

Prof.

DEPARTAMENT DE METODOLOGIA DE LES CIÈNCIES DEL COMPORTAMENT

FACULTAT DE PSICOLOGIA
UNIVERSITAT DE BARCELONA



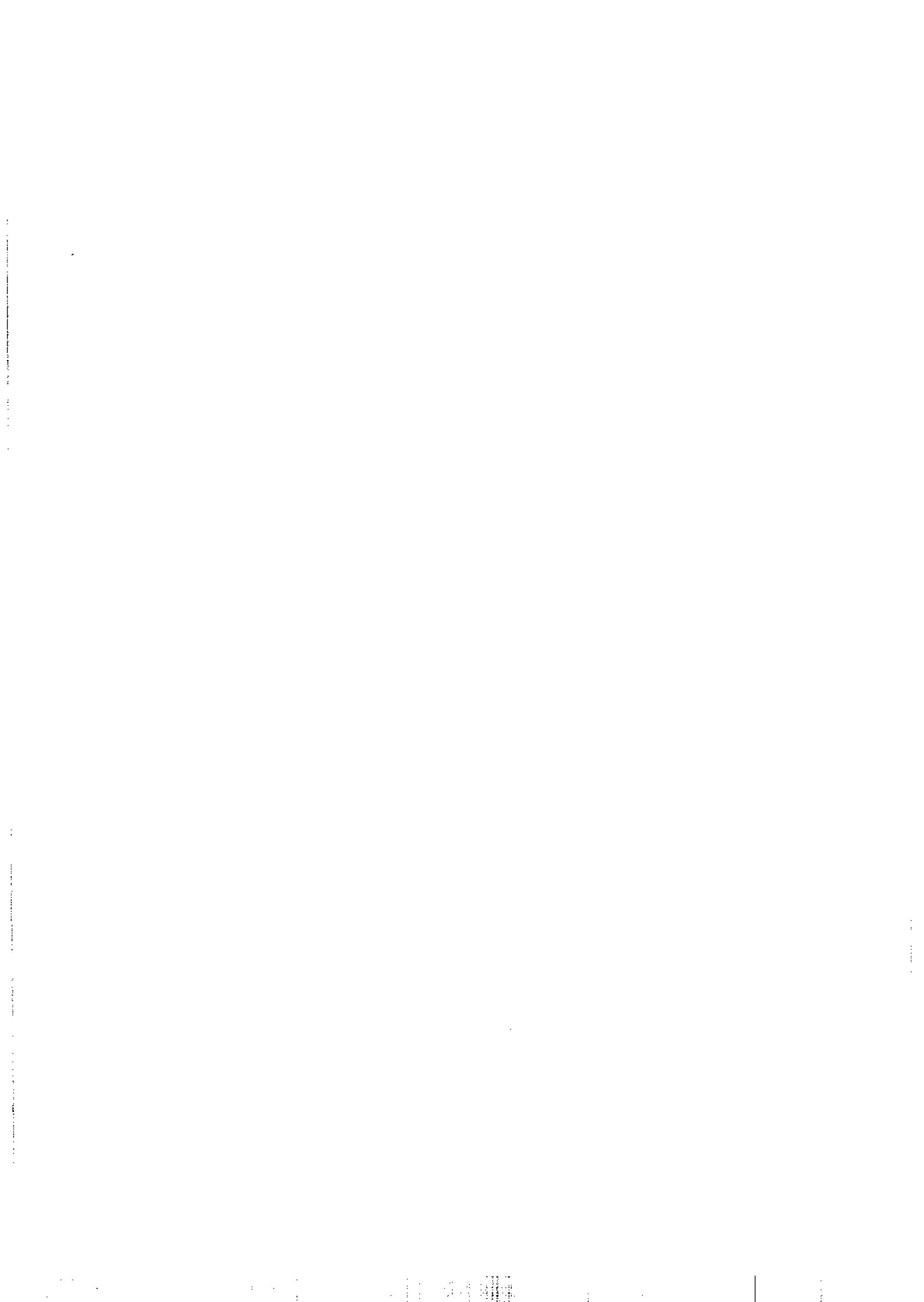
**AVALUACIÓ DE PROGRAMES
D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA PRECOÇ:
ELS ASPECTES DE RIQUESA DE CONTINGUT
DELS MISSATGES ESCRITS**

*Tesi Doctoral presentada a la Universi-
tat de Barcelona per optar al títol de
Doctor en Psicologia.*

Autora: Isabel Torras i Genís

Directora: Dra. Maria Forns i Santacana

Barcelona, 1996.



**AVALUACIÓ DE PROGRAMES
D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA PRECOÇ:
ELS ASPECTES DE RIQUESA DE CONTINGUT
DELS MISSATGES ESCRITS**

Programa de Doctorat "Avaluació en
Ciències del Comportament: metodo-
logia i aplicacions".

Bienii 1989-1991



El monolingüe tendeix a creure en una identificació entre la realitat i la seva expressió verbal i, per tant, tendeix a un pensament absolut i absolutista, mentre que el que està acostumat a utilitzar diverses llengües i a moure's entre diferents cultures accepta amb més facilitat les diferències i les ambigüitats.

Miquel Siguan



Agraïments

En l'elaboració de la present tesi doctoral han intervingut diverses persones i entitats a les quals vull mostrar el meu agraïment.

En primer lloc, vull agrair a la directora de la tesi, la Dra. Maria Forns i Santacana, la seva inestimable dedicació, el seu rigor metodològic i el seu suport constant, aspectes tots ells decisius perquè aquest treball arribés a bon port.

Al Dr. Joaquim Arnau, les seves orientacions a l'inici de l'estudi, que m'ajudaren a identificar els diferents aspectes a avaluar en l'escriptura infantil.

Al Departament de Metodologia de les Ciències del Comportament l'assessorament prestat a nivell metodològic, que m'ha estat ofert a través del programa de doctorat "Avaluació en Ciències del Comportament: metodologia i aplicacions", així com també mitjançant diverses consultes al seu professorat.

Al Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) les facilitats que em donaren a l'hora de consultar informació i utilitzar el seu material.

A la Fundació Jaume Bofill la confiança que demostraren en la vàlua del meu treball i que es va concretar en la concessió d'una Beca d'Investigació l'any 1992.

A les escoles participants, als mestres i als alumnes (protagonistes indiscutibles d'aquesta recerca), la seva participació en l'estudi.

Als meus companys de la Fundació Pere Tarrés la seva paciència i comprensió en els darrers mesos d'elaboració de la tesi.

Per acabar, un agraïment molt especial a la meua família i als meus amics, que en tot moment m'han demostrat el seu suport incondicional i sincer. I també a tots aquells que amb la més bona intenció del món m'han preguntat durant aquests anys: "Què, com va la tesi?".



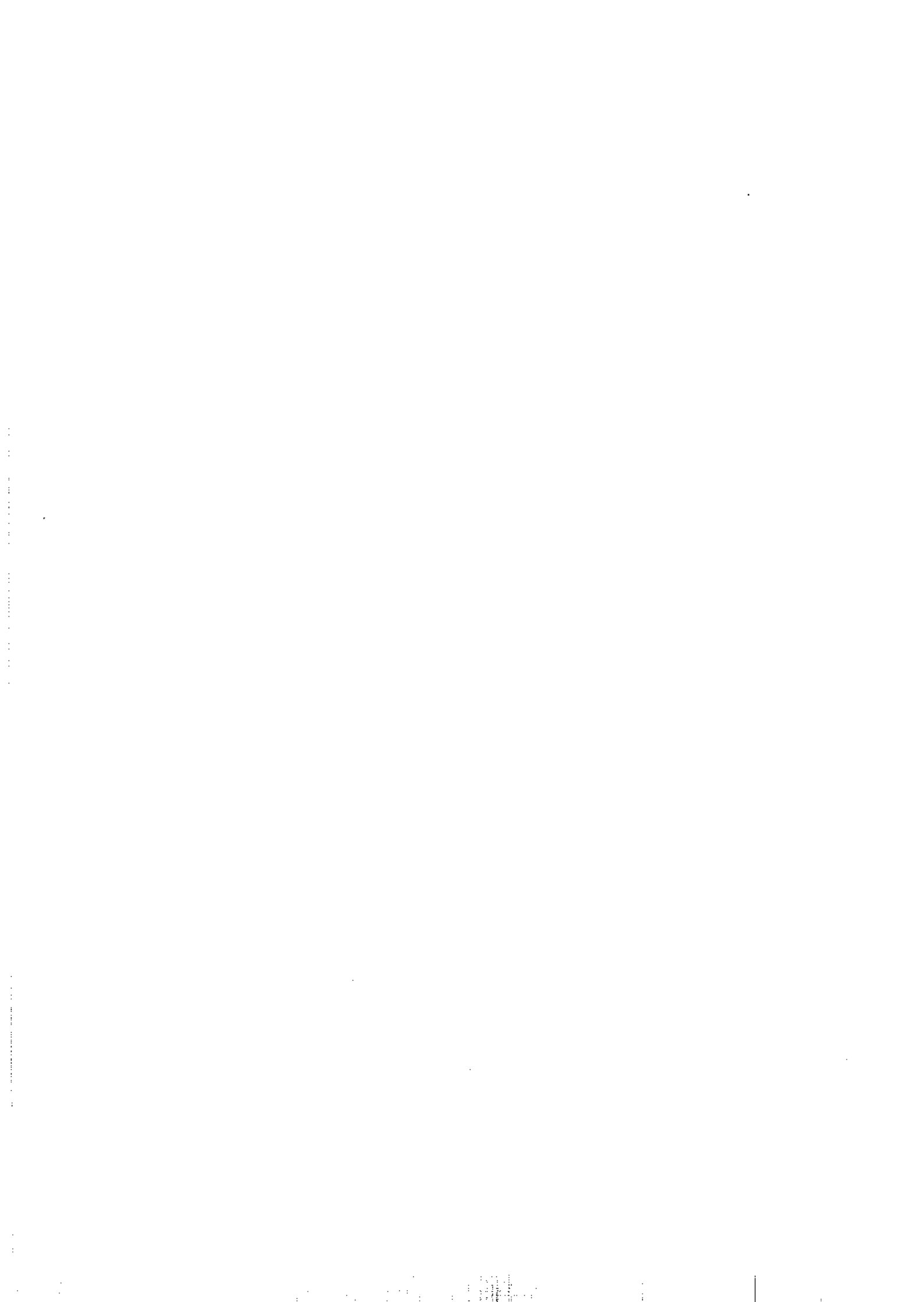
ÍNDEX

Presentació	1
CAPÍTOL 1: ELS PROGRAMES D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA	3
1.1.-Introducció	3
1.2.-Els programes bilingües	5
1.3.-Pressupostos bàsics de l'educació bilingüe	9
1.4.-Els programes d'immersió lingüística (PIL)	24
1.4.1.-Característiques i condicions dels PIL	28
1.4.2.-Altres factors que influeixen en els resultats dels PIL	30
1.4.3.-Particularitats de l'aprenentatge de la lectoescriptura en els PIL	32
1.5.-Els PIL a Catalunya	34
1.5.1.-Particularitats	34
1.5.2.-Estudis que avaluen l'escriptura en els PIL a Catalunya	36
CAPÍTOL 2: AVALUACIÓ DE TEXTOS ESCRITS PER INFANTS	45
2.1.-Introducció	45
2.2.-Evolució de la capacitat d'expressió escrita en l'infant	46
2.3.-Processos psicològics implicats en l'escriptura	50
2.3.1.-Processos implicats en la transcripció	50
2.3.2.-Processos implicats en la composició	53
2.3.2.1.-Diferències individuals en els processos de composició	54
2.3.3.-Processos cognitius i/o perspectiva funcional-interactiva	58
2.4.-Objectius educatius respecte l'escriptura en l'escolaritat primària	61

2.5.-L'avaluació de textos escrits per infants	66
2.5.1.-Mètodes d'avaluació de la narració escrita	68
2.5.1.1.-Avaluació formal	70
2.5.1.2.-Avaluació del contingut	79
2.5.2.-Models d'avaluació conjunta forma-contingut ..	91
2.5.2.1.-Avaluació dels escrits de subjectes bilingües	94
2.6.-L'anàlisi del contingut expressiu escrit mitjançant tests i tècniques informàtiques	100
2.6.1.-Tests lecto-escriptors	100
2.6.1.1.-TALE/TALEC	101
2.6.1.2.-PROVA DE LECTURA I ESCRITURA: NIVELL-2	102
2.6.1.3.-PICTURE STORY LANGUAGE TEST	104
2.6.1.4.-TEST OF WRITTEN LANGUAGE-2	106
2.6.2.-Recents aportacions informàtiques: els inicis de l'anàlisi textos per ordinador	107
2.6.2.1.-SPAD-T	107
2.6.2.2.-PROTEXTOS	108
CAPÍTOL 3: PROPOSTA DE PAUTA D'AVALUACIÓ DE L'ESCRITURA I EXEMPLIFICACIÓ D'UN CAS	115
3.1.-Estímul, consigna i tipus de text	116
3.2.-Indicadors seleccionats per a l'anàlisi de la Riquesa Expressiva Escrita (REE)	118
3.3.-Pauta d'indicadors amb la seva valoració numèrica ..	123
3.4.-Exemplificació d'un cas	136
CAPÍTOL 4: DISSENY	141
4.1.-Problema	141
4.2.-Objectiu i hipòtesi	143
4.3.-Mostra	149
4.4.-Instruments d'avaluació	154
4.5.-Procediment de la investigació	156

CAPÍTOL 5: ANÀLISI DE DADES I RESULTATS	161
5.1.-REE vs programa d'escolarització seguit	161
5.1.1.-Resultats a 1r. de Primària	162
5.1.2.-Resultats a 2n. de Primària	171
5.2.-Relació entre REE i capacitat cognitiva	180
5.3.-Relació entre REE i capacitat d'expressió oral	185
5.4.-Relació entre REE, capacitat cognitiva i capacitat d'expressió oral	190
5.5.-Anàlisi de la pauta d'avaluació de la REE	192
5.5.1.-Incidència de cada element en el total de la pauta	192
5.5.2.-Diferències entre narradors competents i narradors no-competents segons els elements de la pauta	196
CAPÍTOL 6: CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ	205
6.1.-Conclusions	205
6.2.-Discussió	213
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	217

ANNEXOS



PRESENTACIÓ

La convivència de diferents llengües en un mateix estat o territori és una realitat present arreu del món. Aquesta realitat porta a cada societat a plantejar-se quin model educatiu pot assegurar millor l'accés dels seus alumnes a les diferents llengües i cultures presents en el seu territori. Els programes d'immersió, cada vegada més, van perfilant-se com una proposta vàlida en moltes d'aquestes situacions. L'actualitat i l'interés creixent envers els programes d'immersió i la seva avaluació (no només a Catalunya, sinó també a la resta d'Europa) és, per tant, indiscutible. Una mostra recent que ens permet exemplificar-ho és la creació, el desembre de 1993, de l'Institut Europeu de Programes d'Immersion, amb seu a Barcelona, que té per objectiu impulsar la recerca, la difusió, la formació i l'assessorament d'aquest tipus de programes.

En la realització de la tesi que us presentem, conflueixen dues línies principals de recerca:

. la primera d'elles s'interessa pels Programes d'Immersion Lingüística com a recurs educatiu que possibilita a l'alumne l'aprenentatge d'una segona llengua sense que hi hagi detriment de la llengua pròpia.

. la segona línia de recerca busca l'establiment d'indicadors per avaluar els missatges infantils des del punt de vista del contingut expressiu.

La justificació d'un treball que reuneixi aquestes dues línies d'investigació la trobem, d'una banda, en l'expectació que ha generat en la societat catalana l'aplicació de programes d'immersió a les seves escoles. I, d'altra banda, en la necessitat detectada d'avaluar determinats aspectes d'aquests programes que, tot i la seva reconeguda importància, queden a

programes que, tot i la seva reconeguda importància, queden a vegades en segon terme degut a la dificultat de la seva anàlisi (com és el cas del contingut expressiu).

La presentació de la tesi segueix la següent estructura:

Dos capítols inicials on exposem l'emmarcament teòric que sustenta el nostre estudi i que aprofundeixen en les dues línies de recerca ja esmentades. En el primer capítol, per tant, es defineix què són els programes d'immersió, quines característiques tenen respecte a altres programes bilingües, quins supòsits teòrics els sustenten i quines particularitats presenten a Catalunya. El capítol conclou amb una relació d'estudis que han avaluat l'escriptura dels alumnes d'immersió a Catalunya. En el segon capítol, després d'uns primers punts destinats a explicar l'evolució i els processos implicats en l'escriptura, així com també els requeriments educatius en relació a aquesta habilitat, presentem els diferents mètodes d'avaluació dels textos escrits per infants. Hem posat especial atenció en els indicadors utilitzats per mesurar el contingut expressiu, intentant que la informació recollida fos el màxim de completa i sistematitzada.

El tercer capítol el configura la proposta que nosaltres fem de pauta avaluativa dels missatges infantils. Acompanyem la nostra selecció d'indicadors amb l'exemplificació d'un cas pràctic per facilitar-ne la comprensió. Val a dir, que la pauta d'indicadors presentada, pot ser aplicada tant a relats orals com escrits. En el present treball aprofundim principalment en la seva aplicació al relat escrit.

El disseny de l'estudi constitueix el cos del quart capítol, en el qual: formulem l'objectiu i les hipòtesis de la recerca, definim la mostra, els instruments d'avaluació i el procediment seguit en la investigació.

Els tres darrers capítols estan destinats a l'anàlisi i interpretació de les dades, l'establiment de conclusions i la discussió.

CAPÍTOL 1

ELS PROGRAMES D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA

1.1.-INTRODUCCIÓ

Darrerament els Programes d'Immersion Lingüística a Catalunya han merescut una atenció prioritària (fins i tot en alguns moments ens atreviríem a dir que desmesurada) des de sectors molt diferents de la nostra societat. Els mitjans de comunicació han contribuït a "posar de moda" aquests programes educatius, tot i que, la major part de vegades han estat tractats en diaris i televisions des d'un punt de vista preferentment polític, deixant en un clar segon terme el debat psicopedagògic. En aquest primer capítol nosaltres volem abordar l'aspecte psicopedagògic dels programes d'immersió lingüística (PIL), sense deslligar-lo de l'aspecte social i polític en els moments que sigui necessari.

Des que a Catalunya el 1980 es promulgà la Llei de Normalització Lingüística i, més concretament, des que s'iniciaren de forma massiva els programes d'immersió lingüística (entre el 1983 i el 1987), han estat nombrosos els estudis al voltant d'aquests programes escolars. Gràcies a aquest interès creixent per la immersió lingüística i, per extensió, per l'educació bilingüe, Catalunya comença a tenir una sòlida tradició en el plantejament, aplicació i avaluació d'aquest tipus de programes.

Emmarquem doncs, els programes d'immersió lingüística dins del terme més ampli d'"educació bilingüe". Com comenta Arnau (a

Arnau i altres, 1992), els programes d'"educació bilingüe" es desenvolupen en contextos multiculturals i multilingües. Avui dia, la majoria d'estats del món són habitats per ciutadans amb llengües i cultures diferents, de manera que el multilingüisme és un fenomen general i el monolingüisme una excepció. L'educació bilingüe fa referència als programes educatius que proporcionen instrucció en dues llengües, de manera que es possibilita a l'alumne el domini d'una llengua a la que no té accés en el seu entorn social-familiar, sense que això comporti, en principi, cap disminució respecte el desenvolupament de la seva pròpia llengua o el seu rendiment acadèmic. El recurs més important que l'educació bilingüe utilitza per aconseguir aquest objectiu, consisteix en fer servir la llengua objecte d'aprenentatge com a instrument d'ensenyament. És a dir, en la mesura que es fan coses amb la llengua, no només s'aprenen a realitzar aquestes coses, sinó que suplementàriament s'aprèn també l'instrument que les vehicula. L'educació bilingüe assumeix una perspectiva instrumental del llenguatge: les llengües s'adquireixen quan s'usen (Vila, 1995).

En el present capítol començarem parlant dels programes bilingües i dels pressuposits bàsics que sustenten l'educació bilingüe per, seguidament, centrar-nos en un tipus de programa en concret: el programa d'immersió lingüística, del qual descriurem les seves característiques i condicions generals, així com també les seves particularitats en l'aplicació a la realitat catalana. Acabarem el capítol coneixent diferents estudis que han avaluat l'escriptura dels alumnes que segueixen PIL a Catalunya; d'aquesta manera ens introduïrem en la segona part de l'emmarcament teòric en la qual s'aprofundeix en l'avaluació de l'escriptura realitzada per l'infant.

1.2.-PROGRAMES BILINGÜES

Skutnabb-Kangas (1988) estableix una tipologia dels programes bilingües en funció de les següents variables: llengua i cultura dels alumnes (majoritària, dominant o minoritària), llengua vehicular dels aprenentatges (llengua familiar L1 i/o segona llengua L2) i objectius socials i lingüístics que s'assoleixen (bilingüisme/biculturalisme o, a l'altra banda, segregació o pèrdua de la pròpia llengua i cultura). Quan es combinen aquestes variables, s'obtenen diferents tipus de programes que solen agrupar-se de la següent manera: programes que comporten un empobriment de la llengua i cultura dels alumnes (pr. de segregació, pr. de submersió) i programes que condueixen a l'enriquiment de la llengua i cultura dels alumnes (pr. de manteniment i pr. d'immersió).

		LLENGUA VEHICULAR INICIAL	
		L1	L2
OBJEC- TIUS SO- CIALS	segregació o assimilació: PROGRAMES D'EMPOBRI- MENT	Programes de se- gregació dirigits a nens de llengua minoritària o no dominant.	Programes de sub- mersió dirigits a nens de llengua minoritària o no dominant.
	bilingüisme/ bicultura- lisme: PRO- GRAMES D'EN- RIQUIMENT	Programes de man- teniment dirigits a nens de llengua minoritària o no dominant.	Programes d' im- mersió dirigits a nens de llengua majoritària o dominant.

* PROGRAMES D'EMPOBRIMENT *

Segons la nostra definició inicial d'educació bilingüe, els programes de segregació i de submersió no podrien ser inclosos pròpiament dins del concepte d'"educació bilingüe" perquè no compleixen alguns dels supòsits establerts: els programes de segregació no utilitzen la L2 com a llengua vehicular d'aprenentatges, sinó que s'ensenya la L2 com a matèria; i els programes de submersió utilitzen l'ensenyament en L2, que és la llengua i cultura dominant, però amb l'objectiu de que es perdi progressivament la pròpia llengua i cultura. Tant un programa com l'altre condueixen a situacions no desitjables per cap programa educatiu.

Els **programes de segregació** utilitzen la L1 dels alumnes com a mitjà d'instrucció, i la L2 és ensenyada com a matèria. Diverses circumstàncies (principalment de caràcter social però, de retruc, educatives) fan que la L2 no arribi a ser totalment dominada pels alumnes. Aquest tipus de programes es donen en situacions socials en que la L2 és la llengua de major poder o prestigi social i, el fet de no dominar-la, relega a part de la població a un estat permanent de "segregació". Seria el cas del model educatiu sudafricà per les persones de raça negra, que tenia com a finalitat social la perpetuació de l'"apartheid".

Els **programes de submersió** comporten l'assimilació d'un grup social minoritari a la llengua i cultura dominant, per tant, el grup minoritari va perdent la pròpia llengua i cultura. S'han dut a terme principalment en països on existeix població immigrada, amb la idea d'unificar al màxim el conjunt de la població. També s'han anomenat programes compensatoris en quant pretenen "compensar" el suposat dèficit lingüístic i social del grup minoritari envers la llengua i cultura dominant. Però l'ensenyament en una llengua i d'una cultura distant de l'entorn social i cultural propi, sovint condueix al fracàs a

la majoria d'estudiants que no connecten amb aquest model educatiu. Skutnabb-Kangas (1981) assenyala l'estrés que suposa per a l'alumne el fet d'aprendre en una llengua que ell té poc desenvolupada en un plantejament com el dels programes de submersió (en els quals la llengua familiar de l'alumne no rep cap reconeixement ni atenció, i on s'espera que tant professor com alumne s'expressin sempre en L2). Escoltar una nova llengua demana una alta concentració i esforç, a més, exigeix estar pensant en la "forma" de l'expressió, restant temps per pensar en el contingut curricular. Sovint aquest tipus de programes porten a l'alumne al desinterés i a la manca de confiança en si mateix i en els valors culturals transmesos per la família.

Tot i que l'adaptació dels nens de cultures minoritàries al sistema educatiu majoritari depèn de diversos factors, com poden ser l'origen sociocultural i el tractament educatiu concret que reben, els programes de submersió són considerats de baix grau d'èxit. És a dir, bastants alumnes no acaben l'escolaritat i pocs assoleixen els nivells educatius (ensenyament secundari i universitari) als que arriben els alumnes de la cultura dominant.

Arnau (a Arnau i alt., 1992) assenyala que entre les possibles causes d'aquest baix rendiment dels programes de submersió trobaríem: la baixa preparació dels educadors per atendre les necessitats lingüístiques d'aquests alumnes, el poc temps dedicat a aprendre la L2 per tal de garantir-ne el seu domini, el fet que l'alumne hagi d'aprendre continguts acadèmics a la vegada que llengua d'instrucció, i que l'avaluació no estigui pensada per ells sinó pels nens de cultura majoritària.

Amb la intenció de paliar part dels efectes d'aquest tipus de programes, s'han desenvolupat en alguns països els anomenats programes de bilingüisme transicional. El seu objectiu final continua sent l'assimilació a la cultura dominant, però mitjançant un període inicial de transició, durant el qual s'ensenya

al nen en la seva llengua familiar. La L2 va incorporant-se gradualment al currículum escolar fins que tot l'ensenyament es fa en L2 i els alumnes s'incorporen als programes regulars en llengua majoritària.

* PROGRAMES D'ENRIQUIMENT *

Els programes de manteniment i els d'immersió són els que es consideren pròpiament programes d'educació bilingüe, en la mesura que ambdós promouen el bilingüisme i el biculturalisme.

Els programes de manteniment van dirigits a minories lingüístiques i culturals, i tenen com a objectiu l'aprenentatge d'una cultura i una llengua nova (L2) sense que hi hagi pèrdua de la cultura i la llengua pròpia. Normalment es comença utilitzant la L1 com a llengua vehicular d'instrucció i, progressivament, es va incorporant la L2 en l'ensenyament dels continguts escolars. S'ha de tenir en compte que el desenvolupament dels programes de manteniment i l'èxit en la consecució dels seus objectius, depèn en gran part del control que el grup minoritari tingui sobre el poder polític local i estatal.

Pel que fa als programes d'immersió, una de les seves característiques principals és que van dirigits a alumnes de llengua i cultura majoritària. Aquests alumnes mantenen la seva llengua perquè té un fort suport fora del context escolar i perquè ocupa una part important dins del currículum educatiu, mentre que aprenen la L2 mitjançant un procés natural ja que és utilitzada sovint com a llengua vehicular dels seus processos d'ensenyament-aprenentatge (més endavant aprofundirem en les característiques i particularitats dels programes d'immersió lingüística).

1.3.-PRESSUPOSTOS BÀSICS DE L'EDUCACIÓ BILINGÜE

Són prou coneguts els resultats contradictoris als que han arribat diferents investigacions en matèria de bilingüisme: des de la posició inicial mantinguda per la Conferència Internacional sobre Bilingüisme celebrada a Luxemburg el 1928 segons la qual l'ensenyament de la lectura i l'escriptura s'havia de fer en la llengua familiar per no comportar desavantatges als escolars; fins a les proclames optimistes envers la superioritat de l'educació bilingüe realitzades a partir dels anys 70. El fet que els programes d'educació bilingüe es desenvolupessin en realitats polítiques, socials i lingüístiques molt diferents dificultava la comparació entre els resultats obtinguts i posava obstacles a l'establiment de marcs explicatius comuns sobre si l'educació bilingüe era beneficiosa o perjudicial. Tot i això, com diu Vila (1995), actualment es tenen prou dades per afirmar que l'educació bilingüe no és ni bona ni dolenta en si mateixa, sinó que els resultats depenen, en darrer terme, de com es realitzi i es concreti a la pràctica.

Per tant, l'èxit o el fracàs dels programes d'educació bilingüe depèn de múltiples variables que actuen conjuntament. En un intent globalitzador, Cummins (1983) reuneix aquestes variables en un model interactiu en el que distingeix tres grans grups: variables que aporta l'alumne (cognitives, lingüístiques i motivacionals), variables del medi ambient (naturalesa de la interacció lingüística del nen i actituds de la comunitat) i variables del mètode educatiu (tipus de programa, actituds i expectatives del mestre). (Veure Figura 1)

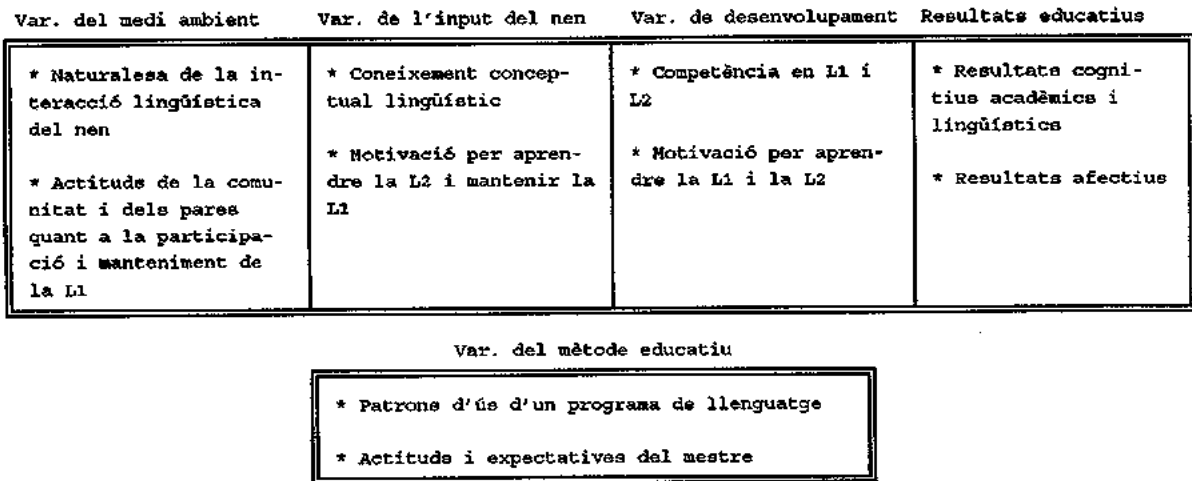


Figura 1.- Model interactiu d'educació bilingüe.

Diferents autors han intentat bastir teories interrelacionant aquestes variables per tal d'oferir explicacions del perquè en alguns casos els programes educatius bilingües han resultat exitosos i en d'altres no.

Lambert (1974), prèviament al model establert per Cummins i basant-se només en factors sociològics i actitudinals, va distingir entre **bilingüisme additiu** i **bilingüisme substractiu**:

.El **bilingüisme additiu** seria aquell en el qual "la segona llengua proporciona al subjecte un conjunt d'habilitats cognitives i socials que no afecten negativament aquelles que han estat adquirides en la primera llengua, sinó que les dues entitats lingüístiques i culturals compromeses en el ser bilingüe es combinen d'una manera complementària i enriquidora". Seria el resultat a assolir pels programes educatius que atribueixen valors positius a les dues llengües i que consideren l'adquisició d'una segona llengua com una nova eina de pensament i comunicació. En aquests programes l'alumne assisteix voluntàriament i no veu amenaçada la seva llengua familiar pel fet d'aprendre'n una altra.

.En el **bilingüisme substractiu**, en canvi, "l'adquisició de la segona llengua es fa en detriment de les aptituds aconseguïdes en la llengua familiar i, per tant, en lloc d'haver-hi complementarietat entre els dos sistemes culturals i lingüístics, hi ha competència entre ells, arribant sovint a la substitució de la L1 per la L2". Seria la situació en la que es troben grups etnolingüístics de baix prestigi, que veuen la seva llengua i cultura denigrada front els valors de la llengua i la cultura del grup social de major estatus socioeconòmic.

Darrera aquesta teoria hi ha implícita la idea de que la competència entre les dues llengües (L1 i L2) està relacionada i que, per tant, si existeix una adequada exposició i motivació, els progressos fets en l'adquisició d'una de les dues llengües, repercuteix positivament en l'altra. El fet que Lambert no contempli els factors lingüístics i pedagògics en la seva explicació, fa que se la consideri avui dia insuficient.

Cummins (1979) elaborà dues hipòtesis per donar explicació a les inconsistències entre els resultats de diferents estudis sobre bilingüisme. Tot i que, com hem vist en el seu model interactiu d'educació bilingüe, Cummins contempla les variables ambientals i del mètode educatiu, el pes de les seves hipòtesis estava situat inicialment en la relació existent entre bilingüisme i cognició. Recollint la proposta de Lambert, va completar-la i concretar-la en les seves hipòtesis del "Nivell llindar" i del "Desenvolupament interdependent".

La **hipòtesi del nivell llindar** parteix de la base que el nivell de competència bilingüe que els nens assoleixen en les dues llengües, actua com una variable que intervé mediatitzant els efectes de les seves experiències bilingües pel que respecta a la cognició. Pressuposa el següent: no es probable que els aspectes del bilingüisme que influeixen positivament sobre el desenvolupament cognitiu (aquells que desencadenarien un bilingüisme additiu segons Lambert), resultin efectius fins que

el nen no hagi aconseguit un nivell mínim o llindar de competència en la segona llengua. De manera similar, si un nen bilingüe assoleix un nivell molt baix en la seva segona (o primera) llengua, la interacció amb l'entorn mitjançant aquesta llengua serà pobre i, per tant, afectarà negativament el seu desenvolupament cognitiu. És a dir, el nen ha d'arribar a un certs nivells de competència lingüística per evitar dèficits cognitius i permetre que els aspectes potencialment beneficiosos del fet de ser bilingüe, influenciïn en el seu desenvolupament cognitiu. Cummins considera que existeixen dos llindars: assolir el llindar de competència bilingüe més baix seria suficient per evitar els efectes cognitius negatius, però assolir un segon nivell més alt de competència bilingüe podria ser necessari per accelerar el desenvolupament cognitiu (Cummins, 1983) (Veure Figura 2).

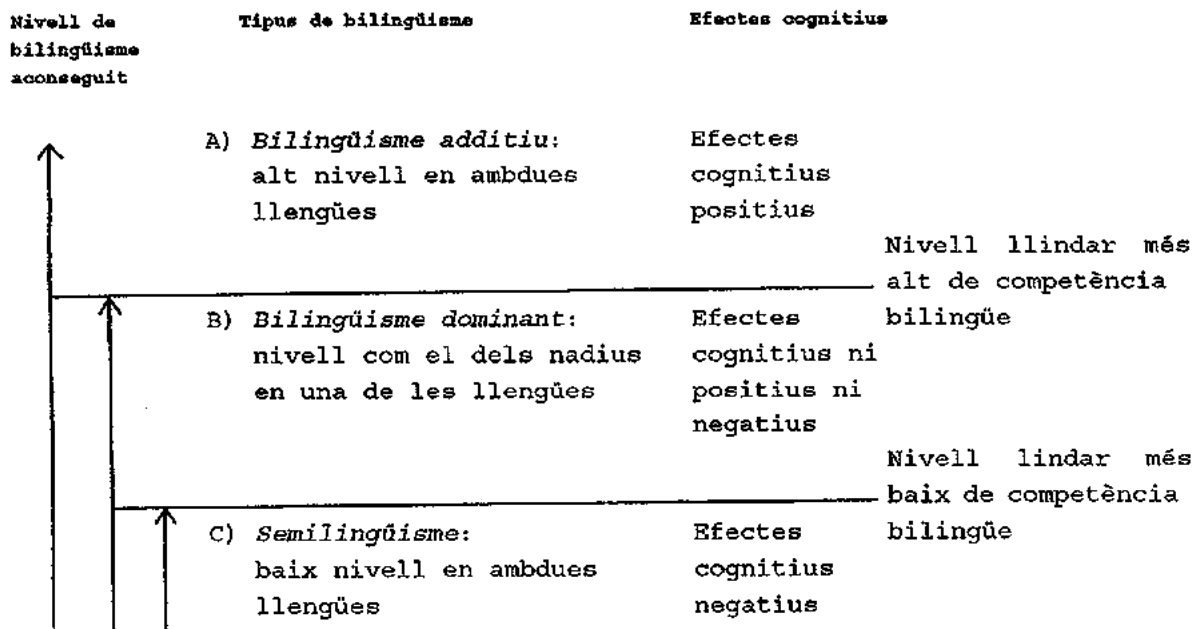


Figura 2.- Efectes cognitius dels diferents tipus de bilingüisme.

La hipòtesi del nivell llindar pot proporcionar un sistema per predir els efectes de diferents formes de bilingüisme, però en canvi no explica com es relacionen entre si les habilitats en

L1 i L2. Aquest és el punt de partença que mou Cummins a bastir la hipòtesi del desenvolupament interdependent.

Prèviament a la formulació de la hipòtesi és necessari fer esment de dues concepcions sobre el funcionament bilingüe: el model que suposa competències subjacents separades (separate underlying proficiency, SUP) i el model que suposa una competència subjacent comuna (common underlying proficiency, CUP).

El model SUP (veure Figura 3) implica que l'habilitat aconseguida en una llengua és independent de l'habilitat aconseguida en l'altra i, així mateix, existeix una relació directa entre la quantitat d'exposició a una llengua i el progrés que en ella fem. Tot i que intuïtivament podem decantar-nos per aquesta explicació, les evidències empíriques obtingudes a l'avaluar els resultats dels programes bilingües donen suport al model CUP (Cummins, 1986).

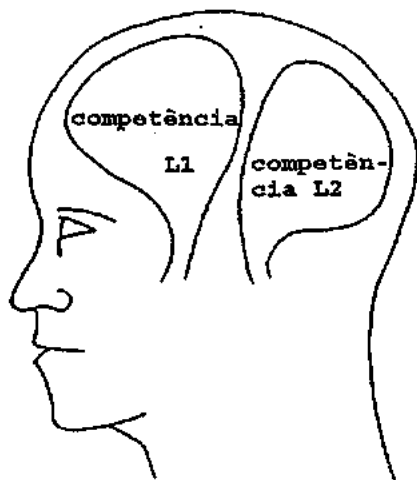


Figura 3.- Model SUP:
Competències subj. separades

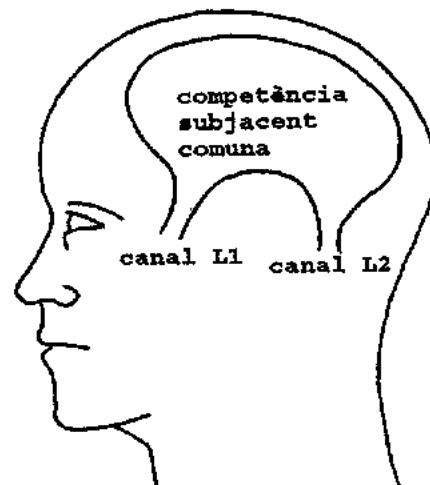


Figura 4.- Model CUP:
Competència subj. comuna

El model CUP (veure Figura 4) considera que l'experiència en cada llenguatge promou la competència subjacent en ambdues

llengües, sempre i quan existeixi l'adequada motivació i l'exposició suficient en l'entorn.

Partint de l'existència d'aquesta competència subjacent comuna que fa possible transferir habilitats d'una llengua a l'altra, Cummins formula la hipòtesis del desenvolupament interdependent. Segons aquesta hipòtesi, el grau de competència en L2 que el nen aconsegueix depèn, en part, del tipus de competència que el nen ha desenvolupat en la seva L1 en el moment que comença la seva exposició intensa a la L2. Per tant, en la mesura que la instrucció en Lx és efectiva en promoure competència en Lx, la transferència d'aquesta competència a Ly es donarà amb la condició que existeixi una adequada exposició a la Ly (a l'escola o a l'entorn) i una adequada motivació per aprendre Ly. Lx i Ly són intercanviables, essent una de les dues la llengua familiar i l'altra la segona llengua.

Posteriorment, Cummins amplia la seva hipòtesi del desenvolupament interdependent i prèn en consideració el nivell de demanda cognitiva del context. Un context de baixa demanda cognitiva activaria els trets més superficials i automàtics de la L1 i L2 (per exemple, conversar informalment amb un amic), mentre que un context d'alta demanda cognitiva faria posar en joc habilitats més profundes (per exemple, les activitats acadèmiques). Skutnabb-Kangas i Toukoma (1976), ja havien plantejat anteriorment aquesta distinció quan parlaven de dues formes de competència lingüística: superficial i profunda.

La Figura 5 mostra el model CUP al que s'ha incorporat el nivell de demanda cognitiva del context: és la representació del "doble iceberg". Aquesta representació permet explicar que, tot i existir una competència subjacent comuna a ambdues llengües, les manifestacions externes són diferents. En general, els trets més superficials de la L1 i la L2, com ja hem dit, són aquells que s'han relativament automatitzat o que requereixen menys elaboració cognitiva, mentre que la com-

petència subjacent es posaria en joc en les tasques comunicatives que requerissin major elaboració cognitiva.

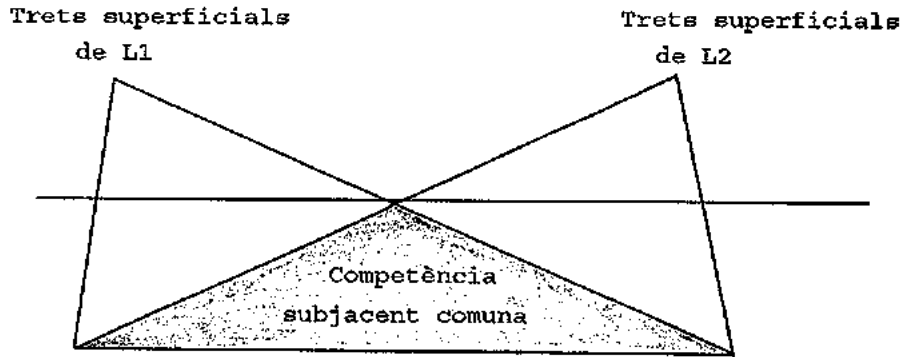


Figura 5.- Representació del "doble iceberg" de la competència bilingüe.

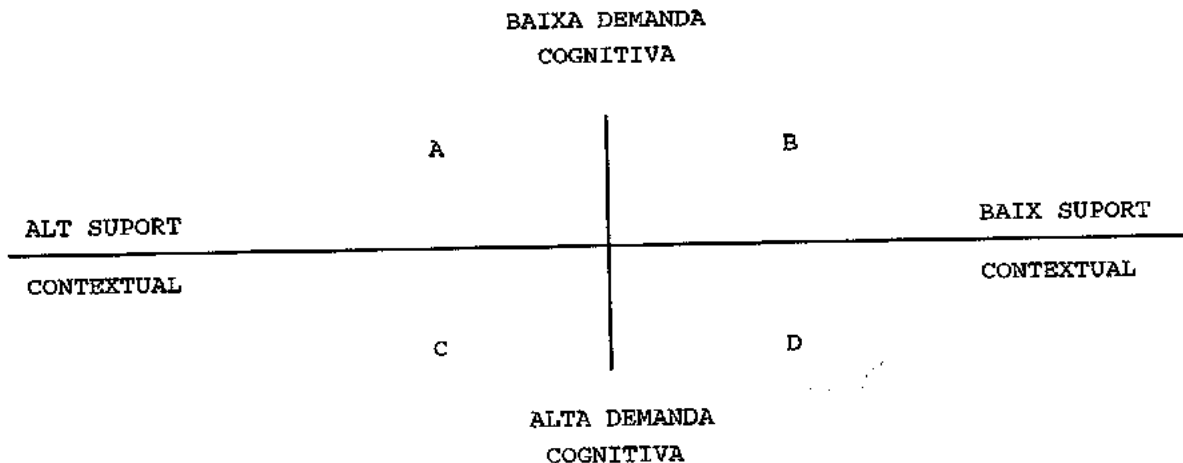
Les competències lingüístiques superficials i profundes esmentades, són redefinides per Cummins com "habilitats bàsiques de comunicació interpersonal" (Basic Interpersonal Communication Skills, BICS) i "competència lingüística cognitiva i acadèmica" (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP). BICS serien les habilitats lingüístiques necessàries per la vida quotidiana, mentre que CALP serien les habilitats lingüístiques necessàries per fer front a tasques de caire més acadèmic. Aquests dos tipus de competència (BICS i CALP) adquireixen tot el seu significat quan interactuen, no només amb la demanda cognitiva del context, sinó també amb el suport extralingüístic que aquest ofereix. És a dir, la competència lingüística pot representar-se en base a dos continus:

1. El primer d'ells és el suport contextual que ajuda a expressar o comprendre missatges. En un extrem del continu trobem contextos que ofereixen molt suport extralingüístic; d'aquesta manera els participants en la comunicació poden negociar el significat i ajudar-se de "pistes" situacionals i llenguatge no-verbal (per exemple nens que parlen llengües diferents, sovint no troben dificultat en jugar conjuntament ajudant-se de gestos,

fent mímica, etc.). En l'altre extrem del continu trobem contextos que ofereixen reduït suport extralingüístic en els quals els participants en la comunicació han d'utilitzar únicament "pistes" lingüístiques (per exemple una situació d'examen escrit escolar, on el nen ha de dominar el codi lingüístic escrit i on, a més, la negociació del missatge és limitada perquè emissor i receptor no coincideixen en el mateix moment temporal).

2. El segon continu és la ja explicada demanda cognitiva. En un extrem hi haurien els contextos amb baixa demanda cognitiva que posarien en joc els trets més automatitzats del llenguatge, mentre que en l'altre extrem hi haurien els contextos d'alt requeriment cognitiu.

Vegem-ho en el diagrama següent:



El quadrant A correspondria a les habilitats BICS: situació de baixa demanda cognitiva i alt suport contextual (com les converses que es mantenen en una botiga o quan et trobes amb un amic pel carrer); mentre que el quadrant D correspondria a les habilitats CALP: situació d'alta demanda cognitiva i baix suport contextual (aquí ens torna a servir l'exemple de l'examen escrit).

Cummins considera que les habilitats BICS en L1 i L2 són relativament independents; mentre que les habilitats CALP en L1 i L2 són clarament interdependents. Per tant, és en les habilitats CALP on el progrés en una de les dues llengües repercuteix positivament en l'altra.

L'explicació que Cummins ofereix al fracàs d'alguns nens en programes d'educació bilingüe és que han adquirit habilitats BICS en L2, per la qual cosa poden usar la L2 en les seves tasques quotidianes; però, en canvi, no han assolit les habilitats CALP que els permetria afrontar amb èxit les tasques més acadèmiques. Així, aquests nens "aparentment" estan preparats per rebre un ensenyament en L2 quan, en realitat no ho estan perquè els manquen tot un conjunt d'habilitats lingüístiques. Per aquest motiu suggereix que l'educació bilingüe serà exitosa sempre i quan els nens hagin assolit una competència lingüística suficient en L1 o L2, que els permeti treballar en contextos d'alta demanda cognitiva i reduït suport extralingüístic com és l'escolar. Cummins assenyala que, el temps aproximat que necessita un aprenent de L2 per assolir la mateixa competència lingüística que un nadiu en situacions d'alt suport contextual, és d'uns dos anys; mentre que el temps que aquest mateix aprenent de L2 necessita per assolir la competència lingüística d'un nadiu, però en situació de reduït suport contextual, és d'aproximadament set anys.

Baker (1993), tot i reconèixer la vàlua de les teories anteriors, en quant ajuden a anar construint el corpus teòric de l'educació bilingüe, realitza un seguit de puntualitzacions a la teoria formulada per Cummins en base a les habilitats BICS i CALP. Són les següents:

* En primer lloc assenyala que la distinció entre BICS i CALP és purament intuïtiva, tot i que sembla esdevenir útil per explicar certs casos de fracàs en programes educatius bilingües. Però no deixa de ser un model que planteja només dos

estadis, quan la idea, cada vegada més acceptada, és que la competència lingüística queda definida mitjançant un gran nombre de dimensions. Per tant el progrés lingüístic seria més semblant a pujar una escala graó a graó, que no pas a grans salts (com en certs moments sembla que apunti Cummins).

* En segon lloc, a la distinció entre BICS i CALP li manca suport empíric. I les dades empíriques recollides en una recerca seran difícilment comparables ja que les habilitats BICS i CALP estan estretament relacionades a aspectes específics de cada cultura i literatura.

* Com a tercera crítica, Baker posa de manifest que aquest model simplifica excessivament la realitat i que aquests termes (BICS i CALP) poden prendre's, sense mala intenció, com entitats reals i contribuir a posar etiquetes i estereotips als alumnes.

* En darrer lloc, Baker es pregunta si la relació entre desenvolupament lingüístic i desenvolupament cognitiu pot ser tan directa i simple. L'autora considera que la relació entre cognició i progrés lingüístic està influenciada per molts altres factors (de tipus motivacional, escolar, familiar o social). La competència lingüística està relacionada amb tot el que envolta l'individu i no només amb les seves habilitats cognitives.

Altres autors (Edelsky i col., 1983; Rivera, 1984) han posat també en qüestió certs aspectes de les hipòtesis de Cummins entre els que destaquem els següents:

* És un model que contempla l'èxit o el fracàs d'un programa bilingüe només en base als resultats acadèmics, i deixa de banda aspectes com són l'autoestima, el desenvolupament emocional, el pensament creatiu, les actituds envers l'aprenentatge o el desenvolupament moral.

* La teoria va ser elaborada com una explicació "a posteriori" dels resultats trobats per diferents recerques. Caldria comprovar el model teòric amb noves dades empíriques que poguessin replicar-se en cultures i països diferents.

* Cummins explica l'èxit o fracàs dels programes bilingües a través d'unes poques variables, fet que comporta una excessiva simplificació del fenomen. La seva teoria inicial era descrita en termes bàsicament individuals i psicològics; i els crítics troben a faltar variables de tipus: cultural, social, polític, escolar i familiar.

