dels Llenguatges Iberoromànics d'Especialitat*, Barcelona, 14-17 de maig.

DÍAZ DE ILAZARRA, A.; MARITXALAR, M. i M. OROÑOZ (1997) «Reusability of NLP tool for detecting rules and contexts when modelling language learners' knowledge» A: MITKOV, R.; NICOLOV, N. i NIKOLOV, N. (eds.) (1997) *International conference. Recent advances in natural language processing. Proceedings*. Tzigov Chark, Bulgària: 342-347.

Diccionari jurídic català (1982) Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

DÍEZ-PICAZO, L. i A. GULLÓN (1995) *Instituciones de derecho civil*. Madrid: Tecnos.

DIMITROVA, V. i D. DICHEVA (1997) «Learning Terminology in a Foreign Language» A: MITKOV, R.; NICOLOV, N. i NIKOLOV, N. (eds.) (1997) *International conference. Recent advances in natural language processing. Proceedings*. Tzigov Chark, Bulgària: 348-353.

DOMÈNECH, M. (1998) *Unitats de coneixement i textos especialitzats: primera proposta d'anàlisi*. [Treball de recerca de doctorat no publicat. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.]

DRIVER, R. (1986) «Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos» *Enseñanza de las Ciencias* 4 (1): 3-15.

DRIVER, R. i J. EASLEY (1978) «Pupils and paradigms: A Review of Literature related to concept Development in Adolescent Science Students» *Students in Science Education* 5: 61-84.

DRIVER, R. i V. OLDHAM (1988) «Un enfoque constructivista del desarrollo curricular en ciencias» A: PORLÁN, GARCÍA i CAÑAL (comp.) (1988): 115-136.

DRIVER, R.; GUESNE, E. i A. TIBERGHIE (1989) *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata / Ministerio de Educación y Ciencia.

DRIVER, R.; SQUIRES, A.; RUSHWORTH, P. i V. WOOD-ROBINSON (1994) *Making sense of secondary science. Research into children's ideas*. Londres/Nova York: Routledge.

DUARTE, C. i A. MARTÍNEZ (1995) *El Lenguaje Jurídico*. Buenos Aires: A-Z editora.

DUBOIS, D. (2000) «Categories as Acts of Meaning: The Case of Categories in Olfaction and Audition» *Cognitive Science Quarterly* 1: 35-68.

EGEA FERNÁNDEZ, J. i J. FERRER RIBA (1998) (8na ed.) *Legislació Civil Catalana*. Barcelona: EUB.

EGEA FERNÁNDEZ, J. i J. FERRER RIBA (dir.) (2000) *Comentaris al Codi de Família, a la Llei d'Unions Estables de Parella i a la Llei de Situacions Convivencials d'Ajuda Mútua*. Madrid: Tecnos.

ESPÍN LÓPEZ, J. V. i M. RODRÍGUEZ LAJO (1993) *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

ESTOPÀ, R. (1999) *Extracció de terminologia: elements per a la construcció d'un SEACUSE (Sistema d'Extracció Automàtica de Candidats a Unitats de Significació Especialitzada)*. [Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra. Tesis doctoral no publicada]

FAYARD, P. (1993) *Sciences aux quotidiens*. Niça: Z'editions.

FELBER, H. (1984) *Terminology manual*. París: Unesco-Infoterm.

FELICE, J. DE; GIORDAN, A. i C. SOUCHON (1994) *Enfoque interdisciplinar en la educación ambiental*. Bilbao: Libros de la Catarata.

FELIX, S. W. (1996) «Mental biology in second-language acquisition» *Linguistics* 34 (5): 1139-1158.

GAGNÉ, R. M. (1975) *Essentials of learning of instruction*. Hillsdale, Nova Jersey: The Dryden Press.

GALINDO AYUDA, F. (1985) «¿Qué enseñanza del derecho?» A: GIL CREMADES (dir.) (1985): 43-64.

GAMBIER, Y. (1991) «Travail et vocabulaires spécialisées: prolegomènes à une socioterminologie» *Meta* 36/1: 8-15.