Arnau (1992) incideix en la darrera crítica en dir que les hipòtesis fins ara exposades són bàsicament "interpretacions independents del context escolar", que no contempen les variables del mètode educatiu. És a dir, els manca prendre en consideració aspectes propis del context on es desenvolupa el programa bilingüe, com ara el coneixement per part del professorat de la llengua dels alumnes, el percentatge d'alumnes a l'aula que desconeixen la llengua d'instrucció o el tractament que rep la L1 dels alumnes dins l'aula.

Les "interpretacions de context educatiu", com a contraposició a les anteriors, han destacat diferències fonamentals entre tipus de programes en L2 que obtenen resultats diferents. Per tant, consideren que el mètode educatiu i les seves condicions d'aplicació s'han de contemplar com a variables intervinents en l'èxit o fracàs del programa en L2.

La taula següent mostra les característiques dels programes de submersió i immersió, posant de manifest que, tot i respondre a l'etiqueta general de "programes en L2", difereixen en aspectes fonamentals de les condicions d'aplicació.

PROGRAMA EN L2 (SUBMERSIÓ)	PROGRAMA EN L2 (IMMERSIÓ)
<ul style="list-style-type: none"> .Obligatoris, baixa motivació .Presència en la mateixa aula de parlants i no-parlants de la llengua d'instrucció .Professors monolingües que desconeixen la llengua dels escolars .Input en L2 no adaptat .L1 dels escolars considerada com inapropiada .No es considera correcte que els escolars parlin a l'escola amb la seva L1 .No s'ensenya la L1 	<ul style="list-style-type: none"> .Opcionals, alta motivació .Majoria d'alumnes que desconeixen la llengua d'instrucció .Professors bilingües i ben entrenats .Input en L2 adaptat .L1 dels escolars considerada apropiada .Els escolars poden parlar en L1 a l'escola .S'ensenya "la" i "en" L1

En la mateixa línia s'inscriu Vila (1995) quan diu que la pràctica de l'educació bilingüe no es redueix a tenir en compte un sol aspecte, sinó que n'inclou varis. Entre aquests, cal destacar la llengua familiar dels escolars, la presència social de les llengües que s'utilitzen, l'organització i distribució de les llengües al llarg del currículum, el coneixement lingüístic del professorat i les motivacions socials cap a l'aprenentatge de les llengües.

Continuant amb la voluntat d'identificar les variables que poden explicar l'èxit o el fracàs d'un programa bilingüe, Artigal (1989) considera que existeixen tres grups de variables que tenen un pes important en el resultat d'un model d'educació bilingüe:

- .l'estatus social de la llengua i cultura familiar.
- .les actituds dels alumnes en relació a la llengua de l'escola i motius per aprendre-la.
- .el tipus de tractament pedagògic a través del qual s'accedeix a la segona llengua.

Pel que fa a la primera variable, la majoria d'estudis realitzats coincideixen a afirmar que els nens i nenes escolaritzats en programes de canvi de llengua, i que tenen una llengua i cultura familiar socialment majoritària i forta (com és el cas dels alumnes anglòfons escolaritzats en programes d'immersió al francès al Canadà), poden accedir als programes d'educació bilingüe amb suficients garanties d'èxit. Aquests alumnes incorporaran una segona llengua sense que la seva resulti perjudicada donat que té una forta presència i prestigi a l'entorn extraescolar. Però quan la situació és a l'inrevés, és a dir, quan la llengua dels alumnes és minoritària dins la comunitat lingüística, el plantejament hauria de ser diferent.

En aquest cas el medi extraescolar menysprea els valors socioculturals de l'alumne i atribueix a la cultura i llengua majoritària valor superior; llavors l'adquisició d'una nova llengua per part d'aquest grup d'alumnes es fa en detriment de la seva llengua familiar, arribant a substituir la seva llengua per la de major prestigi (situació que hem definit com assimilació/submersió). En aquestes situacions s'aconsella l'escolarització en la llengua familiar en programes que, a més, garanteixin un correcte assoliment de la llengua majoritària.

Quant a la segona variable, s'ha comprovat que les actituds dels alumnes i els seus pares en relació a la segona llengua, així com també els motius per aprendre-la, són sumament significatius en l'èxit o fracàs del programa. Difícilment es pot aprendre una llengua que no es desitja aprendre. Per això és molt important que el programa promogui el manteniment d'actituds positives cap a la llengua objecte d'aprenentatge. És a dir, que no només han d'existir actituds positives a l'inici del programa (que evidentment hi han de ser), sinó que aquestes actituds s'han de mantenir al llarg del temps des de les pròpies activitats d'ensenyament-aprenentatge. Els alumnes que s'incorporen a un programa d'educació bilingüe han

d'assumir que, més tard o més d'hora, una part important de les activitats escolars es vehicularan mitjançant una llengua diferent a la seva habitual. Això pot comportar una modificació d'actituds inicialment positives si la llengua pròpia de l'alumne no rep un tractament adequat durant l'escolarització. L'educació bilingüe vol assegurar aquest tracte adequat mitjançant les següents pràctiques: en primer lloc, no forçar a l'alumne perquè realitzi les seves produccions en la segona llengua, és a dir, deixar triar la llengua amb la que vol realitzar els intercanvis comunicatius; i, en segon lloc, amb estreta relació amb el que acabem de dir, el programa ha de ser desenvolupat per professorat bilingüe, de manera que quan l'alumne s'expressa en la seva pròpia llengua, el mestre l'entengui i no es trenqui el fil comunicatiu (Vila, 1995).

En últim lloc, Artigal assenyala que els programes d'educació bilingüe no consisteixen en una exposició més o menys intensiva a la segona llengua sinó que requereixen un plantejament, un enfoc i una metodologia especial i adequada als objectius que es pretenen aconseguir. En relació a aquest darrer punt, és a dir, el tipus de tractament pedagògic a través del qual s'accedeix a la segona llengua, ens detindrem en l'aportació de Krashen (1985) al voltant de l'input comprensible"; i en les aportacions de Swain (1985) i Ellis (1985) en relació a l'output comprensible".

.Hipòtesi de l'input comprensible (Krashen, 1985). Aquest autor considera que els programes d'educació bilingüe ofereixen les condicions favorables per l'adquisició de la L2 i l'aprenentatge de continguts acadèmics, sempre i quan el missatge pugui ser entès per l'alumne. Un bon professor és aquell que continuament adapta els missatges al nivell de comprensió de L2 dels seus alumnes i els ajuda a progressar cap a nivells més evolucionats. L'alumne progressarà en la seva competència lingüística si pot captar i entendre l'input que conté estructures que es troben una mica per sobre el seu nivell normal de

competència (diríem que si el nivell normal de l'alumne és "i", el progrés es manifestarà quan entengui l'input "i + 1"). L'input pot entendre's sense un coneixement profund de la gramàtica, mitjançant la informació extralingüística del context i el bagatge previ de l'alumne. D'acord amb aquesta hipòtesi els professors s'han de centrar en la comunicació, han de modificar la parla (entonació, ritme, etc.) i oferir suport contextual. De la mateixa manera, diu l'autor, com els pares ajuden al seu fill a adquirir el seu primer llenguatge. La interacció professor-alumne és fonamental en quant és durant aquesta interacció que es negocia el significat del missatge.

Així mateix, a l'aula s'hauria de preparar als alumnes per intervenir en situacions comunicatives de la vida real, de manera que adquirissin confiança en les seves habilitats en L2 per poder-les fer servir i continuar aprenent-les fora de l'escola.

Krashen assenyala que no n'hi ha prou amb que l'input sigui comprensible sinó que són igualment importants els aspectes motivacionals, el clima afectiu i el respecte al ritme d'adquisició de la L2 per part de l'alumne. En aquest sentit intervé el "filtre afectiu". L'esmentat "filtre afectiu" seria una barrera mental que dificultaria a l'alumne el poder beneficiar-se de l'input comprensible. Si el mestre continua-ment corregeix errors o insisteix en que el nen parli en L2 abans que ell hagi adquirit confiança suficient, l'alumne pot sentir-se ansiós o inhibir-se davant dels aprenentatges. Mentre que si, en canvi, l'alumne està relaxat i va agafant confiança en ell mateix, la situació d'ensenyament-aprenentatge de L2 esdevindrà més eficient i efectiva. En base al concepte del "filtre afectiu", podríem trobar els casos extrems de l'alumne poc motivat, angoixat o amb poca confiança en ell mateix; i el de l'alumne tan implicat en el missatge que oblidava que està escoltant o parlant en una altra llengua.

.Hipòtesi de l'output comprensible (Swain, 1985; Ellis, 1985). La hipòtesi de l'output comprensible fa referència a que no només s'ha de posar l'èmfasi de la interacció comunicativa en l'input, sinó que igual importància té l'output (producció de L2 que fa l'alumne i que cal negociar durant la interacció amb l'interlocutor). És important que l'alumne estigui implicat en un ús actiu i significatiu del llenguatge, que pugui tenir un cert control del contingut proposicional, que necessiti comunicar-se i expressar-se en situacions comunicatives diferents. Aquest darrer punt és un dels que esdevé més difícils per molts alumnes de programes bilingües, ja que no tenen oportunitat d'utilitzar la L2 en situacions informals en contextos extraescolars.

Com ja esmentàvem a l'inici del present apartat, cada vegada amb més freqüència les recerques aporten dades que sustenten la idea que el debat entre si l'educació bilingüe és positiva o negativa per si mateixa, és un debat fals i enganyós. El debat va decantant-se cap a anar identificant els diferents factors que entren en joc per tal d'incidir en aquells que es pugui, amb la finalitat de promoure una educació bilingüe el màxim d'exitosa i beneficiosa.

1.4.-ELS PROGRAMES D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA (PIL)

Com ja hem comentat a l'apartat 1.2, els programes d'immersió lingüística són models d'educació bilingüe (per tant, que utilitzen la L2 com a llengua vehicular en el procés d'ensenyament-aprenentatge) dirigits a alumnes de llengua i cultura majoritària (en aquest sentit, la llengua familiar dels alumnes té assegurat el seu manteniment per la forta presència i estatus dominant que té a l'entorn social i alhora els alumnes aprenen una nova llengua a l'escola mitjançant un procés

natural d'adquisició). Aquest model educatiu va iniciar-se i desenvolupar-se a la part francòfona del Canadà (Québec) gràcies a la iniciativa d'un grup de pares anglòfons que desitjaven que els seus fills assolissin un bon nivell de competència en llengua francesa. El resultat fou un programa d'immersió lingüística primerenca total dissenyat per W. Lambert de la Universitat de McGill i W. Penfield de l'Institut Neurològic de Montreal que va iniciar-se el 1965 a l'escola Saint Lambert de Montreal (Lambert i Tucker, 1972).

Aquest model educatiu tenia (i continua tenint) els següents objectius:

- desenvolupar en els alumnes anglòfons del programa (per tant, alumnes de L1 majoritària) una bona competència oral i escrita de francès (L2), superior a la que aconsegueixen els seus companys anglòfons del programa regular (en el qual la llengua habitual d'instrucció és l'anglès i s'ensenya el francès com a assignatura durant unes poques hores a la setmana).

- mantenir el mateix nivell de competència oral i escrita en anglès que els seus companys anglòfons del programa regular.

- assegurar el mateix rendiment acadèmic que els seus companys anglòfons del programa regular.

- comprendre i apreciar la llengua i cultura francòfona sense deixar de conservar la seva identitat anglo-canadenca.

L'avaluació d'aquest primer programa d'immersió va constatar que s'havien acomplert els objectius previstos i posà de manifest que l'ensenyament inicial en la llengua familiar dels alumnes no és una condició necessària per a l'èxit acadèmic (Lambert i Tucker, 1972).

Els programes d'immersió estan dissenyats perquè el nen aprengui una segona llengua de forma similar a com va aprendre la seva primera llengua. Es posa èmfasi en motivar als alumnes envers l'aprenentatge de la L2 i, sobretot a l'inici del

programa, s'incideix en el desenvolupament de les habilitats de comprensió i expressió oral mitjançant la creació de situacions comunicatives reals que tinguin interès i significació pel nen. Els programes d'immersió difereixen dels mètodes convencionals d'aprenentatge d'una segona llengua justament en això, en que no s'ensenyen les regles gramaticals de la llengua d'una forma conscient, sinó que es van adquirint de manera natural. És a dir, no s'ensenya "la" L2, sinó "en" L2. Com diu Genesee (1985): "la immersió és una aproximació comunicativa que reflecteix les condicions essencials d'aprenentatge d'una primera llengua i, a la vegada, respon a les necessitats educatives especials dels aprenents d'una segona llengua".

Amb posterioritat a l'experiència de l'escola de Saint Lambert, s'han introduït variacions al programa original, donant lloc a formes d'immersió que difereixen entre si en funció del moment en que comença l'exposició a la segona llengua. Així podem parlar a grans trets d'immersió primerenca, endarrerida o tardana, cadascuna de les quals pot presentar alternatives diferents (Genesee, Lambert i Holobow, 1986):

-IMMERSIÓ PRIMERENCA- Podem distingir-ne dues alternatives: "total" i "parcial".

La "immersió primerenca total" és el model que va dur a terme a l'escola canadenca de Saint Lambert. En la immersió primerenca total, la major part de l'ensenyament es fa en L2 durant els tres primers anys d'escolaritat. La L1 s'introdueix a segon o tercer curs de primària durant un 20% del temps escolar, augmentant la seva presència de forma regular. Per tant, la lecto-escriptura s'inicia amb la L2, i després es realitza en L1.

En la "immersió primerenca parcial" l'exposició en L2 no és tan intensa, el més comú és que el 50% de l'ensenyament es realitzi en L2 i l'altre 50% en L1. L'aprenentatge de la lecto-escriptura es fa simultàniament en les dues llengües.

-IMMERSIÓ ENDARRERIDA- En aquesta forma d'immersió, la llengua inicial d'instrucció és la L1, i la L2 s'ensenya com a matèria durant uns 30 minuts diaris. Cap a quart o cinquè curs de primària es comença un programa d'immersió total en L2 que durarà un o dos anys i, finalment, s'acabarà l'escolaritat elemental amb un programa d'immersió parcial (50% del temps d'escolaritat en cada llengua). En l'opció d'immersió endarrerida l'aprenentatge de la lecto-escriptura es fa primer en L1 i després en L2.

-IMMERSIÓ TARDANA- Aquest model postposa l'ús intensiu de la segona llengua fins el final de l'escola primària o l'inici de la secundària. Pot durar un o dos anys i continuar-se amb un model d'immersió parcial o d'ensenyament avançat de la L2. Prèviament al programa d'immersió tardana s'acostumen a ensenyar els fonaments formals de la segona llengua.

Arnau (1992) afegeix als anteriors models d'immersió els següents:

-DOBLE IMMERSIÓ- Es caracteritza per la immersió en dues L2 (és el cas del model d'immersió al francès i a l'hebreu per escolars anglòfons de Québec). Aquest model pot ser d'immersió primerenca o endarrerida en funció del moment que s'introdueixin les L2.

-IMMERSIÓ CANVIADA- Model que implica la immersió en una L2 que és minoritària en el context. Els alumnes de llengua majoritària que el segueixen, aprenen conjuntament amb els de la llengua minoritària o de menor prestigi social. És el programa seguit en una àrea dels Estats Units en la qual escolars anglòfons i hispànics aprenen en espanyol. Aquest programa podem anomenar-lo d'immersió en la mesura que el percentatge d'alumnes de l'aula que desconeixen la llengua de l'escola sigui majoritari en relació al total.

1.4.1.-CARACTERÍSTIQUES I CONDICIONS DELS PIL

J.M. Serra (1989) reuneix en els següents principis les característiques comunes aplicables a tots els programes d'immersió i diu que, més enllà d'aquests principis, la posada a la pràctica del programa dependrà de la realitat sociolingüística (i política, afegim) on es concreti. Les esmentades característiques són:

-Voluntarietat de l'assistència: els pares inscriuen els seus fills en un programa d'immersió perquè consideren necessari que els seus fills i filles aprenguin aquesta segona llengua, i perquè estan convençuts que la metodologia que segueix el programa és la millor manera d'assolir l'objectiu. Per aprendre una llengua cal tenir-ne ganes, per tant, repetim que l'actitud i motivació d'alumnes i pares és fonamental per l'èxit de programa.

-Professorat bilingüe: en la mesura que aquests programes parteixen de la base que el llenguatge s'adquireix com un instrument per regular i controlar els intercanvis socials, és indispensable que el professorat domini ambdues llengües per assegurar el desenvolupament adequat del programa. Com que el professor entén les produccions de l'alumne, i les valora, la comunicació entre ells dos es dona des del primer moment i no es veu interrompuda. En aquest sentit, els programes d'immersió parteixen de la premisa que és a partir de la comprensió que emergirà posteriorment la producció. El mestre sempre es dirigirà a l'alumne en la L2, però l'alumne pot decidir la llengua dels seus intercanvis comunicatius amb la certesa que sempre se l'entendrà (amb tot el que això implica de positiu des d'un punt de vista d'autoestima i de motivació envers el programa).

-**Desconeixement per part dels alumnes de la llengua de l'escola:** si el mestre parteix de la base que l'alumne no coneix la llengua que utilitza l'escola, posarà inicialment l'èmfasi en ensenyar-la. En les primeres edats això només és possible des d'un plantejament pedagògic en el qual el procés d'ensenyament de la L2 s'assembli al procés d'adquisició de la L1. És a dir, el professorat ha de recórrer a situacions comunicatives en les que el nen o nena rebi un important suport contextual per negociar i compartir els significats necessaris per regular i controlar les tasques interactives que se li proposen.

-**Enfoc comunicatiu:** com s'ha dit anteriorment, la immersió duta a terme en condicions òptimes és un model molt potent per promoure de forma eficaç la competència en una segona llengua en alumnes que, si no fos així, difícilment tindrien l'oportunitat de desenvolupar aquesta competència. Per aconseguir-ho però, ha d'haver-hi un tractament pedagògic de qualitat. En la mesura que considerem l'adquisició del llenguatge com un aprenentatge social on ha d'existir una intenció comunicativa, la motivació i les actituds són fonamentals. Així mateix, el millor mètode per l'adquisició primerenca d'una segona llengua, és el que més s'assembla a la forma natural com s'aprèn la primera. Del que acabem de dir, es dedueix que l'adquisició de la L2 en els programes d'immersió hauria de fer-se a través de situacions significatives i estimulants que garantissin una comunicació efectiva entre l'alumne i l'interlocutor. El procés d'adquisició i desenvolupament del llenguatge de l'alumne està estretament relacionat amb la qualitat dels intercanvis comunicatius en els quals tingui l'oportunitat de participar activament.

1.4.2.-ALTRES FACTORS QUE INFLUEIXEN EN ELS RESULTATS DELS PIL

En el punt anterior hem descrit les característiques principals comunes a tot programa d'immersió, anem a veure ara altres factors rellevants en els resultats dels PIL:

.La durada del programa i el temps d'instrucció en cadascuna de les llengües: els estudis duts a terme en aquest sentit coincideixen a afirmar que, perquè els programes d'immersió, tal i com els hem descrit, promoguin a partir d'una segona llengua mecanismes additius en el desenvolupament lingüístic, acadèmic i psicològic dels alumnes, han de tenir una durada mínima de quatre/sis anys (Swain, 1985; Sanchez i Tembleque, 1986; Serra i Arnau, 1991 i Vila, 1991). Amb una durada inferior a l'esmentada, difícilment es podrien garantir els efectes beneficiosos que pot aportar el fet de ser bilingüe. Pel que fa al temps d'instrucció en cadascuna de les dues llengües, ja hem esmentat en el punt 1.4, que, segons el moment en que s'introdueixi la L2 i les hores escolars destinades a ella, es parlarà d'immersió primerenca, endarrerida o tardana.

Aquest factor temporal queda mediatitzat per les possibilitats reals que tenen els alumnes d'utilitzar la L2 i la L1 fora del context escolar, així com també per la distància lingüística existent entre la L1 i la L2.

Si els alumnes tenen poques possibilitats d'utilitzar la L2 fora del context escolar, el percentatge de temps destinat a la L2 dins del context escolar haurà de ser major, per donar oportunitat a l'alumne d'usar la L2 en la màxima quantitat i diversitat de situacions comunicatives possibles.

Pel que fa a la distància lingüística, s'entén amb aquest terme el grau de semblança o diferència entre dues llengües que ve determinat principalment per si provenen o no de la mateixa

família lingüística. No és el mateix la distància lingüística existent entre el català i el castellà (provinents de la mateixa família lingüística) que, per exemple, entre l'euskara i el castellà (que provenen de famílies lingüístiques diferents). En aquest punt també és important assenyalar que cada vegada hi ha més alumnes a les escoles catalanes que tenen altres llengües familiars que no són ni el català ni el castellà (immigrants de fora de l'Estat Espanyol) i, pels quals, l'escolarització suposa una immersió en dues llengües desconegudes. En el nostre treball però, la L1 dels alumnes serà sempre o bé català, o bé castellà.

.El nivell sociocultural dels alumnes: els primers estudis que plantejaren els motius de les diferències existents entre els resultats dels programes d'immersió, apuntaven que el nivell sociocultural dels alumnes era una de les causes més rellevants a l'hora d'explicar l'èxit o fracàs del programa. Aquesta és la variable en la qual es basa Lambert, per exemple, per diferenciar el bilingüisme additiu del bilingüisme subtractiu. Estudis posteriors han posat de manifest que el nivell sociocultural de l'alumne no determina la seva possibilitat o impossibilitat de participar amb èxit en un programa d'immersió (Genesee, 1983; J.M. Serra, 1989; A. Huguet, 1995). La puntualització que fa J.M. Serra al respecte és que els factors socioculturals s'interrelacionen amb els lingüístics i pedagògics. En la mesura que els alumnes tinguin poques oportunitats de mantenir interaccions quantitativa i qualitativament adequades en l'àmbit familiar, arribaran a l'escola amb una baixa competència i desestructuració en la L1. I, per tant, tenen més possibilitats de trobar-se amb dificultats en qualsevol programa educatiu sigui aquest bilingüe o no.

1.4.3.-PARTICULARITATS DE L'APRENTATGE DE LA LECTO-ESCRITURA EN ELS PIL

Reis, E.M. (1993) descriu dues perspectives des de les quals s'ha estudiat l'aprenentatge de l'escriptura. La primera d'elles és la "cognitiva", la qual es centra en els processos que tenen lloc dins l'individu que li permeten posar les idees per escrit. Estudis sobre la manera de processar la informació posen de manifest que, escriure, és una tasca de "resolució de problemes" caracteritzada per tres components: planejar el que s'escriurà, buscar estratègies per posar les idees en el paper i controlar els aspectes procedimentals de la transcripció. La segona perspectiva teòrica és la "funcional-interactiva", la qual posa l'èmfasi en la funció comunicativa i relacional de l'escriptura. Segons aquest enfoc, l'escola hauria d'esforçar-se en crear contextos funcionals d'aprenentatge que motivessin a l'alumne a comunicar-se (per escrit en aquest cas), més que no pas dedicar-se a posar exercicis de llengua i corregir-los. (Per una explicació més extensa d'aquestes dues perspectives, veure, en el proper capítol, el punt 2.3.3).

Comet (1990) posa en relació ambues perspectives quan diu que l'escola ha de plantejar l'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita des de la visió que considera l'adquisició del llenguatge com un instrument valuós per a l'individu, tant des del vessant comunicatiu (llenguatge vehicle de comunicació social), com del representatiu/cognitiu (llenguatge vehicle de representació del món).

Les recerques sobre els processos d'adquisició de la lectoescriptura en la L2 veuen més similituds que diferències amb el procés d'aprendre a llegir i escriure en L1. Per tant, és evident que per iniciar l'aprenentatge escrit de la L2, l'alumne ha de tenir un coneixement del lèxic bàsic en aquesta segona llengua i ha de saber els principis essencials de transcripció. Així mateix, la lectura i l'escriptura són dues adqui-

sicions interdependents que es reforcen mútuament durant tot el procés educatiu. Tot i aquestes similituds, hi ha algunes particularitats a tenir en compte en l'aprenentatge de la lectoescriptura en els PIL:

.els alumnes dels programes d'immersió tenen una exigència educativa més gran que no pas els que aprenen en la seva L1. Això implica per part d'aquests alumnes una major motivació, més temps i més pràctica. En aquest context educatiu més que en cap altre és necessària una pedagogia que adopti el model "interactiu-experiencial" més que no pas el de "transmissió convencional" (Arnau, 1995).

.aprendre a escriure en dues llengües, encara que es faci de manera simultània, no crea processos d'interferència, sempre i quan els enfocaments estiguin integrats (Edelsky, 1986). Quan els enfocaments són diferents per cada llengua (per exemple, decodificació de fonemes i paraules per la L2, i propostes més interactives per la L1), els alumnes es troben amb sistemes d'aprenentatge diferents i experimenten dificultats. Quan el context lector és més integrat, en canvi, progressen en l'aprenentatge de les dues llengües, i es produeix el procés de transferència d'habilitats d'una llengua a l'altra.

.si el context d'aprenentatge és l'adequat, si es creen situacions comunicatives significatives i estimulants, els alumnes poden escriure textos, tot i tenir una competència molt limitada en la L2 (Genesee, 1985; Swain i Lapkin, 1982).

Finalment, assenyalar que l'adquisició de la lectoescriptura en L2 té les seves pròpies característiques depenent del tipus concret de programa: no és el mateix alfabetitzar-se inicialment en L2, que fer-ho quan ja es té una certa competència en L1 o que fer-ho simultàniament en L1 i L2. En tots els casos

però, i com ja hem apuntat, es produeix el fenomen de la transferència d'habilitats d'una llengua a l'altra.

1.5.-ELS PIL A CATALUNYA

1.5.1.-PARTICULARITATS

Els PIL desenvolupats a Catalunya corresponen, en la majoria de casos, a **programes d'immersió primerenca total** i, com a tals, reuneixen les característiques i requisits descrits anteriorment (apartat 1.4). Com assenyala Artigal (1995), són un "model d'enriquiment personal" (és a dir, d'immersió i no de segregació) en la mesura que: la L1 dels alumnes que hi assisteixen és la llengua socialment dominant, l'actitud i motivació dels corresponents alumnes i pares és generalment positiva, i la qualitat de les interaccions mestre-alumne pot ser considerada la majoria de vegades com a satisfactòria.

A diferència de programes desenvolupats en altres contextos, els PIL a Catalunya proposen la immersió en una llengua present en el context social i són una opció per fer d'aquesta llengua (pròpia, però històricament minoritzada) una llengua normalitzada. Aspecte pel qual Artigal també els qualifica de "models d'enriquiment col·lectiu" en la mesura que permet construir lligams de pertinença i d'integració a la pròpia comunitat.

Els PIL a Catalunya difereixen dels descrits pel Canadà en els següents aspectes:

1.-La **distància lingüística** existent entre L1/castellà i L2/català és menor que entre L1/anglès i L2/francès. En el primer cas totes dues són llengües romàniques i provenen d'un mateix origen, el llatí, fet que comporta similituds entre les dues

llengües (a nivell fonètic, gramatical...); aspectes que no es donen en el segon cas.

2.-**La introducció de la L1:** Als PIL de Catalunya, la L1/castellà no s'ensenya com assignatura, ni tampoc no intervé en cap altre lloc del curriculum escolar fins el cicle mig (3r. de Primària), moment a partir del qual se'n planifica el seu ensenyament per tal que l'alumne n'assoleixi totalment el seu domini.

3.-**El percentatge d'alumnes del grup/classe que no tenen la L2 com a llengua familiar,** al Canadà és del 100% mentre que a Catalunya pot estar entre el 70% i el 100% (Ribes, 1993).

4.-**La durada del programa,** els PIL canadencs s'estenen des dels 5 als 17 anys, mentre que els PIL catalans comencen oficialment als 3/4 anys i acaben als 7/8 anys.

En relació a aquest darrer punt cal assenyalar que cada vegada són més els autors (Sarramona i alt., 1990; Serra, 1992; Bel, 1993; Vila, 1995) que consideren que els PIL han d'abastar tot l'ensenyament obligatori. El principal argument esgrimit és el següent: tot i que els alumnes escolaritzats en PIL assoleixen un bon nivell de competència en català, no és el mateix nivell que assoleixen els alumnes catalanoparlants escolaritzats en català. A més, molts d'aquests escolars de PIL no tenen contextos informals d'ús de la llengua catalana més enllà dels que es creen en el propi context escolar. Per tot això, no poden ser considerats de la mateixa manera que els alumnes catalanoparlants escolaritzats en català, sinó que haurien d'anar rebent un tractament educatiu d'acord al seu coneixement lingüístic. Altres estudis donen suport a aquest argument des del vessant de l'adquisició i desenvolupament del llenguatge. Aquests estudis (Karmiloff-Smith, 1987; Hickman, 1987, citats per J.M. Serra, 1989) posen de manifest que determinats usos de la llengua oral i escrita no arriben a dominar-se fins

aproximadament els 11/13 anys. Per tant, sembla molt aventurat pressuposar que els alumnes escolaritzats en PIL ja hauran après aquests registres als 7/8 anys o que els aprendran posteriorment d'una manera espontània.

Acabem l'apartat amb unes dades numèriques: el PIL, explícitament definit com a tal, apareix a Catalunya el curs 1983/84 i s'aplica a Santa Coloma de Gramanet, municipi del cinturó industrial de Barcelona amb una forta presència de població immigrada. Des de llavors, el nombre d'escoles que fan l'opció per la immersió lingüística augmenta de manera constant i ininterrompuda. Al curs 1986/87 eren 518 les escoles que seguien PIL, al curs 1989/90 la xifra augmentà a 686 i al curs 1992/93 el nombre total era de 1.280 escoles (Artigal, 1995).

1.5.2.-ESTUDIS QUE AVALUEN L'ESCRITURA EN ELS PIL A CATALUNYA

Les avaluacions dels programes d'immersió duts a terme fins el moment present, es centren bàsicament en alguns dels punts següents:

- la competència lingüística en L1 i L2.
- el rendiment acadèmic en matèries no específicament lingüístiques (matemàtiques, ciències naturals i socials, etc.).
- l'actitud envers la L2.
- l'efecte del programa en alumnes de diferent condició (nivell sociocultural i capacitat intel·lectual, principalment).

Nosaltres farem referència a les investigacions dutes a terme en relació al primer punt, i posarem especial èmfasi en aquelles que avaluin la competència escrita. Com assenyala Vila (1995), la importància d'estudiar l'adquisició de les habilitats de lectura i escriptura al final del cicle inicial en els

programes d'immersió és que, en definitiva, el domini d'aquestes habilitats està en relació amb el posterior èxit o fracàs escolar en ser la L2 la llengua d'aprenentatge.

Les recerques sobre la competència lingüística dels alumnes de PIL, es basen sovint en la comparació de les produccions d'aquests alumnes, amb les produccions dels alumnes escolaritzats en la seva llengua familiar. En base al tipus de comparació que realitzen, nosaltres distingirem dos grans grups de recerques:

a) **Les recerques que basen la seva comparació en la llengua (català/castellà):** són les recerques que, per una banda, posen en relació el nivell de català assolit per cada grup estudiat; i per una altra banda, comparen el nivell de castellà assolit per aquests mateixos grups.

b) **Les recerques que basen la seva comparació en la llengua d'aprenentatge:** són les recerques que posen en relació el nivell d'expressió assolit per cadascun dels grups a comparar en la llengua en que s'ha realitzat l'aprenentatge de la lectoescriptura (per algun grup aquesta llengua serà el català, mentre que per d'altres serà el castellà).

Anem a veure amb més detall les recerques dutes a terme en cadascun d'aquests dos grups:

a) En relació al primer grup de recerques, és a dir, aquelles que **basen la comparació en el grau de coneixement de cadascuna de les llengües (català/castellà)**, en destaquem les següents:

En primer lloc, els estudis pioners sobre l'educació bilingüe a Catalunya, previs a la instauració dels programes d'immersió en l'àmbit escolar, però de gran importància pel seu desenvolupament posterior. Tot i que són estudis anteriors a la pràctica habitual del PIL, tenen per objectiu avaluar el coneixement lingüístic en català i castellà de nens amb distinta llengua

familiar, escolaritzats en models amb un repartiment diferent de les dues llengües en el currículum escolar. Arnau (1984) descriu un estudi longitudinal amb alumnes de llengua familiar castellana i catalana que es reparteixen en dues escoles de catalanització màxima, una escola castellana i una escola que realitza l'ensenyament en les dues llengües. Al finalitzar el cicle inicial observa que només els alumnes castellanoparlants assistents a programes de catalanització màxima (vehiculats en català) obtenen bons nivells de llengua catalana. Els alumnes de llengua familiar castellana que estudien el català com assignatura o que fan l'ensenyament en les dues llengües, obtenen resultats molt més baixos. Per últim, constata que els alumnes de llengua familiar catalana obtenen alts nivells de L2, independentment del model lingüístic escolar seguit. Un estudi dut a terme pel Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) durant el curs 1981-82 en alumnes de 4rt. d'EGB obté resultats en la mateixa direcció. També el treball de Forner (1990), el qual avalua el rendiment en català i castellà a l'escolarització obligatòria els anys 1982 i 1987, arriba a conclusions semblants.

Els resultats d'aquests treballs pioners s'han vist confirmats en les avaluacions inicials dels alumnes escolaritzats en programes d'immersió lingüística en català (Arenas i Abeyà, 1984).

Els treballs de Bel (1989, 1990) i Arenas (1994), són dues avaluacions del SEDEC que s'interessen pel coneixement oral i escrit en llengua catalana dels alumnes de 2n. de Primària. Concretament es comparà una mostra d'alumnes de PIL, amb una mostra d'alumnes catalanoparlants que feien l'ensenyament en català i amb una mostra representativa de la població escolar de Catalunya. Els resultats obtinguts mostraven que els alumnes de PIL eren més competents en català oral i escrit que la mostra representativa de la població escolar de Catalunya, tot

i que, no assoleixen el nivell de competència dels escolars catalanoparlants escolaritzats en català.

Boixaderas, Canal i Fernández (1992), també per encàrrec del SEDEC, fan una avaluació del coneixement oral i escrit d'ambdues llengües a 3r. de Primària en alumnes de PIL i en alumnes castellanoparlants escolaritzats en altres programes. Dels dos grups analitzats, els alumnes de PIL es demostren més competents en llengua catalana oral i escrita. Concretament, a nivell escrit s'expressen amb més precisió lèxica i correcció gramatical i ortogràfica que els seus homòlegs escolaritzats en altres tipus de programes. No passa el mateix en relació al domini de la llengua castellana, en aquest cas, el grup d'immersió demostra menys competència en comprensió lectora, coneixement ortogràfic i expressió escrita. Els autors assenyalen que són resultats que s'han d'interpretar amb precaució perquè a 3r. de Primària l'ensenyament del castellà en el PIL es troba en la seva fase inicial (recordem que és el curs en el que comença l'ensenyament de la llengua castellana en els PIL).

Ribes (1992) feu un estudi en el que avaluà diferents aspectes del rendiment escolar dels alumnes de PIL. Un d'aquests aspectes fou el coneixement escrit del català i el castellà; concretament, en alumnes de 5è de Primària. Comparà un grup d'alumnes de PIL amb grups que rebien l'ensenyament predominantment en L1 (un grup en llengua castellana i un grup en llengua catalana). El coneixement del català fou avaluat a partir de les Proves de Llengua del Cicle Mig (Direcció General d'Ensenyament Primari de la Generalitat de Catalunya, 1986) en una versió reduïda en funció dels objectius de l'estudi. En concret van utilitzar-se les subproves de morfosintaxi, comprensió i expressió escrita. Així mateix, per avaluar els aspectes de coherència, cohesió, maduresa sintàctica i correcció formal del text narratiu, Ribes incorporà la prova de narració escrita de Torrance i Olson (1985). Les conclusions principals

foren que els alumnes escolaritzats en PIL obtenien millors puntuacions en expressió escrita en català que els alumnes castellanoparlants escolaritzats en programes regulars amb la L2 (català) com a assignatura, i no només a nivell de correcció formal, sinó també en aspectes de coherència i cohesió. De la mateixa manera però, aquests alumnes de PIL, puntuaven per sota els alumnes catalanoparlants escolaritzats en català, en la majoria de proves, resultat que coincideix amb el d'estudis anteriorment exposats. Pel que fa a l'anàlisi de l'escriptura en llengua castellana, els resultats indiquen que els alumnes de PIL produeixen textos escrits de la mateixa qualitat en els aspectes de coherència, cohesió, complexitat sintàctica que els seus homòlegs escolaritzats en programes regulars; però, en canvi, obtenen resultats inferiors en els aspectes formals (correcció ortogràfica i puntuació).

Durant el curs 1985-86, el SEDEC i un grup de professors de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona, van iniciar una investigació longitudinal anomenada "Avaluació psicopedagògica dels programes d'immersió al català". En aquest treball, els PIL s'avaluen des de tres vessants: l'evolució del llenguatge i la seva relació amb aspectes cognitius, línia de treball dirigida per M. Forns; l'estudi de les estratègies comunicatives, realitzat per H. Boada i l'anàlisi de la comunicació a l'aula, per J. Arnau. Els alumnes van ser avaluats des de l'inici de l'escolaritat, fins la finalització del cicle inicial de Primària. La mostra es compon d'un grup d'alumnes que segueix PIL, i dos grups que segueixen l'escolarització en programes regulars en la seva llengua familiar (un grup castellanoparlant i un grup catalanoparlant).

Ens centrarem en la vessant de l'estudi referida a l'evolució del llenguatge i la seva relació amb aspectes cognitius. Els alumnes van ser avaluats mitjançant tests cognitius i lingüístics (principalment de coneixement semàntic). Cada grup d'alumnes fou testat en la seva llengua familiar, excepte el grup PIL

que, en la prova lingüística fou avaluat primer en castellà (llengua familiar) i, posteriorment en català (llengua d'aprenentatge). Forns i Gómez (1990, 1993), en una anàlisi parcial de l'estudi (en el segon any d'escolaritat), extregueren les següents conclusions en relació al llenguatge oral:

.els alumnes de PIL amb un alt desenvolupament de les seves habilitats verbals expressives en la seva llengua familiar, obtenen puntuacions més altes en les proves de coneixement semàntic del català. Hi ha una relació directa entre l'habilitat per aprendre una segona llengua i el desenvolupament de la llengua familiar del nen.

.no existeixen diferències entre el grup PIL i els seus homòlegs escolaritzats en programes regulars pel que fa al coneixement semàntic del castellà. Tot i fer un ensenyament exclusivament en L2, no hi ha detriment en la llengua familiar.

.els alumnes de PIL testats en la seva llengua familiar obtenen (en una prova d'evocació semàntica) millors resultats que quan són testats en la llengua d'aprenentatge. Aquest fenomen de "reducció expressiva verbal" és interpretat per les autores com una distinció metacognitiva entre els codis de les dues llengües, que faria que el nen s'adaptés a la llengua de l'intercanvi comunicatiu i no expresés una idea, tot i conèixer la seva representació oral en l'altre codi lingüístic.

.malgrat els alumnes de PIL demostren un bon nivell de comprensió i expressió semàntica en català, els seus resultats són inferiors als del grup catalanoparlant escolaritzat en català (que, s'ha de tenir en compte, pertanyen a un nivell social més elevat).

Totes les avaluacions analitzades coincideixen en afirmar que els alumnes de PIL, comparats amb els alumnes del mateix grup lingüístic que segueixen programes regulars predominantment en

la seva llengua familiar, tenen una millor competència en llengua catalana oral i escrita en tots els cursos escolars. Tot i aquest bon domini però, el seu nivell de català és inferior al domini demostrat pels alumnes catalanoparlants escolaritzats en català.

Pel que fa al manteniment de la llengua familiar (castellà), els estudis empírics demostren que, a nivell oral, no hi ha diferències entre els alumnes de PIL i els de programes regulars en castellà; mentre que, a nivell d'expressió escrita, hi ha un cert retard inicial per part dels alumnes de PIL que, progressivament té tendència a desaparèixer. A 5è. de Primària no s'observen diferències a nivell de contingut expressiu, tot i que romanen certes diferències a nivell formal (ortografia arbitrària i puntuació).

b) Continuant amb la classificació dels tipus de recerca feta a les pp.37 i 38 del present capítol, anem a conèixer els estudis que s'inclouen dins el segon grup de recerques. Recordem que aquest segon grup està compost per recerques que basen la seva comparació en la llengua d'aprenentatge, que centren les seves anàlisis en la llengua en que es vehiculen els ensenyaments independentment que aquesta sigui el català o el castellà. Fins a l'actualitat trobem pocs treballs orientats des d'aquesta perspectiva.

Un dels estudis en aquesta línia és el dut a terme per Serra (1989), que va comparar dues aules d'immersió amb dues aules en les que es realitzava l'ensenyament en la llengua familiar de l'alumne (castellà) a 2n. d'EGB. Tots els escolars eren de nivell socioeconòmic baix i foren avaluats amb una prova d'intel·ligència (test de Raven), amb una prova de matemàtiques i amb una bateria de proves lingüístiques elaborada pel Departament de Pedagogia Experimental de la Universitat de Barcelona que incloïa: vocabulari, lectura silenciosa, velocitat lectora, errors en la lectura, expressió escrita i

comprensió oral. Els alumnes foren testats en la llengua d'ensenyament. Les diferències observades entre els grups eren mínimes i anaven en la línia següent: els grups d'immersió puntuaven més baix en les proves que mesuraven aspectes mecànics de la lectura i l'escriptura, però en canvi puntuaven més alt en les proves de comprensió, és a dir, entenien millor allò que llegien. Serra arribava a la conclusió que, aplicat de forma correcta, el PIL podia ser un programa beneficiós per nens i nenes de parla castellana i de nivell sociocultural baix.

Guasch i col. (1992) van realitzar una investigació sobre la competència en llenguatge escrit d'alumnes de PIL de 4rt. de Primària. En concret avaluaren la presència i la funció d'organitzadors textuais en els escrits que aquests alumnes feien en català i en castellà. Per tant, en aquest cas no es comparen programes educatius (PIL versus programes regulars), sinó que es comparen els resultats en català i en castellà dels alumnes de PIL. Els resultats mostraren que els alumnes utilitzaven el mateix tipus d'organitzadors textuais, i amb la mateixa freqüència, tant en català com en castellà (tot i que l'ensenyament s'hagués fet prioritàriament en una de les dues llengües), fet que portà als autors a pensar que es confirmava la hipòtesi d'interdependència d'aquestes habilitats.

Per acabar aquest capítol, només dir que el nostre estudi experimental s'emmarca dins d'aquest darrer grup de recerques, és a dir, dels que es basen en la llengua d'aprenentatge dels alumnes. El motiu de que ens incloem en aquest grup és que pretenem conèixer la capacitat d'expressió escrita dels alumnes en finalitzar el cicle inicial (moment en que en els PIL encara no s'ha introduït l'ensenyament de la llengua familiar). Això ens porta a comparar els alumnes en funció de la llengua en que han fet l'aprenentatge de la lecto-escriptura (recordem que en els PIL aquest aprenentatge es fa en L2, mentre que en els programes regulars es fa en L1). També assenyalar que el nostre

treball forma part de la investigació duta a terme conjuntament pel SEDEC i la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona, concretament en la línia de treball dirigida per M. Forns.

CAPÍTOL 2

AVALUACIÓ DE TEXTOS ESCRITS PER INFANTS

2.1.-INTRODUCCIÓ

Actualment ningú no discuteix la importància que l'escriptura ha anat assolint dins la nostra societat com a eina de comunicació extremament útil i efectiva en nombroses situacions. Tal i com diuen Toro i Cervera (1980), el llenguatge escrit no només és una exigència sistemàtica plantejada universalment a tot nen escolaritzat; el llenguatge escrit és un conjunt de conductes, manifestes o encobertes, altament elaborat i complex, fruit de molts factors, sotmès a múltiples influències i, de fet, imprescindible per assolir els nivells de desenvolupament general propis d'una persona mitja en una societat alfabetitzada. La comunicació interpersonal, l'adquisició d'informació, el procés de culturització i els aprenentatges en general, fan imprescindible en la nostra societat el domini de la lecto-escriptura.

El nen s'inicia en aquest aprenentatge al voltant dels 5/6 anys, i fa servir aquest coneixement durant tota la seva vida; no ja només a nivell de codificació/decodificació mecànica sinó també pel que suposa d'ajut en el desenvolupament del seu pensament. Per tant, donat el valor que té l'escriptura per la nostra societat en general i pel sistema escolar en particular, hi ha hagut un permanent i successivament renovat interès en conèixer si aquest aprenentatge s'està duent a terme de la manera adequada i quines actuacions poden fer-se per millorar la competència en la comunicació escrita (Gorman, Purves i Degenhart, 1988). En aquest procés de detectar possibles

problemes en l'aprenentatge per tal d'iniciar una intervenció efectiva, hi té un paper fonamental l'avaluació. Però, què s'ha d'avaluar? El text escrit com a producte? O els processos implicats en l'acte d'escriure? (Galí, 1928; Bolívar i Fons, 1984; Tolchinsky, 1992). Tot i el debat inconclús al voltant d'aquesta qüestió, la tendència majoritària és avaluar el text escrit com a pista indiscutible del procés intern de composició, considerant que tots dos estan íntimament lligats (Tolchinsky, 1992).

En els apartats que venen a continuació descriurem quina evolució segueix l'infant en la seva habilitat escriptora, quins processos psicològics posa en joc quan utilitza aquesta habilitat i quins objectius educatius es planteja l'escola en relació a l'esmentada habilitat. L'aprofundiment en aquests tres aspectes és el pas previ ineludible per introduir-nos en l'eix del nostre treball: l'avaluació de textos escrits per infants.

2.2.-EVOLUCIÓ DE LA CAPACITAT D'EXPRESSIÓ ESCRITA EN L'INFANT

L'aprenentatge de l'escriptura va estretament unit a l'aprenentatge de la lectura en quant són dues habilitats interdependents, relacionades amb la llengua escrita. Tot i això, la producció de textos escrits té unes característiques pròpies que nosaltres analitzarem a partir de l'evolució que segueix el nen en l'aprenentatge de l'escriptura.

Abans de ser capaç de comunicar per escrit un conjunt d'idees segons la normativa lingüística convencionalment acceptada, el nen segueix un procés d'aprenentatge constructiu de la llengua escrita en el qual la funció simbòlica hi té un paper protagonista. Aquesta capacitat simbòlica és la que permet al nen

establir la connexió significat-significant, tot i l'arbitrarietat existent entre el concepte i la paraula que el representa. Des d'una perspectiva piagetiana, la funció simbòlica és el mecanisme subjacent comú a tot sistema d'expressió (llenguatge oral, llenguatge escrit, gestualitat, imitació, dibuix, joc...) que ajuda al nen a anar diferenciant progressivament el símbol del concepte simbolitzat. En alguns d'aquests sistemes, el símbol conserva una estreta vinculació de semblança amb el significant (ex. dibuix, joc), mentre que en d'altres aquesta vinculació és totalment arbitrària (llengua oral, llengua escrita).

Estudis realitzats des del constructivisme han posat de manifest que l'inici de l'adquisició de la llengua escrita per part del nen no s'esdevé només per un comportament imitatiu de la conducta de l'adult que l'ajuda a anar associant un so amb una grafia, sinó que el nen, com a subjecte actiu que és del seu desenvolupament, elabora sistemes propis de simbolització gràfica per expressar una idea i comunicar-la. Inicialment la simbolització gràfica va molt lligada al dibuix, el nen comença expressant-se en un full de paper mitjançant dibuixos més o menys representatius d'allò que vol comunicar. A mida que entra en contacte amb la llengua escrita, va incorporant aquest nou sistema de comunicació al seu bagatge anterior, però sense que es doni una substitució radical de sistemes comunicatius. Dit d'una altra manera, no existeix un tall brusc entre els aspectes gràfics figuratius i la llengua escrita sinó que podem parlar de l'existència d'una continuïtat entre l'expressió gràfica d'una paraula a través d'una simbolització de tipus figuratiu o dependent d'un context (expressió del significat), una simbolització de tipus semifiguratiu (expressió del significant sonor dependent de la quantitat i qualitat dels sons sil·làbics de la paraula) i una simbolització no figurativa que va sent capaç d'adaptar-se a la convencionalitat (expressió del significant sonor a partir dels fonemes) (Leal, 1988). Aquesta gènesi de l'acte d'escriure que acabem de sintetitzar resumeix

un conjunt d'etapes que el nen va superant fins arribar a l'escriptura convencionalment acceptada com a correcta pels adults, és a dir, aquella en que la correspondència so-grafema es fa en base al fonema (Ferreiro i Teberosky, 1979). Vegem aquestes etapes:

a) Etapa presil·làbica, on no existeix relació entre el so i la grafia. En aquesta etapa els nens poden dibuixar lletres i gargots "fent veure que escriuen", o be escriure sempre les mateixes lletres (aquelles que coneixen) independentment de l'estímul.

b) Etapa sil·làbica, la correspondència entre el so i la grafia es fa en base a la síl·laba. En aquesta etapa és freqüent que els nens escriguin, per exemple, "IOA" en lloc de "PILOTA".

c) Etapa sil·làbic-alfabètica, en el qual coexisteixen aspectes dels nivells b i d.

d) Etapa alfabètica, on la correspondència so-grafema es fa en base al fonema. En aquesta etapa el nen ja coneix que a cada fonema li correspon un grafema i fa l'anàlisi de la paraula a ser escrita en base a aquest principi, tot i això són freqüents els errors ortogràfics i és característica l'escriptura "en carro" (escriure varis mots seguits sense separació entre les paraules).

Condemarin i Chadwick (1990), en la seva anàlisi sobre l'adquisició de l'ortografia, descriuen una evolució semblant però amplien l'anàlisi del desenvolupament en dues noves etapes:

e) Etapa transicional: s'adquireixen les convencions ortogràfiques bàsiques com poden ser les separacions entre paraules o la majúscula a l'inici de frase; però encara persisteixen errors del tipus de "rotació" (d/b, p/q) o d'"inversió" (escriure "lata" enlloc d'"alta").

f) Etapa d'ortografia correcta: Hi ha un domini correcte del sistema ortogràfic i de les regles de puntuació.

El constructivisme contempla l'aprenentatge de l'escriptura des d'una perspectiva global en quant la integra dins dels diferents sistemes de que disposa el nen per comunicar-se. Així mateix, emfasitza la importància dels estadis intermedis del procés personal pel qual passa el nen abans no assoleix l'escriptura convencional; aquests estadis, lluny de ser considerats com erronis, haurien de ser valorats per l'adult com passos necessaris per arribar a una comprensió plena de l'acte d'escriure. L'abordatge pedagògic de l'ensenyament de l'escriptura, per tant, aniria encaminat a crear en el nen la necessitat d'utilitzar i entendre les normes convencionals del codi escrit, en lloc d'imposar-les sense que el nen compregui el seu significat ni la seva utilitat. Mitjançant el procés que va des de la creació individual de grafismes fins l'adopció de l'alfabet convencional, aconseguim que el nen interioritzi les lleis que regeixen qualsevol sistema de signes: estabilitat, arbitrarietat i convencionalitat (Leal, 1987).

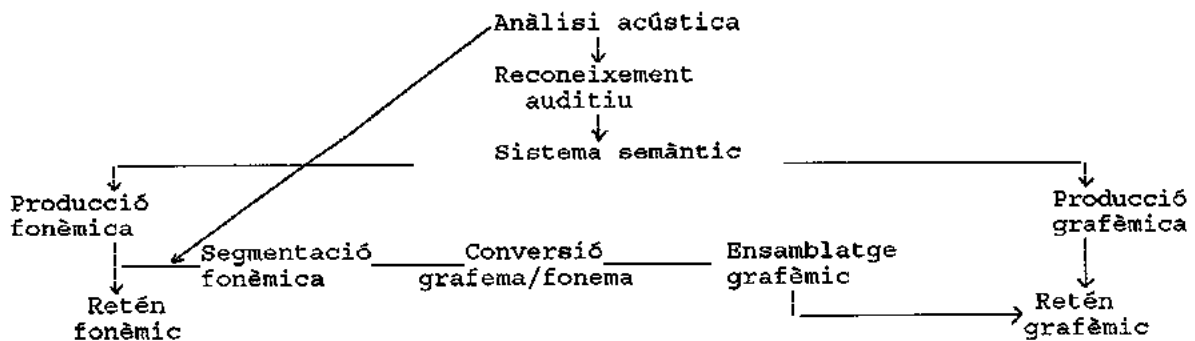
Cap els 6/7 anys, un cop el nen coneix mínimament les relacions entre els aspectes orals d'una paraula i les normes per a la seva simbolització gràfica mitjançant lletres (etapa alfabètica), comença a escriure unitats de sentit més àmplies, compostes per més d'una frase. Tot i que en aquest moment les seves produccions ja no són figuratives com ho podien ser a l'inici, encara li falta recórrer un llarg camí fins l'assoliment dels recursos de la llengua que li permeti confegir un text convencionalment acceptat com a correcte. Així és freqüent que en aquesta edat els nens uneixin paraules, facin perseveracions, incorrin en algunes incoherències, cometin errors ortogràfics o no utilitzin correctament els signes de puntuació. Tot i aquestes dificultats, que s'aniran superant a mesura que el nen vagi interioritzant i utilitzant els diferents recursos lingüístics, el nen ja és capaç de posar el seu

pensament per escrit i treballar a partir d'ell. Mitjançant l'escriptura, la relectura i la reescriptura, hom pot treballar sobre el seu propi pensament d'una forma conscient i deliberada (Bereiter i Scardamalia, citats per Chang, 1990).

2.3.-PROCESSOS PSICOLÒGICS IMPLICATS EN L'ESCRITURA

2.3.1.-PROCESSOS IMPLICATS EN LA TRANSCRIPCIÓ

L'acte d'escriure (el qual, insistim, està íntimament relacionat amb el de llegir) activa un seguit de processos en el subjecte que donaran com a resultat final un text escrit. Orrantia i Sánchez (1994), recollint els resultats als que la psicologia cognitiva ha arribat en relació a l'escriptura, postulen que existeixen dues vies en l'expressió escrita que parteixen d'una anàlisi acústica de la paraula (quan es treballa en situació de dictat). Vegem-ho en un esquema:



Partim del supòsit que l'infant està assolint els rudiments bàsics de l'escriptura, és a dir, es troba en l'etapa alfabètica descrita anteriorment en la qual el nen coneix que a cada fonema li correspon un grafema. Les dues vies comencen amb una anàlisi acústica de la paraula dictada, en la qual s'identifiquen els fonemes per després passar a un sistema de reconeixement

ment auditiu on es troba representada la paraula i accedir al seu significat en el sistema semàntic. En altres paraules, quan es dicta una paraula, s'activa la representació auditiva d'aquesta paraula (anomenada logogèn) i a partir d'ella s'accedeix al seu significat, que es troba representat en un magatzem, el qual s'anomena sistema semàntic. Aquest magatzem és el mateix per a les versions orals i escrites de les paraules, donat que en ell es troben les representacions del significat de les mateixes.

A partir d'aquí, el camí seguit per cadascuna de les dues vies és diferent. Així, si es tracta d'una paraula coneguda, a partir del sistema semàntic s'activa la forma ortogràfica de la paraula des del sistema de producció grafèmic per a ser dipositada en el retén grafèmic on comencen els processos motors per a ser escrita. El sistema de producció grafèmic és un magatzem on es troben representades les formes ortogràfiques de les paraules. El retén grafèmic seria un altre magatzem, en aquest cas de memòria a curt termini, on es manté temporalment la forma ortogràfica de la paraula abans de ser escrita.

Quan no podem recuperar la forma ortogràfica de la paraula, el que s'activa és la forma fonològica de la paraula, és a dir, la seva pronunciació, des del sistema de producció fonèmic. Això succeeix quan coneixem la paraula en la seva versió oral però mai ens havien demanat que l'escrivíssim (un fet molt comú en els alumnes que s'estan iniciant en l'aprenentatge de l'escriptura). Aquesta forma fonèmica activada pot ser dipositada en el retén fonèmic per a ser repetida oralment, però si hem d'escriure-la (que és del que es tracta) entren en joc els mecanismes de segmentació fonològica de la paraula i, després d'un mecanisme de conversió dels fonemes en grafemes, transformem els sons en les lletres corresponents. Posteriorment, i des d'un mecanisme d'ensamblatge grafèmic, s'accedeix al retén grafèmic per escriure la paraula. Aquesta ruta (anomenada indirecta) que acabem d'explicar, és la que

segueixen els nens quan s'enfronten a la tasca del dictat de les primeres paraules, doncs encara no tenen representada la seva forma ortogràfica i han de recolzar-se en la pronunciació. Per tant, és comú que en utilitzar aquesta via es facin les típiques faltes d'ortografia en les que es substitueix algun grafema per algun altre que es pronuncii igual (b/v, j/g); aquests errors aniran desapareixent a mesura que el nen vagi adquirint més experiència amb les paraules, conegui les seves formes ortogràfiques i, d'aquesta manera, pugui utilitzar l'altra via descrita, o via directa.

Quan la paraula dictada és una pseudoparaula (per exemple "ahuimiteic") no podem utilitzar la via directa, ja que no tenim una representació ortogràfica de la paraula. El camí que se segueix és similar al de la via indirecta, amb la salvetat que no podem passar ni pel sistema semàntic, donat que la paraula no té cap significat, ni pel sistema de producció fonèmic, donat que tampoc tenim una representació de la seva forma fonològica. Els sistemes que intervenen en aquest cas parteixen de l'anàlisi acústica i, mitjançant un sistema de conversió acústic-fonològic, s'arriba al magatzem fonèmic per a repetir la pseudoparaula oralment, o als mecanismes de segmentació per a seguir la ruta indirecta de la seva escriptura.

Quan la situació d'escriptura amb la qual s'enfronta el nen no és una situació de dictat sinó d'escriptura espontània, el procés que es posa en joc té una major complexitat en tant que la resposta escrita no té un model sonor immediat. Per tant, abans d'arribar a l'activació del sistema semàntic, el nen haurà d'analitzar la tasca en funció del tòpic proposat, mobilitzar els coneixements al voltant d'aquell tòpic, organitzar les idees i posar en joc el llenguatge interior, realitzant una mena d'"autodictat".

2.3.2.-PROCESSOS IMPLICATS EN LA COMPOSICIÓ

Anem a veure amb més detall els processos que intervenen en la composició d'un text, deixant de banda els que són comuns a l'escriptura d'un text "dictat" que ja han estat comentats. Orrantia i Sánchez (1994) destaquen tres processos bàsics en la composició: la planificació del missatge, la generació de les frases que el componen i la revisió del resultat.

En la planificació, l'escriptor ha de decidir quines coses explicarà i com ho farà. En aquest primer procés podem distingir un seguit d'etapes. En primer lloc es generen un conjunt d'idees partint dels coneixements emmagatzemats en la memòria a llarg termini de l'escriptor. Aquestes idees es creen a partir del tema o tòpic sobre el que s'escriurà i podem considerar-les idees globals a partir de les quals es generarà informació més específica. Un cop generada la informació que contindrà el text, s'organitza un pla coherent que estructuri les idees a desenvolupar. Per dur a terme aquest pas, s'utilitza l'anomenada estratègia estructural. És a dir, si el que vol l'escriptor és escriure una història, utilitzarà les categories que conformen l'estructura dels relats per organitzar la informació (un episodi introductorí on es presenten els personatges, un nus on s'explica algun esdeveniment que li succeeix al protagonista i que requereix una resposta per part seva o d'altres personatges, etc.). En la darrera etapa de la planificació, l'escriptor estableix els criteris que li serviran per avaluar el text, aspecte que es durà a terme en el procés de revisió. Aquestes etapes no tenen perquè seguir exactament l'ordre exposat sinó que, fins i tot, algú pot anticipar l'organització de les idees en funció del tema i, a partir d'aquí, generar les idees.

El segon procés implicat en la composició d'un text és la generació de les frases concretes que compondran el text. Fins ara, hem parlat de la generació d'idees, però aquestes idees

no es troben emmagatzemades en forma d'estructures gramaticals. Per aquest motiu, és necessari traduir les idees a proposicions lingüístiques que s'ajustin a les regles sintàctiques i ortogràfiques de l'idioma.

En darrer lloc existeix un procés de revisió en el que es comprova si el text s'ajusta o no als objectius plantejats, revisió que va des de la correcció d'errors ortogràfics o sintàctics fins a la revisió del text en la seva totalitat.

Aquests processos no es donen sempre en el mateix ordre, ni tampoc actuen separatament. La seva seqüenciació dependrà dels mecanismes d'autorregulació de l'escriptor que l'ajuden a anar supervisant tot el procés.

2.3.2.1.-DIFERÈNCIES INDIVIDUALS EN ELS PROCESSOS DE COMPOSICIÓ

Un objectiu de les ciències cognitives aplicades és trobar nivells de descripció que captin les diferències entre els processos que segueixen les persones a l'hora de resoldre una tasca i que són significatives des del punt de vista educatiu.

Amb aquesta finalitat, Scardamalia i Bereiter (1992) elaboren dos models per explicar els processos de composició d'escriptors "immadurs" i d'escriptors "madurs". Són els anomenats models de "dir el coneixement" i "transformar el coneixement". Aquesta denominació reflecteix la idea que la diferència principal entre l'escriptura immadura i madura és la manera com el coneixement s'introdueix en l'escrit i què li succeeix a aquest coneixement durant el procés de composició. Els autors veuen la necessitat de conèixer a fons aquest dos models per poder planificar una acció educativa eficaç que ajudi als alumnes a passar del model "dir el coneixement" al model "transformar el coneixement".

* Model "dir el coneixement" *

Aquest primer model explica com pot generar-se el contingut d'un text partint d'un tòpic sobre el qual escriure i d'un tipus de discurs (narratiu, expositiu, etc.), però sense la necessitat d'un pla global que guiï l'escriptura.

El text seria generat de la següent manera: l'escriptor construeix una representació del que se li ha demanat que escrigui i localitza identificadors del tòpic. Per exemple si se li demana que escrigui sobre el següent tòpic: "Com t'agradaria que fos l'escola?", els identificadors del tòpic podrien ser: mestres, alumnes, deures, esbarjo. Aquests identificadors actuen com pistes per a la recerca en la memòria i aquestes pistes posen en marxa, automàticament, conceptes associats. Així, gràcies a aquesta activació, podem utilitzar en la composició la informació existent en la memòria. Però no només s'activen els identificadors del tòpic, sinó que també ho fan, de manera semblant, els identificadors del tipus de discurs (en l'exemple de l'escola, l'escriptor veuria que ha de donar la seva opinió). D'aquesta manera la combinació d'ambdós tipus d'identificador podria portar a escriure una primera frase del tipus: "M'agradaria que a l'escola no ens possessin tants deures".

Un cop produït un segment de text, aquest serveix com a nova font per trobar més informació relacionada amb el tòpic i expressar-la. És a dir, és un procés de pensar-dir, procés que continua fins que s'acaba el full o fins que s'esgoten les idees que venen a la memòria.

Com podem veure, és un model que redueix a la mínima expressió els processos descrits anteriorment de planificació i revisió (primer i tercer procés, respectivament, que intervenen en la composició de textos escrits).

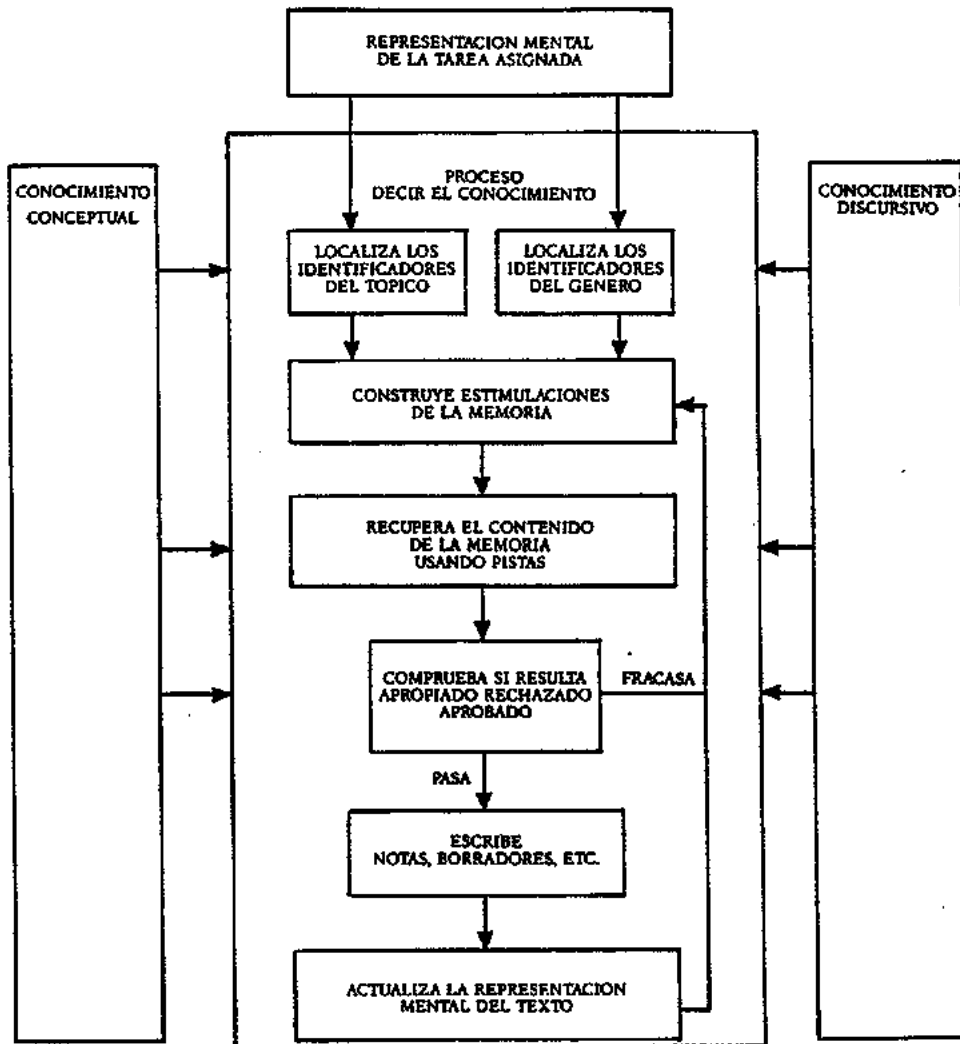


Figura 6.-Estructura del model "Dir el coneixement". Extret de Scardamalia i Bereiter (1992), respectant la llengua original.

* Model "transformar el coneixement" *

Aquest model engloba l'anterior: introdueix el model "dir el coneixement" dins un procés complex de solució de problemes. Aquest procés de solució de problemes implica dues classes diferents d'"espais-problema" (aquests espais contindrien coneixements i operacions cognitives que permetrien el pas d'un estat de coneixement anterior a un altre estat de coneixement).

Les dues classes esmentades són:

- a) l'espai-problema de contingut: contindria què ha de dir el text.
- b) l'espai-problema de retòrica: contindria com ho ha de dir.

La transformació del coneixement es du a terme dins l'espai de contingut però, perquè aquesta es realitzi, ha d'existir una interacció entre l'espai del contingut i l'espai retòric. La clau està en traduir problemes de l'espai retòric en subobjectius dins l'espai de contingut i viceversa. D'aquesta manera, la interacció dialèctica entre els dos espais-problema podria produir canvis en el contingut i en l'organització del coneixement de l'escriptor.

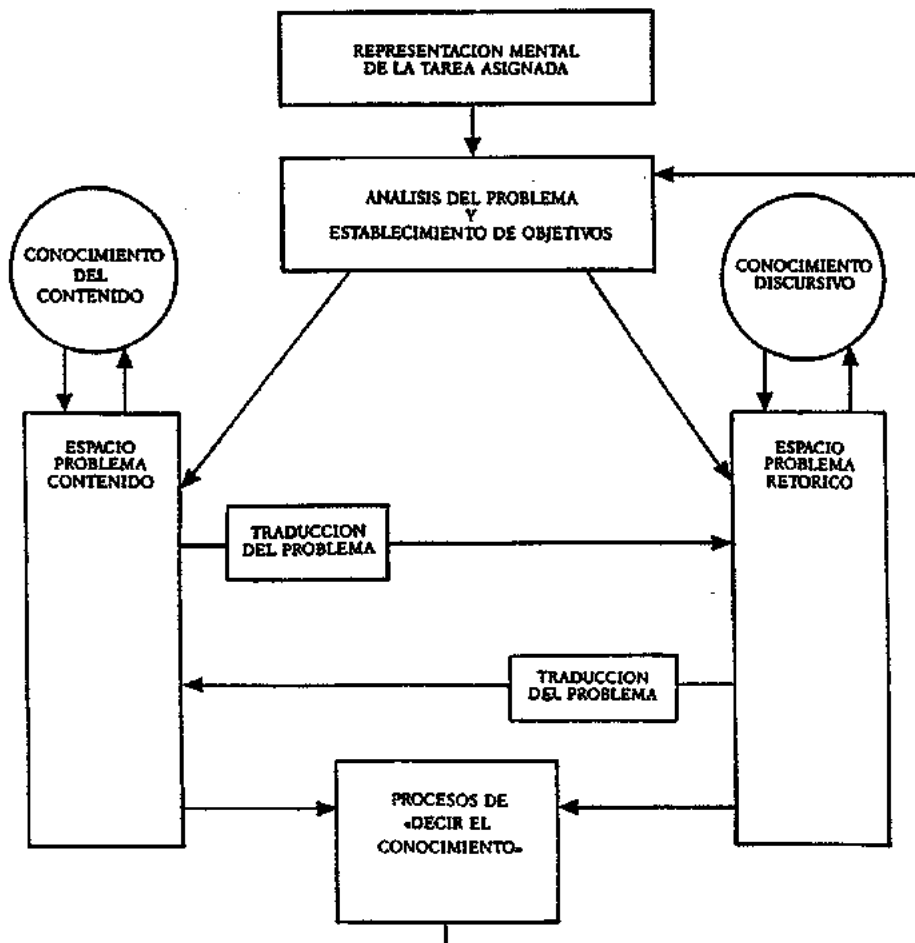


Figura 7.- Estructura del model "Transformar el coneixement". Extret de Scardamalia i Bereiter (1992), respectant la llengua original.

Se suposa que la recuperació de la informació en la memòria és igual a la implicada en el model "dir el coneixement", però amb més activacions promogudes per l'espai retòric. La conseqüència és que la informació recuperada no només ha d'adaptar-se a les necessitats del tòpic i del tipus de discurs, sinó que també ha d'adaptar-se a les restriccions específiques originades per l'anàlisi per part de l'escriptor dels problemes retòrics (problemes del tipus "això pot entendre-ho el lector al qual va destinat el text?", "aquest paràgraf està organitzat de manera coherent?", etc.). Això que acabem de descriure no succeeix en el model "dir el coneixement" perquè aquest model no es planteja solucionar problemes retòrics; per ell, el contingut recuperat de la memòria passa a formar part directament de la composició, o bé és rebutjat i, llavors, es recupera un altre contingut.

2.3.3.-PROCESSOS COGNITIVUS I/O PERSPECTIVA FUNCIONAL-INTERACTIVA

Fins ara ens hem aproximat a l'acte d'escriure des d'una perspectiva bàsicament cognitiva, que descriu i explica els processos psicològics que tenen lloc dins del subjecte que escriu. Però, tanta o més importància té la perspectiva que posa l'èmfasi en l'aspecte comunicatiu i social del llenguatge; és la que Reis (1993) anomena perspectiva funcional-interactiva.

La perspectiva teòrica funcional-interactiva centra la seva atenció en la funció comunicativa i relacional de l'escriptura. Té les seves arrels en la teoria sociohistòrica vygotskyana i considera que els processos lingüístics s'han d'estudiar en funció del seu ús i del context en que s'esdevenen. Parteix de la idea que el llenguatge s'aprèn usant-lo en situacions comunicatives reals i significatives pel nen, i no mitjançant repetitius exercicis de llengua. És a dir, no existeix

llenguatge al marge d'una intenció comunicativa i del desig que aquesta intenció sigui reconeguda per algú. En la mesura que el nen o la nena vulgui mantenir relacions socials, veurà la necessitat d'adquirir un instrument arbitrari i convencional (el llenguatge parlat o escrit) que li permeti regular les esmentades relacions. Des d'aquesta perspectiva els processos psicològics implicats en l'escriptura només es posaran en joc en contextos comunicatius interpersonals de qualitat. Una aplicació dels principis funcionals-interactius a l'educació seria la creació de contextos funcionals d'aprenentatge, sobretot en les primeres edats, que motivessin l'alumne a comunicar-se i a intentar fer-se entendre (per escrit en aquest cas). Reis posa com exemple de tasca, a fer a l'escola, que ajuda a desenvolupar el llenguatge escrit des d'aquesta perspectiva, l'ús de diaris personals compartits amb el mestre; és a dir, un espai on poder mantenir converses per escrit mestre-alumne. Aquest tipus de tasca s'ha demostrat que millora significativament l'escriptura de nens amb dificultats.

Ambdues perspectives teòriques són complementàries en quant cadascuna aborda parcel·les diferents del llenguatge escrit: mentre la teoria cognitiva es preocupa dels processos interns (planificació, generació de frases i revisió), la teoria funcional-interactiva ho fa dels processos externs (comunicació i relació interpersonal). Dit d'una altra manera, si considerem el subjecte com a línia divisòria, una teoria focalitza la seva atenció en el que succeeix dins d'aquest subjecte, mentre que l'altra ho fa en el que succeeix en relació amb l'entorn, tot i que, per descomptat ambdues àrees estan en relació permanent i l'una condiona l'altra.

El Grup d'Investigació i Intervenció en Didàctica de les Llengües de la Universitat de Ginebra dirigit pel professor Bronckart (Dolz, 1990), està duent a terme un projecte sobre la producció de textos escrits que intenta integrar les dues

perspectives teòriques esmentades en un model tridimensional. Les tres dimensions que configuren l'esmentat model són:

1. Els **espais de l'extra-llenguatge** que intervenen en la producció (més relacionats amb la perspectiva funcional-interactiva):

1.1. Espai de la interacció social: definit pel destinatari i l'objectiu social del discurs.

1.2. Espai de l'acte material de la producció: locutor, interlocutor, espai i temps.

1.3. Espai dels continguts als quals es refereix el text.

2. Les **operacions psicològiques** subjacents a la producció del text (més relacionades amb la perspectiva cognitiva).

3. Les **unitats lingüístiques** observables: seria el resultat observable (el text), fruit de la interacció entre les dues dimensions anteriors.

Partint d'aquest model, l'equip d'investigació del professor Bronckart treballa en dues direccions: la recerca bàsica i la recerca sobre l'acció pedagògica. La recerca bàsica busca un millor coneixement de l'activitat verbal (ex. estudis sobre les etapes de la construcció de les competències textuais i estudis sobre l'ús d'operacions discursives com ara la planificació o revisió). La recerca sobre l'acció pedagògica es fa en col.laboració amb els mestres i analitza la pràctica escolar amb l'objectiu d'elaborar estratègies d'ensenyament (ex. anàlisis de les consignes utilitzades en la producció de textos escrits). Ambdues línies de recerca es nodreixen de dades obtingudes dins el context escolar, ja que els autors consideren que és a partir de la investigació en el propi terreny escolar que s'obtenen resultats útils per la millora de l'acció pedagògica.

2.4. -OBJECTIUS EDUCATIUS RESPECTE L' ESCRITURA EN L' ESCOLARITAT PRIMÀRIA

L'Educació Primària és la primera etapa educativa de l'ensenyament obligatori i ha d'atendre tot l'alumnat, donant compliment a unes finalitats pròpies de l'escola que difícilment es poden cobrir des d'altres àmbits. Les finalitats bàsiques d'aquesta etapa educativa són proporcionar a l'alumnat un marc d'aprenentatges instrumentals per desenvolupar les capacitats de sociabilitat, de relació i de descoberta dins d'un ambient físic i afectiu adequat a les seves característiques i a les experiències prèvies.

L'etapa d'Educació Primària atén alumnes de 6 fins a 12 anys i s'estructura en tres cicles de dos anys de durada cadascun. Amb aquest plantejament de fixar períodes més llargs d'un any com a "unitats temporals de programació" es pretén que hi hagi un major respecte vers els diferents ritmes d'aprenentatge dels alumnes.

L'acció docent en cada cicle, etapa i modalitat del sistema educatiu, vindrà determinada pel currículum. S'entén per currículum el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació que esdevé l'instrument fonamental de la pràctica educativa. El currículum se situa entre la declaració de principis generals i la seva operativitat, entre la teoria educativa i la pràctica pedagògica. Per garantir la funcionalitat del currículum, aquest ha de proporcionar informació sobre el **què ensenyar** en el camp dels continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals, el **quan ensenyar** a través de l'ordenació i seqüenciació dels continguts i sobre el **com ensenyar** mitjançant l'organització d'activitats d'aprenentatge. El currículum també ha de proporcionar informació sobre què, com i quan avaluar com a element indispensable per assegurar que l'acció pedagògica compleixi la

finalitat d'aconseguir els objectius proposats en relació amb els continguts seleccionats.

El currículum definit pel Govern de la Generalitat de Catalunya en la darrera reforma educativa, contempla tres nivells de concreció en funció de si parlem d'etapa, cicle, o unitat de programació. Amb la voluntat de flexibilitzar el currículum per tal que cada centre educatiu pugui adaptar-lo a la seva realitat social i a la tipologia del seu alumnat, la Generalitat de Catalunya estableix els objectius a assolir en finalitzar l'etapa (primer nivell de concreció) i dóna orientacions i exemples de com dur a terme el segon i tercer nivell de concreció a partir dels continguts fonamentals de cada àrea (llengua, coneixement del medi, educació artística, etc.). En tot moment es parla dels exemples oferts com a propostes per promoure la reflexió i facilitar la feina dels equips educatius, i mai com a models tancats. És un plantejament que, partint d'unes directrius comunes, atorga un alt grau d'autonomia als centres. Per tant, mentre s'asseguri la consecució dels objectius d'etapa, la seqüenciació i temporalització dels continguts dins dels cicles ha d'establir-se mitjançant els acords presos dintre l'equip educatiu.

Anem a veure com es planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua en l'etapa d'Escolaritat Primària i quins són els objectius a assolir respecte la llengua escrita.

Des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya es planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua des de la perspectiva de l'adquisició d'un instrument útil tant per a la comunicació com per a l'aprenentatge. En aquesta etapa es prioritza l'ús funcional, oral i escrit, ja que es considera que l'ús comunicatiu i instrumental de la llengua possibilita el domini de les capacitats lingüístiques. També s'ha de tenir present que mentre que l'aprenentatge inicial de la llengua oral es fa, en termes generals, fora de

l'escola, l'aprenentatge de la llengua escrita, en canvi, es fa a l'escola i en l'etapa d'Educació Primària. Per això, és molt important no dissociar l'activitat lecto-escriptora de l'activitat oral ni de la resta d'activitats escolars. També cal que l'escola s'esforci a oferir un model de llengua ric, correcte i planer alhora, que no distanciï innecessàriament els registres parlat i escrit de la llengua.

En el cicle inicial, els alumnes assenten les bases que els permetran llegir i escriure missatges curts i senzills. Si bé en un principi el nen i la nena estan molt pendents de l'acte codificador i descodificador, progressivament aquest s'automatitza i les possibilitats de lectura i escriptura s'amplien. Convé vetllar perquè les produccions que es facin des de l'escola abracin un ventall ampli del que pot ser l'expressió escrita. La bona presentació ha de ser entesa com una necessitat per poder comunicar-se amb la resta de companys de la classe.

Com ja s'ha comentat, partint dels objectius generals i específics d'etapa (que s'adjunten a l'Annex 1 i dels continguts a treballar dins de cada cicle (inicial, mig i superior) (veure paràgraf següent), queda a criteri de l'equip educatiu la seqüenciació i temporalització dels continguts dins d'aquests tres cicles per tal d'assolir els objectius. Així mateix cal fer constar que la major part de continguts es tracten de forma recurrent al llarg de l'escolaritat amb major o menor amplitud i aprofundiment. Això vol dir que l'ensenyament d'aquests continguts no s'acaba en un moment donat, sinó que progressivament va enriquint-se durant tota l'escolaritat.

A continuació es detalla la relació de continguts a treballar en el cicle inicial dins l'àrea de llengua catalana i, més concretament s'han seleccionat els que fan referència a la comprensió i l'expressió escrita:

*Continguts referits a procediments (habilitats o capacitats bàsiques, estratègies o conjunt d'accions que faciliten la resolució de problemes diversos i les tècniques o activitats sistematitzades relacionades amb aprenentatges concrets):

- . Establiment de correspondència so-grafia.
- . Pas d'un missatge oral a un missatge escrit i viceversa.
- . Producció de textos de tipologia diversa amb pautes.
- . Ús de tècniques de reescriptura de paraules i frases.
- . Ús de les frases: enunciativa, interrogativa i admirativa.
- . Ús de les normes ortogràfiques bàsiques: majúscules a l'inici de frase i en noms de persones, plurals amb finals vocàlics, terminacions verbals amb -ava, dígrafs: rr, qu, gu, ny, ll.
- . Ús del verb: present, passat i futur.
- . Establiment de la concordança: gènere i nombre.
- . Ús dels connectors (i, que, perquè, quan) per precisar una idea.

*Continguts referits a conceptes (fets, objectes o símbols que tenen certes característiques comunes):

- . Elements de la llengua escrita: lletra, paraula, frase...
- . La llengua escrita com a vehicle de comunicació i font d'informació.
- . Fonètica i ortografia: sons vocàlics i consonàntics, la vocal i la consonant, la síl.laba.
- . Lèxic: contingut semàntic de les paraules conegudes.
- . Gramàtica: els mots d'una frase, els diversos sentits d'una frase amb diferents entonacions o signes de puntuació.

*Continguts referits a actituds, valors i normes (conjunt de principis que presideixen tot comportament i de regles de conducta):

- . Interés per fer-se entendre.
- . Participació i interés pel joc lingüístic.
- . Gust per l'escriptura correcta.

A l'Annex 2 oferim l'exemple que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat proposa pel segon nivell de concreció de l'àrea de llengua catalana a Cicle Inicial.

El currículum de l'etapa d'Educació Primària també contempla un conjunt d'orientacions didàctiques per dissenyar activitats d'avaluació. Pel que fa a l'avaluació de l'escriptura, recomana l'establiment de pautes d'observació que contemplin els aspectes següents:

- * Presentació dels escrits, marges, retolació, distribució dels diferents elements del text, etc.
- * Ortografia.
- * Estructures morfològiques i sintàctiques (una atenció especial als nexes i la puntuació).
- * Lèxic: riquesa, precisió, adequació...
- * Aspectes globals del text escrit: riquesa, varietat, ordre de les idees; estructuració del text, coherència i cohesió; adequació del registre del receptor i funcionalitat del text.

Com a síntesi dels propòsits inicials de l'educació envers la llengua escrita podem dir que els primers anys d'escolarització centren la seva atenció en assentar les bases per a la lectura i l'escriptura. Seran, per tant, importants en aquests primers anys els aspectes codificadors i decodificadors de la llengua, que s'aniran automatitzant progressivament. L'aprenentatge d'aquests aspectes més procedimentals no es contemplen però d'una manera estrictament mecànica i aïllada, sinó que el model educatiu proposat des de l'Administració catalana opta clarament per ensenyar l'habilitat escriptora a partir de la seva funcionalitat: l'alumne ha de veure l'escriptura com un

instrument que li amplia les seves possibilitats comunicatives i les seves possibilitats d'aprenentatge.

2.5.-L'AVALUACIÓ DE TEXTOS ESCRITS PER INFANTS

Fins ara hem descrit l'evolució de la capacitat d'expressió escrita en el nen, quins són els processos psicològics que posa en joc i quins són els requeriments escolars en aquesta àrea curricular. Com ja avançàvem en la introducció del capítol, el coneixement d'aquests tres aspectes ens permetran endinsar-nos en l'eix del nostre treball: **l'avaluació de l'escriptura infantil.**

L'escriptura és una àrea del currículum escolar especialment difícil d'avaluar. L'explicació que la majoria d'autors coincideixen a oferir és que en l'escriptura no intervé només una sola capacitat, sinó que interactuen alhora un conjunt d'habilitats. En l'acte d'escriure estan implicats factors cognitius, lingüístics, psicomotrius, afectius i socials (Bolíbar i Fons, 1984; Gorman, Purves i Degenhart, 1988; Bradley-Johnson i Lesiak 1989; Condemarín i Chadwick, 1990). Escriure una narració inclou aspectes de vocabulari, gramàtica, psicomotricitat, així com també aspectes d'imaginació, creativitat i cohesió (Blatchford, 1991). Aquesta complexitat de factors i aspectes interrelacionats en l'acte d'escriure converteixen l'avaluació del text en una tasca complicada i sovint no tan objectiva i completa com seria de desitjar. Segons el mètode utilitzat per a l'avaluació del text, s'analitzaran uns factors i es deixaran de banda uns altres. Això s'ha de tenir present a l'hora de treure conclusions i fer generalitzacions, sobretot després que algunes investigacions hagin posat de manifest les baixes correlacions existents entre

les diferents maneres habituals d'avaluar (Moss, Cole i Khampalikit, 1982; Veal i Hudson 1983; Tindal i Parker, 1991).

Bellés (1985) constata que la dificultat per avaluar textos escrits en les primeres edats es posa en evidència principalment en els següents fets: la dispersió existent entre jutges, la utilització d'indicadors irrellevants, els judicis elaborats en base a expectatives apriorístiques, les referències a un model convencional final (especialment en l'aspecte del valor sonor) i la poca estabilitat en els criteris utilitzats.

Així mateix, des de la perspectiva de la tasca proposada, veiem que la dificultat de l'avaluació també varia en funció del grau de sistematització de la tasca que es proposi. Per exemple, no serà el mateix avaluar una còpia, que un dictat o que un escrit espontani. En la còpia, uns estímuls visuals (les lletres) es constitueixen en els estímuls discriminatius d'una conducta manual (escriure) i tenen com a conseqüència l'aparició d'uns altres estímuls visuals (les lletres escrites pel subjecte) que han de ser semblants a les del text original. En el dictat es posa de manifest l'aprenentatge de la correspondència entre fonemes i grafemes d'una llengua; s'han de discriminar auditivament els diferents sons, per després trobar la correspondència amb el grafema adequat i finalment, mitjançant una conducta motriu, plasmar-lo amb l'escriptura. En l'escriptura espontània, en base a un tòpic més o menys elaborat, el procés que es posa en joc té una major complexitat, ja que la resposta escrita no té un model físic immediat visual o sonor. Implica posar en joc el llenguatge interior i suposa un complicat procés de codificació i descodificació, d'anàlisi i síntesis successives. És aquest darrer tipus de discurs (l'escriptura espontània i, més concretament, la narració) en el qual centrarem la nostra anàlisi.

2.5.1.-MÈTODES D'AVALUACIÓ DE LA NARRACIÓ ESCRITA

Labov (1972) defineix una narració mínima com una seqüència de dues frases ordenades temporalment. White (1980) considera que la narració és una història sobre el passat que té un inici, un nus i un final. Tenint en compte aquestes definicions bàsiques, Hasbrouck (1987) estableix les característiques que ha de tenir una bona narració escrita per un infant: "Una bona narració comunica clarament al lector la història ideada per l'escriptor. Una bona narració requereix una cal·ligrafia llegible, on s'hi reconeguin amb facilitat les paraules i les frases. També contribueix a la qualitat de l'escrit la connexió coherent de les idees entre una frase i la següent".

Segons Moss, Cole i Khampalikit (1982), els mètodes que avaluen en quina mesura les característiques anteriors estan presents o no en una composició se situen damunt els següents dos continus (veure Figura 8):

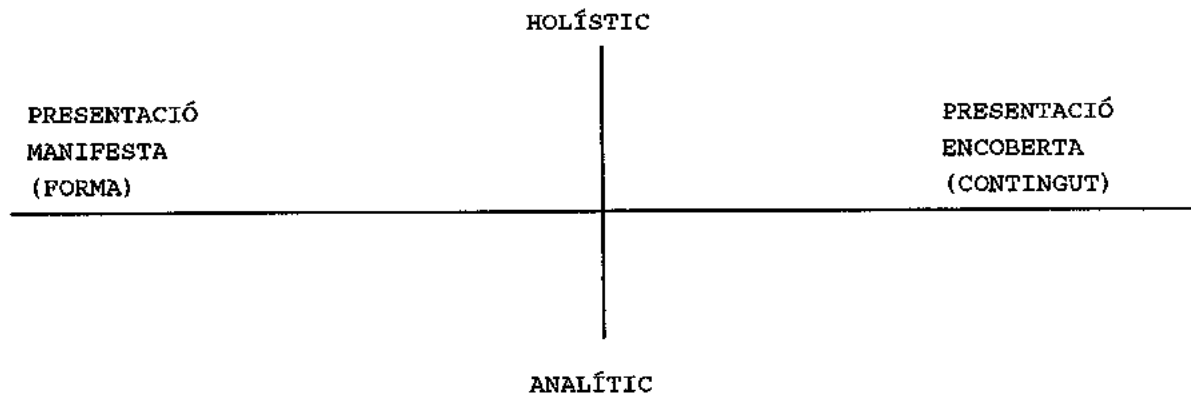


Figura 8.-Continus que definixen els mètodes d'avaluació de les composicions.

.D'una banda el continu analític-holístic o, el que és el mateix, valoració atomística o microscòpica de cadascun dels seus components versus valoració global o macroscòpica del text.

.I d'altra banda el continu presentació manifesta-presentació encoberta/conceptual o, dit en altres paraules, valoració de la forma (tradicionalment quantitativa: ortografia, sintaxi, lèxic) versus valoració del contingut (tradicionalment qualitativa: comunicació efectiva, persuasió, riquesa conceptual).

El fet que l'avaluador se situï més a prop d'un extrem o de l'altre de cada continu dependrà del propòsit de l'avaluació: quan volguem tenir una visió general sobre les habilitats en l'escriptura d'un grup d'estudiants, possiblement en tindrem prou amb una avaluació holística; mentre que si volem avaluar el seu progrés després d'haver estat entrenats en una habilitat concreta, segurament utilitzarem mètodes més analítics. Exemples semblants podríem trobar per l'altre continu (Tindal i Parker, 1991).

No sempre succeeix, però molt sovint en la pràctica diària escolar, l'avaluació se situa només en dos dels quadrants que formen aquests eixos: el quadrant analític-forma i el quadrant holístic-contingut, així, la valoració de la forma es du a terme d'una manera atomística (mesurant la llargada de les frases, el nombre de seqüències correctes, el nombre d'errors ortogràfics, etc.); mentre que la valoració del contingut es du a terme prioritàriament de forma global (avaluant la qualitat del relat segons la impressió general que li causa al mestre).

Partint del continu forma-contingut, exposarem a continuació les diferents aproximacions existents a l'avaluació de la narració escrita. Tot i això, tornem a repetir que "forma" i "contingut" són dos extrems d'un mateix continu, per tant, la diferenciació entre "forma" i "contingut" en la majoria de textos és artificial: ambdós aspectes estan íntimament entrellaçats. Fins i tot els investigadors més interessats en l'anàlisi del contingut expressiu han de reconèixer que aquest contingut pren

cos i es materialitza a través de les paraules. Per això, a nivell didàctic i organitzatiu, podem posar més èmfasi en un aspecte o en l'altre, però sempre tenint present que tots dos formen una unitat difícilment indissociable.

La revisió d'avaluacions que presentem a continuació tenen en comú que totes avaluen el text escrit per infants. No obstant, s'ha de remarcar que aquesta avaluació pot ser molt diferent segons l'edat de l'infant a avaluar i segons el propòsit perseguit: des de constatar el progrés de l'alumne per part del mestre, fins a diagnosticar un retard lingüístic (tests), o investigar sobre un aspecte concret del llenguatge.

Així mateix, ens agradaria deixar constància que els diferents tipus d'avaluació que exposarem tenen els seus defensors i detractors. Basant-nos en la revisió bibliogràfica feta i en l'experiència pràctica aconseguida gràcies a l'estudi experimental, la nostra opinió és que cap d'ells és intrínsecament bo o dolent per naturalesa, sinó que tots ells poden ser vàlids si són coherents amb els objectius de la investigació en la que s'utilitzen o de la pràctica diària del mestre, i es fan servir d'una manera seriosa i rigurosa.

2.5.1.1.-AVALUACIÓ FORMAL

Els inicis de l'avaluació dels aspectes de forma dels textos infantils tenen per objectiu la recerca d'indicadors sensibles al desenvolupament del nen, així com també la detecció de possibles endarreriments o problemes en aquest aprenentatge. Aquí, a Catalunya, trobem en el treball de Galí (1928) un bon exemple d'intent d'avaluació de la composició infantil des del vessant formal. Alexandre Galí, pedagog clau en el moviment de renovació pedagògica catalana del segle XX, centrà part dels seus esforços en buscar indicadors objectius per mesurar el progrés infantil en l'escriptura. Influenciat per Piaget i

convençut que existeix un determinisme en l'evolució infantil suficient per poder formular escales analítiques que mesurin el seu procés, va formular una escala centrant-se en el procés gramatical i deixant de banda els aspectes estètics i literaris. Galí analitza les composicions dels seus alumnes de 6 a 12 anys i recull una pauta d'estructures gramaticals que ell anomena "formes constructives". La relació de "formes constructives" que ell té en compte són les següents:

1. Complement indirecte
2. Complement circumstancial
3. Coordinació de subjectes
4. Coordinació de complements o predicatius
5. Coordinació de proposicions
6. Subjectes, verbs o complements el·líptics
7. Inversió o intercalació de complements
8. Proposicions de relatiu de primer grau o equivalents
9. Proposicions subordinades en funció de subjecte o de complement directe
10. Proposició subordinada en funció de complement circumstancial
11. Proposicions de relatiu de segon grau o equivalents
12. Inversió o intercalació de proposicions subordinades
13. Clàusules segmentades (clàusules amb sentit però que visiblement haurien de ser incorporades a altres clàusules)
14. Clàusules completes i sense grans incorreccions
15. Congruència de dues clàusules seguides
16. Subjectes o complements amb atributs complexos que no formin proposició. No és complex: "el noi alt". Són complexos: "el noi més alt", "el noi de la portera".
17. Ampliacions. Ex: Hi ha dos nens: l'un és...
18. Pronoms febles en funció de complements
19. Adverbis i altres modificadors del verb
20. Formes directes (diàleg) i formes interrogatives
21. Formes admiratives
22. Proposicions per passiva
23. Aposició. Ex: En Pere, l'home més ric del poble.

Després de l'anàlisi de 200 textos d'infants, Galí obté una escala dels valors estimatius dels resultats estàndards (percentatge de "formes constructives") que s'aconsegueixen a cada edat (Figura 9).

A partir del llistat de "formes constructives", Galí elabora una prova analítico-quantitativa. L'aplicació d'aquesta prova a una narració consisteix, en primer lloc, a destriar les "formes constructives bones" segons la pauta establerta (recompte de les estructures gramaticals emprades correctament pel nen que apareixen en la pauta anterior); en segon lloc s'extreu el percentatge de "formes constructives" en relació

al total de paraules del relat; i finalment es compara si el percentatge de formes correctes que ha assolit és el que li correspon per la seva edat cronològica.

% formes	Mesos
De 78 a 90 mesos	
2	78
3	81
4	84
5	87
6	90
De 90 a 102 mesos	
6	90
8	93
10	96
12	99
14	102
De 102 a 144 mesos	
14	102
15	104
16	106
17	108
18	110
19	112
20	114
De 114 a 126 mesos	
20	114
21	116,40
22	118,80
23	121,20
24	123,60
25	126
De 126 a 138 mesos	
25	126
26	129
27	132
28	135
29	138

Text: El meu bosc

El meu bosc es ple d'arbres que viuen a junt
algunes altes, pins, rovers i altres com altres...

El meu bosc no és com altres, és com una
9 } mena de refugi per tots aquells animals que
10 } s'els hi a cismat el seu bosc.

El meu bosc fa gaire passejar-hi quan es
non el sol

Al meu bosc els animals corren sempre
9 } perill de ser caçats per alguns d'aquells caçadors,
10 } malrats i els seus gossos

El conill cone tranquil, l'esquid s'enfita
a junt el seu cau, l'oliva dorm esperant la nit
fonsa, l'orell contra a la punta de la branca.

9 } Botles viuen a la vora d'un tronc, mort
10 } on hi dorm un crissot cobert de puntes.

nombre de mots:	122
formes bones:	33
valoració:	27 %
edat pedagògica (composició):	132 mesos
edat cronològica:	129 mesos

Figura 9.- Escala de la composició de Galí i exemple d'un escrit. (Extret de Bolíbar i Fons (1984)).

El treball de Galí va ser objecte d'estudi per part de Bolíbar i Fons (1983) els quals el consideren vàlid, però poc operatiu. Amb la intenció de facilitar el treball d'avaluació al mestre, aquests autors reelaboren la pauta de Galí i agrupen les

"formes constructives" per estructures sintàctiques. D'aquesta agrupació en resulta una pauta de deu "formes constructives" a tenir en compte en l'avaluació d'una narració, sense que això afecti a la puntuació final obtinguda per una narració.

En la mateixa línia d'avaluació, trobem els treballs de Blanche-Benveniste (1982), Teberosky (1990) i Tolchinsky (1990, 1992). Aquestes autores descriuen el desenvolupament de l'escriptura basant-se en l'organització sintàctica del llenguatge, establint uns tipus de construcció progressivament més evolucionats. A més, diferencien els tipus de construcció en funció del model de text, així, hi hauran construccions sintàctiques pròpies dels textos informatius, altres que ho seran dels textos descriptius, i altres dels narratius. En el cas que ens ocupa, és a dir, els textos narratius, les autores estableixen les següents construccions sintàctiques:

1. Construcció verbal. (La **construcció verbal** és el conjunt del verb més els seus components obligatoris. Ex. La Maria va agafar un pot de caramels).
2. Associats + Construcció verbal. (Els **associats** són els elements que no són obligatoris ni estan governats pel verb i que es juxtaposen a la construcció verbal. Expliciten les circumstàncies temporals i espaials dels fets. Ex. Ahir la Maria va agafar un pot de caramels).
3. Construcció verbal + Regits. (Els **regits** són els complements no obligatoris però que estan governats pel verb. Expliciten les causes, les conseqüències o les condicions dels fets. Ex. La Maria va agafar un pot de caramels per menjar-se'ls).
4. Associats + Construcció verbal + Regits
5. Associats + Construcció verbal + dos tipus de Regits (Es diferencien els regits associats als verbs d'acció, dels associats a verbs declaratius, com ara "dir", "preguntar" o "comentar")

Les autores utilitzen l'anàlisi de les construccions sintàctiques en investigacions amb finalitats i situacions diverses: per analitzar el discurs infantil en situació de "reproducció

de relats", per estudiar la progressiva adquisició de les construccions sintàctiques o per comparar l'escriptura infantil amb l'escriptura d'adults en procés d'alfabetització. En tots els casos, l'anàlisi de les construccions sintàctiques va estretament lligada a la metodologia de transcripció i d'anàlisi de textos proposat pel Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS, 1983). El GARS proposa una representació gràfica que permet una radiografia del text, difícilment visualitzable a partir d'una disposició linial convencional. És una representació que explota la disposició horitzontal i vertical de la manera següent: en l'eix horitzontal es representa el desenvolupament sintagmàtic (el verb amb els seus elements obligatoris a la vora, i amb els seus elements no obligatoris o associats més distants); en l'eix vertical es representa el desenvolupament paradigmàtic (ocupen la mateixa posició vertical els elements que realitzen la mateixa estructura sintàctica). Aquesta manera de configurar un text en reixat la reprendrem en el darrer apartat d'aquest segon capítol quan parlem del programa informàtic per a l'anàlisi de textos "Protectos". Podem exemplificar com es configura un text en reixat amb el següent escrit:

"En Miquel és un gos molt gandul i quan vol anar al parc ens fa fer que li portem al parc és un gos molt pacífic i graciós i quan s'enfada es fica a bordar porta una corretja molt estranya en Miquel no és un gos com els altres és molt jove i té molt bona salut"

Posat en configuració, quedaria de la manera següent:

i quan vol anar al parc	En Miquel	ens	és fa fer és	un gos que li portem un gos	molt gandul al parc molt pacífic i graciós
i quan s'enfada		es	fica a bordar porta és	una corretja un gos	molt estranya com els al- tres molt jove molt bona sa- lut
i	en Miquel no		és té		

Les avaluacions fins ara descrites es basen en criteris d'estructuralisme gramàtic que, com hem vist, mesura el progrés en l'adquisició de l'escriptura en funció, o bé del nombre d'estructures correctes emprades, o bé de la complexitat d'aquestes estructures.