GARCÍA CANTERO, G. (1985) «Estado actual de las autonomías en el ámbito del derecho civil» A: GIL CREMADES (dir.) (1985): 117-133.

GARCÍA, S. (1996) *Las expresiones causales y finales*. Madrid: Arco Libros.

GARCÍA MARCO, J. (1996) «Hypertext and Indexing Languages: Common Challenges and Perspectives» *Advances in Knowledge Organization* 5: 87-94.

GARRIDO MELERO, M. (1999) *Derecho de Familia. Un análisis del Código de Familia y de la Ley de Uniones Estables de Pareja de Cataluña y su correlación con el Código Civil*. Madrid: Marcial Pons.

GEMAR, J-C. (1991) «Terminologie, langue et discours juridiques. Sens et signification du langage du droit» *Meta* XXXVI 1: 275-283.

GIL CREMADES, J. J. (dir.) (1985) *La enseñanza del derecho. Seminario Profesores de la Facultad de Derecho*. Saragossa: Institución «Fernando el Católico».

GIORDAN, A. (1985) *La enseñanza de las ciencias*. Madrid: Siglo XXI.

GIORDAN, A. (1987) (dir.) *L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. Berna/Frankfurt/Nova York/París: Peter Lang.

GIORDAN, A. (1995a) «Introducción: nuevas referencias culturales y éticas» *Perspectivas* XXV, 1: 23-26.

GIORDAN, A. (1995b) «Los nuevos modelos de aprendizaje: ¿más allá del constructivismo?» *Perspectivas* XXV (1)

[Adreça internet:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/allostr/art6.html>. Extret el 4/8/98]

GIORDAN, A. (1998a) *Apprendre!* París: Débats Belin.

GIORDAN, A. (1998b) «Future projects in relation with the changing world» *CBE-IUBS meeting, Moscú 1997*

[Adreça internet:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/allostr/art1.html>. Extret el 4/8/98]

GIORDAN, A. (1999a) «From constructivism to allosteric learning model»

[Adreça internet:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/allostr/art4.html>. Extret el 3/6/99]

GIORDAN, A. (1999b) «Learning: Beyond Constructivism»

[Adreça internet:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/allostr/art2.html>. Extret el 3/6/99]

GIORDAN, A. (1999c) «Apprendre: faut-il dépasser les constructivisme»

[Adreça internet:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/allostr/art5.html>. Extret el 3/6/99]

GIORDAN, A. (1999d) «Le modele allosterique et les theories contemporaines sur l'apprentissage»

[Adreça internet:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/allostr/art3.html>. Extret el 3/6/99]

GIORDAN, A. i G. DE VECCHI (1987) *Les origines du savoir*. Neuchâtel/París: Delachaux & Niestlé Editeurs.

GIORDAN, A. i G. DE VECCHI (1996) *L'enseignement scientifique: Comment faire pour que ça marche?* Niça: Z'editions.

GIORDAN, A. i C. SOUCHON (1995) *La educación ambiental: guía práctica*. Sevilla: Diada.

GOLAB-MEYER, Z. (1991) «Problem solving as a probe for examining the epistemological obstacles in the physics understanding» A: AHTEE, M.; MEISLAO, V. i H. SAARIKO (eds.) (1991): 55-60.

GOPNIK, A. i A. N. MELTZOFF (1997) *Words, Thoughts, and Theories*. Londres/Cambridge: The MIT Press.

Gran diccionari de la llengua catalana (1998) Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

GRINEV, S. V. (1993) *Introducción a la terminología*. Moscú: Moskovskij Litsey. [Traducció espanyola per Irina Kostina, no publicada]

GRUNIG, J. E. (1980) «Communication of Scientific Information to Nonscientists» A: DERVIN, B. i J. V. MELVIN (1980) *Progress in Communication Sciences. Volume II*. Norwood, Nova Jersey: Ablex: 167-214.

GUNNARSSON, B-L. (1995) «Studies of language for specific purposes: a biased view of a rich reality» *International Journal of Applied Linguistics* 5 (1): 111-134.