A partir d'ara descriurem les avaluacions formals de l'escriptura que posen l'èmfasi, no ja en el destriament del tipus d'estructures gramaticals que utilitzen els nens en els seus escrits, sinó en indicadors més simples i gairebé "físicament" o "externament mesurables" com poden ser la longitud de les paraules, la llargada de les frases o l'extensió del text.

Dins d'aquest tipus de propostes, sintetitzem les aportacions dels següents autors: Myklebust (1965) identifica el nombre total de paraules escrites com un indicador sensible al progrés; Page (1968) posa l'èmfasi en la mesura de la llargada de les paraules; Hunt (1966) estableix el concepte de T-Unitat (frases independents) i demostra que la longitud de les T-Unitat creix a mesura que els nens es fan grans ja que van incorporant la utilització de frases subordinades. En la mateixa línia, Loban (1976) va observar que l'ús de frases subordinades era el que distingia els nens hàbils per a l'escriptura dels nens poc hàbils. White i Haring (1976) s'interessen en buscar en el text infantil el nombre de paraules correctament escrites i el nombre de seqüències de paraules correctament escrites.

Recentment s'han fet estudis comparatius entre aquests indicadors per veure quins d'ells són els més adequats per diferenciar nivells d'habilitats d'escriptura i per detectar el progrés aconseguit en nens petits. El pressupòsit que si els escrits dels nens durant els seus primers anys d'escolarització són breus, és degut al seu limitat domini del codi lingüístic més que no pas a una intencionalitat expressa de concisió i síntesi, és consistent amb els resultats de Deno, Marston i

Mirkin (1982). Aquests autors avaluaren 130 nens entre 7 i 12 anys, als que se'ls havia demanat que escrivissin un text a partir d'una frase inicial comuna per a tots ells. Aquesta frase inicial proposava un inici de conte que el nen havia de continuar. Els seus resultats identifiquen com a millors indicadors per detectar diferents nivells d'habilitat escriptora els següents: el nombre total de paraules escrites, el nombre de paraules correctament escrites i el nombre de seqüències correctes; resultats confirmats també pels estudis de Tindal i Parker (1991) i Parker, Tindal i Hasbrouk (1991). El primer d'aquests dos estudis que acabem d'esmentar es centra en els escrits de nens de 7 a 11 anys, mentre que el segon treball abarca dels 6 als 17 anys; en tots dos estudis però, els nens foren testats en base a dos escrits fets a principi i a final de curs; es donava un temps límit per redactar el text (6 o 10 minuts) i l'estímul utilitzat fou l'inici d'històries de l'estil: "Hi havia una vegada un castell...". En la mateixa línia de recerca s'inscriu l'estudi de Watkinson i Lee (1992) dut a terme amb 600 estudiants d'11 a 13 anys i amb un procediment similar al recentment descrit, coincidint amb els resultats anteriors però, a més, afegint que és important diferenciar el nombre de paraules llegibles del total de paraules escrites, així com també fer el recompte de les seqüències de paraules incorrectes i treure el percentatge de tots aquests indicadors.

El motiu que esgrimeixen els autors que avaluen el text infantil des del punt de vista purament formal és que els aspectes gramaticals són concrets i objectivables i, per tant, quantitativament avaluables. Això permet fer comparacions objectives, independentment del subjecte que avalua. Així mateix, consideren que mesurar els textos dels infants pels aspectes morfològics i sintàctics, no és oposat a valorar-ne els aspectes estètics i literaris, sinó complementari: els aspectes morfosintàctics són la base instrumental per aconseguir un bon nivell estètico-literari (Bolíbar i Fons, 1984).

A més, molts dels indicadors que avaluen la forma del text són fàcils d'utilitzar, són sensibles al progrés de l'alumne i, per tant, són suficientment útils per la vida diària del mestre (Deno, Marston i Mirkin, 1982).

En la revisió dels mètodes d'avaluació formal de la composició escrita, tots els autors estudiats han utilitzat mesures de caire analític, no trobant-se cap aproximació holística.

El Quadre 1 que s'inclou a continuació presenta la informació bàsica referida als autors que han tractat l'avaluació de l'expressió escrita des de la perspectiva formal.

Quadre 1.-Propostes d'indicadors per a l'anàlisi formal segons el tipus concret d'anàlisi, autor i any.

TIPUS ANÀLISI	AUTOR	ANY	PROPOSTA D'INDICADORS
ANÀLISI GRAMATICAL	-A. Galí	1928	Anàlisi gramatical de les "Formes Constructives" o tipus d'estructures gramaticals emprades
	-Bolíbar i Fons	1983	Reelaboració de l'anàlisi gramatical de les "Formes Constructives" de Galí a un model més breu i actualitzat que passa de 23 a 10 indicadors (compl. del SN, compl. del SV,...)
	-Blanche-Benveniste, Teberosky i Tolchinsky	1982 1990	Anàlisi de la complexitat de les construccions sintàctiques: 1.Construcció verbal 2.Associats + construcció verbal 3.Construcció verbal + regits 4.Associats + construcció verbal + regits 5.Associats + construcció verbal + dos tipus de regits
ANÀLISI BASAT EN TANY FREQUÈNCIES	-Myklebust	1965	-N° total de paraules escrites
	-Hunt	1966	-Llargada de les T-Unitat (frases independents)
	-Page	1968	-Llargada de les paraules
	-Loban	1976	-N° de frases subordinades
	-White i Haring	1976	-N° de paraules correctament escrites -N° de seqüències correctes
	-Deno, Martson i Mirkin	1982	-N° total de paraules escrites -N° de paraules correctament escrites -N° de seqüències correctes
	Tindal, Parker i Hasbrouk	1991	idem
	Watkinson i Lee	1992	-N° total de paraules escrites -N° i % de paraules llegibles -N° i % de paraules correctament escrites -N° i % de seqüències correctes -N° i % de seqüències incorrectes

2.5.1.2.-AVALUACIÓ DE CONTINGUT

Quan es fa una valoració de l'ús del llenguatge infantil, el que és important és el contingut del que expressa el nen, el tipus d'informació que utilitza i la forma en que la utilitza (Tough, 1987). Aquesta afirmació que Tough va fer referint-se al llenguatge oral, és perfectament aplicable al llenguatge escrit. El problema comença a l'hora d'establir els indicadors que avaluin aquest contingut, la seva qualitat i la seva riquesa expressiva amb la finalitat d'ajudar a l'alumne a progressar en aquest sentit. Com diu Galí (1928) "quan el mestre ja ha ensenyat als nens els mecanismes de l'escriptura, es troba amb dificultats per fer-los avançar en riquesa i en qualitat".

Perquè, què és la "riquesa expressiva"? Com podem definir aquest constructe que també apareix sota els noms de "qualitat de l'escriptura", "riquesa de contingut", "contingut expressiu", etc.? Segons Bradley-Johnson i Lesiak (1989), la "qualitat de l'escriptura" és la impressió general que una peça escrita causa al lector; és un constructe vague i, normalment, els judicis sobre la qualitat es basen en normes internes. És una definició tan global i genèrica que permet que cada investigador estableixi les seves pròpies "normes internes". Per tant, en les recerques sobre "riquesa expressiva", rarament es troben definicions explícites sobre aquest concepte, sovint es dedueix què entén aquell autor per "riquesa expressiva" a partir dels trets o indicadors utilitzats per avaluar els escrits. El que si es manifesta com una preocupació constant en aquest tipus d'investigacions és la rigurositat de l'avaluació, perquè, com diuen Bradley-Johnson i Lesiak (1989), si la "qualitat de l'escriptura" no és analitzada d'una manera sistemàtica, els judicis acostumen a ser poc creïbles.

Tot i aquestes dificultats que assenyalen diferents autors per l'anàlisi del contingut expressiu d'un text escrit, s'han fet

diferents aproximacions al tema. Contràriament al que comentàvem en l'avaluació formal (que predominaven les aproximacions analítiques), en l'avaluació del contingut trobem propostes en tot el continu holístic-analític. Concretament les propostes prenen el nom dels extrems del continu; així parlarem d'avaluació holística del contingut, d'avaluació analítica i d'un tercer tipus situat al mig del continu anomenat avaluació dels trets principals.

L'avaluació holística es basa en l'efecte global que la composició escrita suscita durant la lectura. Els avaluadors que utilitzen aquest tipus d'anàlisi per dur a terme una recerca, o bé han d'entrenar-se usant guies de puntuació, o bé han de fer-ho mitjançant un consens sobre el criteri de correcció a seguir; els dos procediments tenen com a objectiu assolir nivells acceptables de fiabilitat en les puntuacions abans d'enfrontar-se a la correcció definitiva de la mostra. Les escales de puntuació poden tenir diferents nivells de complexitat, però en tots els casos han d'existir criteris molt detallats per descriure cada nivell de l'escala i s'han d'il·lustrar amb exemples (Bradley-Johnson i Lesiak, 1989).

En un estudi realitzat per Sierra i Olaziregi (1992) sobre la llengua escrita en l'escola basca, els autors utilitzen una escala d'avaluació holística en la línia més tradicional (similar als clàssics "molt deficient", "deficient", "be", "notable" i "excel·lent"), amb la intenció de detectar nivells d'escriptura diferents. Els escolars, que en aquells moments cursaven 8è d'EGB, havien d'expressar el que succeïa en un dibuix donat i eren avaluats del 0 al 6 a partir de l'escala següent:

- * 0 Paraules soltes
- * 1 Escriptura sense estructurar
- * 2 Escriptura molt dolenta
- * 3 Escriptura dolenta
- * 4 Escriptura corrent

- * 5 Escriptura bona
- * 6 Escriptura excel·lent

Un nou exemple de model d'avaluació holística del contingut és l'establert per l'ESL Composition Profile (Holly i altres, 1981), i que, recentment, Ribes (1992) ha adaptat per mesurar el grau d'organització d'una mostra de textos d'escolars catalans. En concret van ser 497 escolars de 5è d'EGB que foren avaluats en base a la següent pauta:

- * 0 Narració sense relació amb l'estímul, no pertinent, insubstancial, no avaluable
- * 1 Associativa, descriptiva, amb repetició d'idees
- * 2 Desenvolupament pobre, limitat. Certa trama però no es desenvolupa totalment
- * 3 Organització requerida completa. Narració amb plantejament, nus i desenllaç
- * 4 Narració escrita amb elements fantàstics, humorístics. Originalitat. Riquesa de vocabulari

Per facilitar la tasca d'avaluació, Ribes il·lustra l'anterior pauta holística amb un exemple de narració de cada nivell. L'estímul proposat fou el següent inici d'història: "Hi havia una vegada un rei que tenia un elefant molt simpàtic. Un bon dia el rei no va trobar l'elefant. El va fer buscar per tot el palau i ningú el va veure. Preocupat, va decidir cridar un detectiu...". A continuació exposem els exemples que il·lustren els extrems de la pauta (0 punts i 4 punts).

Es va dir una recompensa de cinc mil dòlars i el va trobar en el desert. Tenia molt elefant. Se'l va portar a palau i li va donar molt de menjar i es va engreixar molt. Habitació particular li treia de passeig.

0 punts

-Rei, ja sóc aquí. Què desitja?
-El meu elefant ha desaparegut i vull que el busqui.
El detectiu el va començar a buscar i es va trobar un homenet i aquest va dir-li:
-Eh tu, noi! Què fas? No posis la punta del peu en el meu territori.
-Escolta homenet, has vist un elefant? -Va dir el detectiu.
-Què?
-Un elefant.
-Però si no sé què és.
-És un animal molt gras, amb orelles molt grosses, una cua petita i té una trompa davant del cap.
-Jo en tinc un d'iguallet però es diu Regagordinflon.
El detectiu va anar-lo a veure i l'elefant estava regant les plantes. Amb una bàscula va poder tornar-lo i el va donar al rei.
El rei va donar-li les gràcies.

4 punts

Altres autors han utilitzat l'avaluació holística en les seves recerques sobre la qualitat del contingut del text (Halliday i Hasan, 1976; Gorman Purves, i Degenhart, 1988). Tots ells coincideixen en destacar que la puntuació que s'atorga a un text ha de ser alguna cosa més que una simple suma de puntuacions parcials. Destaquen també que l'avaluació holística del contingut aplicada a la dinàmica escolar presenta una bona relació entre la seva validesa i el temps dedicat a l'avaluació. Per aprofundir en aquesta darrera afirmació, Veal i Hudson (1983) van dur a terme una investigació amb alumnes de 10è grau (15 anys) de 24 instituts de Georgia. Els professors de llengua anglesa dels instituts es constituïren en avaluadors. Cada alumne va escriure un text que fou corregit sota diferents tipus d'avaluació de forma i contingut. Pel que fa a l'avaluació del contingut, cada text fou puntuat amb una pauta holística, analítica i de trets principals per avaluadors diferents. En les conclusions de la recerca, els autors assenyalaven, com ja hem dit, que l'avaluació holística era la que presentava un millor equilibri entre la seva validesa i l'economia, tant de diners com de temps dedicat per part del professor. Tot i això és un mètode d'avaluació que ha estat sotmés a nombroses crítiques degut a la seva subjectivitat i a que sovint ha estat utilitzat de forma poc rigorosa. En aquesta línia, destaquem un estudi de Grobe (1981) en el qual

posa de manifest que molts mestres que diuen avaluar el contingut expressiu dels textos dels seus alumnes des d'una perspectiva holística, en realitat ho fan basant-se en indicadors purament formals com ara la longitud de l'escrit o l'absència d'errors ortogràfics. Constatació també assenyalada per Purves, Gorman i Degenhart (1988) i Tindal i Parker (1991).

L'avaluació dels trets principals té certes semblances amb l'avaluació holística, però en aquest cas se'ls demana als estudiants que facin un escrit en funció d'un objectiu específic (per exemple, que escriguin com si fossin una altra persona o que ordenin correctament una història). L'avaluació es fa en funció de si l'escrit assoleix o no l'objectiu proposat. És a dir, l'avaluació dels trets principals analitza l'habilitat de l'alumne per acomplir un objectiu concret (Bradley-Johnson i Lesiak, 1989).

En el cas suposat que l'objectiu a assolir fos la narració d'una història on s'hagués de presentar i solucionar un conflicte, Rado i Foster (1989), basant-se en el treball de Peterson i McCabe (1983), fan una classificació de les narracions en base a patrons estructurals. Inicialment aquests patrons foren aplicats a l'anàlisi de la narrativa oral tot i que, en treballs posteriors, s'han utilitzat per a l'avaluació de la narrativa escrita. La classificació de les narracions en base als patrons estructurals fou la següent:

- * Desorientades: la narració és massa confusa per poder ser entesa pel lector.
- * Improvisades: la narració presenta o es reitera en només dos fets.
- * Cronològiques: hi ha descripció de fets però sense solució del conflicte.
- * Disjuntives: la narració no explica molts dels fets importants i aquests han de ser inferits pel lector, però hi ha resolució del conflicte.
- * Avaluatives: hi ha una descripció correcta del conflicte, així com també de la seva resolució.

Rado i Foster feren servir aquests patrons per comparar les narracions fetes en anglès de nens de llengua familiar anglesa amb les de nens de llengua familiar no anglesa en els primers cursos d'escolaritat. En les conclusions del treball, els autors posaren de manifest que tots dos grups de nens s'enfrontaven a la construcció d'un text narratiu de forma similar. No existien diferències remarcables en la forma de narrar, és a dir, tots dos grups coneixien com enllaçar les frases i sabien quina era la informació essencial que havien de donar per tal que el lector entengués el missatge.

Slaughter (1988) va fer una àmplia proposta d'avaluació de la competència comunicativa de subjectes bilingües (espanyol/anglès) en els seus primers anys d'escolaritat. Dels diferents nivells avaluats, nosaltres ens centrarem en el que fa referència al "nivell narratiu". L'autor avaluà el "nivell narratiu" dels relats infantils en funció de com s'ajustava la narració del nen a una història muda de vèries vinyetes. Com en el cas anterior, aquesta pauta fou inicialment utilitzada per mesurar narrativa oral, extenent-se després a la narrativa escrita. La pauta era la següent:

- * Anomena els objectes sense descriure'ls ni fer cap mena de connexió entre ells.
- * Utilitza frases simples i curtes. No fa servir nexes per enllaçar els esdeveniments.
- * Describeix els esdeveniments i connecta les idees dins de cada vinyeta però no connecta les vinyetes entre elles.
- * Hi ha una certa connexió en forma de relat entre algunes vinyetes de la història, però no és un relat coherent des del començament fins el final.
- * Escriu una narració coherent que connecta totes les idees.

L'objectiu general del treball presentat per Slaughter era construir un instrument d'avaluació del llenguatge d'estudiants bilingües (espanyol/anglès) des d'una perspectiva sociolingüística. L'autor considera que la utilització d'un model proper a la sociolingüística és el més adequat per a l'estudi del

llenguatge (principalment a nivell oral, però sense descartar l'escrit), perquè té en compte el context en el qual té lloc la interacció comunicativa. És a dir, reconeix que sovint les unitats del llenguatge que es fan servir són alguna cosa més que paraules o frases aïllades, i que els participants de la interacció comunicativa els atorguen significat social. (La perspectiva sociolingüística o funcional-interactiva i la perspectiva cognitiva reben un tractament més aprofundit en en el present capítol, en l'apartat 2.3.3).

Un nou exemple d'avaluació de trets principals o de característiques primàries és el desenvolupat pels experts del National Assessment of Educational Progress (NAEP, citat per Thaiss i Suhor ed. 1984). En base a l'objectiu "escriure una carta al director per tal de solucionar un problema de l'escola", aquests autors proposen la següent guia de puntuació:

- * 1 Escrit que no identifica el problema o no dóna evidències de que el problema pot ser solucionat
- * 2 Escrit que identifica el problema i diu com solucionar-lo o bé diu com milloraria l'escola si fos solucionat
- * 3 Escrit que identifica el problema, diu com solucionar-lo i diu com milloraria l'escola si fos solucionat
- * 4 Escrit que inclou tots els elements del nivell anterior i, a més, l'exposició és estructurada i reflecteix els passos necessaris per solucionar el problema

Per tant, com a passos previs indiscutibles en l'avaluació dels trets principals hi haurà la identificació del tret principal a ser avaluat i el desenvolupament d'una guia de puntuació específica per aquesta assignació. Així mateix, l'avaluador ha de conèixer des de l'inici de la seva recerca quina serà la característica en la qual focalitzarà la seva anàlisi, ja que haurà de buscar el tòpic i formular la consigna en funció d'ella. En la mesura que aquest tipus d'avaluació es centra en com s'ajusta l'alumne a la tasca proposada, a aquest li ha de quedar molt clar què s'espera del seu treball. Una consigna mal

formulada pot posar en perill, més que en els altres tipus d'avaluació, la validesa de tota l'anàlisi posterior.

L'avaluació analítica del contingut consisteix en establir un conjunt d'aspectes a identificar en un text escrit per tal que cadascun d'ells sigui analitzat per separat. Poden existir diferents graus d'especificació (en base al número total d'aspectes a analitzar), sempre però, han d'estar clarament definits.

L'avaluació analítica és potser de les més utilitzades en recerca, ja que permet a l'investigador escollir, segons els seus objectius, els aspectes a avaluar i, alhora, li permet reunir en una mateixa pauta d'avaluació indicadors diversos. Veal i Hudson (1983), per exemple, en el seu estudi comparatiu ja citat entre l'avaluació holística, la de trets principals i l'analítica; configuren la pauta analítica segons els tres aspectes següents:

- . Informació (quantitat i pertinència de la informació aportada)
- . Estil (expositiu o narratiu)
- . Aspectes mecànics (ortografia, puntuació, existència de paràgrafs i tria de vocabulari).

Els aspectes triats per aquests autors coincideixen, a grans trets, amb els que Tindal i Parker (1991) utilitzaren en la seva recerca, ja comentada, per trobar els indicadors més adequats a l'hora de diferenciar nivells d'habilitats respecte l'escriptura i detectar el progrés aconseguit en nens petits. Concretament, l'esquema analític utilitzat per aquests autors fou:

- .Història/idea: existència d'una idea o història subjacent en el text.
- .Organització: capacitat per donar cohesió a l'escrit
- .Aspectes mecànics/convencionals: ortografia, puntuació, existència de paràgrafs i marges.

Els defensors d'aquest model d'avaluació consideren que focalitzant l'atenció de l'avaluador en aspectes concrets, s'obtenen puntuacions més objectives i vàlides. Així mateix, possibilita una anàlisi conjunta de la forma i el contingut de l'escrit, ja que permet destinar alguns factors a l'anàlisi formal i d'altres a l'anàlisi del contingut. El principal obstacle amb el que es troba aquest tipus d'avaluació és el de determinar quines són les dimensions que defineixen la riquesa expressiva. Les crítiques sorgeixen en el sentit que moltes vegades les dimensions analitzades no són independents les unes de les altres i, per tant, un mateix aspecte pot ser avaluat diverses vegades i sobrevalorar-se en la puntuació final en detriment d'altres aspectes (Tindal i Parker, 1991). A un altre nivell, en l'estudi de Veal i Hudson (1983) s'arriba a la conclusió que és una forma d'avaluació poc pràctica per la dinàmica diària a l'escola, donat que requereix força temps, però que pot ser útil ocasionalment quan es vulgui aprofundir en aspectes determinats impossibles de discriminar des d'una perspectiva holística.

Sota el nom d'"anàlisi de les dualitats narratives", Tolchinsky (1992) fa una interessant proposta d'avaluació analítica del contingut que s'allunya de les exposades fins ara. Els aspectes escollits per a l'anàlisi es presenten en base a la constatació que l'essència del discurs narratiu és marcadament dual. L'explicació que l'autora ofereix, en paraules seves, és que "...l'objectiu de la narració (la idea principal que la guia) és present organitzant els esdeveniments, però alhora és absent fins que no s'arriba a la seva consecució. El suspens s'aconsegueix pel contrast entre assolir l'objectiu i no assolir-lo. Aquest joc entre presència/absència l'anem trobant en les dualitats definitòries del discurs narratiu". Les dualitats esmentades per Tolchinsky són les següents:

- 1) Entre el que es diu i el com es diu: si l'exposició del relat coincideix amb l'ordre de desenvolupament dels fets, o si hi ha anades i vingudes en el temps. Dit en altres paraules, si l'ordre d'explicació coincideix o no amb l'ordre cronològic de la història.
- 2) Presència i absència del narrador: en quin grau els fets narrats "parlen per ells mateixos" o existeix, en canvi, una implicació per part de l'autor.
- 3) Les accions i la seva motivació: si es mencionen explícitament estats mentals o emocionals dels personatges.
- 4) Els successos i la seva interpretació, subjectivització de la realitat: afegir als fets narrats una certa interpretació en funció del que l'autor sap i ha viscut.

Tolchinsky va realitzar aquest estudi de les dualitats narratives en 30 textos d'escolars de 2n. curs de primària en situació de re-producció de contes, que havien seguit dues metodologies diferents en l'ensenyament de l'escriptura (una més directiva que l'altra). Un dels objectius principals del seu treball era determinar l'efecte de les diferents aproximacions pedagògiques en el desenvolupament de les habilitats específiques que es necessiten per produir textos de qualitat. Els resultats van mostrar poques diferències en funció del mètode educatiu en els factors que incidien en la qualitat dels textos.

El Quadre 2 que s'inclou a continuació presenta la informació bàsica referida als autors que han tractat l'avaluació de l'expressió escrita des de la perspectiva de contingut.

Avaluació de textos escrits per infants

Quadre 2.-Propostes d'indicadors per a l'anàlisi de contingut segons el tipus concret d'anàlisi, autor i any.

TIPUS	AUTOR	ANY	PROPOSTA D'INDICADORS
AVALUACIÓ HOLÍSTICA	Holly i col. (ESL Compo- sition Pro- file)	1981	<ul style="list-style-type: none"> * Narració sense relació amb l'estímul, no pertinent, insubstancial, no avaluable. * Associativa, descriptiva, amb repetició d'idees. * Desenvolupament pobre, limitat. Certa trama però no es desenvolupa totalment. * Organització requerida completa. Narració amb plantejament, nus i desenllaç. * Narració escrita amb elements fantàstics, humorístics. Originalitat. Riquesa de vocabulari.
	Sierra i Olaziregi	1992	<ul style="list-style-type: none"> * 0 Paraules soltes * 1 Escriptura sense estructurar * 2 Escriptura molt dolenta * 3 Escriptura dolenta * 4 Escriptura corrent * 5 Escriptura bona * 6 Escriptura excel.lent

AVALUACIÓ DE TRETSS PRINCIPALS	Rado i Foster (Peterson i McCabe, 1983)	1989	Tret principal a analitzar: presentació i resolució d'un conflicte en forma de narració. Patrons estructurals: * Narracions desorientades * Narracions improvisades * Narracions cronològiques * Narracions disjuntives * Narracions avaluatives
	Slaughter	1988	Tret principal a analitzar: ajustament a una història muda de vinyetes. Nivells narratius: * Anomena els objectes. * Utilitza frases simples i curtes, sense nexos. * Descriu els esdeveniments i connecta les idees dins de cada vinyeta, però no connecta les vinyetes entre elles. * Hi ha una certa connexió en forma de relat entre algunes vinyetes de la història. * Escriu una narració coherent, connectant totes les idees.
	National Assessment of Educational Progress (NAEP)	1984	Tret principal a analitzar: presentació i resolució d'un conflicte en forma de carta al director de l'escola. Nivells narratius: *Escrit que no identifica el problema *Escrit que identifica el problema i diu com solucionar-lo o bé diu com milloraria l'escola si fos solucionat *Escrit que identifica el problema, diu com solucionar-lo i diu com milloraria l'escola si fos solucionat *Escrit que inclou tots els elements del nivell anterior i, a més, l'exposició és estructurada i reflecteix els passos necessaris per solucionar el problema
AVALUACIÓ ANALÍTICA	Veal i Hudson	1983	.Informació .Estil .Aspectes mecànics
	Tindal i Parker	1991	.Existència d'una idea o història subjacent en el text. .Organització/cohesió. .Aspectes mecànics/convencionals.
	Tolchinsky	1992	Dualitats narratives: .Entre el que es diu i el com es diu .Presència i absència del narrador .Les accions i la seva motivació .Els successos i la seva interpretació

2.5.2.-MODELS D'AVALUACIÓ CONJUNTA FORMA-CONTINGUT

Tindal i Parker (1991) consideren que els programes d'avaluació de l'escriptura han de comptar amb indicadors referits a la forma i amb indicadors referits al contingut. El motiu que argüeixen és que hi ha alumnes que milloren la seva escriptura en els aspectes de quantitat de frases escrites, nombre d'errors ortogràfics comesos, etc., però en canvi no milloren la seva qualitat expressiva. Mentre que n'hi ha d'altres que, sense incrementar l'extensió dels seus relats, ni millorar la seva ortografia, aconsegueixen superar-se pel que fa a la riquesa del contingut.

De fet, cada vegada és més freqüent la integració de les dues posicions esmentades, que porta a fer una avaluació multinivell de la composició infantil, combinant indicadors formals amb indicadors de contingut. És interessant comprovar que la majoria d'autors que opten per una anàlisi conjunta de la forma i el contingut de la narració escrita ho fan des d'una perspectiva preferentment analítica, focalitzant la seva atenció en aspectes concrets del text. Vegem-ne alguns exemples:

Clemente (1990) fa una comparació entre les modalitats oral i escrita d'expressió. Basa l'anàlisi en 64 relats espontanis (32 orals i 32 escrits) tots ells fets per alumnes que cursen el darrer trimestre de 1r. curs de primària (6/7 anys). La pauta adoptada és la següent:

A. Indicadors de caràcter **MACROESTRUCTURAL** (organització global del discurs narratiu):

A.1.-Marcadors d'inici i final: presència d'expressions del tipus "Hi havia una vegada", "colorín colorado...", etc.

A.2.-Complexitat estructural: utilització de la tipologia de Botvin i Sutton-Smith, consistent en set models de complexitat creixent:

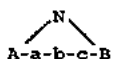
Tipus 1: Accions juxtaposades (a, b, c, d...) sense que existeixi un nus comú (N)

a-b-c-d-e

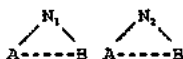
Tipus 2: Narracions amb un sol nus descrit de forma molt simple amb un inici i un final



Tipus 3: Narracions amb un sol nus que conté accions intermitges entre el seu inici i el seu final



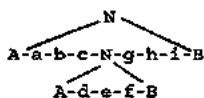
Tipus 4: Narracions amb dos nusos simples poc relacionats



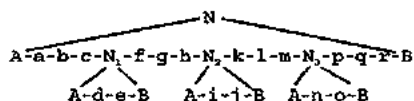
Tipus 5: Narracions amb dos nusos poc relacionats que contenen accions intermitges



Tipus 6: Narracions amb dos nusos englobats en una mateixa trama argumental



Tipus 7: Narracions amb varis nusos englobats en una mateixa trama argumental



A.3.-Cohesió i coherència narrativa: comptabilització de les expressions de la narració que contribueixen al desenvolupament del fil narratiu, diferenciant-les de les expressions que estan en la narració però que no contribueixen al fil narratiu, ja sigui perquè comencen un nus nou o perquè són expressions alienes a la narració.

B. Indicadors de caràcter MICROESTRUCTURAL (complexitat sintàctica del discurs narratiu):

- B.1.-Quantitat total de paraules
- B.2.-Quantitat total d'expressions
- B.3.-Longitud mitjana de l'expressió
- B.4.-Freqüència dels diversos tipus de marcadors de complexitat sintàctica (nexes)
- B.5.-Freqüència dels diversos tipus de complexitats verbals

La pauta proposada per Clemente recull aquells indicadors que poden mesurar-se tant en el discurs oral com en l'escrit.

D'aquesta manera va poder posar de manifest que les modalitats oral i escrita en les primeres edats no difereixen significativament en els seus trets fonamentals. L'autora només va trobar diferències a nivell d'indicadors microestructurals; les narracions orals eren significativament més llargues que les escrites (fet que l'estudi ja preveia atesa la major experiència en l'expressió oral, que no pas en l'expressió escrita, dels nens de 6/7 anys). Per tant la recerca concloïa dient que no poden plantejar-se diferències simplistes entre modalitat oral i escrita, donat que el tipus de discurs (narratiu en aquest cas) predomina per sobre el fet de que es parli o s'escrigui.

L'anàlisi establerta per Dyson (1985) introdueix una nova perspectiva als tipus de classificació presentats fins ara, en la mesura que diferencia el que és formulació del missatge, del que és codificació d'aquest mateix missatge. L'autora considera que la relació entre aquests components (formulació-codificació) és la que determina la qualitat del missatge. És a dir, la qualitat ve donada pel grau de control que l'infant té sobre el missatge a ser expressat i pel grau de control sobre el sistema de símbols escrits per expressar-lo. La seva pauta es centra en els aspectes següents:

FORMULACIÓ DEL MISSATGE:

.Nivell d'especificitat:

- a) s'especifica el tòpic del text de manera simple (ex. "La història és sobre un nen").
- b) s'especifica el tòpic del text de forma completa.

.Nivell de coherència amb el tòpic:

- a) no hi ha relació entre el missatge escrit i els dibuixos presentats com a tòpic.
- b) hi ha una certa relació entre el missatge escrit i els dibuixos, però aquesta relació no és total.
- c) hi ha una total relació entre missatge escrit i dibuixos, aconseguint un "tot" coherent.

.Nivell d'organització lingüística:

- a) paraules aïllades.
- b) frases de dues o tres paraules.

- c) frases de més de tres paraules.
- d) grups sintàctics de dues o més frases.

CODIFICACIÓ DEL MISSATGE:

.Segmentació del missatge:

- a) el missatge no està segmentat
- b) el missatge està segmentat en frases, paraules o síl·labes.

.Procediments sistematitzats per codificar el missatge:

- a) no existeix sistematització ortogràfica.
- b) hi ha una certa sistematització a nivell d'ortografia.
- c) hi ha una adequació correcta a l'ortografia convencional.

ASPECTES MECÀNICS:

.Ús dels símbols convencionals (lletres).

.Cal·ligrafia.

.Distribució espacial (començar a l'inici del full, escriure d'esquerra a dreta).

Dyson utilitzà la pauta acabada d'especificar, per classificar els missatges orals i escrits de 22 nens i nenes. Els missatges dels nens havien estat fets amb propòsits diferents: comunicar un missatge a un públic determinat, fer una descripció, escriure un carta i organitzar una informació donada. D'aquesta manera, l'autora podia determinar els indicadors que tenien més rellevància en cada tipus de discurs.

2.5.2.1.- AVALUACIÓ DELS ESCRITS DE SUBJECTES BILINGÜES

Un bon nombre d'autors (nosaltres inclosos) s'han interessat per l'avaluació dels escrits de subjectes bilingües. A continuació volem presentar diferents pautes d'indicadors utilitzades en l'avaluació d'alumnat bilingüe, totes elles inclouen, com veurem, indicadors referits a la forma del text i al seu contingut.

Edelsky (1986), en el marc d'un programa d'educació bilingüe anglès/espanyol, intenta establir un extens (i un xic anàrquic,

creiem nosaltres) conjunt d'indicadors per a la codificació de dades escrites:

- Adequació al codi emprat (a avaluar en el cas de subjectes bilingües): correcció ortogràfica, nombre de paraules i de frases escrites en l'altra llengua.
- Invencions en el deletreig de paraules (diferenciant vocals de consonants i invencions puntuals o mantingudes).
- Problemes de segmentació de les paraules.
- Problemes en la puntuació (ús de la coma, punt i seguit, punt i a part, majúscules, etc.).
- Problemes d'accentuació
- Cal·ligrafia
- Recursos estilístics (creació d'ambient, menció dels personatges, ús de diàlegs, coherència i formes sintàctiques que recolzen aspectes estilístics).
- Trets estructurals (tipus de text, adequació al lector, fórmules d'inici i cloenda, principis organitzatius de les idees: si es segueix un ordre cronològic o espacial, tipus de nexes i qualitat del contingut).

Aturem-nos en com Edelsky descriu el darrer dels indicadors, la qualitat del contingut, per ser l'aspecte de l'escriptura que presenta una major dificultat i diversitat d'avaluació. L'autora descriu la qualitat de l'escriptura en base als següents factors: coneixement de l'audiència al que va destinat l'escrit o el seu propòsit, candor i realisme, coherència, llenguatge expressiu (utilització de metàfores, analogies, diàlegs o onomatopeies), bon nivell informatiu (que descrigui i doni detalls), superació de la superficialitat per arribar al coneixement profund, implicació de l'autor (mostra sentiments personals, dóna consells al lector, intenta convèncer), correcta organització, originalitat (ús de fantasia o sentit de l'humor, unicitat) i utilització de vocabulari variat.

Aquest tipus de classificacions extenses s'han mostrat eficaces per la seva utilització a nivell de recerca, però a nivell de pràctica habitual presenten el problema de l'excessiu nombre d'indicadors que la fan poc manejable i, per tant, és necessari

fer una selecció d'indicadors a partir de les prioritats establertes pel mestre.

Un dels treballs pioners en l'anàlisi de l'escriptura en bilingües i que posava especial èmfasi en l'aspecte creatiu del relat, és l'estudi de Swain (1975, citat a Swain i Lapkin, 1982). Els nens escrivien un relat a partir d'un dibuix que se'ls proposava com estímul. Els indicadors utilitzats per a l'anàlisi dels textos resultants foren:

- Creativitat: .Tipus d'història escrita
 - .Habilitat per escriure en ordre cronològic
 - .Habilitat per escriure sobre els fets que no estaven dibuixats
- Coneixement de vocabulari
- Habilitats tècniques (puntuació, majúscules i deletreig)
- Habilitats gramaticals

Continuant amb les avaluacions de narracions escrites per bilingües, Ribes (1992), ja citat anteriorment, va analitzar alguns aspectes del rendiment escolar de 497 escolars de 5è d'EGB que seguien diferents modalitats de programes d'educació bilingüe (català/castellà). Pel que fa al rendiment de l'expressió escrita en llengua catalana, Ribes va seleccionar els indicadors següents per a la seva avaluació:

- Organització, coherència (mesurat segons el criteri holístic de Holly i alt. (1981)).
- Cohesió (mesurat en funció dels següents aspectes: concordància de temps i mode verbals, referència, connectors, i substitució i el.lipsi).
- Maduresa sintàctica (graü en que l'alumne pot fer servir oracions de més complexitat).
- Diversitat lèxica (ús de vocabulari variat).
- Barreja de codi (incorporació en el text de lèxic o construccions morfosintàctiques de l'altra llengua).
- Índex de correcció general (ponderació dels errors lèxics, semàntics, morfosintàctics i ortogràfics).
- Puntuació (nombre de faltes de puntuació en les pauses majors de la llengua parlada (.), en les pauses menors (,) quan facin funció

connectora i, en general, quan la seva absència dificulti la comprensió del text).

Els autors revisats en aquest darrer apartat, han realitzat avaluacions de la narració escrita amb objectius diversos i amb mostres d'infants d'edats i contextos molt diferents (aspectes que guiaren la tria d'indicadors). Tot i això, és interessant comprovar l'existència d'un esquema general subjacent que recull els indicadors de les diverses pautes descrites per cadascun d'ells.

A continuació presentem dos quadres comparatius dels indicadors utilitzats pels diferents autors que analitzen conjuntament forma i contingut (el primer dels quadres fa referència a l'avaluació de la forma, mentre que el segon es refereix a la del contingut). En l'avaluació formal existien poques discrepàncies entre els autors sobre la definició de cadascun dels trets analitzats. Contràriament, en l'avaluació del contingut es donaven diferents aproximacions a cada indicador. Aquest és el motiu pel qual les cel·les del quadre "forma" han estat omplertes amb "X", que assenyalava els indicadors que utilitza cada autor, i les cel·les del quadre de "contingut" s'han omplert amb l'explicació que cada autor fa de l'indicador en qüestió. Aquesta discrepància a l'hora de definir els indicadors de contingut pels diferents autors ha estat la principal dificultat per dur a terme la comparació. Hem intentat superar-la utilitzant una terminologia el màxim de neutre i genèrica per la pauta subjacent, i d'aquesta manera poder redefinir-la per cadascun dels autors, permetent veure com ells l'han entesa i mesurada.

Quadres 3 i 4: Propostes d'indicadors per a l'anàlisi conjunta de forma i contingut.

FORMA	CLEMEN- TE (90)	DYSON (85)	EDELSKY (86)	SWAIN (75)	RIBES (92)
CAL.LIGRAFIA I DISTRIBUCIÓ ESPACIAL		X	X		
EXTENSIÓ (n° paraules, n° d'expressions, longitud mitjana de l'expressió)	X				
ORTOGRAFIA (natural i ar- bitrària)		X	X	X	X
PUNTUACIÓ (majúscula ini- cial, punt, coma)			X	X	X
SINTAXI (estructures sintàctiques i nexes)	X	X	X	X	X
LÈXIC (diversitat, com- plexitat, frases fetes)			X	X	X

(Els autors que analitzen els escrits de subjectes bilingües acostumen a afegir a la seva pauta, indicadors relacionats amb la barreja de codis).

Quadre 3.

Avaluació de textos escrits per infants

CON- TIN- GUT	CLEMENTE (90)	DYSON (85)	EDELSKY (86)	SWAIN (75)	RIBES (92)
ORGANIT- ZACIÓ GLOBAL DEL DIS- CURS	.marcadors d'inici i final .complexi- tat estruc- tural	.nivell d'adequació amb el tòpic pro- posat	.fòrmules d'inici i cloenda .principis organitza- tius		.mesura holística (inclou organitza- ció del discurs i coherèn- cia)
COHERÈ- NCIA	.expres- sions que contribuei- xen a de- senvolupar el fil		.que pugui ser entès per un lec- tor adult		
COHESIÓ	narratiu (mesura conjunta de coherència i cohesió)				.mesurat en funció de la con- cordància de temps i mode verb- als, con- nectors, i substitu- ció i el- lipsi
ESPECIFI- CITAT DE LA INFOR- MACIÓ		.nivell amb que s'ex- plica el tòpic pro- posat	.aportació de la in- formació bàsica + detalls		
RECURSOS ESTILÍS- TICS, AS- PECTES QUE FAN EL TEXT ÚNIC			creació d'ambient, menció dels personat- ges, ús de diàlegs, candor i realisme, implicació de l'autor, ús de fan- tasia i sentit de l'humor	creativi- tat: habi- lilitat per escriure en ordre cro- nològic i per escriu- re sobre els fets no dibuixats	

Quadre 4.

2.6.-L'ANÀLISI DEL CONTINGUT EXPRESSIU ESCRIT MITJANÇANT TESTS I TÈCNiques INFORMÀTIQUES

Després de l'anàlisi dels diferents mètodes seguits per a l'avaluació de l'escriptura, volem dedicar un apartat a comentar, en primer lloc, la manera com diferents proves estandaritzades han enfocat l'avaluació del contingut expressiu en l'escriptura; i, en segon lloc, quines aportacions s'estan fent des de la informàtica en relació a aquest tipus d'avaluació.

2.6.1.-TESTS LECTO-ESCRITORS

Alguns dels tests anomenats lecto-escriptors han estat dissenyats amb l'objectiu de predir possibles transtorns o problemes en el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Per aquest motiu és comú que utilitzin mesures indirectes per avaluar capacitats molt concretes que intervenen en el procés lecto-escriptor i que poden estar interferint en l'aprenentatge. Així s'avaluen aspectes de memòria, de lateralitat, d'atenció-concentració, de psicomotricitat, de discriminació visual i auditiva, etc. Toro i Cervera (1980) critiquen la utilització d'aquests tests pel diagnòstic i la predicció de la lecto-escriptura en quant consideren que la majoria de les capacitats analitzades per aquests tests estan relacionades amb la capacitat cognitiva general del subjecte i no pas necessàriament amb requisits específics de la lectura o l'escriptura. Aquests autors defensen que no pot diagnosticar-se una insuficiència lectora pel rendiment en tests d'aquestes característiques. La verificació d'anomalies en la lecto-escriptura d'un subjecte, només pot dur-se a terme mitjançant l'anàlisi de com aquest subjecte llegeix i escriu; i constaten que, en llengua espanyola i catalana, són gairebé nuls els tests que parteixen d'aquesta anàlisi. Aquest raonament que Toro i

Cervera apliquen a la lecto-escriptura en general, nosaltres el veiem inqüestionable quan es parla de la riquesa del contingut expressiu d'un escrit, ja que aquest només pot avaluar-se a partir de la redacció d'un text per part del nen. La gran varietat de dades que es generen i la dificultat de la seva classificació, quantificació i avaluació (com ja s'ha fonamentat) són possiblement les causes per les quals poques proves estandaritzades contemplin l'avaluació del contingut expressiu.

2.6.1.1.-TALE/TALEC

El TALE "Test de análisis de la lectura y la escritura" en llengua castellana i el TALEC, la seva adaptació al català, són dels pocs tests amb baremació en població espanyola i catalana, que avaluen l'escriptura a partir d'un text que fa el nen i no a partir de mesures indirectes. La mostra està formada per 640 nens i nenes de 1r. a 4rt. de Primària procedents de 14 escoles diferents de la ciutat de Barcelona. El test conté una part destinada a la lectura i una altra destinada a l'escriptura amb diferents subproves en cadascuna d'elles. En concret, quant a l'avaluació del contingut expressiu dins la part destinada a l'escriptura, la seva proposta és valorar positivament els aspectes següents que apareixen en situació d'"escriptura espontània":

.**Oracions**: nombre total d'oracions escrites. S'ha de tenir en compte que no es tracta de paraules ni paraules-frase, sinó d'autèntiques oracions. Es distingiran les oracions simples de les complexes i, dins d'aquestes últimes, les coordinades de les subordinades.

.**Adjectius qualificatius**: nombre total d'aquests elements.

.**Adverbis i locucions adverbials**: nombre total d'aquests elements.

.**Relacions causals**: nombre de vegades en que apareixen conjuncions i locucions pròpies de les oracions que expressen relacions de causa i conseqüència: consecutives, causals, condicionals, finals, etc.

El test de TALE ofereix mitjanes i desviacions típiques en cadascun dels subtests i en cadascun dels quatre nivells educatius.

2.6.1.2.-PROVA DE LECTURA I ESCRITURA. NIVELL-2 (SEDEC)

El Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) va elaborar el curs 1985-86 un conjunt de proves per avaluar el coneixement i ús del català en els escolars de 2n. de primària que havien seguit programes d'immersió lingüística. Les proves es divideixen en dos grans grups: les de comprensió i les d'expressió. Una de les proves d'expressió escrita consisteix en presentar al nen una història muda, en vinyetes, i demanar que l'expliqui per escrit. El text del nen s'avalua tenint en compte els aspectes següents:

* Valoració de les incorreccions referides a:

-Ortografia:

.Errors d'ortografia natural (separació incorrecta de paraules; omissió, repetició i transposició de lletres; errades en l'escriptura de dígitos inequívocs: ll, rr, ny, gue, gui, que, qui; errades de correspondències so-grafia).

.Omissió de punt final i majúscules en noms propis i al començament del text.

-Lèxic: barreja de codi.

-Morfosintaxi:

.Manca de subjecte, verb o complement imprescindible.

.Manca de concordança de gènere, nombre o persona.

.Anacoluts (construcció gramatical en la qual la segona part no lliga sintàcticament amb la primera).

.Incoherència temporal.

.Omissió, repetició o addició d'elements estructurals.

.Manca de coherència argumental i de la informació bàsica de cada vinyeta que compon la història.

* Valoració dels encerts referits a:

-Lèxic: ús de vocabulari genuí (frases fetes, maneres de dir).

-Puntuació: ús de (.) (,) (?) (!)

-Sintaxi: ús de nexes de subordinació

-Composició: presència de diàleg, arrodoniment final del text, característiques del personatges o dels elements de la història.

Per tal de facilitar la tasca dels avaluadors, els autors ofereixen un model de text corregit d'acord amb aquest criteris:

Un dia que pluvia a bots i a barrals

Un dia en Pere volia anar d'excursió
hi quan va obrir la porta va veure que
pluvia a bots i a barrals i el pobre per
avia de tornar a casa seva i mentres pujava
l'escala es va trobar una senyora i un nen
molt vent aquípat i el Pere va anar a
buscar el paraigua i quan estava a raig
va sortir el corer el paraigua se li va
passar al revest contat ja racaratu

Incorreccions: Ortografia: 6 faltes d'ortografia natural
(assenyalades en el text).
Lèxic: 0 faltes.
Morfosintaxi: 0 faltes.

Encerts: Lèxic: Frase feta "a bots i barrals".
Composició: Característica del personatge "pobre Pere"
Sintaxi: nexes: "quan" i "mentres".

Els autors estableixen un mecanisme de puntuació numèrica en funció de les incorreccions i dels encerts del text de manera que a cada narració li correspon una determinada puntuació global. El test ofereix mitjanes i desviacions típiques per l'apartat de comprensió, pel d'expressió i pel total del test.

2.6.1.3.-PICTURE STORY LANGUAGE TEST

EL PICTURE STORY LANGUAGE TEST (Myklebust, 1965) és un test en llengua anglesa dissenyat per determinar les discrepàncies entre la producció oral i l'escrita mitjançant l'avaluació de la *productivitat*, la *sintaxi* i el *contingut*. Pel que fa a l'avaluació del contingut, Myklebust relaciona el grau de contingut expressiu dels textos escrits per nens petits, amb el seu grau d'abstracció conceptual. D'aquesta manera estableix una escala amb quatre nivells d'abstracció:

- * Concret-descriptiu: nivell més baix de l'escala, el nen es limita a fer una enumeració o bé fa descripcions amb frases curtes.
- * Concret-imaginatiu: el nen infereix algunes idees que no són directament perceptibles en el dibuix-estímul proposat.
- * Abstracte-descriptiu: hi ha un major detall a l'hora de relatar la història i es posa més èmfasi en els aspectes de temps i seqüència.
- * Abstracte-imaginatiu: les narracions tenen un argument, un ambient imaginatiu, i ocasional utilització del llenguatge en sentit figurat (metàfores...).

Per descriure aquesta escala, Myklebust considera que el llenguatge és concret quan està lligat al que és observable (expressat amb paraules descriptives i frases directament relacionades amb l'experiència); mentre que és abstracte quan es deslliga dels estímuls directes (expressat mitjançant la utilització d'alegories, analogies o metàfores en històries amb argument).

Posteriorment, Feldman i col. (1974, a Condemarin i Chadwick, 1990) van fer una revisió de l'escala de Myklebust, per tal d'adaptar-la a la població d'Argentina. Van realitzar l'estudi amb una mostra de 713 subjectes de 3 a 19 anys als quals se'ls ensenyava un dibuix (un nen jugant a terra amb diferents joguines) i se'ls demanava que o bé expliquessin un conte sobre el que veien (als nens de 3 a 5 anys) o bé que l'escrivissin (als nens més grans). Feldman va establir una nova guia amb un major grau d'especificació. En aquesta nova guia els nivells establerts segons el contingut expressiu són els següents:

- 1* Llenguatge que no fa referència a l'estímul proposat.
- 2* Enumeracions estàtiques: s'enumeren persones o objectes sense relacionar-los i sense dotar-los d'atributs (adjectius).
- 3* Enumeracions dinàmiques: s'enumeren accions sense seqüència, tot i que hi ha tendència a estructurar el conjunt. Hi ha algunes incoherències, però existeix la figura d'un protagonista que realitza accions.
- 4* Relacions inicials: apareixen seqüències d'accions amb una relació de causa-efecte, així com també una ubicació en el temps i l'espai.
- 5* Relacions plenes: les seqüències són coherents, el relat s'estructura de forma definida, la ubicació tempo-espacial s'allunya del que és estrictament representat en la làmina. Apareix el judici crític o la motivació.

En els resultats de la baremació argentina es verificà la següent relació entre nivell d'instrucció i nivell de contingut expressiu:

Nivell d'instrucció	Nivell de contingut expressiu
Preescolar 3 anys	Lleng. sense relació amb l'estímul
Preescolar 4 i 5 anys	Enumeracions estàtiques
De 1r a 4rt curs	Enumeracions dinàmiques
De 5è a 7è curs	Relacions inicials
A partir de 8è curs	Relacions plenes

2.6.1.4.-TEST OF WRITTEN LANGUAGE-2

En una revisió americana sobre els tests de llenguatge escrit en anglès, Bradley-Johnson i Lesiak (1989) analitzen 19 tests (13 referits a norma i 6 referits a criteri). De cadascun d'ells en descriuen els ítems i examinen la seva estandarització, fiabilitat i validesa interna. Arriben a la conclusió que només un dels 19 tests analitzats aporta un xic d'informació vàlida per ajudar a descriure les habilitats que contribueixen a la riquesa expressiva. Es refereixen al Test of Written Language-2 (TOWL-2, 1988) elaborat per Donald Hammill i Stephen Larsen. Aquesta prova conté un subtest de "maduresa temàtica" en el qual el nen ha d'escriure una història basant-se en un o dos dibuixos i s'avalua en funció de si la narració està escrita seguint una seqüència lògica, si té final, títol, si hi ha ús de diàleg, de monòleg, si s'utilitza el sentit de l'humor i si hi ha desenvolupament dels caràcters de la història.

La descripció que acabem de fer dels diferents tests ens permet veure que, quan es tracta de buscar indicadors per una prova estandaritzada, els autors que avaluen el contingut expressiu es decanten bàsicament per dues opcions. La primera opció és buscar la globalitat (tornem al debat inicial holístic-analític), com és el cas de Myklebust o Feldman. Mentre que la segona opció és triar indicadors (no de forma exhaustiva) de manera que quedin recollits alguns dels trets més comunament acceptats del contingut expressiu (existència de relacions causa-efecte, ús de qualificatius, de diàleg, de sentit de l'humor...), és el tipus d'avaluació que utilitzen Toro i Cervera, i Hammill i Larsen.

2.6.2.-RECENTS APORTACIONS INFORMÀTIQUES: ELS INICIS DE L'ANÀLISI DE TEXTOS PER ORDINADOR

El camp de les aplicacions informàtiques a les dades textuals amb finalitat investigadora és relativament nou, sobretot pel que fa als instruments informàtics que pretenen anar més enllà del recompte de mots i establiment de freqüències de les diferents paraules que apareixen en un text. Darrerament hi ha hagut aportacions significatives en aquest camp encaminades a facilitar, agilitzar i enriquir el treball de recerca amb dades lingüístiques en les ciències socials. En comentarem dues: el paquet estadístic SPAD.T i l'instrument informàtic PROTEXTOS.

2.6.2.1.-SPAD.T

El paquet estadístic SPAD.T (Systeme Portable pour l'Analyse des Donnees Textuelles, Bécue i altres, 1992) sorgeix de la necessitat de trobar una manera, a la vegada àgil i rigorosa, d'analitzar les respostes a preguntes obertes en les enquestes. Segons els autors del SPAD.T, les preguntes obertes són encara avui dia poc utilitzades perquè l'explotació posterior de les respostes recollides és difícil i costosa. Tot i això, la informació obtinguda mitjançant aquest tipus de preguntes pot ser molt diferent a l'aconseguida mitjançant preguntes tancades, motiu pel qual pot considerar-se necessari mantenir una pregunta oberta en funció de la informació buscada. Tot i que el SPAD.T va destinat a l'anàlisi de les respostes a preguntes obertes, els seus autors consideren que és útil per a l'anàlisi de textos escrits en general.

La unitat base que utilitza el SPAD.T per a les seves anàlisis és la "forma gràfica" definida com una successió de caràcters no delimitadors (normalment lletres) que es troben juntament amb caràcters delimitadors (espais blancs i signes de puntuació).

El tractament inicial de les dades consisteix en realitzar una descripció quantitativa, sistemàtica i exhaustiva de vocabulari. Consta de dos aspectes: el primer d'ells és l'aspecte multidimensional clàssic que s'interessa pels perfils de freqüències de formes gràfiques, és a dir, pel nombre de vegades que un individu o un grup d'individus han utilitzat cadascuna de les formes gràfiques. El segon aspecte és l'anomenat contextual i té en compte un nou tipus d'unitat estadística, els segments repetits. Els segments repetits són seqüències de formes simples que apareixen amb certa freqüència i que enriqueixen els perfils de formes gràfiques a més d'aclarir certes ambigüitats d'interpretació.

Un segon nivell de tractament de les dades és el d'establir comparacions dels textos escrits per diferents grups d'individus o pel mateix individu en diferents moments. La base d'aquest segon nivell d'anàlisi és la taula lèxica, la qual conté la freqüència amb que cada individu utilitza una forma gràfica (o un segment gràfic) determinada.

Tolchinsky i Teberosky (1993) consideren que l'anàlisi que proposa el SPAD.T és prèvia a qualsevol altra anàlisi del text escrit a nivell lingüístic, semiòtic o narratiu. Prèvia, en quant proporciona una primera visió descriptiva-quantitativa del text i, prèvia també, perquè pot fer-se gairebé sense la participació de l'analista.

2.6.2.2.-PROTEXTOS

El 1993, Lilitana Tolchinsky, Ana Teberosky i José L. Rodríguez Illera van presentar l'instrument informàtic PROTEXTOS. En el seu disseny conflueixen dues línies de treball: una d'elles centrada en la investigació psicolingüística i, l'altra, basada en el desenvolupament d'eines informàtiques destinades a l'ensenyament i a l'anàlisi d'aspectes formals del llenguatge.

Protectos surgeix de la necessitat de constatar la realitat psicològica subjacent a les tipologies textuals. És a dir, vol analitzar les característiques dels diferents tipus de text a partir del coneixement que permet als escriptors produir les expressions lingüístiques que distingeixen els textos, i als lectors interpretar i avaluar les diferències.

L'objectiu de l'anàlisi de Protectos és descobrir quines són les expressions lingüístiques que serveixen per distingir i definir els diferents tipus de discurs, així com també la funció comunicativa que compleixen en ells. Dins de cada tipus de text, el programa possibilita l'anàlisi a nivell sintàctic, semàntic i d'organització gràfica del text, també permet analitzar la seva ortografia i puntuació.

A l'hora d'assenyalar les propietats del programa, els autors incideixen en les següents característiques:

.Després de la transcripció del text és fonamental la configuració gràfica del text mitjançant reixats. Com ja hem comentat en l'anàlisi formal del text (apartat 2.5.1.1), aquesta configuració consisteix en situar en l'eix horitzontal la sèrie concreta de paraules que pertanyen a un mateix sintagma, i en l'eix vertical les paraules que pertanyen a una mateixa categoria sintàctica i que mantenen entre elles relacions paradigmàtiques.

D'aquesta manera, mitjançant l'exploració dels eixos verticals i horitzontals, es possibilita l'anàlisi de les relacions sintàctiques dins del sintagma (eix horitzontal) i l'anàlisi de les relacions entre els elements lexicals que ocupen la mateixa posició sintagmàtica, és a dir, les relacions paradigmàtiques (eix vertical). Aquesta anàlisi en reixat ofereix una primera aproximació formal al text, una mena d'"esquelet" al qual se li poden afegir altres tipus d'anàlisis. Els autors aconsellen als investigadors tenir extrema cura en la confecció

del reixat, donat que és la base a partir de la qual es desenvoluparà tota l'anàlisi posterior:

.Les unitats d'anàlisi: Protectos permet treballar amb dues unitats: blocs i cadenes. Els blocs són porcions contínues de text que poden tenir el tamany que l'investigador decideixi (des d'una paraula fins a tot el text). Les cadenes són una o més paraules que el codificador selecciona dins d'un bloc. Aquestes cadenes també han de ser contínues i en general són més petites que els blocs. Els autors proposen que les cadenes estiguin constituïdes per sintagmes i/o paraules.

.Les formes de manipular el text: El text sempre apareix en pantalla tal i com va ser escrit. En les anàlisis ortogràfiques es treballa amb la versió original (amb faltes d'ortografia incloses) i en les altres anàlisis (semàntica i sintàctica) s'utilitza la versió del text "normalitzada", és a dir, sense faltes d'ortografia ni de puntuació. Ambdós textos apareixen sempre en pantalla durant el procés d'anàlisi.

.El procés d'anàlisi: També s'anomena procés de categorització i consisteix en marcar el text, seleccionant les unitats que seran categoritzades. Les categories d'anàlisi estan disponibles en forma de menús i submenús jerarquitzats. Les categories d'anàlisi són un llistat tancat format per 346 categories distribuïdes en tres menús: menú "sintaxi", menú "semàntica" i menú "organització gràfica, ortografia i puntuació".

.Les prestacions de visualització del sistema: Protectos guarda totes les categoritzacions fetes dins de cada subcategoria i dins de cada bloc de referència. Per tant, n'hi ha prou amb escollir qualsevol subcategoria o bloc perquè apareguin el conjunt de categoritzacions realitzades.

Els tres menús en els que es basa el programa són els següents:

1.-MENÚ DE SINTAXI: L'anàlisi sintàctica ofereix una primera aproximació formal al text, una mena d'"esquelet" bàsic al qual se li poden superposar altres anàlisis. En aquest menú es contemplen l'ús de categories gramaticals i l'ús de construccions sintàctiques.

2.-MENÚ DE SEMÀNTICA: Aquest menú es centra en l'anàlisi d'un restringit número de factors lingüístics que contribueixen a la configuració del significat d'un text. Així mateix, basa la seva anàlisi en la distinció entre estructura i textura. La noció d'"estructura" ressalta els components del text, les seves unitats textuais; mentre que la noció de "textura" ressalta la coherència i cohesió entre aquestes unitats.

3.-MENÚ D'ORGANITZACIÓ GRÀFICA, ORTOGRAFIA I PUNTUACIÓ: L'anàlisi de l'organització gràfica i de l'ortografia es realitza sobre la versió original dels textos produïts.

ITINERARIS D'ANÀLISI: És fonamental que l'investigador defineixi les seves preguntes, és a dir allò que vol aconseguir mitjançant l'anàlisi estadística, i les seves estratègies. Donat que el programa ofereix moltes possibilitats i categories d'anàlisi, l'estratègia de l'investigador serà la que organitzarà l'ordre i la recerca.

No hi ha dubte que tant el paquet estadístic SPAD.T, com l'instrument informàtic Protectos obren noves vies a l'avaluació del text escrit, principalment per tot allò que fa referència a l'anàlisi formal tal i com nosaltres l'hem descrit en el present capítol (anàlisi basat en freqüències i anàlisi de caire gramatical). Així mateix, tot i que no s'han dissenyat amb la finalitat expressa d'avaluar el contingut expressiu, apunten idees enfocades al seu anàlisi, com en el cas de Protectos, que contempla un menú de semàntica on es tracten aspectes de coherència i cohesió textual.

Creiem però, que hi ha aspectes de la riquesa expressiva considerats importants per la majoria d'autors que han aprofundit en el tema, que no queden recollits mitjançant aquestes anàlisis informàtiques. Estem parlant d'aspectes com la utilització d'elements d'humor, de diàleg, de monòlegs o el fet de distanciar-se de la narració i ser capaç de posar-se en el lloc del lector. Les avaluacions centrades en la riquesa expressiva no poden obviar l'anàlisi d'aquests elements.

* * *

Acabat aquest segon capítol de l'emmarcament teòric, en el qual hem revisat les diferents perspectives adoptades per a l'avaluació del text infantil, volem fer un seguit de consideracions sobre la influència de la informació aquí aportada per al nostre estudi experimental:

.Com en tot treball experimental, la fonamentació teòrica responia inicialment a la necessitat d'assentar les bases del nostre àmbit de recerca (avaluació del contingut expressiu del text escrit) amb les aportacions que els autors més representatius haguessin fet fins el moment present.

.Aquesta revisió posà de manifest, en primer lloc, la manca de proves per avaluar el contingut expressiu escrit adaptades al nostre context. Tant en el TALE/TALEC, com en la prova elaborada pel SEDEC (en menor grau), pesa més l'avaluació dels aspectes de "forma" que no pas de "contingut". I, en segon lloc, les discrepàncies existents entre diferents investigadors sobre com avaluar l'escriptura infantil en general, i el seu contingut expressiu en particular.

.Aquest fet ens va portar a plantejar quina pauta d'avaluació del contingut expressiu seria la més adequada pels objectius del nostre estudi. Fruit d'aquest plantejament, és la pauta d'avaluació que proposem en el capítol 3. La nostra proposta

sorgeix de l'anàlisi de totes les pautes d'avaluació exposades en l'emmarcament teòric (d'aquí el nostre interès en descriure-les amb força detall), de les quals s'han seleccionat els indicadors considerats més rellevants perquè:

- .o bé s'aprecia un consens entre els diferents autors per destacar-ne la seva importància,
- .o bé hi ha estudis experimentals que demostren la conveniència de la seva utilització.

.D'altra banda, pel que fa a la utilització en el nostre treball de les aportacions informàtiques descrites (SPAD.T i Protectos), l'hem considerat poc apropiada ja que, l'especificitat de l'avaluació realitzada, comporta l'ús d'indicadors no contemplats pels instruments informàtics esmentats.



CAPÍTOL 3

PROPOSTA DE PAUTA D'AVALUACIÓ DE L'ES- CRIPTURA I EXEMPLIFICACIÓ D'UN CAS

Swain i Lapkin, el 1982, van fer una revisió de les investigacions que s'havien dut a terme sobre diferents aspectes de l'adquisició del llenguatge en situació d'immersió lingüística. En aquell estudi posaven de manifest que els aspectes menys estudiats eren aquells relacionats amb la creativitat i la riquesa expressiva del llenguatge, i donaven com explicació de l'escassetat de recerques en aquest camp, la dificultat i complexitat de la seva mesura.

Efectivament, i com ja hem vist, el llenguatge pot ser mesurat des de dos vessants: l'estríctament formal i el de contingut. Per avaluar l'aspecte formal, tenim indicadors objectius i fàcils d'establir que permeten dir si una composició està escrita de forma correcta o incorrecta, segons compleixi o no amb les regles gramaticals i ortogràfiques de la llengua. Per l'avaluació del contingut expressiu, en canvi, sorgeixen més entrebancs degut a la complicació de trobar indicadors adequats. Però justament és en la riquesa del contingut a expressar (més que en els aspectes purament lingüístics) on es posen de manifest en major mesura les habilitats comunicatives d'un autor.

Per definir el que nosaltres entenem per riquesa expressiva, hem partit de la definició de Bradley-Johnson i Lesiak (1989), que considera aquest constructe com "la impressió general que una peça escrita causa al lector". Hem intentat concretar-la, referint-nos a textos d'infants que fa poc s'han iniciat en l'escriptura, dient que aquesta impressió general esdevindrà

més positiva en quant l'escrit comuniqui les idees que l'autor vol expressar d'una forma clara i completa, claredat que ha de ser tant a nivell extern (frases llegibles i correctament encadenades), com, sobretot, a nivell intern (coherència i cohesió a nivell d'idees). A més el text esdevindrà més ric, expressivament parlant, en la mesura que contingui, a més de la informació fonamental, alguns aspectes que el facin personal o únic.

Basant-nos en aquesta definició de la riquesa expressiva i, donada la inexistència de pautes objectives per mesurar-la en les primeres edats, hem dissenyat un conjunt d'indicadors específics que permetin una valoració el màxim d'objectiva dels textos escrits per nens petits (7/8 anys) des de la perspectiva de la riquesa expressiva.

La pauta, que no busca l'estandarització, sino l'establiment de criteris d'avaluació, s'ha dissenyat amb finalitat investigadora i per ser aplicada en les primeres edats, quan el nen fa poc temps que s'ha iniciat en la pràctica lecto-escriptora. A continuació exposem, en primer lloc, quins són l'estímul, la consigna i el tipus de text proposats a la prova; i, en segon lloc, quins són els indicadors seleccionats per a l'avaluació del text resultant.

3.1.-ESTÍMUL, CONSIGNA I TIPUS DE TEXT PROPOSAT

Quan ens plantegem avaluar l'escriptura infantil, el primer a tenir en compte és procurar crear la situació adequada perquè el nen demostrï al màxim les seves habilitats reals per escriure. Nosaltres ens hem centrat en tres aspectes relacionats amb aquesta situació: l'estímul proposat, la consigna i el tipus de text demanat.

Pel que fa a l'estímul proposat (preguntes, frases inacabades, plantejament extens, dibuixos...), Ruth i Murphy (1988) recullen l'aportació de "The Commission on English", i diuen que la imatge gràfica (els dibuixos i les fotografies) són els millors tòpics per estimular el llenguatge (oral i escrit) en nens petits. Moltes investigacions posteriors avalen aquesta afirmació i utilitzen el dibuix com estímul inicial per a la recollida de dades (Tough, 1987; Blatchford, 1991; Hammill i Larsen, 1988; entre d'altres).

Quant a la consigna, la variable "instruccions donades" és una de les variables claus a considerar en la recerca sobre l'escriptura. Les instruccions donades explicitaran la tasca a realitzar i el seu grau d'estructuració: "Escriuiu una narració" o "assenyaleu les respostes correctes" són dos exemples de tasques poc i molt estructurades respectivament (Moss, Cole i Khampalikit, 1982; Englert, 1992). La tasca a realitzar determinarà, per tant, les habilitats concretes que el nen haurà de posar en joc: no és el mateix haver d'escriure un resum d'un llibre, que una carta a un amic. Per tant, davant tasques diferents, els nens fan servir habilitats diferents (Moss, Cole i Khampalikit, 1982).

I, en estreta relació amb l'estímul i la consigna, hi ha el tipus de text demanat. Les dades empíriques demostren que la narració és un dels discursos en els quals els nens obtenen resultats més precoçment, és a dir, molt aviat el nen és capaç d'escriure un text amb estructura narrativa (Clemente, 1983 i Clemente, 1990; Bigas i col., 1994). A més, la narració dóna importància al contingut del missatge (objectiu de la nostra anàlisi), alhora que permet la seva divisió en unitats que s'organitzen seqüencialment des dels marcadors inicials fins la resolució dels conflictes i, per tant, el final.

En base a tot el que acabem de dir, en la nostra recerca l'estímul, la consigna i el text demanat als alumnes són els

següents: l'estímul utilitzat per motivar l'escriptura és una història muda dibuixada en vinyetes (3 vinyetes pel relat a 1r de Primària i 5 vinyetes pel relat a 2n de Primària. Veure Annex 3). Ambdues làmines han estat extretes de les proves d'avaluació de lectura i escriptura en català proposades pel Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya (SEDEC, 1985). La consigna donada abans de començar l'escriptura va ser: "Mireu bé aquestes vinyetes i expliqueu la història dibuixada seguint l'ordre indicat". Per tant, el text demanat resultant és una narració.

3.2.-INDICADORS SELECCIONATS PER A L'ANÀLISI DE LA RIQUESA EXPRESSIVA ESCRITA (REE)

Tenint present la dicotomia descrita anteriorment en l'anàlisi del text escrit (contingut versus forma), el nostre estudi proposa una anàlisi completa del contingut expressiu. De forma complementària s'han contemplat aquells aspectes formals que els experts consultats consideren ineludibles en l'avaluació del text infantil, sigui quina sigui la visió adoptada. Així mateix, i en funció de les característiques i objectius de l'estudi, hem optat per una perspectiva més propera a l'avaluació analítica que no pas holística, degut a que, com posen de manifest diferents autors, la perspectiva analítica permet diferenciar més clarament els nivells d'escriptura en aspectes concrets en els quals l'avaluador focalitza l'atenció (Veal i Hudson, 1983; Ramírez, 1985).

Després d'una revisió exhaustiva de la literatura que tracta de l'establiment d'indicadors per avaluar la riquesa de contingut, i sent conscients que tota selecció d'indicadors comporta sempre un cert marge d'arbitrarietat, hem dissenyat la següent pauta amb la intenció d'assegurar una anàlisi el màxim de completa de la RIQUESA EXPRESSIVA ESCRITA i no només

d'aquells aspectes més fàcilment mesurables o tradicionalment més avaluats.

La pauta contempla els tres aspectes següents:

- A. Estil del missatge
- B. Informació transmesa
- C. Organització lingüística

A.-**ESTIL DEL MISSATGE**: és a dir, l'anàlisi de com el nen estructura el missatge que ha de transmetre. Aquest apartat inclourà:

-La claredat organitzativa. L'esquema bàsic que configura un text narratiu és: emmarcament, complicació i resolució (White, 1980; Vilà 1990). Thorndyke (1977) inclou també un apartat previ al que anomena introducció i Van Dijk (1980) afegeix a aquest esquema dos apartats més: la valoració i l'epíleg. Cap als 5/6 anys els nens comencen a demostrar la seva capacitat per produir narracions estructuralment completes (Clemente, 1990). L'estructura del text narratiu és, a més, un dels continguts del currículum escolar de primer cicle de Primària. Nosaltres ens basarem en l'esquema organitzatiu clàssic establert per Thorndyke i utilitzat, entre d'altres, per Tolchinsky (1990), segons el qual una història té: introducció, tema, nus i desenllaç.

Independentment del major o menor nombre d'apartats, tots els autors estan d'acord en que les narracions són "peces tancades", "unitats semàntiques". És important que els nens aprenguin a fer aquest "tancament", que s'aconseguirà, no només mitjançant els enunciats d'inici i final, sinó també per la seva coherència interna (Edelsky, 1986; Hasbrouck, 1987; Tolchinsky, 1990; Vilà, 1990; SEDEC, 1991; Bigas i col. 1994). Tot i que la llegibilitat sigui

un requisit previ perquè el relat pugui ser avaluable, també es tindrà en compte el fet que sigui parcialment o totalment llegible (Hasbrouck, 1987).

Resumint, considerem que la claredat organitzativa es manifesta en les narracions completes (amb introducció, tema, nus i desenllaç), coherents i llegibles.

-Establiment del relat. Inspirant-nos en els treballs de Peterson i McCabe (1983) sobre patrons estructurals, i en els de Slaughter (1988) i Dyson (1985) sobre nivells narratius, hem establert cinc subapartats en funció de si existeix o no existeix relat, de si aquest té a veure o no amb l'estímul, de si hi ha enllaç entre les vinyetes i del nombre de vinyetes enllaçades (tenint en compte si l'enllaç s'ha fet de forma correcta o incorrecta).

Per tant, el relat més valorat en aquest apartat serà aquell que enllaci totes les vinyetes de forma correcta.

B.-INFORMACIÓ TRANSMESA: fa referència a les unitats informatives existents en el relat.

-Informació bàsica. Aquella informació derivada directament dels dibuixos. Per tal de trobar criteris comuns a la gran varietat de produccions infantils, hem establert uns continguts bàsics a transmetre que es deriven directament dels dibuixos. Aquests continguts han de fer referència tant als components/objectes, com a les accions bàsiques (Tough, 1987).

-Detalls extres. Aquest és un dels aspectes en el qual la majoria d'autors que treballen el "contingut expressiu" estan d'acord: els elements pertinents que s'afegeixen al missatge bàsic, fan el relat més ric i complex. Tot i

això, el tipus de detalls extres a considerar pot variar d'uns autors als altres.

Els detalls extres que nosaltres hem valorat són: personatges, objectes i accions noves; elements descriptius (Vilà, 1990; Cervera i Toro, 1991; SEDEC, 1985); forma de conte (SEDEC, 1991; Bigas i col, 1994); onomatopeies i interjeccions (Edelsky, 1986); elements causals (Toro i Cervera, 1980; Slaughter 1988; Applebee 1984); ubicació en el temps (Applebee 1984); posar nom als personatges; fer parlar o pensar als personatges (Tolchinsky, 1992; Hammill i Larsen, 1988); arrodonir la història (SEDEC, 1985); posar títol a la narració (Hammill i Larsen, 1988); posar-se en el lloc del lector (Edelsky, 1986); i fer comparacions (Edelsky, 1986).

C.-ORGANITZACIÓ LINGÜÍSTICA: en aquest apartat s'analitza el número de frases intel·ligibles del relat (Applebee 1984); considerant com a frase el mateix que consideren Arnau i Bel (1993): "expressions que continguin almenys un verb en forma personal". També s'analitza la diversitat de nexes d'unió entre les frases (Tolchinsky, 1992; Cervera i Toro, 1991; Vilà, 1990; SEDEC, 1985) i la utilització o no utilització de signes de puntuació (SEDEC, 1985; Teberosky, 1992).

El quadre següent sintetitza els elements bàsics de l'anàlisi de la riquesa expressiva:

RIQUESA EXPRESSIVA	ESTIL DEL MISSATGE	-Claredat organitzativa -Establiment del relat
	INFORMACIÓ TRANSMESA	-Informació bàsica -Detalls extres
	ORGANITZACIÓ LINGÜÍSTICA	-Nexes -Frases -Puntuació

ASPECTES FORMALS COMPLEMENTARIS

Per tal d'oferir una visió més completa de la composició infantil s'ha vist necessari tenir en compte, de forma paral·lela, alguns indicadors d'expressió formal que, no creiem hagin de ser inclosos en la RBE, però que poden aportar informació rellevant de punts concrets de l'expressió formal i ens poden permetre oferir explicacions més aclaridores.

Seguint les propostes de Parker, Tindal i Hasbrouck (1991) i de Watkinson i Lee (1992) i Arnau (en conversa directa), hem considerat convenient mesurar el total de paraules escrites, el total de paraules llegibles i el total de paraules correctament escrites. Un altre aspecte valorat és l'ús de vocabulari variat, operativitzat amb el nombre de paraules diferents existents en el relat (Grobe, 1981; Edelsky, 1986). En darrer lloc també analitzem els errors d'ortografia natural i d'ortografia arbitrària, basant-nos en els criteris del Test d'Anàlisi de Lectura i Escriptura en català i castellà de Cervera i Toro (TALEC i TALE respectivament). També hem tingut en compte, pels errors dels relats en castellà, la pauta suggerida per Condemarin i Chadwick (1990) i pels errors d'ortografia natural dels relats en català, la proposta del SEDEC (1985). Hem deixat de banda l'avaluació dels aspectes cal·ligràfics per considerar que s'allunyaven dels propòsits del present treball.

El quadre següent sintetitza els elements bàsics de l'anàlisi formal complementari:

INDICADORS FORMALS COMPLEMENTARIS	<ul style="list-style-type: none">-Total paraules escrites-Total paraules llegibles-Total paraules correctes-Total paraules diferents-Errors: ortog. natural i arbitrària
--	---

3.3.- PAUTA D'INDICADORS AMB LA SEVA VALORACIÓ NUMÈRICA

A continuació s'adjunta la pauta d'indicadors amb exemples concrets i la puntuació numèrica que s'atorga a cadascun d'ells. També s'especifica la ponderació de cadascun dels tres elements de la REE per poder realitzar posteriorment les anàlisis estadístiques pertinents.

Per l'establiment d'aquests indicadors, hem partit del total de textos escrits pels nens, però basant-nos en el text més complex, entenent que, si quedaven copsats tots els aspectes d'aquest text, també hi quedarien els aspectes dels textos més elementals.

Els criteris per avaluar els relats de 1r i 2n de Primària van ser els mateixos, modificant exclusivament aspectes derivats del número de vinyetes i del tema de les mateixes. A continuació s'exposa la pauta d'indicadors proposats, adaptada al tòpic de 2n de Primària, donada la seva superior complexitat.

RIQUESA EXPRESSIVA

A.- ESTIL DEL MISSATGE

A.1. -Claredat organitzativa (prescindint de la correspondència amb les vinyetes). S'avaluarà a partir de si existeix:

- Presentació del personatge: Ex: "Es un nen...", "Es un senyor...", "Es un home...". (VAL: 1)
- Establiment del problema: Ex: "surt i veu que plou", "plou i no porta paraigua", "el paraigua no és prou gran per tapar-li totes les coses". (VAL: 1)

- Buscar la solució: "torna a buscar un paraigua", "li demana un paraigua a la senyora". (VAL: 1)
- Final: "el paraigua se li trenca", "de tant vent que fa, el paraigua se li doblega". (VAL: 1)

En funció d'això, es valoraran els següents indicadors:

A.1.1.- COMPLET VS INCOMPLET:

COMPLET: Presenta les quatre parts definides en la "claredat organitzativa". (VAL: 2)

INCOMPLET: No presenta alguna de les quatre parts esmentades. (VAL: 1)

A.1.2.- COHERENT VS INCOHERENT:

COHERENT: No hi ha cap punt de trencament en el fil argumental del relat. (VAL: 2)

PARCIALMENT COHERENT: Presenta un punt de trencament en el fil argumental. (VAL: 1)

INCOHERENT: Presenta més d'un punt de trencament en el fil argumental. (VAL: 0)

A.1.3.- LLEGIBLE VS ILLEGIBLE:

LLEGIBLE: Es poden entendre totes les paraules en una primera lectura. (VAL: 2)

PARCIALMENT LLEGIBLE: Hi ha paraules o trossos de text il·legibles en una primera lectura. (VAL: 1)

ILLEGIBLE: Més del 75% del relat és il·legible en una primera lectura. (VAL:0)

A.2.-Establiment del relat (tenint en compte les vinyetes):

A.2.1.- No hi ha relat (enumeratiu/descriptiu): S'enumeren o descriuen els elements de cada vinyeta amb paraules soltes o una sola frase. (VAL: 0)

A.2.2.- Relat que no té a veure, en la seva major part (un 75% aproximadament), amb les vinyetes. (VAL: 1)

A.2.3.- Hi ha un relat mínim dins de les vinyetes (dues frases o més), però sense seqüència entre elles. (VAL: 1)

A.2.4.- Enllaça algunes vinyetes (independentment de si en cada vinyeta fa una frase, dues o més).

CORRECTAMENT: Conceptualment les enllaça en ordre correcte i sense elements improcedents. (VAL: 4)

INCORRECTAMENT: Conceptualment les enllaça en ordre incorrecte o introduint elements improcedents. (VAL: 2)

A.2.5.- Enllaça totes les vinyetes (independentment de si en cada vinyeta fa una frase, dues o més).

CORRECTAMENT: Conceptualment les enllaça en ordre correcte i sense elements improcedents. (VAL: 5)

INCORRECTAMENT: Conceptualment les enllaça en ordre incorrecte o introduint elements improcedents. (VAL: 3)

PUNTUACIÓ TOTAL ESTIL DEL MISSATGE (T1) = suma de les valoracions

(PUNTUACIÓ MÀXIMA T1 POSSIBLE = 15)

B.- INFORMACIÓ TRANSMESA

B.1.- Informació bàsica:

B.1.1.- Número de vinyetes a què fa referència el relat. (VAL: 0, 1, 2, 3, 4, 5).

B.1.2.- Denominació dels components bàsics: Si en algun moment del relat anomena els elements següents:
 -Nen, home, senyor, noi, etc. (VAL: 1)
 -Paquets (genèricament o bé anomenant cada paquet: bossa, maleta, càmera fotos...); o bé la idea "d'anar de viatge", "d'excursió", "de vacances" o "carregat". (VAL: 1)
 -Pluja. (VAL: 1)
 -Veïna, senyora, mare, etc. (VAL: 1)
 -Nena, filla, etc. (VAL: 1)
 -Paraigua. (VAL: 1)

B.1.3.- Denominació de les accions bàsiques de cada vinyeta (puntuable amb 0, 1, 2, segons classificació adjunta).

	2	1	0
VINYETA 1	-Anar de viatge -Anar d'excursió -Anar a passejar -Anar de vacances -Senyor carregat que ha sortit al carrer	-Se n'anava -Marxava -Se'n va amb unes maletes -Se'n va -Surt de casa -Se'n va a comprar -Va a l'escola -Va al treball	-Absència -Erroni
VINYETA 2	-Adonar-se de que plou -Ploure i no tenir paraigua	-Es posa a ploure -Comença a ploure -Plou	-Absència -Erroni

VINYETA 3	-Tornar a casa a buscar el paraigua	-Tornar a casa -Veure una veïna -Pujar -Agafar el paraigua	-Absència -Erroni
VINYETA 4	-Sortir carregat i no poder obrir el paraigua	(una de les dues idees) -Surt al carrer -No el pot obrir	-Absència -Erroni
VINYETA 5	-Se li trenca el paraigua amb el vent -El nen es mulla perquè el paraigua se li posa malament	-Se li trenca el paraigua -Quan l'obre, s'espantalla -Se li ha volat el paraigua -Se li va plegar el paraigua	-Absència -Erroni

B.2.-Detalls extres:

B.2.1.-Personatges o objectes nous, que no apareixin en els dibuixos i que siguin "procedents". Ex: "buscà el paraigua per sota el sofà, per l'armari". (VAL: 2)

B.2.2.-Accions noves que no sigui evidents en els dibuixos i que siguin "procedents". Ex: "el nen va tenir gelos", "buscà per tota la casa". (VAL: 2)

B.2.3.-Elements descriptius que no siguin evidents en els dibuixos i que siguin procedents (forma, colors, adjectius, etc.). Ex: "un paraigua verd", "plovía a bots i barrals", "un fill molt bonic". (VAL: 2)

B.2.4.-Elements causals explicitats. Ex: "com feia tant de vent, el paraigua es trencà", "el paraigua es va trencar perquè plovia molt fort". (VAL: 2)

B.2.5.-Onomatopeies/interjeccions. Ex: "Baixà l'escala cloc, cloc", "Oh! No! M'he deixat el paraigua". (VAL: 1)

B.2.6.-Forma de conte: Començar o acabar el relat amb expressions típiques de conte. Ex: "Una vegada...", "Hi havia una vegada", "colorin colorado este cuento se ha acabado". (VAL: 1)

B.2.7.-Ubicació en el temps: Quan el nen situa el relat en un moment determinat. Ex: "Ahir", "L'altre dia...". (VAL: 1)

B.2.8.-Posa nom als personatges (a tots els personatges o bé, només a algun d'ells). (VAL: 1)

B.2.9.-Fa parlar o pensar als personatges (tant sigui en forma directa com indirecta). (VAL: 1)

B.2.10.-Arrodoneix la història més enllà de l'última vinyeta. (VAL: 1)

B.2.11.-Posa títol a la narració. (VAL: 1)

B.2.12.-Es posa en el lloc del lector. Ex: "ja podeu pensar com...". (VAL: 1)

B.2.13.-Fa comparacions: "feia un vent que semblava un huracà". (VAL: 1)

PUNTUACIÓ TOTAL INFORMACIÓ TRANSMESA = $\frac{\text{suma de les valoracions}}{\text{-----}}$

2

(PUNTUACIÓ MÀXIMA T2 POSSIBLE = 19)

C.- ORGANITZACIÓ LINGÜÍSTICA

C.1.-Tipus de nexes:

-Juxtaposició: Unió de dues frases mitjançant punt, coma o amb absència de puntuació.

-Coordinació: Unió de dues frases mitjançant els nexes "i", "i després", "o".

-Subordinació o adversació: Unió de dues frases mitjançant els nexes "que", "perquè", "quan", "però", etc.

- * Sustantiva.
- * Adjectiva.
- * Adverbial.

(VAL: 0 punts- No fa servir cap nexes subordinat.
 1 punt - Fa servir almenys un nexes subordinat.
 2 punts- Fa servir dos o més nexes subordinats averbials.
 3 punts- Del total de nexes, la meitat o més de la meitat són subordinats o adversatius.)

C.2.-Número total de frases intel.ligibles del text (les frases en forma de conte a l'inici o al final compten com un frase).

(VAL: 1 punt - De 0 a 5 frases.
 2 punts- De 6 a 10 frases.
 3 punts- D'11 a 15 frases.
 4 punts- De 16 a 20 frases.
 5 punts- Més de 20 frases.)

C.3.-Utilització de puntuació (. , ; :).

(VAL: 0 punts- No fa servir puntuació.
 1 punt- Semi-correcta (alguna cosa més que
 començar amb majúscula i acabar amb punt).
 2 punts- Totalment correcta.)

PUNTUACIÓ TOTAL ORGANITZACIÓ LINGÜÍSTICA (T3) = suma de les
valoracions x 2

(PUNTUACIÓ MÀXIMA POSSIBLE T3 = 20)

* * * * *

PUNTUACIÓ TOTAL RIQUESA EXPRESSIVA = T1 + T2 + T3

PUNTUACIÓ TOTAL MÀXIMA POSSIBLE = 54

QUADRE SÍNTESI DELS INDICADORS AMB LES SEVES PUNTUACIONS

CONTINGUT				PUNT.
ESTIL MISSATGE	Claredat organitzat.	Introducció: presen- ció personatge	absència	0
			presència	1
		Tema: establiment problema	absència	0
			presència	1
		Nus: buscar solució	absència	0
			presència	1
		Desenllaç	absència	0
			presència	1
	complet vs incomplet	incomplet	1	
		complet	2	
	coherent vs incoherent	incoherent	0	
		parc. coh.	1	
		coherent	2	
llegible vs illegible	illegible	0		
	parc.lleg.	1		
	llegible	2		
establiment relat	no existeix relat		0	
		relat sense relació amb les vinyetes o sense seqüència	1	
		relat amb algunes vinyetes i enllaçades incorrectament	2	
		relat amb totes les vinyetes però enlla- çades incorrectament	3	
		relat amb algunes vinyetes però enlla- çades correctament	4	
		relat amb totes les vinyetes i enllaçades correctament	5	
PUNT.	MÀXIMA	POSSIBLE (T1)		15

CONTINGUT				PUNT.	
INFOR- MACIÓ TRANS- MESA	Informació bàsica	Número de vinyetes a que fa referència	0 vinyet.	0	
			1 vinyet.	1	
			2 vinyet.	2	
			3 vinyet.	3	
			4 vinyet.	4	
				5 vinyet.	5
		Components bàsics	nen	absència	0
				presènc.	1
			paquets	absència	0
				presènc.	1
pluja	absència		0		
	presènc.		1		
mare	absència	0			
	presènc.	1			
filla	absència	0			
	presènc.	1			
paraigua	absència	0			
	presènc.	1			
Accions bàsiques (consultar pauta)	vinyeta 1	0/1/2			
	vinyeta 2	0/1/2			
	vinyeta 3	0/1/2			
	vinyeta 4	0/1/2			
	vinyeta 5	0/1/2			
Detalls extres	Personatges o objectes nous	absència	0		
		presènc.	2		
	Accions noves	absència	0		
		presènc.	2		
	Elements descri- ptius	absència	0		
presènc.		2			
Elements causals	absència	0			
	presènc.	2			
Onomatopeies, interjeccions	absència	0			
	presènc.	1			

	Forma de conte	absència presènc.	0 1	
	Ubicació en el temps	absència presènc.	0 1	
	Posar nom als personatges	absència presènc.	0 1	
	Fer parlar o pensar als personatges	absència presènc.	0 1	
	Allargar la història	absència presènc.	0 1	
	Posar títol	absència presènc.	0 1	
	Posar-se en el lloc del lector	absència presènc.	0 1	
	Comparacions	absència presènc.	0 1	
PUNT.	MÀXIMA	POSSIBLE	(T2:2)	19

CONTINGUT			PUNT.	
ORGANITZACIÓ LINGÜÍSTICA	Tipus de nexes emprats	-cap nexa subordinat	0	
		-almenys 1 nexa subordinat	1	
		-2 o més nexes subordinats adverbials	2	
		-la meitat o més dels nexes són subordinats	3	
	Nº de frases intel.ligibles	-de 1 a 5 frases	1	
		-de 6 a 10 frases	2	
		-de 11 a 15 frases	3	
		-de 16 a 20 frases	4	
		-més de 20 frases	5	
Puntuació (.,:)	-No en fa servir	0		
	-Semi-correcta	1		
	-Correcte	2		
PUNT.	MÀXIMA	POSSIBLE	(T3x2)	20

INDICADORS FORMALS COMPLEMENTARIS

- a.- N° total de paraules escrites.
- b.- N° total de paraules llegibles.
- c.- N° total de paraules escrites correctament.
- d.- N° total de paraules diferents.
- e.- N° d'errors (els errors de codi català/castellà es comptabilitzen a part):

e.1.- ERRORS D'ORTOGRAFIA NATURAL:

Considerarem errors d'ortografia natural aquells en els que no hi ha correspondència fonològica, és a dir, quan es llegeix la paraula o frase en veu alta, no "sona" correctament.

-Substitucions: Canvi d'una lletra per una altra que dóna a la paraula un "so" diferent.

-Omissions: Deixar d'escriure una lletra que es pronuncia quan es llegeix la paraula.

Ex. Cadir en comptes de cadira.

No és omissió si la lletra oblidada no es pronuncia.

Ex. Menja en comptes de menjar.

Deixar d'escriure una paraula necessària per la correcta construcció de la frase.

Ex. Hi havia nen que...

-Addicions: Afegir una lletra que fa que la paraula no pugui pronunciar-se correctament.

Ex. casia en comptes de casa.

Afegir paraules de manera perseverant o incorrecte (només es comptarà com un error cada cas de perseveració, siguin una, dues o més les paraules repetides).

Ex. I tenia moltes coses que tenia.

-**Inversions:** Invertir l'ordre de les lletres d'una paraula. Ex. caidra en comptes de cadira.

-**Unions:** Ajuntar dues paraules que es pronuncien separadament. Ex. Lacasa.

No es considera unió el fet de no apostrofar (ex. lanimal) o no posar guions entre els pronoms (ex. anarsen).

-**Fragmentacions:** Separar una paraula. Ex. Ex cursió.

-**Conjugacions de verb incorrectes:** I que tampoc es corresponguin amb el castellà (ex. ploure en comptes de plovía).

e.2.- ERRORS D'ORTOGRAFIA ARBITRÀRIA:

Considerarem errors d'ortografia arbitrària aquells en els que si hi ha correspondència fonològica, però hi ha errors des del punt de vista convencional de l'ortografia:

-**Accents i dièresi** (en aquest treball no seran valorats).

-**Canvis consonàntics:** El canvi consonàntic no afecta en gran manera al so de la paraula.

Ex. b-v, j-g(davant e, i,), r-rr, s-ss, s-ç, etc.

-**Omissió o addició de "h" o d'altres lletres que segons la posició no es pronuncien en català:** Ex. abitació, camina en comptes de caminar.

-**Canvi de "m" per "n" davant "p" o "v" (o a l'inrevés):** Ex. camvi, canperol.

-**No utilitzar l'apòstrof ni els guions pels pronoms:** Ex. lanimal, el animal, anarsen.

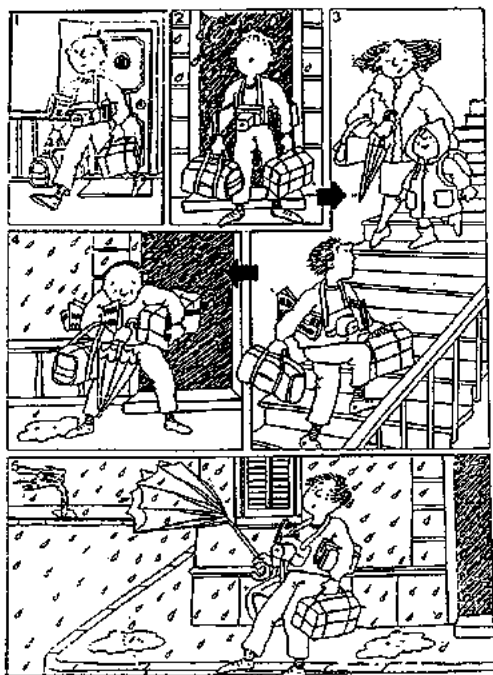
-**Puntuació:** Majúscules, punts, comes, etc. (en aquest treball mereixeran un tractament a part).

3.4.- EXEMPLIFICACIÓ D'UN CAS

CORRECCIÓ D'UN RELAT SEGONS LA PAUTA D'AVALUACIÓ DE TEXTOS ESCRITS PROPOSADA (D.G. 2n de Primària A.1.)

El relat que el nen va escriure en resposta a l'estímul proposat va ser el següent:

Hí havia una vegada un home que anava al Zoo perquè feia vendia i va para un ratet i va comensar a ploure i va anar a la seva casa a agafar el paraigues i l'home va sortir i no podia obrir el paraigues i el final u va obrir i sí li va posar el paraigues malament i van va anar a la seva casa.



Proposta de pauta d'avaluació i exemple

La correcció del relat mitjançant la pauta d'avaluació és la següent:

CONTINGUT			PUNT.		
ESTIL DEL MISSATGE (T1)	Claredat organitzativa	Introd: present. personatge "Hi havia una vegada un home que sanava al zoo"	absència presència	0 1 x	
		Tema: establiment problema "feia bon dia i va passar un ratet i va començar a ploure"	absència presència	0 1 x	
		Nus: buscar solució "va anar a casa seva a buscar el paraigues"	absència presència	0 1 x	
		Desenllaç "el final u va obrir i si li va posar el paraigues malament i san va anar a casa seva"	absència presència	0 1 x	
		complet vs incomplet	incomplet complet	1 2 x	
		coherent vs incoherent	incoherent parc. coh. coherent	0 1 2 x	
		llegible vs il·legible	il·legible parc. lleg. llegible	0 1 2 x	
		establiment del relat	no existeix relat		0
			relat sense relació amb les vinyetes o sense seqüència		1
			relat amb algunes vinyetes i enllaçades incorrectament		2
relat amb totes les vinyetes però enllaçades incorrectament			3		
relat amb algunes vinyetes però enllaçades correctament			4		
	relat amb totes les vinyetes i enllaçades correctament		5 x		
PUNTUACIÓ (T1)	(T1 = suma total)		15		

Proposta de pauta d'avaluació i exemple

CONTINGUT				PUNT.	
INFORMACIÓ TRANSMESA (T2)	Informació bàsica	Número de vinyetes a que fa referència	0 vinyet. 1 vinyet. 2 vinyet. 3 vinyet. 4 vinyet. 5 vinyet.	0 1 2 3 4 5 x	
		Componente bàsica	nen "un home"	absència presènc.	0 1 x
			paquets	absència presènc.	0 x 1
			pluja "ploure"	absència presènc.	0 1 x
			mare	absència presènc.	0 x 1
			filla	absència presènc.	0 x 1
			paraigua "paraigues"	absència presènc.	0 1 x
		Accions bàsiques	vinyeta 1	"sanava al zoo"	0 1 x 2
			vinyeta 2	"va començar a ploure"	0 1 x 2
			vinyeta 3	"va anar a la seva casa a agafar el pa- raigues"	0 1 2 x
vinyeta 4	"va sortir i no podia obri el paraigues"		0 1 x 2		
vinyeta 5	"u va obri i si li va posar malament"		0 1 x 2		
Detalls extres	Personatges o objectes nous	absència presènc.	0 x 2		
	Accions noves	absència presènc.	0 x 2		
	Elements descriptius	absència presènc.	0 x 2		

Proposta de pauta d'avaluació i exemple

	Elements causals explicitats	"Sanava al zoo parque feia bon dia"	absència presènc.	0 2 x
	Onomatopeies, interjeccions		absència presènc.	0 x 1
	Forma de conte	"Hi havia una vegada"	absència presènc.	0 1 x
	Ubicació en el temps		absència presènc.	0 x 1
	Posar nom als personatges		absència presènc.	0 x 1
	Fer parlar o pensar als personatges		absència presènc.	0 x 1
	Arrodonir la història	"i san va anar a la seva casa"	absència presènc.	0 1 x
	Posar títol		absència presènc.	0 x 1
	Posar-se en el lloc del lector		absència presènc.	0 x 1
	Comparacions		absència presènc.	0 x 1
PUNTUACIÓ (T2) (T2 = suma total :2)				9

CONTINGUT			PUNT.
ORGANITZACIÓ LINGÜÍSTICA (T3)	Tipus de nexes emprats	-cap nexes subordinat -almenys 1 nexes subordinat -2 o més nexes subordin. adverbials -la meitat o més dels nexes són subordinats	0 1 x 2 3
	Nº de frases intel·ligibles	-de 1 a 5 frases -de 6 a 10 frases -de 11 a 15 frases -de 16 a 20 frases -més de 20 frases	1 2 3 x 4 5
	Puntuació (..:)	-No en fa servir -Semi-correcta -Correcta	0 x 1 2
PUNTUACIÓ (T3) (T3 = suma total x2)			8

PUNTUACIÓ TOTAL REE: T1 + T2 + T3 = 32

Proposta de pauta d'avaluació i exemple

INDICADORS FORMALS COMPLEMENTARIS	Nº
TOTAL PARAULES ESCRITES: "Hi, havia, una, vegada, un, home, que, s', anava, al, zoo, perquè, feia, bon, dia, i, va, passar, un, ratet, i, va, començar, a, ploure, i, va, anar, a, la seva, casa, a, agafar, el, paraigues, i, l', home, va, sortir, i, no, podia, obrir, el, paraigues, i, al, final, ho, va, obrir, i, se, li, va, posar, el, paraigues, malament, i, se, 'n, va, anar, a, la, seva, casa."	70
TOTAL PARAULES LLEGIBLES:	70
TOTAL PARAULES CORRECTAMENT ESCRITES: "Hi, havia, una, vegada, un, home, que, zoo, feia, dia, i, va, un, i, va, a, ploure, i, va, anar, a, la, seva, casa, a, agafar, el, paraigues, i, l', home, va, i, no, podia, el, paraigues, i, final, va, i, li, va, posar, el, paraigues, malament, i, va, anar, a, la, seva, casa".	54
TOTAL PARAULES DIFERENTS: "a (3), agafar, al (2), anar (2), anava, bon, casa (2), començar, dia, el (3), feia, final, havia, hi, ho, home (2), i (8), la/l' (3), li, malament, 'n, no, obrir (2), paraigues (3), passar, perquè, ploure, podia, posar, que, ratet, se/s' (3), seva (2), sortir, un (2), una, va (7), vegada, zoo".	39
ERRORS ORTOGRAFIA NATURAL: "si (se)"	1
ERRORS ORTOGRAFIA ARBITRÀRIA: "sanava (s'anava), el (al), parque (perque), von (bon), pasa (passar), comensar (començar), sorti (sortir), obri (obrir), el (al), u (ho), obri (obrir), san (se'n)".	15

CAPÍTOL 4

DISSENY

4.1.-PROBLEMA

Com s'ha posat de manifest en el primer capítol de l'emmarcament teòric, la majoria d'estudis que avaluen la competència lingüística dels alumnes de Programes d'Immersion Lingüística al Català (PIL), ho fan mitjançant la comparació del coneixement que aquests alumnes demostren en llengua familiar (L1, castellà) i segona llengua (L2, català), amb el coneixement que demostren els alumnes que segueixen programes regulars en la seva llengua familiar (castellà), en els quals s'ensenya la L2 (català) com a assignatura. La comparació s'estableix bàsicament a nivell de llengües (castellà/català), és a dir, mesurant el grau de coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana que tenen els alumnes que segueixen PIL i comparant-lo amb el grau de coneixement de llengua catalana i castellana dels alumnes de programes regulars en L1.