GUTIÉRREZ RODILLA, B. M. (1998) *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Península.

HAMMERMAN, E. i D. MUSIAL (1995) *Classroom 2061. Activity-Based Assessment in Science Integrated with Mathematics and Language Arts*. Palatine, Nova Jersey: IRI/Sklight.

HASARD, J. (1996) «El Projecte Pensament Global: ús conjunt de l'aprenentatge i de les telecomunicacions per ajudar els alumnes a esdevenir ciutadans científics» *Temps d'Educació* 16: 49-75.

HAWKINS, P. i A. HAWKINS (1998) «Lawyers probability misconceptions and the implications for legal education» *Legal Studies* 18: 316-335.

HEMARD, D. P. (1997) «Design principles and guidelines for authoring hypermedia language learning applications» *System* 25 (1): 9-27.

HEWSON, P. i M. G. A'BECKETT HEWSON (1984) «The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction» *Instructional Science* 13: 1-13.

HENRÍQUEZ, S. (1995) «El término *outplacement* en una nueva faceta profesional de las multinacionales extranjeras en España» *Revista de lenguas para fines específicos* 1:109-115.

HILFERTY, J. (en premsa) «Cognitive linguistics: An Introductory Sketch» A: LORENTE, M.; LLORET, M. R.; PAYRATÓ, LL i E. BOIX (eds.) *La gramàtica i la semàntica en l'estudi de la variació. Actes del 5è i 6è Col·loqui Lingüístics de la Universitat de Barcelona CLUB-5, CLUB-6*. Barcelona: Publicacions i Promocions Universitàries.

HOCKING, S. (1997) «Further education, learning difficulties and the law» *Education and the law* 9 (1): 13-22.

HODSON, D. (1988) «Filosofía de la ciencia y educación científica» A: PORLÁN, GARCÍA i CAÑAL (comp.) (1988): 5-21.

HOFFMANN, L. (1998) *Llenguatges d'especialitat. Selecció de textos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

ISO 704 (1987) Principles et méthodes de la terminologie.

IZQUIERDO, M. (2000) «Coneixement especialitzat i coneixements especialitzats. Qüestions amb clau històrica i didàctica» Comunicació presentada a la *I Jornada de la Xarxa Temàtica de Coneixement, Llenguatge i Discurs Especialitzat, Barcelona, 10 de novembre del 2000.*

JACKENDOFF, R. (1993) *Patterns in the mind. Language and human nature*. Londres: Harvester Wheatsheaf.

JACOBI, D. i B. SCHIELE (dir.) (1988) *Vulgariser la science. Le procès de l'ignorance*: Seyssel Champ Vallon.

JACOBSTEIN, J. M. i R. M. MERSKY (1990) *Fundamentals of Legal Research*. Westbury, Nova York: The Foundation Press.

JACOBI, D. (1986) *Diffusion et vulgarisation. Itinéraires du texte scientifique*. París: Les Belles Lettres.

JACOBY, S. i P. GONZALES (1991) «The Constitution of Expert-Novice in Scientific Discourse» *Issues in Applied Linguistics* 2 (2): 149-181.

JEANNERET, Y. (1994) *Ecrire la science. Formes et enjeux de la vulgarisation*. París: Presses Universitaires de France.

KEIL, F. C. (1987) «Conceptual development and category structure» A: NEISSER, U. (ed.) (1987) *Concepts and conceptual development: ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge: CUP: 175-200.

KINDELÁN ECHEVARRÍA, M. P. (1996) «Aprendizaje del inglés en un contexto científico-técnico: ¿qué estilo y qué estrategias?» A: BARRUECO, HERNÁNDEZ i SIERRA (eds.) (1996): 73-77.

KOCOUREK, R. (1982) *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden: Brandstetter.

KOHN, A. S. (1993) «Preschoolers's Reasoning about Density: Will it Float?» *Child Development* 64: 1637-1650.

KUHN, D. (1991) *The skills of argument*. Cambridge: CUP.

KUHN, D. (1993) «Connecting scientific and informal reasoning» *Merrill-Palmer Quarterly* 39 (1): 74-103.

LACRUZ BERDEJO, J. L.; SANCHO REBULLIDA, F.; LUNA SERRANO, A; RIVERO HERNÁNDEZ, F. i J. RAMS ALBESA (1997) (4a ed.) *Derecho de Familia*. Barcelona: Bosch.

LAKOFF, G. (1992) «Metaphor and war: The metaphor system used to justify war in the gulf» A: PÜTZ, M. (ed.) (1992) *Thirty Years of Linguistic Evolution*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins: 463-481.

LAKOFF, G. i M. TURNER (1989) *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Xicago/Londres: The University of Chicago Press.

LANGACKER, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar. Volume 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.

LANGACKER, R. W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II. Descriptive Application*. Stanford, California: Stanford University Press.

LANGACKER, R. W. (1991) *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlín/Nova York: Mouton de Gruyter.

LANGACKER, R. W. (1998) «On Subjectification and Grammaticization» A: KOENIG, J-P. (ed.) *Discourse and Cognition. Bridging the Gap*. Stanford, California: Center for the study of language and information: 71-89.

LARA, L. F. (1999) «Término y cultura: hacia una teoría del término» A: CABRÉ, M. T. i M. LORENTE (dir.) (1999) *Terminología y modelos culturales*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra: 39-58.

LARA, L. F. (en premsa) «Cognición y significación: ¿un proceso único?» *Actas del V Simposio Internacional de Lingüística Hispánica. Leipzig, 8-10 d'octubre de 1998*.

LAYMAN, J. W. (1991) «The microcomputer in the laboratory: contributions to conceptual development» A: AHTEE, MEISLAO i SAARIKKO (eds.) (1991): 91-104.

LAWSON, A. E. (1993) «Deductive Reasoning, Brain Maturation, and Science Concept Acquisition: Are They Linked?» *Journal of Research in Science Teaching* 30 (9):1029-1051.

LEMKE, J. L. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

LEÓN, O. G. i I. MONTERO (1999) *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

LERAT, P. (1995) *Les langues spécialisées*. París: Presses Universitaires de France.

LESSA DE PAULA SCOTT, D. (1997) «La investigación-acción: una alternativa para estudiar el salón de clase de L2/LE» *Estudios de Lingüística Aplicada* 25: 45-58.

LINN, M. C. i N. B. SONGER (1993) «How Do Students Make Sense of Science» *Merrill-Palmer Quarterly* 39 (1): 47-73.

LOCKE, D. (1992) *Science as writing*. New Haven: Yale University Press.

LONBAY, J. (1989) «Education and Law: The Community context» *European Law Review, December 1989*: 363-387.

LÓPEZ FOLGADO, V. (1995) «Hyper-Themes in the Structure of Scientific Texts» *Revista de lenguas para fines específicos* 2: 227-236.

LLEWELLYN, K. N. (1930) «A Realistic Jurisprudence - The Next Step» *Columbia Law Review* XXX (4): 431-465.