PROGRAMES
REGULARS
EN CASTELLÀ

L1: Castellà
L2: Català

<----->

<----->

contrasts

PROGRAMES
D'IMMERSIÓ
LINGÜÍSTICA

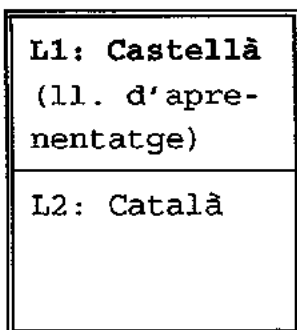
L1: Castellà
L2: Català

Sovint l'objectiu d'aquests estudis és veure si hi ha detriment en el desenvolupament de la llengua familiar pel fet de

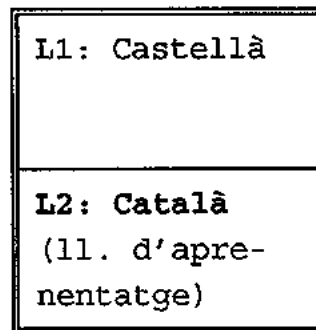
realitzar els aprenentatges en una altra llengua, així com també analitzar la potència dels programes d'immersió en relació a l'aprenentatge d'una segona llengua. Com hem vist anteriorment, aquests estudis arriben a la conclusió que, a grans trets, no s'observen diferències significatives en el desenvolupament de la llengua familiar (castellà) i en canvi si que hi ha diferències significatives en relació al coneixement de la segona llengua (català) a favor dels alumnes de PIL.

En el present estudi adoptarem com a criteri comparatiu dels diferents grups estudiats (PIL i programes regulars) la llengua d'aprenentatge, és a dir, la llengua en la que es vehiculen els continguts escolars. La llengua d'aprenentatge coincidirà amb la llengua familiar en el grup control (castellanoparlants escolaritzats en programes regulars) i serà diferent pel grup experimental-PIL (castellanoparlants escolaritzats en català). D'altra banda, el present estudi deixa en un segon terme els aspectes formals del llenguatge, per dotar de major protagonisme els aspectes de contingut expressiu.

PROGRAMES
REGULARS
EN CASTELLÀ



PROGRAMES
D'IMMERSIÓ
LINGÜÍSTICA



contrast

Aquest plantejament el fem per donar resposta al problema següent: ¿els nens que segueixen l'escolarització des de

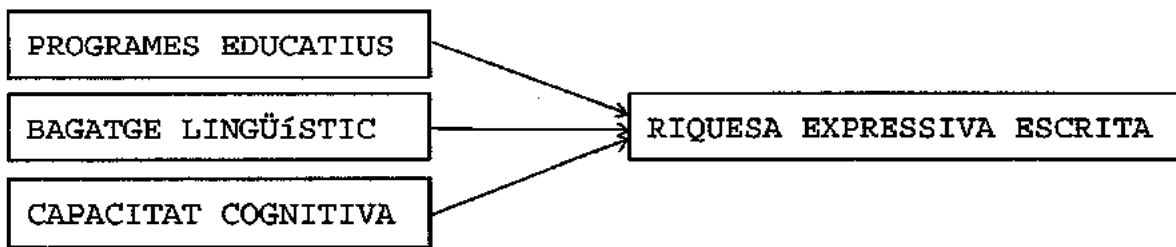
l'inici en una llengua que no és la seva llengua familiar i que, per tant, realitzen l'aprenentatge de la lecto-escriptura en L2 (cas dels PIL), veuen coartada o expandida la seva capacitat expressiva escrita? Es tracta d'analitzar si, concretament, el nivell de riquesa expressiva escrita, és independent de la llengua utilitzada per l'adquisició dels aprenentatges escolars.

L'estudi s'amplia en una segona part amb un conjunt d'anàlisis, la finalitat de les quals és aprofundir en la relació existent entre riquesa expressiva escrita (REE) i altres capacitats de l'infant. Aquesta anàlisi atomística ens permetrà l'abordatge des de diferents àmbits d'una habilitat complexa com l'escriptura. Concretament ens interessarem per les següents qüestions: la relació entre REE i capacitat cognitiva, la relació entre REE i expressió oral, els aspectes més determinants de la REE, i les diferències existents entre narradors competents i narradors poc competents.

L'estudi s'ha plantejat mitjançant un **disseny quasiexperimental**, donat que no existeix assignació a l'atzar dels subjectes als grups d'anàlisi, sinó que aquests es constitueixen de forma voluntària.

4.2.-OBJECTIU I HIPÒTESIS

Tal i com hem expressat, el centre d'atenció del nostre treball rau en l'anàlisi de la riquesa expressiva escrita en els inicis de l'aprenentatge de l'escriptura (1r i 2n curs de primària). L'objectiu del nostre treball és contrastar la riquesa expressiva escrita aconseguida per infants que a) segueixen programes educatius amb tractament lingüístic diferenciat, que b) tenen uns bagatges lingüístics determinats, i que, c) en funció del propi desenvolupament, tenen capacitats cognitives diferents.



Reconeixem que les tres variables estan influenciant en l'adquisició de la riquesa expressiva escrita i pretenem analitzar-ne la seva influència. La capacitat cognitiva i el bagatge o domini de la pròpia llengua podrien, al seu torn, matisar la influència dels programes educatius i, conjuntament, determinar el resultat de la riquesa expressiva escrita.

De moment centrem l'anàlisi en tres hipòtesis de treball que seran tractades de forma independent.

HIPÒTESI 1

Cal suposar que els diferents programes d'escolarització desenvolupen adequadament les capacitats escrites i que, per tant, no es produeix detriment de la riquesa expressiva pel fet del propi programa. El programa escolar seguit pel que fa a la llengua vehicular d'ensenyament no ha d'influir significativament en el nivell assolit de riquesa expressiva.

Així, es pressuposa que els infants de sis i set anys (1r i 2n curs de primària) poden obtenir nivells equivalents de riquesa expressiva escrita tant si han seguit un programa educatiu en la seva llengua familiar, L1 (programes regulars), com en una segona llengua, L2 (programes d'immersió lingüística).

Operativització de les variables de la Hipòtesi 1:

* Programes Educatius: es contempen tres tipus de programes educatius:

- a) Programes d'Immersion Lingüística al català (PIL)
- b) Programa Regular en llengua castellana (PRCAS)
- c) Programa Regular en llengua catalana (PRCAT)

Els infants dels grups analitzats han seguit algun d'aquests tres tipus de programes. Com comentarem més endavant quan parlem de la mostra, hem cregut convenient la incorporació d'un grup d'alumnes catalanoparlants escolaritzats en català que aportessin el nivell de competència lingüística al qual arriben els infants catalans quan són ensenyats en la seva llengua.

Recordem que, des del punt de vista de la llengua vehicular d'ensenyament, en els PIL s'utilitza la L2 (alumnes castellano-parlants escolaritzats en català) i, per tant, l'aprenentatge de la lectoescriptura es realitza en aquesta segona llengua. Mentre que en els programes regulars (PRCAS i PRCAT) la llengua utilitzada a l'aula és la familiar (castellà en el cas de PRCAS i català en el cas de PRCAT), llengua en la que es realitzarà l'aprenentatge de la lectoescriptura.

* Riquesa expressiva escrita: puntuació obtinguda en la pauta que hem dissenyat per mesurar la REE. Els textos seran escrits en català pels alumnes de PIL i PRCAT i, en castellà pels alumnes de PRCAS.

Serà considerada Variable Independent (VI) el programa educatiu i Variable Dependent (VD) la riquesa expressiva escrita.

HIPÒTESI 2

Els estudiosos de l'aprenentatge coincideixen en afirmar que la maduració cognitiva dels infants, conjuntament amb les accions educatives (qualitat didàctica de l'aprenentatge) estan en la base de l'adquisició de coneixements escolars. La primera part de la premisa pot concretar-se en el fet que el coeficient intel.lectual d'un individu pot tenir un cert valor predictiu

en relació al seu futur desenvolupament en quant a l'adquisició de coneixements. La segona part es refereix a que l'efecte d'un programa educatiu ordinari (no compensatori) aplicat a grups d'infants, provoca també un desenvolupament a nivell d'aprenentatge, si bé aquesta acció educativa serà rebuda de forma diferent en funció de les capacitats de l'educand.

En aquesta línia pressuposem que, independentment dels programes educatius (Regulars o PIL) que segueixin els infants, l'aprenentatge verbal realitzat a 1r i 2n de primària, expressat en riquesa expressiva escrita, estarà vinculat a les capacitats cognitives de cada infant. La relació entre aquestes capacitats cognitives i la REE serà d'ordre directe i de tipus predictiu.

Operativització de les variables de la Hipòtesi 2:

* Les capacitats cognitives seran avaluades en el primer curs del programa educatiu (preescolar 4 anys) mitjançant un test cognitiu adequat a l'edat dels infants: l'escala de McCarthy d'habilitats cognitives i de psicomotricitat, MSCA (McCarthy, 1972). D'aquesta prova es tindran en compte les puntuacions directes obtingudes en les escales Verbal, Perceptivo-Manipulativa, Numèrica, Mnemònica i el Total (V + PM + N).

* Riquesa expressiva escrita: puntuació obtinguda en la pauta dissenyada per mesurar la REE.

Serà considerada VI el nivell cognitiu i VD la riquesa expressiva escrita.

HIPÒTESI 3

Reprenem a continuació les consideracions de Cummins (1984), exposades a l'emmarcament teòric, al voltant de les habilitats comunicatives posades en joc en funció del context en que tenen

lloc i del grau d'exigència cognitiva. Les habilitats CALP són les que es posen en joc quan l'intercanvi comunicatiu exigeix respostes lingüístiques de tipus acadèmic, és a dir, d'alta complexitat cognitiva, i en contextos poc explícits i distants. Un exemple el trobem en les tasques escolars escrites amb una demanda cognitiva important i on l'intercanvi comunicatiu no es dona en presència de l'emissor i el receptor i, per tant, no hi ha la possibilitat de fer aclariments, ni de negociar el missatge transmès. Contràriament, les habilitats BICS o habilitats comunicatives interpersonals es donen en contextos on es pot negociar l'intercanvi comunicatiu i on l'exigència cognitiva és baixa. En aquest cas seria un bon exemple una conversa oral informal que permet anar matisant i aclarint el missatge, a més d'oferir suport gestual.

Ara bé, estem d'acord amb Baker quan diu que les habilitats CALP no s'assoleixen de cop i volta, sinó que hi ha una gradació partint de la habilitats BICS. Entenem, per tant, que les habilitats CALP són difícilment assolibles si no hi ha prèviament un cert domini de les habilitats BICS. En conseqüència, la riquesa expressiva escrita aconseguida pels infants (habilitat de tipus CALP) estarà relacionada amb les seves competències en el domini de les habilitats orals (o BICS).

Operativització de les variables de la Hipòtesi 3:

* El domini i coneixement de la pròpia llengua serà analitzat mitjançant una prova d'expressió verbal, el Bankson Language Screening Test (1977), en la versió preparada per Forns i Triadó (1988). En concret es treballarà amb la puntuació del test corresponent a la categoria de coneixement semàntic.

* Riquesa expressiva escrita: puntuació obtinguda en la pauta dissenyada per mesurar la REE.

Serà considerada VI el nivell d'expressió oral i VD la riquesa expressiva escrita.

El nostre estudi requereix de forma prèvia i necessària el plantejament d'una forma d'anàlisi de la pròpia habilitat expressiva escrita, pauta d'avaluació que configura el nucli del Capítol 3. L'establiment de l'esmentada pauta d'anàlisi ens permetrà aprofundir en els següents punts:

A- Incidència de cada element de la REE en el total de la pauta.

Partint de la necessitat d'avaluar la riquesa expressiva mitjançant múltiples indicadors, tal i com es desprèn de la bibliografia consultada i comentada en el Capítol 2, i un cop ja dissenyada la pauta d'avaluació, pretenem establir la incidència de cada element de la REE en el total de la pauta.

B- Establiment de les diferències bàsiques entre narradors competents i narradors poc competents segons els continguts de la pauta.

Aquest punt implica dibuixar el perfil d'habilitats o consistències (punts forts) i de fragilitats o conflictes (punts febles) que diferencien ambdues tipologies de narradors. La identificació d'aquests aspectes pot aportar indicacions útils en la didàctica de la narració escrita.

4.3.-LA MOSTRA

La mostra es compon dels alumnes de set aules pertanyents a tres escoles ubicades a Barcelona i àrea metropolitana.

-> Ubicació de les escoles:

a) La ubicació de les escoles preses com a indicatives del PIL fou determinada en funció de les zones pioneres en l'aplicació d'aquest tipus de programes. Els PIL van iniciar-se en les escoles situades al voltant del cinturó industrial de la ciutat de Barcelona. La tria d'aquestes escoles ens fou indicada pel SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya), organisme responsable de posar en funcionament els programes d'immersió a Catalunya.

b) La ubicació de les escoles que seguissin programes regulars fou determinada en funció de les característiques socioculturals dels barris.

- Pel que fa a les escoles en les que es duïen a terme programes regulars en llengua castellana, s'escollí la zona esmentada (l'àrea metropolitana de Barcelona) i, fins i tot, es van triar les mateixes escoles (en les quals coincidien aules de PIL amb aules de programes regulars), amb la finalitat que els grups a contrastar partissin de la màxima homogeneïtat possible des d'una perspectiva sociocultural i de línia educativa de centre escolar.

Els grups definits en les escoles descrites fins ara, s'havien de constituir en els grups clàssics d'experimentació i de control.

- Pel que fa a la selecció de les escoles en les que es portava a terme un programa educatiu regular en llengua

catalana s'escollí una zona típica, socioculturalment parlant, de població de nivell mig i de llengua prioritària catalana. Els infants d'aquesta escola havien de ser indicatius, sota una perspectiva criterial, de les adquisicions característiques en coneixement global de la llengua, de la classe mitjana catalana.

-> **Configuració dels grups:**

Així doncs, els grups de la mostra queden definits de la manera següent:

. El grup experimental està format per alumnes de llengua familiar castellana que han seguit un programa d'immersió lingüística al català des de parvulari (P4) fins a 2n de Primària. És a dir, que durant aquests quatre anys d'escolarització, la llengua vehicular d'ensenyament ha estat el català i, a més, les aules han estat formades en més d'un 70% per alumnes de llengua familiar castellana. L'entorn lingüístic en el que es desenvolupen és castellanoparlant i el seu entorn sociocultural és desafavorit. La majoria (77.5%) pertany a un estrat social d'obrers no especialitzats, amb un 10% de pares en situació d'atur laboral i amb un nivell d'estudis màxim equivalent a l'EGB. Els pares han escollit voluntàriament escolaritzar els seus fills en PIL.

. El grup control està format per alumnes de llengua familiar castellana que han seguit un programa regular en castellà des de parvulari (P4) fins a 2n de Primària. El seu entorn lingüístic i sociocultural és el mateix que el descrit pel grup experimental.

. El grup criterial està format per alumnes de llengua familiar catalana que han seguit un programa regular en català des de parvulari (P4) fins a 2n de Primària. Aquest grup no pot ser

considerat de control ja que, la variable sociocultural determina una diferència que pot ser notòria. Els pares dels nens que componen aquest grup són majoritàriament petits comerciants (21%), administratius (36%) i tècnics superiors (21%). El 25% té estudis primaris, el 20% secundaris i el 50% nivell superior. Tal i com hem esmentat anteriorment, la missió d'aquest grup és la d'establir un criteri de quin és el rendiment d'un grup de nens de classe social mitjana, de llengua catalana, en un programa dut a terme en la seva pròpia llengua. En darrer terme, seria el nivell usual, al qual arriben els infants catalans quan són ensenyats en la seva llengua.

La justificació teòrica d'aquest grup està en que l'anàlisi de la influència dels PIL, i la determinació de les progressives adquisicions que realitzen els infants en PIL no pot fer-se en funció d'un grup de nens de llengua castellana i ensenyament en castellà, sinó que s'ha de prendre com a referència nens "autòctons" representants d'un nivell sociocultura mitjà.

-> **Les variables estranyes que s'han controlat han estat:**

.Sexe: s'ha mantingut la mateixa proporció de nens i de nenes en els tres grups estudiats (percentatges detallats al final del present apartat (4.3)).

.Nivell sociocultural: Aquesta variable s'ha homogeneïtzat en els grups experimental i control. Ambdós grups són de nivell sociocultural baix donat que els PIL començaren a aplicar-se en escoles del cinturó barceloní, tradicionalment ocupat per població immigrada de baix poder adquisitiu. El nivell sociocultural del grup criterial és mig-alt per tal de prendre els seus resultats com a criteri normatiu respecte els resultats del grup experimental.

.Coeficient intel·lectual: En el moment d'iniciar l'escolaritat el grup experimental i el grup control foren testats mitjançant l'Escala de Maduresa Mental de Columbia, CMMS (Burgemeister, Blum i Lorge, 1979). La seva elecció va venir determinada pel fet que havia de ser una prova lliure de llenguatge verbal expressat i no susceptible de ser interferida per problemes manipulatius. Els alumnes obtingueren una puntuació mitjana de 31.26 amb una desviació tipus de 7.30, resultats similars als de la població general. A més, es va posar de manifest que no existien diferències significatives respecte al CI entre el grup experimental i el grup control ($t=-1.896$, $p=.067$).

.No-escriptura: tots els nens de la mostra han de ser capaços d'escriure un relat, per mínim que sigui. Per tant, s'eliminaran de la mostra inicial aquells subjectes que no assoleixin els nivells mínims d'escriptura que els hi possibiliti escriure un text. Fem especial incidència en aquesta exclusió, donat que podria portar a interpretacions errònies dels resultats de l'estudi. Convé actuar doncs des de dues perspectives diferenciades:

- per a l'anàlisi de la riquesa expressiva en sí mateixa cal centrar l'estudi en aquells subjectes que manifesten una mínima capacitat d'escriure, si no fos així, s'introduirien en l'anàlisi variables distorsionadores que portarien a trobar indicadors d'èxit o fracàs en la narració escrita fora de les pròpies variables escriptores.

- per a l'anàlisi de l'eficàcia dels PIL s'hauran de considerar els cassos dels "no-escriptors" com a indicatius de fracàs en l'aprenentatge escrit, i no serà adequat procedir a la seva marginació, ja que això podria portar a incrementar de manera fal·laciosa la valoració de l'èxit dels PIL.

-> Configuració quantitativa de la mostra:

GRUPS	Nº D'AULES	Nº D'ALUMNES (1r. PRIMÀ- RIA)	Nº D'ALUMNES (2n. PRIMÀ- RIA)
Experimental	4	71	70
Control	2	29	36
Criterial	1	22	34
Total	7	122	140

Del total de 122 subjectes de 1r de primària que configuren la mostra inicial 51 són nens i 71 són nenes. Dels 140 subjectes de 2n de primària 60 són nens i 80 són nenes.

Les dades sobre composició escrita foren recollides en les mateixes aules durant dos anys consecutius (1r i 2n de Primària). L'increment de la mostra de 1r a 2n és deguda bàsicament a l'entrada d'alumnes nous a les aules control i criterial. Només aquells nens que complien els criteris de selecció exigits en cada grup foren incorporats a la mostra. Així mateix van entrar alumnes nous a les aules d'immersió, però només van ser inclosos en l'estudi dos alumnes, donat que eren els únics que havien seguit PIL des de parvulari.

De la mostra inicial vam haver d'eliminar aquells subjectes que van ser incapaçs de dur a terme un text escrit. Els subjectes eliminats en l'estudi de 1r curs foren 13 (18%), tots ells pertanyents a les aules del grup experimental. En el curs següent, els infants que encara no dominaven l'escriptura es reduïren a 6 (8,5%) en les aules experimentals, i aparegué un cas (un alumne nou a l'escola) en les aules control (2,7%). En cap dels dos cursos no es detectaren en les aules criterials infants amb inhabilitats escriptores substantives. La reducció assenyalada d'alumnes que no saben escriure en el grup

experimental no es deguda en cap cas a nens que abandonin el programa, sinó a nens que s'han iniciat en l'aprenentatge de l'escriptura entre 1r i 2n.

En funció d'aquestes exclusions, la mostra va quedar definitivament configurada de la manera següent:

GRUPS	N° AULES	1r. PRIMÀRIA		2n. PRIMÀRIA	
		nens	nenes	nens	nenes
Exper.	4	25 (43,1%)	33 (56,9%)	26 (40,6%)	38 (59,4%)
Contr.	2	12 (41,4%)	17 (58,6%)	15 (42,9%)	20 (57,1%)
Crit.	1	9 (40,9%)	13 (59,1%)	15 (44,1%)	19 (55,9%)
Total	7	46 (42,2%)	63 (57,8%)	56 (42,1%)	77 (57,9%)

4.4.-INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ

Per recollir les dades que ens permetessin comprovar les hipòtesis inicials s'han utilitzat els següents instruments d'avaluació:

*Per mesurar la riquesa expressiva de textos escrits, tal i com ja hem dit anteriorment, hem dissenyat una pauta específica. Dediquem el capítol 3 a l'explicació d'aquesta pauta.

*Per mesurar la capacitat cognitiva s'han utilitzat dues proves: l'Escala de Maduresa Mental de Columbia (CMMS) i les Escales de McCarthy (MSCA).

La prova de Columbia (Burgemeister, Blum i Lorge 1979) fou seleccionada com a mesura de raonament general per definir el punt de partida dels subjectes de la mostra. L'edat d'aplicació és des dels 3 fins els 9 anys. Analitza la capacitat de formació de conceptes a partir de la presentació de dibuixos

figuratiu o de formes geomètriques bàsiques. No requereix una utilització expressiva del llenguatge i no depèn específicament d'aprenentatges escolars ni lectoescriptors.

Les escales de McCarthy (McCarthy Scales Children Abilities, 1972) foren seleccionades com a mesura analítica per poder diferenciar habilitats i dishabilitats individuals. La prova, elaborada inicialment pel diagnòstic del retard mental, s'ha estès a altres nivells cognitius i s'ha tipificat per la població general. En la tria d'aquesta prova també s'ha tingut en compte el seu elevat valor diagnòstic i predictiu, així com també la seva sensibilitat a les dificultats d'aprenentatge. El contingut i material de les diverses activitats incloses en l'escala estan poc influïdes per diferències culturals específiques i es considera plenament adequat pels contextos socials en els que serà emprat en el present estudi.

El MSCA pot aplicar-se des dels 2;6 als 8;6 anys i està constituït per 18 subtests organitzats en 6 escales: verbal, perceptivo-manipulativa, numèrica, capacitat cognoscitiva global, mnemònica i motriu. Tot i que inicialment la construcció de les escales es basà en principis intuitius i clínics, posteriorment es demostrà la seva estructuració factorial (Kaufman, 1975).

*Per mesurar la capacitat d'expressió oral i, més concretament pel que fa a l'aspecte semàntic, s'ha utilitzat el Bankson Language Screening Test (BLST).

El BLST és una bateria de 17 subtests organitzats en cinc categories generals: coneixement semàntic, regles morfològiques, regles sintàctiques, percepció visual i percepció auditiva. L'edat d'aplicació és dels 4;1 fins als 8;0 anys. El BLST està dissenyat per avaluar els aspectes de producció del llenguatge més que no pas els aspectes de recepció. L'autor ho

argumenta amb tres raons: 1) és el mode de llenguatge mitjançant el qual podem observar la presència o absència d'algun dèficit lingüístic, 2) acostuma a ser l'objectiu final de moltes intervencions lingüístiques i 3) hi ha una major predominància de proves que avaluen el llenguatge receptiu en contraposició al productiu.

En el present estudi s'ha utilitzat la versió preparada per Forns i Triadó (1988). Considerem que és una prova apta per avaluar les adquisicions que els alumnes d'immersió han realitzat després de dos i quatre anys d'escolaritat.

Centrarem la nostra anàlisi en l'expressió semàntica, que és analitzada en el BLST a través, en primer lloc, del coneixement que el nen demostra de noms (de coses en general, de parts del cos, de colors i d'accions); en segon lloc, de l'evocació de termes pertanyents a categories, funcions i oposats i, en darrer lloc, ús de termes preposicionals, de quantitat i adverbis.

4.5.-PROCEDIMENT DE LA INVESTIGACIÓ

* TEMPORALITZACIÓ:

En ser un estudi longitudinal, el conjunt de les dades fou recollit en els mateixos grups d'alumnes durant quatre anys consecutius. Les proves que foren aplicades en cada curs queden reflectides en el següent quadre:

CURS ESCOLAR	TRIMES.	PROVES APLICADES
P-4 (primer any de pre-escolar)	1r. 3r.	.Columbia .McCarthy Scales of Children Abilities
P-5 (segon any de pre-escolar)	2n/3r.	.Bankson Language Screening Test
1r. Primària	3r.	.Prova d'expressió escrita
2n. Primària	3r. 3r.	.Bankson Language Screening Test .Prova d'expressió escrita

* CONDICIONS D'APLICACIÓ DE LES PROVES:

En l'aplicació de les proves es va seguir el següent procés:

.El primer pas va ser contactar amb les escoles escollides per tal que donessin la seva conformitat de participar en l'estudi, per seguidament fixar-se un calendari per l'aplicació de les proves.

.Un grup d'examinadors entrenats van ser els responsables de l'aplicació dels tests CMMS, MSCA i BLST de forma individual a cadascun dels subjectes. La passació es feia durant l'horari escolar, intentant interferir el mínim en el ritme habitual de les classes. Les proves cognitives (CMMS i MSCA) van ser aplicades en la llengua familiar del nen. La prova de llenguatge oral (BLST) va ser aplicada en castellà en el grup control, en català en el grup criterial i en català i castellà (doble passació) en el grup experimental.

.La prova d'expressió escrita va ser realitzada col·lectivament en cadascun dels grup-classe amb la presència de la mestra i d'un dels examinadors entrenats, per tal d'assegurar un bon nivell d'atenció dels alumnes i, alhora, la correcció i uniformitat de la consigna.

.Cadascuna de les proves es va passar en sessions independents per tal d'evitar problemes d'interferència i fatiga.

* CONDICIONS DE CORRECCIÓ DE LES PROVES:

Les proves estandaritzades (CMMS, MSCA i BLST) van ser corregides pels mateixos examinadors que les havien aplicat, segons els criteris de cada test i revisades després per un tècnic a fi i efecte d'identificar i esmenar possibles errors. La correcció de la prova d'expressió escrita va ser feta mitjançant la pauta d'avaluació dissenyada expressament per aquest estudi. Tots els relats van ser corregits per la mateixa persona (l'autora d'aquest treball). Tot i això, s'havia d'assegurar la consistència dels criteris d'avaluació i evitar al màxim el subjectivisme: havien d'estar correctament definits i no donar peu a diferents interpretacions. Per tal de detectar possibles ambigüitats i aspectes poc clars dels indicadors, aquests foren posats a prova en un grup de jutges entrenats. El procés seguit fou el següent:

.Explicàrem als jutges en què consistia la pauta d'avaluació, aturant-nos en la definició de cadascun dels indicadors.

.Els jutges s'agruparen en grups de 3/4 i corregiren 4 relats triats a l'atzar; amb la consigna que s'ajustessin als màxim als criteris i que anotessin aquells aspectes que no quedessin prou clars.

.Es correlacionaren (correlació de Pearson) les correccions fetes per aquests grups de jutges amb les fetes per l'autora d'aquest treball, per tal de veure el grau d'acord.

	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7
J1	--	.9876	.9959	.9859	.9917	.9828	.9847
J2		--	.9853	.9899	.9769	.9850	.9926
J3			--	.9890	.9948	.9750	.9877
J4				--	.9845	.9710	.9884
J5					--	.9693	.9784
J6						--	.9824
J7							--

Taula 1.-Correlacions "entre-jutges".

Les correlacions obtingudes són altament significatives en tots els casos (Taula 1), fet que porta pensar que la pauta és clara i està prou ben definida.



CAPÍTOL 5

ANÀLISI DE DADES I RESULTATS

Per la confirmació o refutació de les hipòtesis, les dades s'han tractat mitjançant el paquet informàtic estadístic SPSS/PC+™ 5.0 (Statistical Package for Social Sciences). Les proves utilitzades s'han triat en funció de la hipòtesi a contrastar.

Anem a veure seguidament els resultats obtinguts en cadascuna de les hipòtesis formulades.

5.1.- **HIPÒTESI 1: RIQUESA EXPRESSIVA ESCRITA (REE) VS
PROGRAMA D'ESCOLARITZACIÓ SEGUIT**

"Els infants de sis i set anys (1r i 2n curs de primària) poden obtenir nivells equivalents de REE tant si han seguit un programa educatiu en la seva llengua familiar, L1 (programes regulars), com en una segona llengua, L2 (programes d'immersió lingüística). És a dir, el programa d'escolarització seguit pel que fa a la llengua vehicular d'ensenyament-aprenentatge no influeix significativament en el nivell de riquesa expressiva dels missatges escrits".

A continuació s'analitzaran les dades en cadascun dels dos cursos estudiats mitjançant els contrastos entre els tres programes d'escolarització.

5.1.1.-1r DE PRIMÀRIA: ANÀLISI DE LES HABILITATS D'EXPRESSIONÓ ESCRITA SEGONS EL PROGRAMA D'ESCOLARITZACIÓ SEGUIT: PROGRAMA D'IMMERSIÓ (PIL o grup experimental), PROGRAMA REGULAR CASTELLÀ (PRCAS o grup control) I PROGRAMA REGULAR CATALÀ (PRCAT o grup criterial).

Els resultats seran exposats a un triple nivell (de global a concret). En primer lloc veurem si existeixen diferències en la puntuació total de REE entre els tres grups estudiats. Un segon nivell consistirà en l'anàlisi dels elements principals que componen la REE (Estil del missatge, Informació transmesa i Organització lingüística). En aquells continguts en que s'observin diferències significatives, procedirem al darrer nivell de concreció analitzant els diferents indicadors de cada element de la REE.

Pel que fa als aspectes formals complementaris, els contrastos es faran directament en cadascun dels sis indicadors utilitzats.

El procediment estadístic seguit per dur a terme la comparació entre els grups ha estat el següent:

-Com a pas inicial s'han buscat els estadístics descriptius de tota la mostra i de cada grup (PIL, PRCAS, PRCAT) en cadascun dels indicadors de la REE i dels aspectes formals complementaris (Taules 2a i 2b, Annex 4).

-Mitjançant la prova de Kolmogorov s'ha comprovat si les puntuacions obtingudes per la mostra en cadascun dels indicadors s'ajusten o no a la corba normal.

-S'han utilitzat els tests de Cochran i Bartlett-Box per comprovar l'homogeneïtat de les variàncies.

-En aquells indicadors en els quals es complien les condicions d'aplicació per dur a terme l'anàlisi de la variància, s'ha realitzat aquest tipus d'anàlisi (amb con-

trastos de Scheffe) per constatar l'existència de diferències significatives entre els tres grups (PIL, PRCAS i PRCAT).

-En aquells indicadors en els quals no es complia alguna de les condicions d'aplicació de l'anàlisi de la variància, s'ha utilitzat la prova no paramètrica de Kruskal-Wallis.

-En els indicadors amb valors di/tricotòmics, s'ha fet servir la prova de Chi² per conèixer l'existència de diferències entre els grups.

(A l'Annex 5 s'ofereix una taula resum de les dades finals dels procés estadístic esmentat).

*** RIQUESA EXPRESSIVA ESCRITA ***

La Taula 3 mostra els resultats de la comparació de mitjanes entre els tres grups estudiats en la REE total i en cadascun dels seus elements principals (Estil del missatge, Informació transmesa, Organització lingüística).

	F _(2,106)	P	GRUPS DIFERENTS
ESTIL MISSATGE	2.89	.0597	PIL PRCAS PRCAT
INFORMACIÓ TRANSMESA	4.86	.0095 **	PIL PRCAS PRCAT └──────────┘
ORGANITZACIÓ LINGÜÍSTICA	4.05	.0202 *	PIL PRCAS PRCAT └──────────┘
TOTAL REE	5.04	.0081 **	PIL PRCAS PRCAT └──────────┘

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Taula 3.- Resultats de la comparació de mitjanes entre els grups PIL, PRCAS i PRCAT en la REE total i en cadascun dels seus elements principals. Els grups (PIL, PRCAS i PRCAT) units per una línia difereixen significativament.

La Figura 10 visualitza els perfils dels tres grups en relació als esmentats elements. Per l'elaboració d'aquesta Figura s'ha procedit de la forma següent:

-S'ha construït una reixa en funció de les dades de tota la mostra en la qual les abscises són les mitjanes de cada element, i les ordenades són el valor resultant de sumar i restar respectivament, mitja desviació tipus i una desviació tipus a cadascuna de les mitjanes.

-S'ha situat el perfil de cada grup (PIL, PRCAS, PRCAT) damunt d'aquesta reixa general.

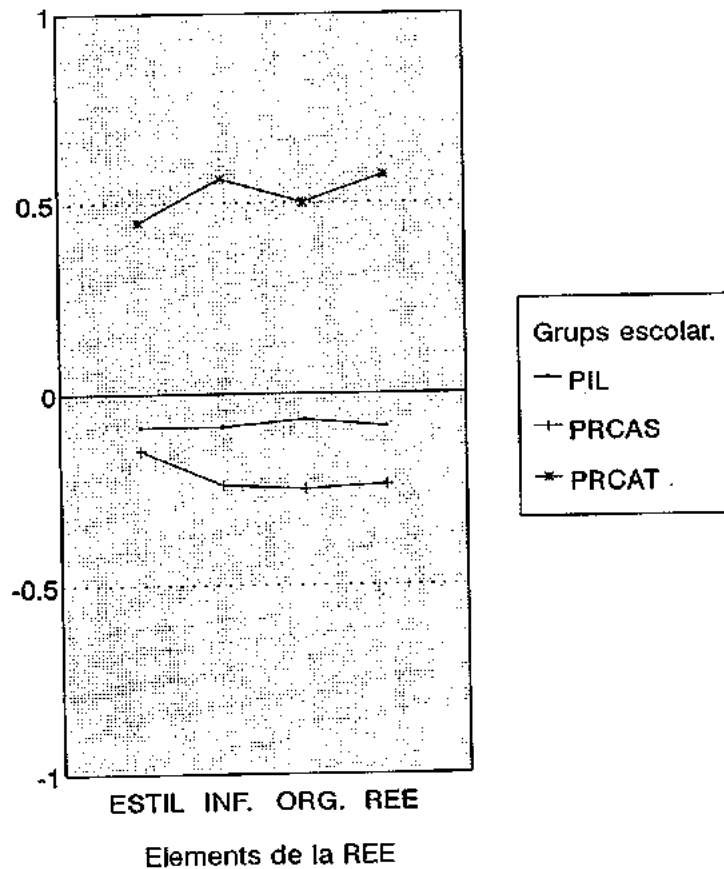


Figura 10.- Perfils dels grups PIL, PRCAS i PRCAT en relació als elements de la REE (1r. Primària).

A nivell de la puntuació total de REE, no existeixen diferències significatives entre el grup PIL i el grup PRCAS, però en canvi sí que s'observen diferències significatives entre aquests dos grups i el grup PRCAT que, recordem, pertany a un grup socioeconòmic més elevat ($F_{(2,106)}=5.04$, $p<.01$). La Figura 11 mostra les tres distribucions en relació a la REE total.

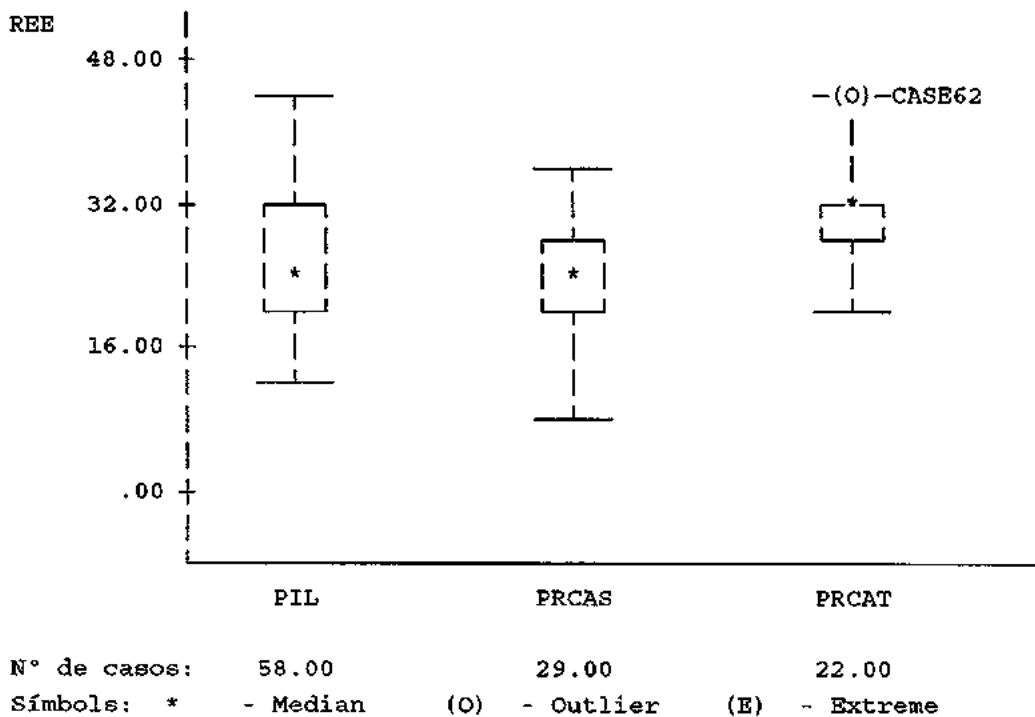


Figura 11.- Distribucions dels grups PIL, PRCAS i PRCAT en relació a la REE total (1r. Primària).

Anem a veure amb més detall en què consisteixen aquestes diferències, fixant-nos en cadascun dels tres elements que configuren la REE:

Quant a l'Estil del missatge no existeixen diferències significatives entre cap dels tres grups estudiats, ni pel que

fa a la claredat organitzativa, ni pel que fa a la manera d'establir el relat.

		H	P
ESTIL	CLAREDAT ORGANITZATIVA	4.21	.1219
MISSATGE	ESTABLIMENT RELAT	5.51	.0637

En relació a la **Informació transmesa**, s'estableixen diferències significatives entre el grup PRCAT d'una banda i els grups PRCAS i PIL de l'altra ($F_{(2,106)}=4.86$, $p<.01$), a favor del grup PRCAT. Aquestes diferències no són en l'aportació de detalls extres, sinó pel que fa a l'aportació d'informació bàsica.

		$F_{(2,106)}$	P
INFORMACIÓ	INFORMACIÓ BÀSICA	7.96	.0006***
TRANSMESA	DETALLS EXTRES	.35	.7038

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

En l'**Organització lingüística** trobem diferències significatives entre els relats del grup PRCAT i el grup PRCAS, a favor dels primers ($F_{(2,106)}=4.05$, $p<.05$). En l'anàlisi dels tres indicadors que configuren l'Organització lingüística veiem que les diferències són degudes principalment a la puntuació (.,) dels relats i, que, en aquest indicador, tant el grup PIL com el PRCAS difereixen significativament del grup PRCAT ($CHI^2=16.40$, $p<.01$).

		H/CHI ²	P
ORGANITZACIÓ	NEXES EMPRATS	H= 1.11	.5751
LINGÜÍSTICA	NOMBRE DE FRASES	H= 4.07	.1306
	PUNTUACIÓ	CHI ² = 16.40	.0025 **

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

* ASPECTES FORMALS COMPLEMENTARIS *

La Taula 4 mostra els resultats de la comparació de mitjanes entre els tres grups estudiats en els sis indicadors referents als aspectes formals.

	F _(2,106)	P	GRUPS DIFERENTS
PARAULES ESCRITES	3.61	.0304 *	PIL PRCAS PRCAT └──────────┘
PARAULES LLEGIBLES	3.59	.0309 *	PIL PRCAS PRCAT └──────────┘
PARAULES CORRECTES	1.42	.2466	PIL PRCAS PRCAT
PARAULES DIFERENTS	3.77	.0263 *	PIL PRCAS PRCAT └──────────┘
ERRORS D'ORT. NATURAL	6.19	.0029 **	PIL PRCAS PRCAT └──────────┘
ERRORS D'ORT. ARBITRÀRIA	14.06	.0000 ***	PIL PRCAS PRCAT └──────────┘

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Taula 4.- Resultats de la comparació de mitjanes entre els grups PIL, PRCAS i PRCAT en els sis indicadors formals. Els grups (PIL, PRCAS i PRCAT) units per una línia difereixen significativament.

A la Figura 12 es visualitzen de forma gràfica els perfils dels tres grups en els esmentats indicadors. Per l'elaboració d'aquesta Figura s'ha seguit el mateix procediment que ja s'ha comentat en l'elaboració de la Figura 10.

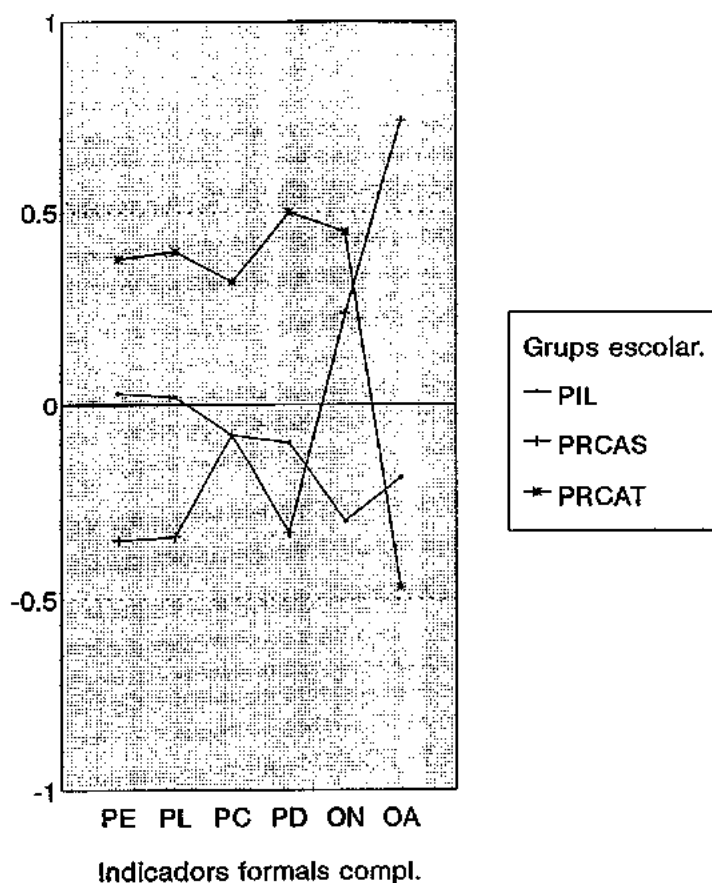


Figura 12.- Perfils dels grups PIL, PRCAS i PRCAT en relació als sis indicadors formals (1r. Primària).

El grup PIL i el grup PRCAS només difereixen significativament en el nombre d'errors d'ortografia arbitrària ($F=14.06$, $p<.001$). El grup PIL comet més errors que el grup PRCAS. És un resultat totalment esperable si tenim en compte les particularitats de cada llengua: en la llengua castellana gairebé sempre hi ha relació directe entre fonema i grafia; mentre que en la llengua catalana aquesta relació no és tan constant (un mateix so pot venir representat per grafies diferents i una mateixa grafia pot representar sons diferents).

Quan comparem el grup PIL amb el grup PRCAT veiem que l'única diferència s'estableix en el nombre d'errors d'ortografia

natural, en benefici del grup PRCAT ($F_{(2,106)}=6.19$, $p<.01$). És a dir, el grup PRCAT comet menys errors d'ortografia natural que el grup PIL.

El major nombre de diferències en els aspectes formals s'estableix entre el grup PRCAS i el grup PRCAT. Principalment es deriven del fet que els relats del grup PRCAT són significativament més llargs que els del grup PRCAS. Així, trobem diferències significatives en el nombre de paraules escrites ($F_{(2,106)}=3.61$, $p<.05$), en el nombre de paraules llegibles ($F_{(2,106)}=3.59$, $p<.05$) i en el nombre de paraules diferents ($F_{(2,106)}=3.77$, $p<.05$). D'altra banda, el grup PRCAT comet més errors d'ortografia arbitrària que el grup PRCAS ($F_{(2,106)}=14.06$, $p<.001$), aspecte en el que es troben equiparats el grup PIL i PRCAT i que, com hem comentat, és degut a característiques pròpies de cada llengua pel que fa a la relació fonema-grafema. El fet que el PRCAT faci relats més llargs, també els dóna ocasió de cometre més errades.

De les dades fins aquí presentades se'n dedueixen les següents conclusions:

Indicadors referits a la REE

Els subjectes dels grups PIL i PRCAS (experimental i control respectivament) no difereixen de forma significativa en cap dels indicadors utilitzats per mesurar la REE. Podem dir que a 1r. de Primària, nens que segueixen programes d'immersió i nens que segueixen programes regulars en la seva llengua familiar i que pertanyen al mateix nivell socioeconòmic, assoleixen nivells equiparables de REE (cadascú en la seva llengua d'aprenentatge).

Quan en la comparació introduïm un grup que difereix en la variable "nivell socioeconòmic" (PRCAT, de nivell socioeconòmic

més elevat), veiem que s'estableixen algunes diferències en benefici d'aquest grup en relació als altres dos (PIL i PRCAS). Concretament, dels tres elements que configuren la REE, s'observen diferències en la informació bàsica transmesa (components i accions principals del relat) i en algun aspecte de l'organització lingüística (la utilització de les regles de puntuació).

Indicadors complementaris referits a la forma

Els resultats observats en els aspectes formals complementaris posen de manifest la brevetat dels relats del grup PRCAS en relació al grup PRCAT, fet que repercuteix en la majoria d'indicadors: n° de paraules escrites, n° de paraules llegibles, n° de paraules correctes i n° de paraules diferents.

D'altra banda, en la gràfica pot observar-se una curiosa inversió de la tònica dels perfils, per la qual els grups PRCAT i PIL s'equiparen quant al nombre d'errors d'ortografia arbitrària comesos, diferenciant-se ambdós del grup PRCAS. És evident que aquí, tal i com ja hem comentat, està influenciant el factor llengua catalana, l'ortografia de la qual presenta un grau de dificultat major que l'ortografia castellana.

En síntesi podem concloure que, al finalitzar el primer curs de Primària, entre els tres grups estudiats no existeixen diferències significatives en la claredat organitzativa del relat, que hi ha alguna diferència relacionada amb la informació transmesa i l'organització lingüística (en benefici de PRCAT i, en cap cas, diferenciadores de PIL i PRCAS), i majors diferències en els aspectes formals. En l'aspecte formal les diferències són sovint en benefici de PRCAT, a excepció feta de les dificultats ortogràfiques arbitràries que homogeneitzen PRCAT i PIL, i els situen en una posició de desavantatge enfront PRCAS.

5.1.2.- 2n DE PRIMÀRIA: ANÀLISI DE LES HABILITATS D'EXPRESSIONÓ ESCRITA SEGONS EL PROGRAMA D'ESCOLARITZACIÓ SEGUIT: PROGRAMA D'IMMERSIÓ (PIL o grup experimental), PROGRAMA REGULAR CASTELLÀ (PRCAS o grup control) I PROGRAMA REGULAR CATALÀ (PRCAT o grup criterial).