- MADSEN, D. (1997) «Towards a Description of Communication in the Legal Universe» *Fachsprache. International Journal of LSP* 19 (1-2): 17-27.
- MARTÍN, M. A. i J. PORTOLÉS (1999) «Los marcadores del discurso» A: BOSQUE i DEMONTE (dir.) (1999): 4051- 4123.
- MARTÍNEZ, A. (1995) «Constructivismo, ¿una vuelta a los principios filosóficos del positivismo?» *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28: 5-13.
- MAURER, N. M. i L. F. MISCHLER (1993) «Introducing to Lawyering: Teaching First-Year Students to Think Like Professionals» *Journal of Legal Education* 44 (1): 96-113.
- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MIRAS, M. (1999) «Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos» A: COLL ET ALII (1999): 47-63.
- MONTÉS, V. L. i E. ROCA (coord.) (2na. ed.) (1995) *Derecho de Familia*. València: Tirant lo Blanch.
- MOREL, J. (1997) «L'adquisició de primeres i segones llengües: concomitàncies i divergències amb l'adquisició dels llenguatges d'especialitat» [Tesina de doctorat no publicada. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada].
- MOREL, J. (1999a) «Aspectes de l'aprenentatge de conceptes en el dret de coses» A: Actes de les II Jornades Catalanes sobre Llengües per a Finalitats Específiques: El Llenguatge Científic: Edició, Traducció, Implicacions Pedagògiques. 7, 8 i 9 de Setembre, Canet de Mar 1998. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona: 210-217.
- MOREL, J. (1999b) «The specialized language acquisition in the light of a foreign language approach» A: PINTO, M.; VELOSO, J. i B. MAIA (eds.) (1999) *Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Linguistics*: Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto: 437-439.
- MOREL, J. (en premsa) «Observacions sobre la divulgació del coneixement especialitzat a propòsit del dret de família» *Actes del II Col·loqui Internacional d'Història dels Llenguatges d'Especialitat. La divulgació del coneixement*.
- MUDDIMAN, D. (1994) «Innovation ... or instrumentation drift? The "New Vocationalism" and information and library education in the United Kingdom» *Education for Information*: 259-270.
- MUÑOZ, J. J. (1997) «Reflexiones acerca de los Riesgos y Dificultades de la Comunicación Científica y Cultural» *Trípodos*, 4: 83-96.

NEGRINI, G. i G. ADAMO (1996) «The Evolution of a Concept System: Reflections on Case Studies of Scientific Research, Italian Literature and Humanities Computing» *Advances in Knowledge Organization* 5: 275-283.

NOVAK, J. D. (1988) «El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos» A: PORLÁN, GARCÍA i CAÑAL (comp.) (1988): 23-40.

NOVAK, J. D. i D. B. GOWIN (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

NUSSBAUM, J. i S. NOVICK (1982) «Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: toward a principled teaching strategy» *Instructional Science* 11: 183-200.

OGDEN, C. K. i I. A. RICHARDS (1923) *The meaning of meaning. A study of the influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*. Londres: Routledge.

ONTORIA, A. (1997) *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea Ediciones.

ORTS, E. W. (1997) «Quality Circles in Law Teaching» *Journal of Legal Education* 47 (3): 425-431.

OSBORNE, R. J. i M. C. WITTRICK (1983) «Learning Science: A Generative Process» *Science Education* 67 (4): 489-508.

OTMAN, G. (1996) *Les représentations sémantiques en terminologie*. París: Masson.

PADOA SCHIOPA, A. (1991) «Per una riforma degli studi universitari di giurisprudenza in Italia» *Rivista critica del diritto privato* IX (3): 528-566.

PALAO TABOADA, C. (1985) «La enseñanza del derecho financiero y tributario» A: GIL CREMADES (dir.) (1985): 201-215.

PANTALEÓN, F. (1998) «Contra la Ley 10/1998, de uniones estables de pareja» [Ponència presentada a les Jornades sobre el Codi de Família de Catalunya, Facultat de Dret, Universitat Pompeu Fabra, 9 i 10 de desembre de 1998.]

PEÑUELAS REIXACH, LL. (1996) *La docencia y el aprendizaje del derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.

PÉREZ DE LARA, N. (1996) «Els fonaments científics transdisciplinaris de la integració» *Temps d'Educació* 16: 357-377.

PÉRY-WOODLEY, M-P. (1996) «De la linguistique informatique à l'ergonomie linguistique: définir una formation dans le contexte toulousain» *T.A.L.* 37 (1): 65-76.

PIAGET, J. i B. INHELDER (1983) *El desarrollo de las cantidades en el niño*. Barcelona: Gedisa.

PICHT, H. i J. DRASKAU (1985) *Terminology: an introduction*. Guilford, Inglaterra: The University of Surrey.

PINTÓ, R. (1991) *Algunos conceptos implícitos en la 1ª y la 2ª Leyes de la Termodinámica: una aportación al estudio de las dificultades de su aprendizaje* [Tesi doctoral no publicada, Bellaterra, UAB.]

POPE, M. i J. GILBERT (1988) «La experiencia personal y la construcción del conocimiento en ciencias» A: PORLÁN, GARCÍA i CAÑAL (comp.) (1988): 75-90.

PORLÁN, R. (1988) «El pensamiento científico y pedagógico de maestros en formación» A: PORLÁN, GARCÍA i CAÑAL (comp.) (1988): 193-203.

PORLÁN, R. (1995) *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.

PORLÁN, R.; EDUARDO GARCÍA, J. i P. CAÑAL (comp.) (1988) *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Diada.

PORTOLÉS, J. (1993) «La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español» *Verba* 20: 141-170.

POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W i W. A. GERTZOG (1982) «Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change» *Science Education* 66 (2): 211-227.

POZO, J. I. (1987) «La historia se repite: las concepciones espontáneas sobre el movimiento y la gravedad» *Infancia y Aprendizaje* 38: 69-87.

POZO, J. I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

POZO, J. I. CÓMEZ CRESPO, M. A.; LIMÓN, M. i A. SANZ SERRANO (1991) *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: las ideas de los adolescentes sobre la química*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

PUEYO, A. A. (1996) *Inteligencia y cognición*. Barcelona: Paidós.

RAMOS MÉNDEZ, F. (1991) *Cómo Estudiar Derecho*. Barcelona: Bosch.

RADDEN, G. (1992) «The cognitive approach to natural language» A: PÜTZ, M. (ed.) (1992) *Thirty Years of Linguistic Evolution*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins: 513-541.

RADDEN, G. (2000) «How metonymic are metaphors?» A: BARCELONA (ed.) (2000): 93-108.

REAP, M. A. i A. L. CAVALLO (1992) «Students' meaningful understanding of science concepts: gender differences» Paper presentat en la sessió de pòster a *Annual Conference of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA, March 22*.

REGUANT, S. (1997a) «Reflexiones sobre comunicación y producción de ciencia» *Quark* 9: 60-67.

REGUANT, S. (1997b) «Consideraciones en torno a la ciencia como producto cultural» *Microbiología Sem* 13: 95-100.

REGUANT, S. (1998a) «La sociedad ante el impacto del progreso científico-técnico» *International Microbiology* 1: 173-174.

REGUANT, S. (1998b) «Notas sobre la producción y transmisión cultural: una intersección de la sociología, la geografía y la historia» [Article no publicat].

REGUANT, S. (1998c) «Communication between scientists of different language, culture and field» [Article no publicat].

REGUANT, S. (1998d) *Carta d'un científic a si mateix*. Barcelona: Centre Telemàtic Editorial, SRL.

REIF, L. i J. H. LARKIN (1994) «El conocimiento científico y el cotidiano: comparación e implicaciones para el aprendizaje» *Comunicación, Lenguaje y Educación* 19-21: 3-29.

REY, A. (1979) (2na ed.) *La terminologie: noms et notions*. París: Presses Universitaires de France.

REY, A. (1998) «Les fonctions de la terminologie» *Office de la langue française-Société de traducteurs du Québec*.

RIVERO, F. (1998) «Filiación y adopción» [Ponència presentada a les Jornades sobre el Codi de Família de Catalunya, Facultat de Dret, Universitat Pompeu Fabra, 9 i 10 de desembre de 1998.]

RODRÍGUEZ VILLEGAS, M. (1997) «Using Special Purpose Language in Improving Foreign Learners' Reading Comprehension Skills for the Discourse of Mathematics in English» *Fachsprache. International Journal of LSP* 19 (1-2): 43-48.

ROGOFF, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

ROJO, A. (1994) «HYPER MEDIA DECISION NET: designing a new educational and professional telematic paradigm» *Proceedings of the DELTA Conference*. Universität Erlagen: Paul Held & F. Kugeman.

ROSCH, E. (1978) «Principles of categorization» A: ROSCH, E. i B. B. LLOYD (eds.) (1978) *Cognition and Categorization*. Hillsdale, Nova Jersey: Erlbaum.