El procés que se seguirà en l'exposició de resultats a 2n de Primària serà paral·lel al descrit a 1r: partirem dels aspectes globals per anar concretant paulatinalment. També el procediment estadístic seguit per dur a terme la comparació entre-grups (PIL, PRCAS, PRCAT) comprèn els mateixos passos descrits en l'anàlisi de dades de 1r (l'Annex 4 inclou les taules 2c i 2d que reflecteixen els descriptius bàsics del grup total i dels tres subgrups; i a l'Annex 5 s'ofereix una Taula resum amb les dades finals del procés estadístic dut a terme).

*** RIQUESA EXPRESSIVA ESCRITA ***

La Taula 5 mostra els resultats de la comparació de mitjanes entre els tres grups estudiats en la REE total i en cadascun dels seus elements principals (Estil del missatge, Informació transmesa, Organització lingüística).

	F _(2,130)	P	GRUPS DIFERENTS		
ESTIL MISSATGE	.86	.4240	PIL	PRCAS	PRCAT
INFORMACIÓ TRANSMESA	2.54	.0828	PIL	PRCAS	PRCAT
ORGANITZACIÓ LINGÜÍSTICA	8.02	.0005 ***	PIL	PRCAS	PRCAT
TOTAL REE	4.12	.0185 **	PIL	PRCAS	PRCAT

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Taula 5.- Resultats de la comparació de mitjanes entre els grups PIL, PRCAS i PRCAT en la REE total i en cadascun dels seus elements principals. Els grups (PIL, PRCAS i PRCAT) units per una línia difereixen significativament.

La Figura 13 visualitza gràficament els perfils dels tres grups en relació als esmentats elements (el procés seguit per la seva elaboració ja s'ha explicat en l'anàlisi de dades de 1r).

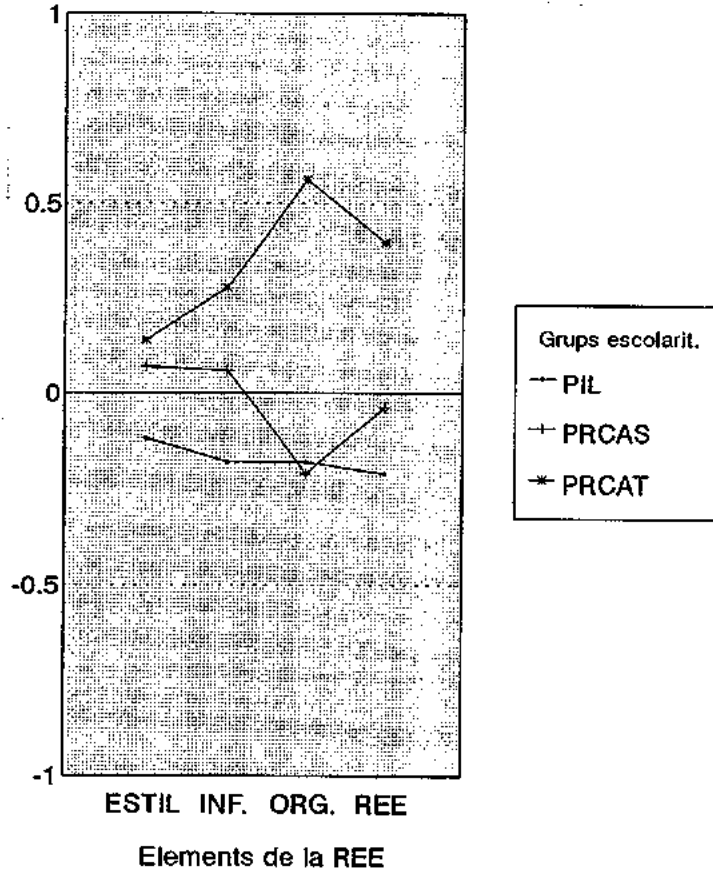
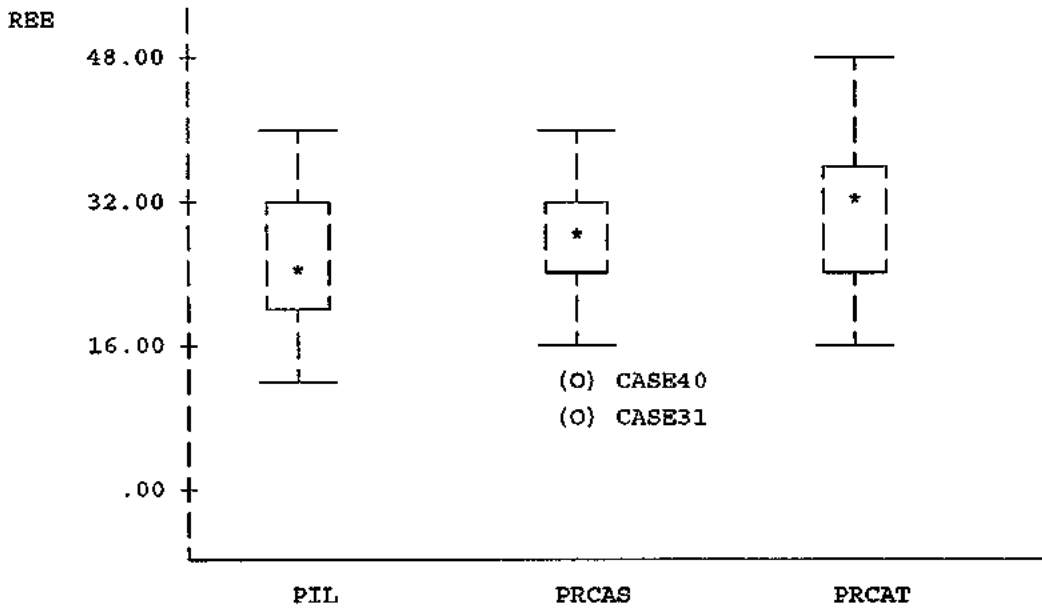


Figura 13.- Perfils dels grups PIL, PRCAS i PRCAT en relació als elements de la REE (2n. Primària).

En base a la Taula 5 i la Figura 13 veiem que el grup PIL no difereix significativament del grup PRCAS en la puntuació total de REE. Tots dos grups presenten una habilitat expressiva escrita equiparable. Respecte el grup PRCAT, en canvi, si que s'observa una diferencia significativa en benefici d'aquest darrer grup ($F_{(2,130)}=4.12, p<.05$). A la Figura 14 veiem representades les tres distribucions en relació a la REE.



N° de casos	64.00	35.00	34.00
Símbols:	* - Median	(O) - Outlier	(E) - Extreme

Figura 14.- Distribucions dels grups PIL, PRCAS i PRCAT en relació a la REE total (2n. Primària).

A continuació analitzarem amb més detall cadascun dels elements de la REE.

Tal i com succeïa a 1r de primària, no existeixen diferències en relació a l'Estil del missatge en cap dels tres grups estudiats, ni pel que fa a la claredat organitzativa, ni pel que fa a la manera d'establir el relat.

		H	P
ESTIL	CLAREDAT ORGANITZATIVA	2.14	.3436
	MISSATGE	1.49	.4756

En relació a la **Informació transmesa** no s'observen diferències significatives entre els tres grups en la seva puntuació global, però sí que existeixen diferències entre els grups PIL i PRCAT pel que fa als detalls extres inclosos en el relat, en benefici de PRCAT ($F_{(2,130)}=4.56$, $p<.05$). S'ha esdevingut per tant un canvi en relació a 1r on les diferències eren a nivell d'informació bàsica, mentre que a 2n la informació bàsica aportada és equiparable però hi ha una menor explicitació per part dels PIL, de detalls extres.

		$F_{(2,130)}$	P
INFORMACIÓ TRANSMESA	INFORMACIÓ BÀSICA	.77	.4625
	DETALLS EXTRES	4.56	.0122 *

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

A nivell d'**Organització lingüística**, el grup que es diferencia significativament torna a ser el PRCAT, que escriu un major nombre de frases que els altres dos grups ($H=11.3$, $p<.01$) i les puntua de forma més correcta ($CH^2=14.1$, $p<.01$). A destacar que els tres grups no difereixen pel que fa a la utilització dels diferents tipus de nexes.

		H/CHI ²	P
ORGANITZACIÓ LINGÜÍSTICA	NEXES EMPRATS	H= 5.23	.0730
	NOMBRE DE FRASES	H= 11.3	.0035 **
	PUNTUACIÓ	CHI ² =14.1	.0025 **

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

*** ASPECTES FORMALS COMPLEMENTARIS ***

La Taula 6 mostra els resultats de la comparació de mitjanes entre els tres grups estudiats en els sis indicadors referents als aspectes formals.

	F _(2,130)	P	GRUPS DIFERENTS
PARAULES ESCRITES	4.08	.0192 *	PIL PRCAS PRCAT └───┘
PARAULES LLEGIBLES	3.99	.0207 *	PIL PRCAS PRCAT └───┘
PARAULES CORRECTES	3.48	.0336 *	PIL PRCAS PRCAT └───┘
PARAULES DIFERENTS	5.58	.0047 **	PIL PRCAS PRCAT └───┘
ERRORS D'ORT. NATURAL	3.07	.0496	PIL PRCAS PRCAT
ERRORS D'ORT. ARBITRÀRIA	25.7	.0000 ***	PIL PRCAS PRCAT └───┘

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Taula 6.- Resultats de la comparació de mitjanes entre els grups PIL, PRCAS i PRCAT en els sis indicadors formals. Els grups (PIL, PRCAS i PRCAT) units per una línia difereixen significativament.

La Figura 15 visualitza de forma gràfica els perfils dels tres grups en els esmentats indicadors (per l'elaboració d'aquesta Figura s'ha seguit el mateix procediment que ja s'ha comentat en l'elaboració de les figures anteriors).

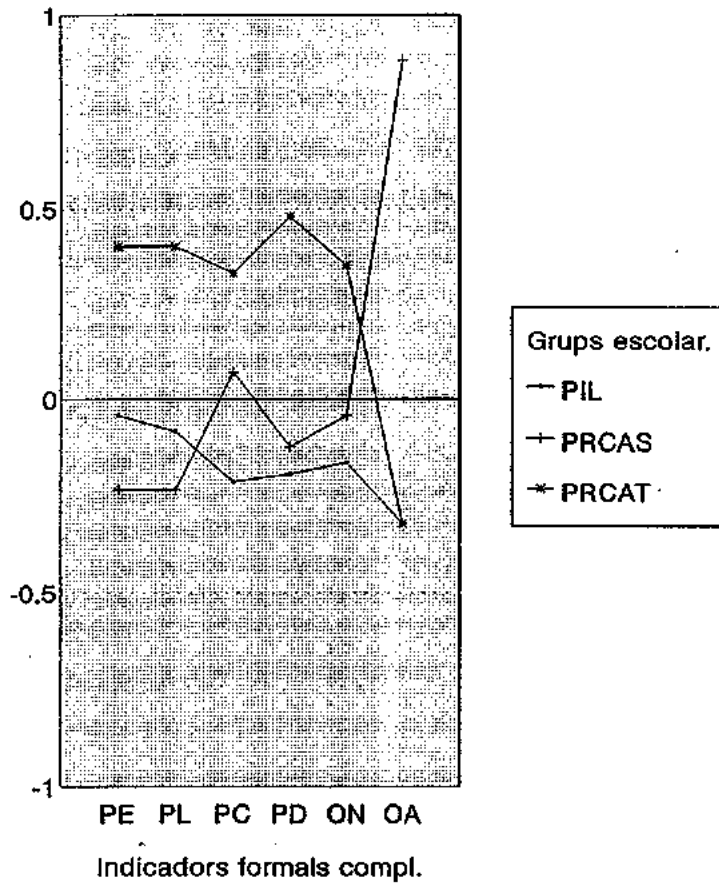


Figura 15.- Perfils dels grups PIL, PRCAS i PRCAT en relació als sis indicadors formals (2n. Primària).

Els perfils dels tres grups en els aspectes formals a 2n de Primària són similars als obtinguts a 1r en els aspectes següents:

- El grup PIL i el grup PRCAS no difereixen significativament en cap dels indicadors, a excepció feta del nombre d'errors ortogràfics arbitraris ($F_{(2,130)}=25.7, p<.001$), diferència, com ja hem dit, atribuïble a les particularitats de cada llengua.
- Entre el grup PIL i el grup PRCAT la diferència s'estableix a nivell de nombre de paraules correctament escrites en

benefici del PRCAT ($F_{(2,130)}=3.48$, $p<.05$) i en el nombre de paraules diferents ($F_{(2,130)}=5.58$, $p<.01$).

-Tornem a trobar que el major nombre de diferències en els aspectes formals es produeixen entre PRCAS i PRCAT, derivades del fet que PRCAT escriu relats significativament més llargs que el grup PRCAS ($F_{(2,130)}=4.08$, $p<.05$). Per tant, els dos grups també difereixen en el nombre de paraules llegibles ($F_{(2,130)}=3.99$, $p<.05$) i en el nombre de paraules diferents ($F_{(2,130)}=5.58$, $p<.01$).

També es repeteix el fenomen observat a 1r segons el qual els grups PIL i PRCAT s'assimilen en relació al nombre d'errors d'ortografia arbitrària, diferenciant-se tots dos grups del grup PRCAS.

L'anàlisi de les dades corresponents a 2n de Primària permet extreure les següents conclusions:

Indicadors referits a la REE

Tot i que els nens del grup PIL han rebut una educació preescolar dirigida a l'aprenentatge oral de la llengua, els resultats obtinguts en REE a final de 2n de Primària, és a dir, al final del cicle inicial de l'Educació Primària, són similars als del seu grup homòleg PRCAS. Han après a expressar-se per escrit (recordem que han iniciat aquest aprenentatge en L2) amb un estil del relat equiparable als nens de PRCAS, amb el mateix nivell d'informació transmesa i amb eficiència similar pel que fa a l'organització lingüística.

Com també succeïa a 1r, les diferències s'accentuen, en alguns aspectes concrets, quan en la comparació introduïm un grup de nivell socioeconòmic més elevat (PRCAT). No s'ha d'oblidar que la missió d'aquest grup criterial és oferir una referència de l'habilitat de l'expressió escrita en nens de classe mitjana

monolingües catalans. Aquest grup destaca sobretot per una millor organització lingüística (tot i que la utilització de nexes és similar en els tres grups) i per aportar més detalls extres rellevants al relat.

Indicadors complementaris referits a la forma

Si comparem el grup PIL amb els homòlegs del programa regular (PRCAS) veiem que només difereixen significativament en el nombre d'errors ortogràfics arbitraris; però aquesta és una variable clarament vinculada a la dificultat de la llengua i no al programa d'escolarització, ja que el grup PRCAT s'homogeneïtza en aquest aspecte al PIL.

En relació al grup PRCAT, de nivell sociocultural més elevat, el grup PIL escriu menys nombre de paraules de forma totalment correcta i utilitza un vocabulari menys variat (aspecte que coincideix amb PRCAS).

Podem finalitzar l'anàlisi de dades de 2n de Primària dient que els nens que segueixen PIL, desenvolupen satisfactòriament les habilitats expressives escrites, sense que es detecti cap detriment d'aquesta habilitat en relació al grup control. En l'aspecte formal aquests dos grups només difereixen en el nombre d'errors d'ortografia arbitrària, fet que hem vist està clarament associat a la complexitat de la llengua i no al programa d'escolarització.

Cal assenyalar però, que tot i els resultats equiparables del grup PIL amb els seus homòlegs de programes regulars (tots ells de classe sociocultural baixa), aquests dos grups no assoleixen el mateix nivell d'habilitat escriptora que els nens monolingües catalans de classe mitjana ensenyats en la seva llengua familiar. Veiem diferències tant en la riquesa expressiva, com en els aspectes formals de l'escriptura.

5.2.- HIPÒTESI 2: RELACIÓ ENTRE REE I CAPACITAT COGNITIVA

"Independentment dels programes educatius (Regulars o PIL) que segueixin els infants, l'aprenentatge verbal realitzat al final del cicle inicial de Primària, expressat en REE, estarà vinculat a les capacitats cognitives de cada infant. La relació entre aquestes capacitats cognitives i la REE serà d'ordre directe i de tipus predictiu".

Per mesurar el nivell cognitiu dels alumnes s'han emprat dues proves: el test de Columbia (CMMS) i les Escales de McCarthy (MSCA). Com ja s'ha comentat en el disseny experimental, el CMMS s'ha utilitzat com una mesura de raonament general per comprovar la homogeneïtat inicial dels grups en relació al coeficient intel·lectual. El MSCA ens ha permès un estudi més analític d'habilitats i dishabilitats específiques dels 3 grups estudiats (PIL, PRCAS i PRCAT).

Abans de posar en relació capacitat cognitiva i REE (objectiu de la Hipòtesi 2) hem considerat interessant conèixer si existeixen diferències entre els tres grups esmentats en relació a aquestes habilitats i dishabilitats més específiques. En tant que les puntuacions de la mostra en les diferents escales del MSCA compleixen les condicions d'aplicació de l'anàlisi de la variància, s'ha dut a terme aquest tipus d'anàlisi (amb contrastos Scheffe) per comparar els tres grups esmentats.

La Taula 7 mostra els estadístics descriptius de cada grup en la puntuació total del McCarthy i en cadascuna de les escales estudiades (verbal, perceptivo-manipulativa, numèrica i mnemònica).

MSCA	P I L		P R C A S		P R C A T	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
VERBAL	45.81	13.32	46.09	11.48	58.94	18.53
PER-MANIP	42.08	9.12	40.83	9.77	48.17	6.93
NUMÈRICA	19.10	5.51	17.83	4.10	21.76	7.81
MNEMÒNICA	25.06	8.88	22.78	5.53	27.35	11.18
TOTAL	107.65	26.99	104.74	22.26	124.94	28.34

Taula 7.- Descriptius (\bar{x} i SD) de PIL, PRCAS i PRCAT en les escales McCarthy.

Seguidament, exposem la Taula 8 que mostra els resultats de l'anàlisi de variància entre els tres grups estudiats en la puntuació total del McCarthy i en cadascuna de les escales estudiades (verbal, perceptivo-manipulativa, numèrica i mnemònica).

MSCA	$F_{(2,89)}$	P	GRUPS DIFERENTS		
VERBAL	6.02	.0035 **	PIL	PRCAS	PRCAT
PERCEPT-MANIPUL.	3.80	.0260 *	PIL	PRCAS	PRCAT
NUMÈRICA	2.39	.0977	PIL	PRCAS	PRCAT
MNEMÒNICA	1.37	.2584	PIL	PRCAS	PRCAT
TOTAL	3.44	.0562	PIL	PRCAS	PRCAT

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Taula 8.- AVAR entre els grups PIL, PRCAS i PRCAT en les escales McCarthy. Els grups (PIL, PRCAS i PRCAT) units per una línia difereixen significativament.

L'anàlisi de la variància entre les puntuacions obtingudes per cada grup en cadascuna de les escales del MSCA posa de manifest que el grup PIL i PRCAS no difereixen en cap de les 5 escales mesurades (verbal, perceptivo-manipulativa, numèrica, mnemònica i total), mentre que el grup PRCAT obté una puntuació més elevada en totes elles però estadísticament significativa només en l'escala verbal ($F_{(2,89)}=6.02$, $p<.01$) i l'escala perceptivo-manipulativa ($F_{(2,89)}=3.80$, $p<.05$). Sobretot en referència a l'escala verbal, la qualitat dels intercanvis comunicatius familiars sembla decisiva per explicar aquesta diferència. Recordem que els alumnes de PRCAT pertanyen a un nivell sociocultural mig-alt, mentre que els alumnes de PIL i PRCAS pertanyen a un nivell sociocultural baix.

A continuació ens centrem ja en la hipòtesi formulada sobre la relació entre capacitat cognitiva i REE. Per la comprovació o refutació d'aquesta hipòtesi s'ha realitzat una anàlisi correlacional (Pearson) entre les escales del MSCA i els elements que configuren la REE: hem buscat la relació entre les habilitats cognitives dels alumnes a preescolar 4 anys i la REE demostrada per aquests mateixos alumnes als 7 anys. La Taula 9 mostra els resultats de l'esmentada correlació:

	VERBAL	PER-MANI	NUMÈRICA	MNEMÒN.	TOTAL GCI
ESTIL MISSATGE	.44 (000)	.36 (000)	.55 (000)	.44 (000)	.48 (000)
INFORMACIÓ TRANSMESA	.43 (000)	.33 (000)	.32 (002)	.37 (000)	.40 (000)
ORGANITZACIÓ LINGÜÍSTICA	.39 (000)	.44 (000)	.41 (000)	.30 (004)	.47 (000)
TOTAL REE	.51 (000)	.46 (000)	.52 (000)	.44 (000)	.55 (000)

(n=92)

Taula 9.- Correlació entre les escales del MSCA i els elements que configuren la REE.

Les dades posen de manifest que la capacitat cognitiva mesurada als 4 anys, és a dir, abans de l'aprenentatge de la lecto-escritura, correlaciona significativament amb la riquesa expressiva de relats escrits per aquests mateixos nens als 7 anys d'edat: totes les escales del MSCA correlacionen significativament amb la puntuació total de REE.

Una anàlisi més pormenoritzada dels resultats de les correlacions denota que la correlació més alta es dona entre la puntuació total del MSCA i la puntuació total de REE (corr=.55, $p<.001$). Seguida per les correlacions entre l'escala numèrica i la puntuació total de REE (corr=.52, $p<.001$); i l'escala verbal i la puntuació total de REE (corr=.51, $p<.001$).

Considerant cada element de la REE per separat observem el següent:

L'*estil del missatge* correlaciona altament amb l'escala numèrica (corr=.55, $p<.001$). Aquest és un resultat que inicialment pot sorprendre, però que pot explicar-se per la coincidència dels aspectes avaluats en tots dos casos: mentre en l'escala numèrica del MSCA tenen especial rellevància en aquesta edat els ítems d'informació, raonament, atenció-concentració, nivell bàsic d'organització, recompte i distribució; l'estil del missatge mesura la capacitat d'organitzar amb ordre i sentit una seqüència, atorgant-li a cada part el contingut corresponent, també mesura la coherència i la capacitat d'interrrelacionar un nombre determinat de vinyetes. Per tant, totes dues (escala numèrica i Estil del Missatge) coincideixen en aspectes de raonament, organització i distribució. D'altra banda, hi ha estudis que afirmen que l'escala numèrica no constitueix una escala independent de les altres a l'edat de 4 anys (Kaufman 1975). Es considera que, en aquesta edat, està estretament vinculada a l'escala verbal, perquè els subtests que la componen estan íntimament relacionats amb la capacitat del nen per expressar verbalment informació (Forns i Gómez, 1990)

La *informació transmesa* té la seva correlació més alta amb l'escala verbal ($\text{corr}=.43, p<.001$). Aquí veiem que el contingut a transmetre esdevé l'aspecte fonamental de totes dues mesures.

L'*organització lingüística* correlaciona més altament amb l'escala perceptivo-manipulativa. Totes dues mesures tenen com a punt de contacte la utilització de la motricitat fina, tot i que en l'organització lingüística es posa de manifest de manera indirecta. No hi ha dubte que els aspectes de motricitat fina mesurada per l'escala perceptivo-manipulativa incideixen en l'habilitat grafomotriu que permetrà al nen la transcripció d'un conjunt de frases intel·ligibles.

En síntesi podem concloure que la REE, a part de ser un aprenentatge acadèmic que pot vincular-se a un programa educatiu, és una habilitat altament relacionada amb la capacitat cognitiva. La mesura d'aquesta capacitat cognitiva a l'inici de l'escolaritat, pot constituir-se com un valor predictiu d'aquest aprenentatge concret.

5.3.- **HIPÒTESI 3: RELACIÓ ENTRE REE I CAPACITAT D'EX-PRESSIÓ ORAL**

"La REE aconseguida pels infants a final del cicle inicial d'educació Primària està relacionada amb el seu domini de les habilitats orals".

Recordem que la REE s'inclou dins les habilitats de tipus CALP definides per Cummins, és a dir, aquelles habilitats posades en joc quan l'intercanvi comunicatiu exigeix respostes lingüístiques de tipus acadèmic, en contextos poc explícits. Mentre que l'expressió oral cara a cara es relaciona amb les habilitats que Cummins anomena BICS, ja que es donen en contextos on es pot negociar l'intercanvi comunicatiu.

Per mesurar el domini de les habilitats orals dels alumnes s'ha utilitzat la categoria semàntica del Bankson Language Screening Test (BLST) que, com ja hem comentat, permet avaluar els aspectes de producció del llenguatge més que no pas els aspectes de llenguatge receptiu. Es feu una doble aplicació del test a preescolar 5 anys i al final del cicle inicial (2n de Primària).

Tal i com hem fet anteriorment, abans de posar en relació expressió oral i REE (objectiu de la Hipòtesi 3), hem considerat interessant conèixer si existeixen diferències entre els grups PIL, PRCAS i PRCAT en funció de l'expressió oral.

La Taula 10 mostra els estadístics descriptius referents a la puntuació obtinguda en el BLST per cada grup en cadascuna de les dues aplicacions. Les dades expressades entre parèntesi indiquen la barreja de codi, és a dir, el número mig de paraules de l'altre codi que utilitzen els nens (paraules catalanes en l'aplicació castellana i viceversa).

CURS	APLICAC.	P I L		P R C A S		P R C A T	
		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
P-5	CASTELLÀ	56.55 (3.77)	10.23	58.36 (0.16)	8.85	-	-
	CATALÀ	47.50 (11.07)	10.79	-	-	61.53 (1.06)	10.62
2n.	CASTELLÀ	71.84 (0.81)	7.48	75.90 (0.20)	5.90	-	-
	CATALÀ	67.42 (2.87)	8.54	-	-	75.50 (0.88)	7.20

Taula 10.- Descriptius (\bar{x} i SD) dels grups PIL, PRCAS i PRCAT en el test Bankson en cadascun dels dos cursos en que fou aplicat. Les dades entre parèntesi indiquen la barreja de codi.

El test es va aplicar al grup PIL en la llengua familiar (castellà) i d'aprenentatge (català). En aquest moment creiem interessant realitzar la comparació en funció de la llengua: el resultat de l'aplicació castellana del grup PIL es compara amb el resultat del grup PRCAS, mentre que el resultat de l'aplicació catalana del grup PIL es compara amb el resultat del grup PRCAT. El procés estadístic dut a terme per la comparació de grups és el T-test. Les puntuacions de la mostra en la prova de coneixement semàntic del BLST s'ajusten a la corba normal.

La Taula 11 mostra el resultat de l'anàlisi T-test per cada parella de grups i a cada curs.

CURS	APLICACIÓ	t	p
P-5	CASTELLÀ	-.76	.449
	CATALÀ	-4.49	.000 ***
2n.	CASTELLÀ	-1.56	.126
	CATALÀ	-3.23	.002 **

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Taula 11.- Resultat de l'anàlisi T-test en cadascun dels dos cursos.

Les dades posen de manifest que entre els grups PIL i PRCAS no existeixen diferències significatives ni a P-5 ni a 2n de Primària. És a dir, tot i que l'ensenyament en el PIL s'ha dut a terme en L2, això no ha provocat detriment en el desenvolupament de la seva llengua familiar. El nivell de competència oral en la llengua familiar del grup PIL és equiparable al nivell de competència del seu grup d'homòlegs que segueixen programes regulars; resultat que va en la línia de la hipòtesi d'interdependència de Cummins, segons la qual el progrés en una de les llengües repercuteix en l'altra. La barreja de codi lingüístic és baixa en tots dos grups per bé que té una incidència superior en el grup PIL (cal assenyalar la disminució de la mitjana de paraules dites en l'altre codi en passar de P-5 a 2n. de Primària).

Quan comparem el grup PIL amb PRCAT (que recordem, a més de seguir programes regulars en la seva llengua familiar, pertany a un nivell socioeconòmic més elevat) s'observen diferències significatives en la puntuació del BLST, tant a P-5 ($t = -4.49$, $p < .001$) com a 2n. de Primària ($t = -3.23$, $p < .01$); tot i que la distància entre els dos grups minva clarament d'un curs a l'altre. En aquesta línia és important destacar que el grup PIL és el que experimenta un major augment en la puntuació obtinguda en el BLST (quan és testat en català) entre la

primera i la segona aplicació. També creiem rellevant posar atenció en la reducció dràstica de barreja de codi que fa el grup PIL d'una aplicació a la següent.

Queda palès, per tant, que els nens que segueixen PIL dominen la seva llengua familiar a un nivell semàntic equiparable a la dels nens del grup control que segueixen programes regulars en la seva llengua familiar. Així mateix, desenvolupen un bon nivell de competència en una segona llengua, tot i que al finalitzar el cicle inicial encara no han assolit el nivell establert en el nostre estudi com a criterial.

A continuació ens centrem ja en la hipòtesi formulada sobre la relació entre nivell d'expressió oral i REE. Per la comprovació o refutació d'aquesta hipòtesi s'ha dut a terme una anàlisi correlacional (Pearson) entre la puntuació del BLST (als 5 i 7 anys) i els elements configurants de la REE. S'ha considerat convenient que la puntuació de REE a correlacionar fos l'obtinguda pels subjectes al finalitzar el cicle inicial. La Taula 12 mostra els resultats de l'esmentada correlació.

P-5

2n. PRIMÀRIA

	BLST CASTE.	BLST CATALÀ	BLST CASTE.	BLST CATALÀ
ESTIL MISSATGE	.38 (001)	.52 (000)	.30 (055)	.33 (024)
INFORMACIÓ TRANSMESA	.20 (073)	.34 (004)	.20 (204)	.25 (083)
ORGANITZACIÓ LINGÜÍSTICA	.31 (005)	.50 (000)	.39 (010)	.46 (001)
TOTAL REE	.39 (000)	.55 (000)	.39 (010)	.42 (003)

Taula 12.- Correlació entre el test BLST i els elements que configuren la REE.

Les dades posen de manifest que l'expressió oral mesurada als 5 i als 7 anys correlaciona positivament amb la puntuació total de la REE mesurada als 7 anys.

Entrant en una anàlisi més detallada, és a dir, diferenciant els elements configuratius de la REE, observem el següent: l'expressió oral avaluada mitjançant el coneixement semàntic en diferents categories verbals, correlaciona significativament amb la majoria d'elements de la REE a l'edat de 5 anys, mentre que no és així a l'edat de 7 anys. Aquests diferents resultats obtinguts entre les dues edats creiem que pot deure's al fet que, com més primerenca és l'avaluació de l'expressió, més indissociats estan els diferents elements que la componen. A mida que el nen creix, la seva expressió va consolidant-se i estructurant-se, i permet ser mesurada sota diferents criteris. En el cas concret que estem analitzant, el coneixement semàntic oral mesurat als 7 anys, es vincula principalment a l'organització lingüística escrita.

Donat que l'organització lingüística és l'únic component que correlaciona significativament amb l'expressió oral en les dues edats i en les dues llengües de passació ($p < .01$), hem fet una segona correlació de l'expressió oral amb els tres indicadors que constitueixen l'organització lingüística (nexes, nombre de frases i puntuació) per veure quin és el més definitori de tots ells. El resultat ha estat que l'indicador "nexes" (recordem que aquest indicador fa referència a la varietat i complexitat dels nexes utilitzats) és l'únic que correlaciona significativament amb les puntuacions totals del BLST, independentment de l'edat i la llengua de passació (correlacions de 40, $p < .01$).

Podem concloure per tant que l'organització del llenguatge escrit especificat en la utilització de nexes gramaticals és un element que es vincula de forma significativa a l'eficiència de la parla oral.

5.4.- RELACIÓ ENTRE LES HIPÒTESIS 2 I 3: RELACIÓ ENTRE REE, CAPACITAT COGNITIVA I CAPACITAT D'EXPRESSIÓ ORAL

Posteriorment a les anàlisis correlacionals que acabem d'exposar entre REE i capacitat cognitiva d'una banda, i REE i expressió oral de l'altra, hem cregut convenient realitzar una anàlisi de regressió múltiple per examinar alhora els aspectes cognitius i lingüístics en relació a la REE. Dels aspectes cognitius s'han contemplat les puntuacions obtingudes en les escales del MSCA, i dels aspectes lingüístics la puntuació obtinguda en la categoria semàntica del BLST (en el grup PIL s'ha prè en consideració la puntuació obtinguda en l'aplicació del test en la seva llengua familiar).

La finalitat d'aquesta anàlisi de regressió múltiple és el tractament conjunt de variables cognitives i lingüístiques per conèixer la incidència de cadascuna d'elles en el nucli principal del nostre estudi, és a dir, la REE.

L'equació plantejada ha estat la següent:

REE = f (esc. verbal + esc. perc-manipulat. + esc. numèrica + esc. mnemònica + coneixement semàntic oral)

El mètode utilitzat per seleccionar les variables que entraven a l'equació de regressió ha estat el mètode Stepwise.

La Taula 13 mostra el resultat de l'anàlisi de regressió, fent palès quines variables entren finalment en l'equació, en quin ordre ho fan i quin és el percentatge de variància que expliquen.

REE	ESCALA VERBAL	ESCALA PER-MAN.	ESCALA NUMÈRICA	ESCALA MNEMÒNI.	CONEIXEM. SEMÀNTIC
PAS 1			24,60%		
PAS 2	4,72%				

Taula 13.- Anàlisi de regressió (variables cognitives i lingüístiques). El total de variància explicada per les dues variables que entren en l'equació de regressió és de 29,32%. (A l'Annex 7 s'ofereix una taula estadística complementària (13a)).

L'anàlisi de regressió posa de manifest en primer lloc una major importància dels aspectes cognitius per sobre dels estrictament lingüístics (quan a coneixement semàntic) en referència a la REE.

Un cop evidenciat aquest primer resultat, veiem que els processos cognitius que tenen més rellevància en la REE són els mesurats per les escales numèrica i verbal (aspecte que ja es posava de manifest en la Hipòtesi 2).

El fet que la REE interrelacioni amb l'escala verbal és un resultat esperable tenint en compte l'avaluació de tipus lingüístic que totes dues proves fan (a nivell escrit la primera, i oral la segona). Per explicar la interrelació amb l'escala numèrica reprenem el raonament exposat en la Hipòtesi 2: d'una banda, els aspectes mesurats per l'escala numèrica coincideixen amb alguns dels aspectes mesurats en la REE. D'altra banda, i com a punt a tenir molt en compte en l'explicació d'aquest resultat, hi ha estudis que afirmen que a l'edat de 4 anys l'escala numèrica no constitueix una escala independent de les altres (sobretot es considera que té una forta relació amb l'escala verbal), en tant que els subtests que la componen estan vinculats principalment a la capacitat del nen d'expressar verbalment informació.

5.5.- **ANÀLISI DE LA PAUTA D'AVALUACIÓ DE LA REE**

Un cop analitzades les dades en funció de les hipòtesis inicialment plantejades, volem aprofundir en l'anàlisi de la pauta proposada per a l'avaluació de la REE.

En primer lloc ens plantegem conèixer la incidència de cada element de la REE en el total de la pauta i, en segon lloc, analitzarem les diferències que existeixen entre els narradors competents i els no competents segons els elements de la pauta. Les dades utilitzades per dur a terme ambdós anàlisis han estat els relats escrits pels alumnes de la mostra en finalitzar el cicle inicial d'Educació Primària.

5.5.1.- INCIDÈNCIA DE CADA ELEMENT DE LA REE EN EL TOTAL DE LA PAUTA

Per conèixer la incidència de cada element de la REE (Estil del missatge, Informació transmesa i Organització lingüística) en el total de la pauta, s'ha realitzat una anàlisi de regressió múltiple per poder examinar conjuntament els tres elements esmentats en relació a la REE total.

L'equació plantejada ha estat la següent:

$REE = f$ (Estil del missatge + Informació transmesa + Organització lingüística)

El mètode utilitzat per seleccionar les variables que entren en l'equació de regressió ha estat el mètode Stepwise.

La Taula 14 mostra el resultat de l'anàlisi de regressió en el qual es posa de manifest l'ordre en el que les tres variables

entren en l'equació de forma significativa i el percentatge de la variància que expliquen.

REE	ESTIL DEL MISSATGE	INFORMACIÓ TRANSMESA	ORGANITZ. LINGÜÍST.	% ACUMULAT DE VARIANÇA EXPLICADA
PAS 1		75.14%		75.14%
PAS 2			14.84%	89.98%
PAS 3	9.70%			99.68%

Taula 14.- Anàlisi de regressió dels elements principals de la REE. (A l'Annex 7 s'ofereix una taula estadística complementària (14a)).

L'element amb una major rellevància en el total de la REE, tal i com nosaltres l'hem mesurada, és la informació transmesa, que explica el 75% de la variància total. Dels tres elements considerats en la REE, la informació transmesa és l'element que fa referència de forma més directa al contingut expressat (tant als continguts bàsics a transmetre, com als detalls extres que enriqueixen el relat). Els altres dos elements (estil del missatge i organització lingüística), més vinculats a l'estructuració del relat, queden clarament en un segon terme.

Per tal d'aconseguir una major precisió en el coneixement de l'efecte dels diferents elements de la REE en el total de la prova, vam introduir en l'anàlisi de regressió els tres elements desglossats en els seus indicadors immediats:

.Estil del relat: claredat organitzativa i establiment del relat.

.Informació transmesa: informació bàsica i detalls extres.

.Organització lingüística: nexes, nombre de frases i puntuació.

La Taula 15 mostra el resultat de l'anàlisi de regressió en el qual es posa de manifest l'ordre en el que les set variables entren en l'equació de forma significativa i el percentatge de la variància que expliquen.

P A S	CLARE. ORGAN.	ESTAB. RELAT	INFOR. BÀSICA	DETAL. EXTRES	NEXES	N° DE FRASES	PUNT.	% ACUMU- LAT DE VARIANÇÀ EXPLICA.
1			63.94%					63.94%
2					15.48%			79.42%
3				9.18%				88.60%
4	6.15%							94.70%
5							1.63%	96.33%
6						1.53%		97.86%
7		1.51%						99.17%

Taula 15.- Anàlisi de regressió dels elements de la REE desglossats en els seus indicadors. (A l'Annex 7 s'ofereix una taula estadística complementària (15a)).

Mitjançant aquest segon nivell d'anàlisi, detectem que l'aspecte més definitori de la REE és la descripció de la informació considerada bàsica pels relats de forma completa i correcta (explica el 63.94% de la variància total).

En segon lloc, trobem com a indicador rellevant, el que mesura la varietat i complexitat dels nexes emprats (explica el 15.48% del total de la variància).

El tercer indicador a entrar en l'equació de regressió és el que mesura els detalls extres aportats en el relat (explica el 9.18% del total de la variància).

En el quart pas de l'anàlisi entra l'indicador referit a la claredat organitzativa (explica el 6.1% de la variància total).

Aquests quatre indicadors expliquen conjuntament el 94.70% de la variància de la REE, si bé el major pes explicatiu recau en els dos primers.

D'aquests resultats podem extreure que, en les primeres etapes de l'aprenentatge de la lectoescriptura, quan els nens ja dominen mínimament els aspectes procedimentals per escriure un relat, els aspectes en els que focalitzarem l'atenció per conèixer el seu nivell de riquesa expressiva seran els següents:

.-la plasmació de la informació bàsica/fonamental del relat que el lector ha de conèixer per una total comprensió de la història.

.-la varietat i complexitat dels nexes emprats per enllaçar la informació.

El fet que centrem l'atenció en els dos indicadors esmentats no significa però, que haguem de deixar de banda els altres elements de la REE, l'avaluació dels quals és imprescindible per una anàlisi completa de l'escriptura infantil.

Paral·lelament, també hem fet una anàlisi de regressió amb els indicadors d'expressió formal (que, recordem, els hem considerats complementaris a la pauta d'avaluació de la REE i, per tant, no en formen pròpiament part), amb la intenció d'establir la importància d'aquest tipus d'indicadors en la REE. L'indicador amb més poder explicatiu d'aquest grup és el que mesura el nombre de paraules diferents que l'infant utilitza en el relat, dit en altres paraules, la seva riquesa de vocabulari a l'hora de narrar una història (explica el 56.29% de la variància). És

una dada que ens remet de nou al debat de la interrelació "forma-contingut" d'un escrit, i que posa de manifest la presència d'indicadors que estan a cavall de tots dos aspectes. Aquest és el cas de l'indicador formal "nombre de paraules diferents" que, com veiem, té força poder explicatiu en la REE d'un relat.

5.5.2.- DIFERÈNCIES ENTRE NARRADORS COMPETENTS I NARRADORS NO-COMPETENTS SEGONS ELS ELEMENTS DE LA PAUTA

En aquesta darrera anàlisi volem conèixer quins són els indicadors en els quals els narradors competents destaquen en major grau, és a dir, en quins punts es posa de manifest especialment la seva habilitat envers la REE. D'altra banda, també volem detectar quins són els punts febles dels narradors no-competents, quins són els indicadors en els quals fracassen de manera significativa. La importància d'aquests tipus d'estudi per a la intervenció educativa és que ajuden a la concreció de les habilitats a potenciar, ja que la detecció dels aspectes més desfavorits dels narradors no-competents, permet focalitzar la intervenció en punts concrets de l'habilitat escriptora de manera prioritària.

Per dur a terme aquest estudi hem seleccionat de la mostra total de 2n de Primària dos grups d'alumnes en funció de la seva REE. Considerem que els alumnes que han obtingut una puntuació en REE igual o superior a 35 (una desviació tipus per sobre la mitjana), formen part del grup de narradors competents (24 subjectes). Mentre que els que han obtingut una puntuació igual o inferior a 20 (una desviació tipus per sota la mitjana), formen part del grup de narradors no-competents (20 subjectes).

La Taula 16 mostra els descriptius (mitjana i desviació tipus) del grup de narradors competents, del grup de narradors no-competents i del total de la mostra en relació a cadascun dels elements principals de la REE (Estil del missatge, Informació transmesa i Organització lingüística).

	NARRADORS COMPETENTS		TOTAL MOSTRA		NARRADORS NO-COMPETENTS	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
ESTIL MISSATGE	14.46	1.02	11.38	2.97	6.65	1.31
INFORMACIÓ TRANSMESA	12.00	1.35	8.74	2.40	5.55	1.64
ORGANITZACIÓ LINGÜÍSTICA	12.25	2.66	8.26	3.10	4.70	1.87

Taula 16: Descriptius (\bar{x} i SD) del grup de narradors competents, del grup de narradors no-competents i del total de la mostra en relació a cadascun dels elements principals de la REE.

En la Figura 16 es visualitzen els perfils dels dos grups en relació als esmentats elements. Per l'elaboració d'aquesta figura s'ha procedit de la forma següent:

-S'ha construït una reixa en funció de les dades de tota la mostra en la qual les abscises són les mitjanes de cada element i les ordenades són el valor resultant de sumar i restar respectivament, mitja desviació tipus i una desviació tipus a cadascuna de les mitjanes.

-S'ha situat el perfil de cada grup (narradors competents i narradors no-competents) damunt d'aquesta reixa general.

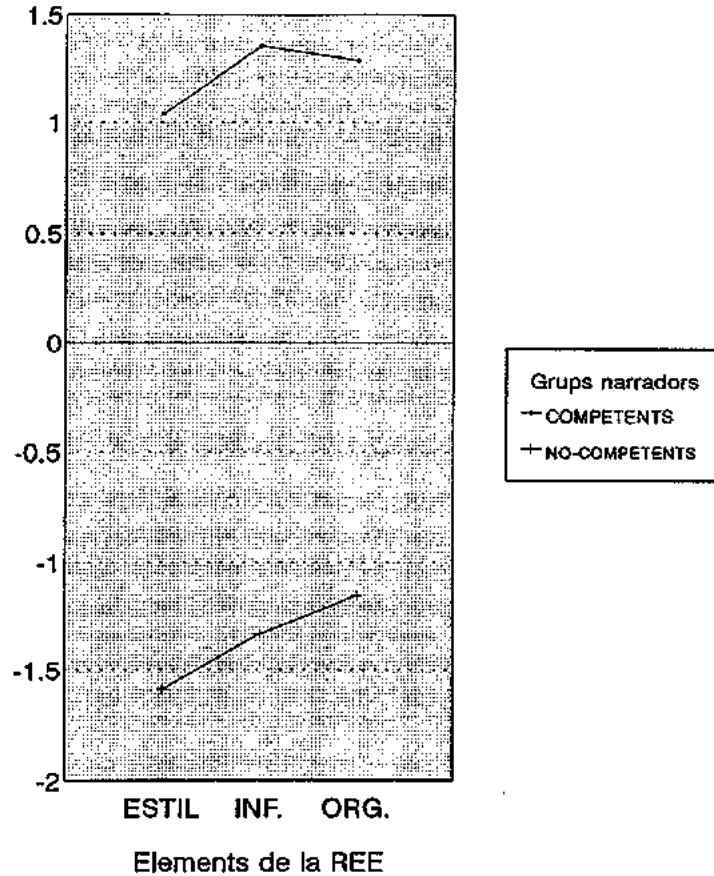


Figura 16.- Perfils dels narradors competents i dels narradors no-competents en relació als elements de la REE.

A partir dels perfils de la Figura 16 aprofundirem en quins indicadors de cada element de la REE són especialment hàbils els narradors-competents i en quins especialment dishàbils els no-competents, mitjançant la seva comparació amb el total de la mostra. Per fer-ho, ens ajudarem de les Taules 17, 18 i 19 que expressen el percentatge d'alumnes de cada grup que assoleixen amb èxit cadascun dels aspectes mesurats. La diversitat d'indicadors utilitzats ha obligat que adequéssim per cadascun d'ells el criteri d'"assolir amb èxit" (en l'Annex 6 n'adjuntem la relació).

		COMPETEN. (% èxit)	TOTAL (% èxit)	NO-COMP. (% èxit)
ESTIL	CLAREDAT ORGANITZATIVA	100%	65%	0%
	MISSATGE	83%	48%	0%

Taula 17.- Percentatge d'alumnes que assoleixen amb èxit l'"estil del missatge" en el grup de narradors competents, en el grup total i en el grup de narradors no-competents.

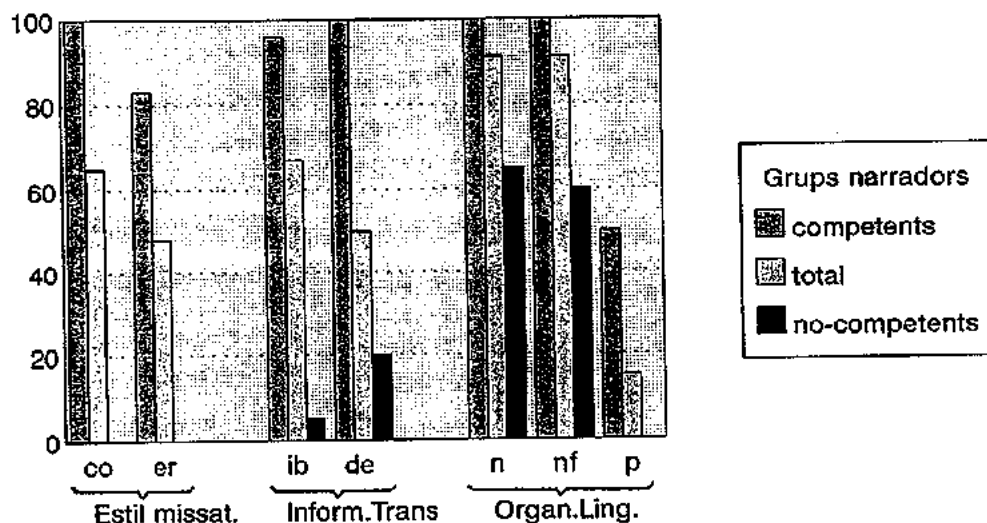
		COMPETEN. (% èxit)	TOTAL (% èxit)	NO-COMP. (% èxit)
INFORMACIÓ	INFORMACIÓ BÀSICA	96%	67%	5%
	TRANSMESA	100%	50%	20%
	DETALLS EXTRES (almenys 3)			

Taula 18.- Percentatge d'alumnes que assoleixen amb èxit la "informació transmesa" en el grup de narradors competents, en el grup total i en el grup de narradors no-competents.

		COMPETEN. (% èxit)	TOTAL (% èxit)	NO-COMP. (% èxit)
ORGANITZACIÓ	NEXES EMPRATS (almenys 1 subord.)	100%	91%	65%
	LINGÜÍSTICA	100%	91%	60%
	N° FRASES (almenys 6)			
	PUNTUACIÓ	50%	15%	0%

Taula 19.- Percentatge d'alumnes que assoleixen amb èxit l'"organització lingüística" en el grup de narradors competents, en el grup total i en el grup de narradors no-competents.

La Figura 17 mostra de manera gràfica la informació continguda en les Taules 17, 18 i 19.



(co= claredat organitzativa, er= establiment relat, ib= informació bàsica, de= detalls extres, n= nexes, nf= n° de frases, p= puntuació).

Figura 17.- Percentatge d'alumnes que assoleixen amb èxit cadascun dels elements de la REE en el grup de narradors competents, en el grup total i en el grup de narradors no-competents.

*** NARRADORS COMPETENTS ***

La primera cosa que es constata de l'observació de la Figura 16 és que el perfil dels narradors competents és més harmònic que el dels no-competents. Els narradors competents puntuen en els tres elements entre 1 i 1,5 desviació tipus per sobre la mitjana. Mentre que els narradors no-competents puntuen entre 1 i 2 desviacions tipus per sota la mitjana.

Tot i que acabem de dir que els narradors competents puntuen de forma equilibrada en els tres elements de la REE, volem aprofundir en l'element en que aquest grup s'allunyi més de la mitjana de la mostra, per entendre que aquest serà l'element que el distingirà més com a grup.

Els narradors competents obtenen una puntuació més destacada en la **Informació transmesa**. Quan desglossem els indicadors que la configuren (Informació bàsica i Detalls extres), observem que les diferències es donen principalment a nivell dels detalls extres aportats en el relat (veure Taula 18). En tots els relats del grup de narradors competents trobem tres o més detalls extres enriquint la història (la mitjana es situa entre 5 i 6), mentre que només la meitat de la mostra total aporta tres o més detalls en els seus relats (la mitjana es situa entre 2 i 3).