ROSS, J. A. i J. BRADLEY COUSINS (1993) «Enhancing Secondary School Students' Acquisition of Correlational Reasoning Skill» *Research in Science & Technological Education* 11 (2): 191-205.

ROTAETXE AMUSATEGUI, K. (1997) «Terminología, planificación y tipología» *Congreso Internacional de Terminologia, Donostia*: 709-719.

ROTH, W-M. i G. M. BOWEN (1995) «Knowing and Interacting: A Study of Culture, Practices, and Resources in a Grade 8 Open-Inquiry Science Classroom Guided by a Cognitive Apprenticeship Metaphor» *Cognition and Instruction* 13 (1): 73-128.

ROVIRA FONTANALS, C. (1997) «Entornos hipertextuales de aprendizaje» *Anuari SOCADI de documentació i informació 1997*: 121-127.

ROWNTREE, D. (1991) *Statistics without tears. A primer for non-mathematicians*. London: Penguin Books.

SAGER, J. C. (1998a) «Terminología y traducción» [Conferència pronunciada a la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra el 12 de maig de 1998]

SAGER, J. C. (1998b) «A functional approach to the meaning of terms» [Paper enviat per l'autor]

SAGER, J. C.; DUNGWORTH, D. i P. F. McDONALD (1980) *English Special Languages. Principles and Practice in Science and Technology*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter.

SALVADOR CODERCH, P. (1987) «Derecho civil» A: FERREIRO, J. J.; MIQUEL, J. i P. SALVADOR CODERCH (eds.) (1997) *La enseñanza del Derecho en España*. Madrid: Tecnos: 44-66.

SALVADOR CODERCH, P. (1989) «Definiciones y remisiones» A: SAINZ MORENO, F. i J. C. DA SILVA OCHOA (coord.) *La calidad de las leyes*. Vitoria-Gasteiz: Parlamento Vasco, Informes y documentos, 4: 157-182.

SALVADOR CODERCH, P. (1998) «Regímenes económico matrimoniales» [Ponència presentada a les Jornades sobre el Codi de Família de Catalunya, Facultat de Dret, Universitat Pompeu Fabra, 9 i 10 de desembre de 1998.]

SALVADOR CODERCH, P. i J. A. RUÍZ GARCÍA (2000) «Article 1. El matrimoni» A: EGEA FERNÁNDEZ i FERRER RIBA (dir.) (2000): 43-66.

SAVIO, M. (1993) «Enseigner les langues dans les formations d'ingénieurs» A: *Sciences et langues* (1993): 27-32.

SCHIOPPA, A. P. (1991) «Per una riforma degli studi universitari di giurisprudenza in Italia» *Rivista Critica del Diritto Privato* IX (3): 528-566.

SCHULTZ, N. L. (1992) «How Do Lawyers Really Think» *Journal of Legal Education* 42 (1): 57-73.

SCIENCES ET LANGUES. Actes du colloque organisé par l'Association Européenne des linguistes et des professeurs de langues (AEPLN) (1993). Cercy-Pontoise: La Tilu.

SCRIBNER, S. i M. COLE (1982) «Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. (La necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela y las experiencias de aprendizaje de la vida diaria.)» *Infancia y Aprendizaje* 17: 3-18.

SEINELÄ, K. (1991) «On the teaching of the concept of energy at the upper secondary school» A: AHTEE, M; MEISLAO, V. i H. SAARIKO (eds.) (1991): 81-86.

SHAPIRO, B. (1994) «"That's not true - it doesn't make sense": an approach to understanding students' views of scientific ideas» *Qualitative Studies in Education* 1 (19-32).

SHORTLAND, M. i J. GREGORY (1991) *Communicating Science. A Handbook.* Londres: Longman.

SLODZIAN, M. (1995) «Comment revisiter la doctrine terminologique aujourd'hui?» *Banque des mots* 7: 11-18.

SLODZIAN, M. (2000) «L'émergence d'une terminologie textuelle et le retour du sens» A: BÉJOINT i THOIRON (dir.) (2000): 61-85.

SNYDER, L. B. (1995) «Teaching Students How to Practice Law: A Simulation Course in Pretrial Practice» *Journal of Legal Education* 45 (4): 513-529.

SOKAL, A. i J. BRICMONT (1998) *Intellectual Impostures.* Londres: Profile Books.

SYVERUD, K. D. (1993) «Taking Students Seriously: A Guide for New Law Teachers» *Journal of Legal Education* 43 (2): 247-259.

TABLE RONDE (2000) «Les langues de spécialité: mythe ou réalité?» *Actes du XXIIème Congress International de Linguistique et de Philologie Romanes, Volume 4, Bruxelles 23-29/VII/1998*: 611-618.

TEBÉ, C. (1996) *Els conceptes en la teoria terminològica: anàlisi i revisió crítica* [Treball de recerca de doctorat no publicat. Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra]

-
- TEBÉ, C. (1998) «Els conceptes revisitats: una perspectiva cognitiva» Comunicació presentada al *IV Congrés Internacional sobre Traducció. Departament de Traducció i Interpretació. Universitat Autònoma de Barcelona.*
- TEMMERMAN, R. (1997) «Questioning the univocity ideal. The difference between socio-cognitive terminology and traditional terminology» *Hermes, Journal of Linguistics*, 18: 51-90.
- TOMUSK, V. (1991) «Cognitive style of students as an essential factor of forming their physical world conception» A: AHTEE, M; MEISLAO, V. i H. SAARIKO (eds.) (1991): 203-212.
- TURNER, M. i G. FAUCONNIER (2000) «Metaphor, metonymy, and binding» A: BARCELONA (ed.) (2000): 133-145.
- TWENEY, R. D. (1991) «Informal Reasoning in Science» A: VOSS, J. F.; PERKINS, D. N. i J. W. SEGAL (eds.) (1991) *Informal reasoning and education*. Hillsdale, Nova Jersey: Erlbaum: 3-16.
- VALDEVIRA, J. (1996) *El vocabulari i la comprensió lectora a partir de la instrucció de conceptes*. [Tesi Doctoral no publicada. Barcelona: Universitat de Barcelona.]
- VAN DER VEER, R. (1994) «The Concept of Development and the Development of Concepts. Education and Development in Vygotsky's Thinking» *European Journal of Psychology of Education* IX (4): 293-300.
- VAN LIER, L. (1997) «The ecology of language learning» [Seminari impartit a la Universitat de Barcelona, 17-19 de novembre de 1997]
- VIGOTSKI, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VIGOTSKI, L. S. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- VILARROYA, O. (1995) «Cómo razona un médico» *La Vanguardia. Suplement de Medicina y Calidad de Vida*, 10/2/95.
- VOSNIADOU, S. (1992) «Designing curricula for conceptual restructuring: lessons from the study of knowledge acquisition in astronomy» *Technical Report No. 546. Center for the study of reading, Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.*
- WAGENSBERG, J. (1994) *El coneixement científic en la societat actual*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- WAMPLER, J. M. (1997) «Misconceptions. A Column about Errors in Geoscience Textbooks» *Journal of Geoscience Education* 45: 269-271.

WATTS, N. (1997) «A learner-based design model for interactive multimedia language learning packages» *System* 25 (1): 1-8.

WEIDNER, D. J. (1997) «The Crisis of Legal Education: A Wake-Up Call for Faculty» *Journal of Legal Education* 47 (1): 92-103.

WILLIAMS, H. T. (1999) «Semantics in teaching introductory physics» *American Journal in Physics* 67 (8): 670-680.

WOLF, P. (1985) «La formación de los juristas en España y Alemania: aspectos comparativos» A: GIL CREMADES (dir.) (1985): 65-77.

ZAWADA, B. i P. SWANEPOEL (1997) «On the empirical adequacy of terminological concept theories. The case for prototype theory» *Terminology* 1 (2): 253-275.