Sembla, per tant, que un cop s'ha assolit un cert nivell en relació a l'estil del missatge i l'organització lingüística (aspectes en els quals els narradors competents destaquen en menor grau en relació al total de la mostra), el que fa que el nen vagi adquirint més competència en l'expressió escrita, és la progressiva incorporació d'elements extres a la informació bàsica a transmetre. És a dir, fer esment d'aquella informació no estrictament necessària per la comprensió del missatge però que l'adorna i l'enriqueix.

* NARRADORS NO-COMPETENTS *

Observant la Figura 16 constatem que la principal dificultat dels narradors no-competents es relaciona indiscutiblement amb l'**Estil del missatge** a transmetre. A la Taula 17 veiem que cap dels relats del grup de narradors no-competents assoleix els mínims en relació a la claredat organitzativa, ni tampoc pel que fa a establir el relat de forma adequada a les vinyetes proposades (els dos aspectes definitoris d'aquest element). Anem a veure més en detall cadascun d'aquests dos aspectes.

Claredat organitzativa: recordem que hem considerat que un relat organitzat de forma clara havia de ser complet (contenir les quatre parts de l'estructura narrativa: introducció, tema,

nus i desenllaç) i coherent (no trencar en cap moment el fil argumental del relat). Doncs bé, els narradors no-competents es mostren incapaços de fer narracions completes. Acostumen a ometre més d'una de les parts de la narració, amb preferència per l'omissió del nus ("recerca de la solució"). Només un 15% dels narradors no-competents fa esment d'aquesta part de la història. Quan a la coherència, veiem que la majoria de narradors no-competents trenquen el fil argumental en algun moment del relat (70%) o de manera constant (15%); i que només una minoria (15%) escriu relats totalment coherents.

Establiment del relat: veient la Taula 17 ens preguntem quins tipus de relat estableixen els narradors no-competents que cap d'ells superi amb èxit aquest indicador. A continuació indiquem com se situen els alumnes d'aquest grup en relació a aquest indicador:

	% D'ALUMNES
* Relat que enllaça totes les vinyetes però de forma incorrecta.....	5%
* Relat que enllaça només algunes de les vinyetes i de forma incorrecta.....	40%
* Relat sense relació amb les vinyetes o que no presenta seqüència entre elles.....	55%

Més de la meitat dels narradors no-competents no s'ajusten al tòpic proposat, a la consigna donada, segons la qual havien d'escriure un relat que expliqués la història dibuixada en vinyetes. Això no vol dir que escriguin relats complets i coherents encara que no tinguin relació amb el tòpic (ja hem vist les seves baixes puntuacions en claredat organitzativa), sinó que escriuen frases amb certa connexió entre elles però que ni es refereixen als dibuixos, ni acaben de configurar un relat complet i coherent. El 45% d'alumnes que si segueix la consigna, presenta dificultats a l'hora enllaçar correctament el contingut dels diferents dibuixos.

Tot i que s'ha posat en evidència que la dificultat principal dels narradors no-competents es troba en l'estil del missatge, també ens agradaria fer alguna consideració quant a la **Informació transmesa**. Els narradors no-competents s'allunyen més de la mitjana de la mostra pel que fa a la informació bàsica, que no pas en relació als detalls extres: aporten detalls extres en els seus relats, però, en canvi, no expressen tota la informació bàsica. D'una banda és un resultat esperable ja que, com hem vist, la informació bàsica és l'element prioritari de la REE i és raonable pensar que als narradors no-competents els costi captar-la i transmetre-la. Però, per altra banda, el fet que aportin detalls extres pot sorprendre, ja que hem vist que és el tret definitori dels narradors competents. Ens sembla pertinent incidir en el fet que la presència de detalls extres en un escrit no és sinònim de competència en l'escriptura, quan no va acompanyada de la informació bàsica a transmetre. Els detalls extres només enriqueixen els relats en els quals s'ha aportat el contingut necessari perquè el lector compregui el missatge en la seva totalitat.

En **síntesi** doncs, els **narradors competents** són aquells que mostren un equilibri entre els diferents elements de la REE: l'estil del relat, la informació transmesa i l'organització lingüística. Els narradors competents destaquen especialment en l'aportació de detalls extres que enriqueixen la informació bàsica del relat. Els detalls extres són símptoma de riquesa expressiva sempre i quan el relat aportí tota la informació fonamental per la seva completa comprensió.

Els **narradors no-competents** mostren una clara dishabilitat en l'estil del missatge (establir un relat complet i coherent) i en la transmissió de la informació bàsica. Aquest fet de no plasmar la informació fonamental del relat, fa que la seva aportació de detalls extres (que trobem en alguns casos), no sigui senyal de riquesa expressiva.



CAPÍTOL 6

CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

6.1.-CONCLUSIONS

Seguint l'estructura utilitzada en el capítol d'anàlisi de dades i resultats, les principals conclusions del present estudi seran desenvolupades seguint l'ordre de plantejament de les hipòtesis inicials.

* RIQUESA EXPRESSIVA (REE) VERSUS PROGRAMA D'ESCOLARITZACIÓ

Es confirma la hipòtesi de que el programa d'escolarització seguit, pel que fa a la llengua vehicular d'ensenyament, no influeix en el nivell de REE, ni a 1r, ni a 2n curs de Primària, en grups del mateix nivell sociocultural. En aquest sentit, podem dir que el fet de rebre l'ensenyament escolar inicial en una llengua diferent a la llengua familiar, no incideix en la REE de les narracions escrites per nens i nenes de sis a vuit anys d'edat. O, el que és el mateix, aprendre a llegir i escriure en una segona llengua no altera el contingut expressiu de les produccions escrites inicials dels infants.

Amb aquest resultat ens afegim al grup de recerques que no han trobat efectes negatius degut al seguiment de PIL en alumnes de nivell sociocultural baix (tipologia d'alumnes que compon la nostra mostra i en la que, recordem, alguns autors havien posat en dubte la conveniència de la immersió lingüística).

L'única diferència observada entre alumnes d'immersió al català i alumnes de programes regulars en castellà és en un dels

aspectes formals avaluats, concretament en l'ortografia arbitrària, aspecte en el qual obtenen millors resultats els alumnes de programes regulars en castellà. L'ortografia arbitrària però, és un element de l'escriptura clarament relacionat amb la llengua i no pas amb el programa d'escolarització (els alumnes de programes regulars en català també obtenen puntuacions més baixes en aquest aspecte). Diríem que és una diferència deguda a les característiques intrínseques de cada llengua en tant que, alumnes escolaritzats en català, independentment del programa i del nivell sociocultural, realitzen un nombre més alt d'errors d'ortografia arbitrària que no pas alumnes escolaritzats en castellà.

Quan s'introdueix la variable "nivell sociocultural", les diferències pel que fa a la REE i als aspectes formals augmenten. Vila (1995) també assenyala la significació d'aquesta variable pel que fa al rendiment escolar en general i ja no només al rendiment estrictament lingüístic. Es posa de manifest que les diferències entre els relats són més funció del nivell sociocultural del barri on està situada l'escola i, per tant, de les famílies dels seus alumnes, que no pas de la llengua en que es vehiculen els ensenyaments. Podria ser que la qualitat dels estímuls lingüístics i de les interaccions comunicatives fos diferent segons la situació sociocultural de la família, i que això influís en la REE. S'observa que els nens catalanoparlants escolaritzats en català i que pertanyen a un nivell socioeconòmic mig-alt fan relats amb major número de frases, aquestes estan més ben puntuades i contenen més detalls extres no evidents en els dibuixos. Així mateix, utilitzen un vocabulari més variat.

En síntesi, podem dir que el programa d'immersió ha estimulat el desenvolupament de la REE de nens castellanoparlants en la mateixa mesura que ho fan els programes regulars en la llengua

familiar. La REE està però, més vinculada al nivell sociocultural que no pas al tipus de programa d'escolarització.

*** RELACIÓ ENTRE REE, CAPACITAT COGNITIVA I CAPACITAT D'EXPRESSIÓ ORAL**

Els resultats obtinguts ens permeten concloure, d'una banda, que la REE i la capacitat cognitiva estan relacionades. D'altra banda, també hi ha relació entre la REE i l'expressió oral. Ara bé, quan aquestes tres mesures (REE, capacitat cognitiva i capacitat d'expressió oral) s'analitzen conjuntament, es posa de manifest la clara preponderància dels aspectes cognitius per sobre dels estrictament lingüístics-orals en relació a la REE. És a dir, que quan el nen s'enfronta a la tasca d'expressar un contingut per escrit, les seves habilitats cognitives (sobretot cognitivo-verbals: raonament verbal, capacitat d'anàlisi, de planificació i de síntesi) agafen més protagonisme que no pas el coneixement oral-semàntic, que el nen té de la llengua.

Anem a veure amb més detall i de forma separada les interrelacions d'aquestes capacitats:

REE i capacitat cognitiva

En el nostre estudi queda palès que la REE demostrada per l'infant en finalitzar el cicle inicial d'Educació Primària és una habilitat altament relacionada amb la seva capacitat cognitiva. Dins de la capacitat cognitiva general, els aspectes cognitius verbals (com era d'esperar) són els més estretament vinculats a la REE.

Tot i que no creiem en una visió determinista dels aprenentatges escolars, sembla ser que la mesura de la capacitat

cognitiva a l'inici de l'escolaritat pot constituir-se en un valor predictiu d'aquesta habilitat concreta. És a dir, el coneixement de certs trets cognitius de l'infant abans de que comenci l'aprenentatge de la lectoescriptura, ens pot orientar sobre com enfrontarà aquest nen els aspectes de contingut expressiu de l'escriptura.

REE i capacitat d'expressió oral

¿Fins a quin punt les habilitats posades en joc a l'hora d'escriure estan relacionades amb les posades en joc a l'hora de parlar? Recordem que la REE s'inclou dins les habilitats definides per Cummins en les quals l'intercanvi comunicatiu exigeix respostes lingüístiques de tipus acadèmic i en contextos poc explícits (habilitats CALP). Mentre que l'expressió oral cara a cara es relaciona amb les habilitats que es donen en contextos on es pot negociar l'intercanvi comunicatiu (habilitats BICS).

Segons Cummins, l'adquisició de les habilitats tipus CALP és bàsic per afrontar amb èxit les tasques escolars. Ara bé, com molt encertadament Baker puntualitza, aquest tipus d'habilitats no s'adquireix de sobte, sinó gradualment.

Basant-nos en les dades del nostre estudi, podem dir que la REE demostrada pels nens al finalitzar el cicle inicial d'educació Primària, està vinculada a la seva capacitat d'expressió oral. Aquest resultat va en la línia que apunta Baker segons la qual el desenvolupament de les habilitats CALP és gradual i es va fent en funció del desenvolupament de les habilitats BICS. Per tant, hi ha relació entre ambdós desenvolupaments.

Aquesta constatació ens permetria explicar perquè hi ha nens del programa d'immersió que s'incorporen més tard a l'escriptura. Recordem que, com hem dit en l'apartat 4.3 del

disseny experimental, 13 nens del programa d'immersió no havien assolit els rudiments de l'escriptura a 1r de Primària; mentre que no es van detectar inhabilitats escriptores substantives en els alumnes de programes regulars. El curs següent, aquest grup de "no-escriptors" va reduir-se a 6. En cap cas aquesta reducció va ser deguda a abandonament del programa, sinó que va ser deguda a nens/es que s'iniciaren en l'aprenentatge de la lectoescriptura entre 1r i 2n. El nostre estudi finalitza a 2n, però caldria veure què succeeix amb aquests 6 nens/es amb dificultats escriptores en els cursos següents.

Seguint Baker, podem pensar que l'endarreriment d'aquests nens en adquirir l'escriptura, pot deure's a que encara no tenien del tot ben assolides les habilitats BICS com per enfrontar-se a una tasca que requereix la utilització d'habilitats CALP (els 13 nens esmentats havien obtingut puntuacions en la prova d'expressió oral per sota la mitjana del seu grup). L'esforç d'aprendre en una segona llengua sembla que enlenteix aquest pas gradual de les h. BICS a les h. CALP. Aquest pas però, acaba fent-se i de forma correcte, com apunta la tendència observada en les nostres dades. Donat que, com hem vist, alguns alumnes d'immersió necessiten més temps per fer aquest procés, seria interessant fer el seguiment d'aquest grup de nens durant un període més llarg de temps.

Una anàlisi més detallada de les habilitats BICS i CALP, objectes del nostre estudi (coneixement semàntic oral i REE, respectivament), permet arribar a la conclusió que l'element de la REE que és vincula de forma més significativa al coneixement semàntic oral és l'organització lingüística. Recordem que hem configurat la REE a partir dels següents elements: estil del missatge, informació transmesa i organització lingüística. Doncs bé, el fet que el nen progressi en la seva expressió oral, repercuteix principalment en una major organització lingüística dels seus escrits.

PIL i capacitat d'expressió oral: en aquest punt, volem fer referència a com se situen els alumnes de PIL en relació a la capacitat d'expressió oral. Distingirem la capacitat d'expressió oral en la seva llengua familiar i en la llengua d'aprenentatge.

Pel que fa a la capacitat d'expressió dels alumnes de PIL en la seva llengua familiar, podem dir que es troba al mateix nivell que la dels seus homòlegs de programes regulars. És a dir, tot i que els alumnes de PIL han realitzat l'ensenyament exclusivament en L2, això no ha provocat detriment en el desenvolupament oral de la seva L1. Aquest resultat coincideix amb el d'altres estudis recents i confirmaria la hipòtesi d'interdependència de Cummins, segons la qual el progrés assolit en una de les llengües (ja sigui L1 o L2) es transfeireix a l'altra, sempre i quan hi hagi una exposició suficient a ambdues llengües.

Aquesta no-diferenciació entre el grup PIL i el seu grup homòleg del programa regular, la trobem tant en l'avaluació feta a la meitat del programa com en l'avaluació feta al final. Per tant, podem concloure que no es produeix detriment en la competència de la L1 al finalitzar el programa, però tampoc durant l'aplicació del mateix.

Pel que fa a la llengua d'aprenentatge, podem dir que els alumnes de PIL, tot i assolir un bon nivell de competència oral, no arriben encara al nivell que assoleixen els alumnes catalanoparlants escolaritzats en català i de classe social mitja (nivell que hem establert com criterial). És important destacar que els dos grups (PIL i criterial) aproximen les seves puntuacions de la primera avaluació (a la meitat del programa) a la segona (al finalitzar el programa), el que ens porta a pensar que si el programa d'immersió s'extengués uns anys més en l'escolaritat, possiblement ajudaria a fer

disminuir gradualment les diferències. Això que acabem d'exposar encara no s'ha pogut comprovar degut a la durada actual dels programes d'immersió, però si que s'han constatat, en canvi, els efectes de finalitzar la metodologia educativa de la immersió a 2n. curs de Primària: les diferències entre els grups esmentats (PIL i criterial) en relació a la seva competència en català, es van mantenint durant tota l'escolaritat (Bel, 1990; Ribes, 1993).

*** ELEMENTS MÉS RELLEVANTS DE LA REE SEGONS LA PAUTA UTILITZADA**

En primer lloc cal assenyalar que l'instrument dissenyat per a l'avaluació de la REE en les primeres edats, es mostra adequat en quant és sensible a la detecció de diferents nivells d'aquesta habilitat. Tot i això, el fet que la prova hagi estat dissenyada amb finalitat investigadora, fa que tingui una extensió i complexitat que la converteixen en poc pràctica per a la seva utilització habitual a l'aula. Si es pensés en aquest ús, caldria simplificar-la, identificant els elements més rellevants de la REE. Aquesta identificació permetrà saber els punts en els quals focalitzar l'acció educativa quan es vol ajudar a l'alumne a avançar en REE, així com també els punts en els quals focalitzar l'avaluació quan es vol conèixer si hi ha progrés.

Els elements de la narració escrita que s'han evidenciat més rellevants en la REE en les primeres edats són els següents:

.La identificació i expressió de la informació bàsica del relat.

.La varietat i complexitat dels nexes utilitzats per enllaçar aquesta informació.

com si l'infant transcrivís directament el seu pensament sobre el paper, sense cap planificació prèvia ni revisió posterior. És un resultat que coincideix amb el trobat per altres autors (Tolchinsky, 1990; Scardamalia i Bereiter, 1992) i que atribueix el fracàs dels narradors no-competents a aspectes d'estil (manca d'estructuració del missatge de forma completa i coherent), més que no pas al domini lingüístic a nivell de construcció de frase.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- APPEL, R. i MUYSKEN, P. (1987): **Language contact and bilingualism**. Great Britain: Edward Arnold.
- APPLEBEE, A. (1984): **Contexts for learning to write**. USA: Ablex Publishing Corporation.
- ARENAS, J. (1994): The catalan immersion program: Assessment and recent results. A Ch. Laurén (ed.) **Evaluating European Immersion Program** (pàg. 13-26). Vaasa: University of Vaasa.
- ARENAS, J. i ABEYA, M. (1984): **El Programa d'Immersion**. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- ARNAU, J. (1980): **Escola i contacte de llengües**. Barcelona: CEAC.
- ARNAU, J. (1984): Lenguas y escuela en Catalunya. Una evaluación. Comunicació al VII Congreso Nacional de Psicología, Santiago de Compostela.
- ARNAU, J. i BEL, A. (1993): Contextos de uso del lenguaje en un programa de inmersión al catalán: un estudio exploratorio. **Anuario de Psicología**, 57 (2), 65-90.
- ARNAU, J., COMET, C., SERRA, J.M. i VILA, I. (1992): **La educación bilingüe**. Barcelona: ICE-Horsori.
- ARTIGAL, J.M. (1989): **La inmersió a Catalunya: consideracions psicolingüístiques i socio-lingüístiques**. Vic: Eumo Editorial.
- ARTIGAL, J.M. (Coord.) (1995): **Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana**. Barcelona: Publicacions de la Fundació Jaume Bofill.
- ASHTINGTON, HARRIS i OLSON (1988): **Developing theories of mind**. England: Cambridge University Press.
- BAETENS H. (1982): **Bilingualism: Basic Principles**. England: Multilingual Matters.
- BANKSON, N.W. (1977): **Bankson's Language Screening Test**. Baltimore: University Park Press.

- BAKER, C. (1993): **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- BEACH, R. i BRIDWELL, L.S. (ed.) (1984): **New directions in composition research**. New York: Guilford Press.
- BÉCUE, M., LEBART, L. i RAJADELL, N. (1992): El análisis estadístico de datos textuales. La lectura según los escolares de enseñanza primaria. **Anuario de psicología**, 55 (4), 7-22.
- BEL, A. (1989): La competencia lingüística de los alumnos de inmersión. A **Actas I Simposio Internacional de Didáctica da Língua e Literatura**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- BEL, A. (1990): El programa d'immersió: alguns resultats, **Escola catalana**, 274, 26-27.
- BEL, A., SERRA, J.M. i VILA, I. (1993): Estudio comparativo del conocimiento del catalán y el castellano al final del ciclo superior de EGB. A M. Siguan (ed.) **Enseñanza en dos lenguas**. Barcelona: ICE, Horsori.
- BELLÉS, RM. (1985): Evaluación escolar de la escritura inicial. **Infancia y Aprendizaje**, 30, 19-38.
- BIBER, D. (1988): **Variation across speech and writing**. England: Cambridge University Press.
- BIGAS, M., CLARIANA, M., GUASCH, O., LUNA, X., MILLAN, M. i RIBAS, T. (1994): La lengua escrita en la escuela: el texto narrativo a los ocho años. **Infancia y Aprendizaje**, 65, 79-101.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1982): L'image de la norme linguistique prope aux textes écrits. Les différences entre cette norme et les normes de la langue quotidienne. A **Noves perspectives sobre la representació escrita en el nen**. Barcelona: IME/ICE.
- BLATCHFORD, P. (1991): Children's writing at 7 years: associations with handwriting on school entry and pre-school factors. **British Journal Education Psychology**, 61, 73-84.
- BOADA, H. (1986): **El desarrollo de la comunicación en el niño**. Barcelona: Anthropos, Editorial El Hombre.
- BOADA, H. i FORNS, M. (1991): Bilingüismo y eficacia comunicativa. **Rev. de logopedia, foniatría y audiológia**, vol. XI (3), 144-150.

- BOIXADERAS, R., CANAL, I. i FERNANDEZ, E. (1992): **Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'immersió lingüística i els alumnes que no l'han seguit. A Ponències, Comunicacions i Conclusions del segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants** (pàg. 165-182). Vic: Eumo.
- BOLIBAR, S. i FONS, M. (1984): **Avaluació de la composició infantil**. Barcelona: Barcanova educació.
- BRADLEY-JOHNSON, S. i LESIAK, J.L. (1989): **Problems in written expression: Assessment and remediation**. New York/London: The Guilford Press.
- BRUNER, J. (1985): **La parla dels infants**. Vic: Eumo Editorial.
- BURGEMEISTER, B.B., BLUM, L.H. i LORGE, I. (1979): **Columbia Mental Maturity Scale**. Harcourt Brace Jovanovich. Inc. New York. (Adaptat a la població espanyola el 1979 per TEA, Madrid).
- CERVERA, M., TORO, J., GRATACOS, M.L., DE LA OSA N. i PONS, M.D. (1991): **T.A.L.E.C. Test d'anàlisi de lectura i escriptura en català**. Madrid: Aprendizaje Visor.
- CHANG, C. (1990): **La alfabetización de los niños a través de la escritura, la lectura y el habla**. A M. Siguan (coord.) **Lengua del alumno, lengua de la escuela** (pàg. 89-101). Barcelona: ICE. PPU.
- CLEMENTE, R.A. (1983): **Variaciones en las producciones espontáneas de los niños. Comunicación presentada en el IV Seminario sobre Investigaciones Actuales en Psicología Evolutiva y de la Educación**, Madrid.
- CLEMENTE, R.A. (1990): **Narraciones orales y escritas en niños. Un estudio sobre sus diferencias**. **Estudios de Psicología**, 41, 7-19.
- COMET, M.C. (1990): **Immersion lingüística i interacció educativa**. **Escola Catalana**, 274, 20-21.
- CONDEMARIN, M. i CHADWICK, M. (1990): **La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas**. Madrid: Aprendizaje Visor.
- COULTHARD, M. (Ed.) (1994): **Advances in written text analysis**. London: Routledge.
- CUMMINS, J. (1979): **Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of educational research**, 49 (2), 222-251.

- CUMMINS, J. (1983): Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
- CUMMINS, J. (1984): Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. A C. Rivera (ed.) *Language proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. i SWAIN, M. (1986): *Bilingualism in education*. London/New York: Longman.
- DART, S.N. (1992): Narrative style in the two languages of a bilingual child. *Journal of child language*, 19 (2), 367-387.
- DENO, S. MARSTON, M. i MIRKIN, M. (1982): Valid Measurement Procedures for Continuous Evaluation of Written Expression. *Excepcional Children*, 48 (4), 368-371.
- DOLZ, J. (1990): La producción de textos escritos en la escuela. A M. Siguan (coord.) *Lengua del alumno, lengua de la escuela* (pàg. 119-133). Barcelona: ICE. PPU.
- DYSON, A. (1985): Individual differences in emerging writing. A M. Farr (ed.) *Advances in writing research: Children's early writing development*. Norwood (N.J.): Ablex.
- EDELSKY, C. (1986): *Writing in a bilingual program: Había una vez*. Norwood, New Jersey, USA, 1986.
- EDELSKY, C. i col. (1983): Semilingualism and language deficit. *Applied linguistics*, 4 (1), 1-22.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ENFANCE (1991): *Le bilinguisme et l'enfance. Problèmes quotidiens*, vol. 4.
- ENGLERT, C.S. (1992): Writing instruction from a sociocultural perspective: The holistic, dialogic and social enterprise of writing. *Journal of learning disabilities*, 25, 153-172.
- ESCOBEDO, T.H. (ed.) (1983): *Early childhood bilingual education. A Hispanic Perspective*. New York & London: Teachers College Press & Columbia University.
- FERREIRO i TEBEROSKY (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- FORNER, A. (1990): Anàlisi conceptual del fenomen bilingüe.** Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona (Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològic) (no publicada).
- FORNS, M. i GOMEZ, J. (1990): Factor structure of McCarthy Scales.** *Psychology in the schools*, 27, 111-115.
- FORNS, M. i GOMEZ, J. (1990): Incidència dels Programes d'Immersion Lingüística en el desenvolupament cognitiu-lingüístic i en el nivell d'adquisicions escolars en els nens de preescolar.** Informe de seguiment de dos anys de Programa d'Immersion. (Informe I). Barcelona: SEDEC, Generalitat de Catalunya.
- FORNS, M. i GOMEZ, J. (1993): Incidència dels Programes d'Immersion Lingüística en el desenvolupament cognitiu-lingüístic i en el nivell d'adquisicions escolars en els nens de preescolar.** Informe de seguiment de dos anys de Programa d'Immersion. (Informe II). Barcelona: SEDEC, Generalitat de Catalunya.
- FORNS, M. i TRIADÓ, C. (1988): Evaluación del conocimiento semántico mediante el Bankson's Language Screening Test.** *Rev. Logopedia, Foniatría y Audiología*, VII (4), 213-224.
- GALÍ, A. (1928): Mesura objectiva del treball escolar.** Barcelona: Biblioteca Pedagògica.
- GARS (1983): Fascicule de travail pour l'étude du français parlé.** Aix-en-Provence.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1993): Educació Primària: currículum.** Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament: Servei d'Ordenació Curricular.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1994): L'avaluació a l'educació primària.** Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament: Servei d'Ordenació Curricular.
- GENESEEE, F. (1983): Bilingual education of majority language children: The immersion experiments in review.** *Applied Psycholinguistics*, 4, 1-46.
- GENESEEE, F. (1985): Second Language Learning Through Immersion: A review of U.S. Programs.** *Review of Educational Research*, 55 (4), 541-561.
- GENESEEE, F. (1987): Learning Trough Two Languages.** *Studies of Immersion and Bilingual Education.* Cambridge: Newbury House.

- GENESEB, F., LAMBERT, W.E. i HOLOBOW, N.E. (1986): Adquisició de la segona llengua mitjançant immersió: el enfocament canadès. *Infància i aprenentatge*, 33, 27-36.
- GORMAN, T.P., PURVES, A.C. i DEGENHART, R.E. (ed.) (1988): *The IEA study of written composition I: The international writing tasks and scoring scales*. Great Britain, Exeter: Pergamon Press.
- GROBE, C. (1981): Syntactic Maturity, Mechanics, and Vocabulary as Predictors of Quality Ratings. *Research in the Teaching of English*, 15 (1), 75-85.
- GUASCH, O., CLARIANA, M., LUNA, X. MILIAN, M. i RIBAS, T. (1992): L'aprenentatge de l'escriptura i els programes d'immersió: anàlisi de textos de nens de 4t d'EGB. A *Ponències, Comunicacions i Conclusions del segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. Vic: Eumo.
- HALLIDAY, M.A.K. i HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*. Londres: Logman.
- HAMMERS, J.F. i BLANC, M. (1983): *Bilingualite and bilinguisme*. Bruxelles: Mardaga.
- HAMMILL, D.D. i LARSEN, S. (1988): *Test of Written Language-2*. Austin, TX: PRO-ED.
- HASBROUCK, J. (1987): *Training manual for direct, objective scoring of writing samples*. Eugene, OR: University of Oregon.
- HERNANDEZ, P. i JIMENEZ, J.E. (1987): Influència de les mètodes de treball en el hàbit intel·lectual de les escoles. *Infància i Aprenentatge*, 39-40, 15-26.
- HOLLY, J. i alt. (1981): Planning the evaluation of composition test. *Testing ESL composition. A practical approach*. Rowley Mass: Newbury house.
- HUGUET, A. (1995): Handicap socio-cultural i competència lingüística en bilingües. *Rev. de Logopedia, Foniatria i Audiologia*, XV (2), 67-75.
- HUNT, W.K. (1966): Recent measures in syntactic development. *Elementary English*, 42, 732-739.
- KRASHEN, S. (1984): *The input hypothesis*. Londres: Longman.
- LABOV, W. (1972): *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

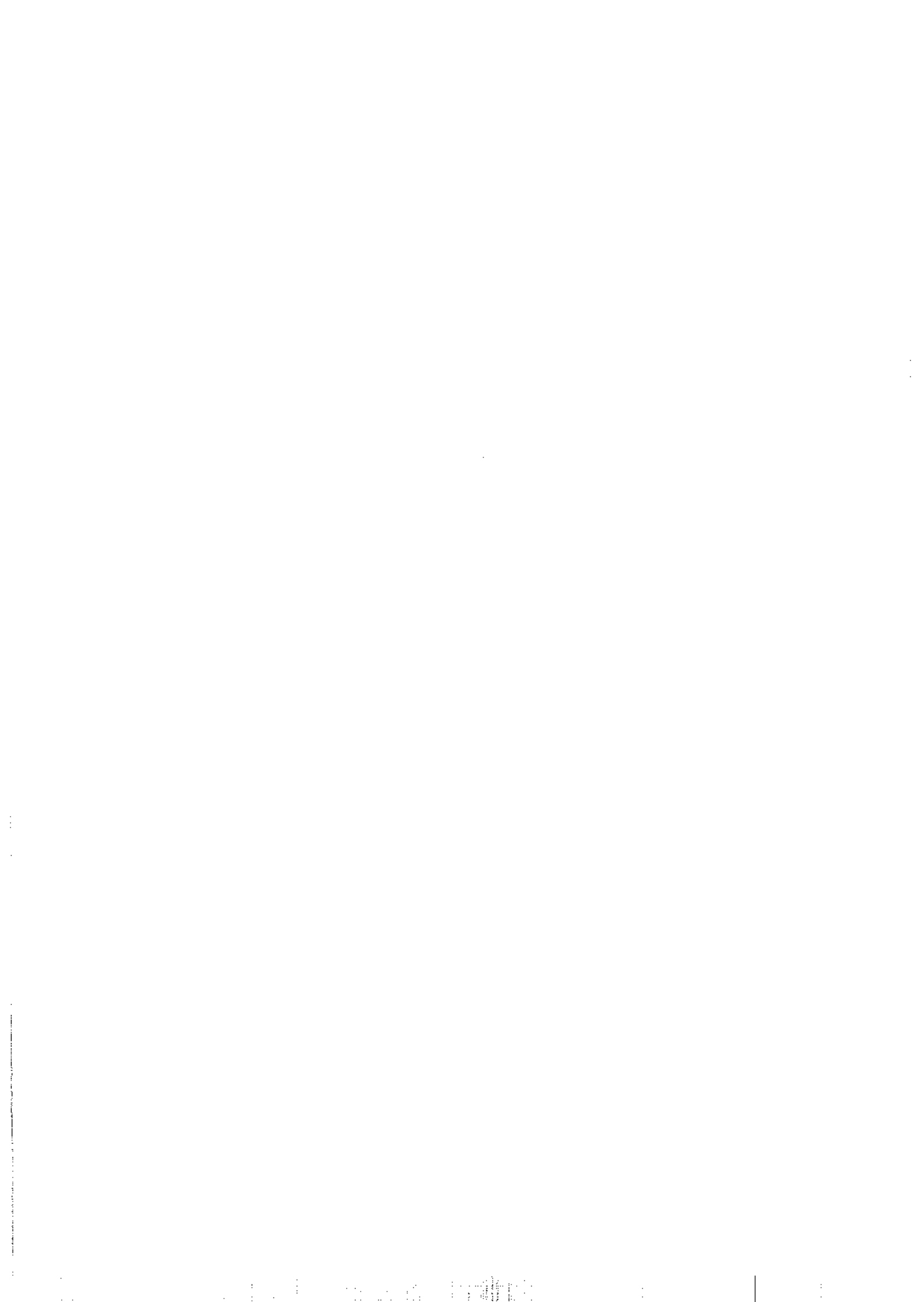
- LAM, T.C. (1992): Review of practices and problems in the evaluation of Bilingual Education. **Review of Educational Research**, 6 (2), 181-203.
- LAMBERT, W.E. (1974): Culture and language as factors in learning and education. A F. Aboud i R.D. Meade (eds.) **Cultural factors in learning**. Bellingham: Western Washington State College.
- LAMBERT, W.E. i TUCKER, R. (1972): **Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment**. Rowley, MA: Nexbury House.
- LAMBERT, W.E., GENESEE, F., HOLOBOW, N. i CHARTRAND, L. (1993): Bilingual Education for Majority English-Speaking Children. **European Journal of Psychology of Education**, VIII (1), 3-22.
- LEAL, A. (1987): **Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación**. Barcelona: Editorial Gedisa.
- LEAL, A. (1988): La emergencia de otros símbolos en la lengua escrita infantil. A M. Moreno i equip, **Ciencia, aprendizaje y comunicación** (pàg. 125-143). Barcelona: Editorial Laia.
- LOBAN, W. (1976): **Language development: Kindergarten through grade twelve**. Illinois: National Council of Teachers of English.
- MCCARTHY, D. (1972): **Manual for the McCarthy Scales of Children's Abilities**. New York: The Psychological Corporation. (Adaptado a la población española en 1988 por TEA, Madrid).
- MOSS, P., COLE, N. i KHAMPALIKIT, C. (1982): A comparison of procedures to assess written language skills at grades 4, 7 and 10. **Journal of Educational Measurement**, 19 (1), 37-47.
- MYKLEBUST, H.R. (1965): **Development and disorders of written language**. New York: Grune & Stratton.
- OLSON, D.R., TORRANCE, N. i HILDYARD, A. (1985): **Literacy, language and learning. The nature consequences of reading and writing**. USA: Cambridge University press.
- ORRANTIA, J. i SANCHEZ, E. (1994): Evaluación del lenguaje escrito. A M.A. Verdugo (dir.) **Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica** (pàg. 223-326). Madrid: Siglo XXI.

- PAGE, E.B. (1968): Analyzing student essays by computer. *Internal Review of Education*, 14, 216-227.
- PARKER, R., TINDAL, G. i HASBROUK, J. (1991): Countable Indices of Writing Quality: Their Suitability for Screening-Elegibility Decisions. *Excepcionalitat*, 2, 1-17.
- PERERA, K. (1984): *Children's writing and reading: Analysing classroom language*. Oxford: The Language Library. Ed. by David Crystal.
- PETERSON, C. i McCABE, A. (1983): *Developmental Psycholinguistics. Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- PETERSON, C. i McCABE, A. (1991): Linking Children's connective use and narrative macrostructure. A A. McCabe i C. Peterson (ed.) *Developing narrative structure* (pàg. 29-49). USA: LEA (Lawrence Erlbaum Associates Publishers).
- RADO, M. i FOSTER, L. (1989): The "Bilingual" Child as Inter-language Hearer: Implications for Migrant Education. A M.A.K. Halliday, J. Gibbons i H. Nicholas (eds.) *Learning, keeping and using language*. Vol.1.
- RAMÍREZ, A.G. (1985): *Bilingualism through schooling: cross cultural education for minority and majority students*. Albany: State University of New York Press.
- REIS, E.M. (1993): Developing writing skills for students with bilingual special education needs. *Journal of instructional psychology*, 20 (4), 298-301.
- RIBES, D. (1992): *Els programes d'immersió al català: avaluació d'alguns aspectes del rendiment escolar*. Tesi doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona (Departament de Psicologia Bàsica) (no publicada).
- RICCIARDELLI, L.A. (1992): *Creativity and bilingualism*. *Journal of creative behavior*, 26 (4), 242-254.
- RIVERA C. (ed.) (1984): *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RUTH, L. i MURPHY, S. (1988): *Designing writing tasks for the assessment of writing*. Norwood (N.J.): Ablex.
- SANCHEZ, M.P. i TEMBLEQUE, R. (1986): La educación bilingüe: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 1-25.

- SARRAMONA, J., UCAR, X., GAIRIN, J., JURADO, P. i TEJADA, J. (1990): **Estudi comparatiu dels coneixements generals en les aules de 3r curs d'EGB provinents de programes d'immersió i d'aules del mateix nivell en programes que no han fet immersió.** Document no publicat. SEDEC.
- SCARDAMALIA, M. i BEREITER, C. (1992): Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- SEDEC (1985): **Prova de Català. Llengua 2. Nivell inicial.** Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- SERRA, J.M. (1989): Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel socio-cultural bajo. *Infancia y aprendizaje*, 47, 55-65.
- SERRA, J.M. i ARNAU, J. (1991): Un model d'anàlisi per a l'avaluació de la competència oral dels alumnes castellanoparlants que assisteixen a un programa d'immersió. **A Ponències, Comunicacions i Conclusions del segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants.** Vic: Eumo Editorial.
- SIERRA, J. i OLAZIREGI, I. (1992): **HINE: Evaluación de la lengua escrita en la escuela.** País Vasco: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- SIGUAN, M. (coord.) (1984): **Adquisición precoz de una segunda lengua.** Barcelona: Edicions de l'ICE, Col.lecció Seminari-16.
- SIGUAN, M., COLOMINA, R. i VILA, I. (1986): **Metodologia per a l'estudi del llenguatge infantil.** Vic: Eumo Editorial.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981): **Bilingualism or not: The education of minorities.** Clevedon: Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1988): Multilingualism and the education of minority children. A T. Skutnabb-Kangas i J. Cummins (eds.) **Minority Education. From Shame to Struggle.** Clevedon: Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. i TOUKUMAA, P. (1976): **Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family.** Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- SLAUGHTER, H.B. (1988): A sociolinguistic Paradigm for Bilingual Language Proficiency Assessment. A J. Fine (ed) **Second language discourse.** USA: Ablex Publishing Corpor.

- SWAIN, M. (1985) Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. A S. Gass i C. Madden (eds.) **Input in Second Language Acquisition** (pàg. 235-253). Rowley, Mass: Newbury House.
- SWAIN, M. i LAPKIN, S. (1982): **Evaluating bilingual education. A canadian case study**. Clevedon: Multilingual Matters.
- TEBEROSKY, A. (1989): La escritura de textos narrativos. **Infancia y aprendizaje**, 46, 17-35.
- TEBEROSKY, A. (1990): Reescribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización. **Anuario de Psicología**, 47, 43-63.
- TEBEROSKY, A. (1992): Reescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas. **Infancia y Aprendizaje**, 58, 107-124.
- TEBEROSKY, A. i TOLCHINSKY, L. (1992): Más allá de la alfabetización. **Infancia y aprendizaje**, 58, 5-13.
- THAIS, C i SUHOR, CH. (ed.) (1984): **Speaking and writing K-2**. Illinois: National Council of teachers of English.
- THORNDYKE, P.W. (1977): Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. **Cognitive Psychology**, 9, 77-110.
- TINDAL, G. i PARKER, R. (1991) Identifying measures for evaluating written expression. **Learning Disabilities, Research & Practice**, 6, 211-218.
- TITONE, R. (1976): **Bilingüismo y educación**. Barcelona: Fontanella.
- TOLCHINSKY, L. (1990): La reproducción de relatos en niños entre 5 y 7 años: organización sintáctica y funciones narrativas. **Anuario de psicología**, 47, 65-88.
- TOLCHINSKY, L (1992): Calidad narrativa y contexto escolar. **Infancia y Aprendizaje**, 58, 83-105.
- TOLCHINSKY, L., TEBEROSKY, A. i RODRÍGUEZ, J.L. (1993): **Protexos**. Barcelona: ICE.
- TOLCHINSKY, L., TEBEROSKY, A. i RODRÍGUEZ, J.L. (1993): Protexos: un instrumento informático para el análisis del lenguaje escrito. **Anuario de psicología**, 57 (2), 91-110.

- TORO, J. i CERVERA, M. (1980): **T.A.L.E. Test de anàlisis de lectoescritura**. Madrid: Aprendizaje Visor.
- TORRANCE, N. i OLSON, D.R. (1985): Oral and literate competence in the early school years. A D.R. Olson, N. Torrance, i A. Hildyard (eds.) **Literacy, Language and Learning** (cap. 13). Cambridge: Cambridge University Press.
- TOUGH, J. (1987): **El lenguaje oral en la escuela**. Madrid: Aprendizaje Visor.
- VAN DIJK, T.A. (1980). Story comprehension: An introduction. **Poetics**, 9, 1-21.
- VEAL, L. i HUDSON., S. (1983): Direct and indirect measures for large-scale evaluation of writing. **Research in the Teaching of English**, 290-296.
- VILA, I. (1989): **Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar i llengua d'instrucció**. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- VILA, I. (1991): **Els programes d'immersió a Catalunya. A Ponències, Comunicacions i Conclusions del segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants**. Vic: Eumo Editorial.
- VILA, I. (1995): **El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya**. Barcelona: Horsori.
- VILA, N. (1990): La lengua escrita en el Ciclo Medio. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 5, 81-104.
- VOLTAS, M. (coord.) (1989): **La immersió lingüística al parvulari. Eines de treball per a l'ensenyament del català**, 8. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- WATKINSON, J.T. i LEE, S.W. (1992): Curriculum-based measures of written expression for learning-disabled and nondisabled students. **Psychology in the schools**, 29.
- WHITE, H. (1980): The Value of Narrativity in the Representation of Reality. A W.J.T. Mitchell (ed.) **On Narrative**. Chicago: The University of Chicago Press.
- WILLING, A.C. (1985): A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. **Review of Educational Research**, 55 (3), 269-317.
- WILLING, A.C. (1987): Examining bilingual educational research through meta-analysis and narrative review: a response to Baker. **Review of Educational Research**, 57 (3), 363-376.



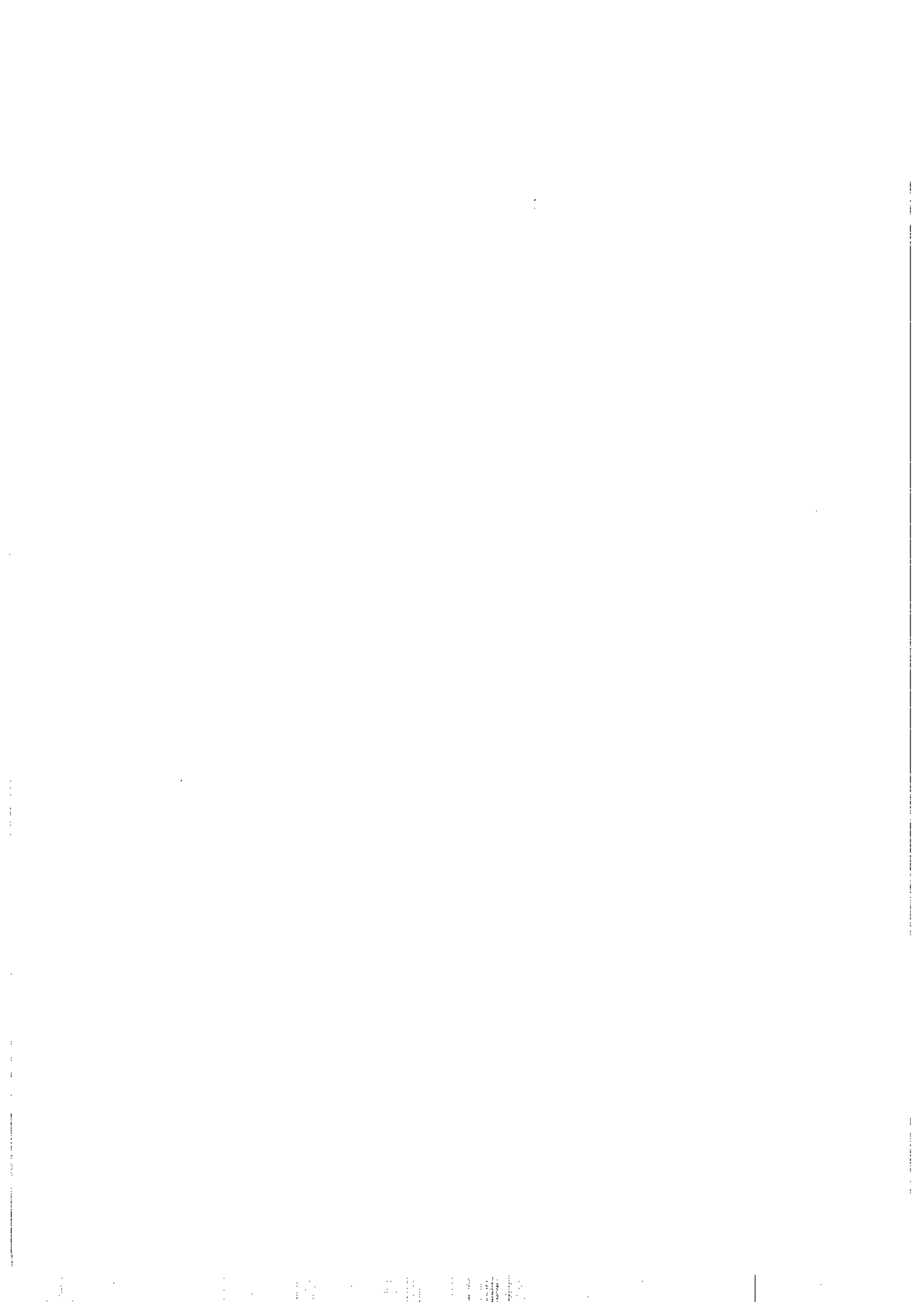
ANNEXOS

- ANNEX 1: Objectius generals i específics en l'àrea de llengua de l'Etapa d'Educació Primària.
- ANNEX 2: Exemple de segon nivell de concreció de l'àrea de llengua i literatura catalana de Cicle Inicial.
- ANNEX 3: Vinyetes utilitzades com estímul de la prova.
- ANNEX 4: Descriptius (\bar{x} i SD) dels indicadors en cada grup estudiat i en cada curs. (Taules 2a, 2b, 2c i 2d).
- ANNEX 5: Taula resum del procés estadístic seguit a 1r. i a 2n. de Primària.
- ANNEX 6: Establiment del criteri "assolir amb èxit" per a cada indicador.
- ANNEX 7: Taules estadístiques complementàries de les anàlisis de regressió.



ANNEX 1

Objectius generals i específics en
l'àrea de llengua de l'Etapa d'Educa-
ció Primària.



Àrea de Llengua

L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua s'ha de plantejar des de la perspectiva de l'adquisició d'un instrument, tant per a la comunicació com per a l'aprenentatge. Per tant, cal considerar que el desenvolupament de les capacitats lingüístiques de l'alumnat ha de pretendre que el llenguatge esdevingui un instrument útil per a la resta dels aprenentatges i per a la comunicació.

Els objectius terminals de l'etapa estableixen el tipus i grau d'aprenentatge respecte del domini lingüístic que han d'haver assolit els alumnes en finalitzar l'Educació Primària.

Per tal que l'alumnat adquireixi els coneixements prescrits i la competència lingüística adequada en català i en castellà al final de l'etapa no és necessari tractar tots els continguts establerts de manera repetida en cadascuna de les llengües oficials.

En aquesta etapa es prioritza l'ús funcional, oral i escrit de la llengua.

L'ús comunicatiu i instrumental de la llengua fa possible el domini de les capacitats lingüístiques. Aquestes capacitats, a més, són considerades tenint en compte els diferents mitjans de comunicació que poden ser utilitzats. La classe de llengua ha d'estar oberta a tots els textos i produccions lingüístiques a què té accés l'alumnat.

En el desenvolupament del currículum de Llengua, caldrà tenir en compte les diferents variants dialectals i el context socio-lingüístic i cultural de l'alumnat i de l'escola, per adequar-hi el ritme, les estratègies, els recursos i la metodologia en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

La llengua parlada és un dels elements més importants a l'hora de planificar l'ensenyament de la llengua a l'escola. Ho és tant per la seva relació amb el pensament i amb la conceptualització de l'experiència com per la seva connexió immediata amb els interessos i capacitats de l'alumnat, i també pel fet de ser un punt de partida imprescindible per a l'accés a la llengua escrita. Per tot això, la llengua parlada no pot ser considerada com un fet que ja té lloc espontàniament, sinó que ha de ser rigorosament plantejada i programada al llarg de tot l'ensenyament obligatori, amb l'especificitat pròpia de cada edat. Cal que els nens i les nenes desenvolupin amb tota la intensitat les seves capacitats expressives i comunicatives, que puguin ser interlocutors/es actius/ves i receptors/es d'informació crítics/ques i, per tant, lliures.

L'aprenentatge inicial de la llengua parlada es fa, en termes generals, fora de l'escola, l'aprenentatge bàsic de la llengua escrita, en canvi, es fa a l'escola i en l'etapa d'Educació Primària. Per això és molt important no dissociar l'activitat lecto-escriptora de l'activitat oral ni de la resta d'activitats escolars.

També cal que els mestres i les mestres i l'escola s'esforcin a oferir un model de llengua escrita ric, correcte i planer alhora, que no distancii innecesàriament els registres parlat i escrit de la llengua, que rebutgi comportaments diglòssics i que incideixi positivament en l'ús vehicular i d'aprenentatge de la llengua catalana. Amb aquestes premisses, i a partir d'unes activitats ben contextualitzades, l'alumnat ha de copsar tota la potencialitat i funcionalitat de la llengua escrita i ha de rebre els estímuls suficients per integrar-la al seu repertori vital, com a receptor o receptora o com a agent, en funcions tant comunicatives com expressives.

El conjunt d'activitats que afavoreixen el desenvolupament de la comprensió i expressió oral i escrita, ha de servir també per introduir de manera gradual i progressiva els continguts sistemàtics de fonètica, ortografia, lèxic i gramàtica. Alhora, aquests aprenentatges afavoriran que l'ús oral i escrit sigui cada vegada més ric i correcte.

La reflexió i interiorització de normes i criteris sobre la part més formal de la llengua s'ha de fer sempre a partir de contextos significatius per a l'alumnat. Qualsevol text sorgit en la pràctica diària, permet analitzar-ne els diferents components lingüístics. També el bagatge cultural de transmissió oral és un material bàsic que permet l'aprenentatge d'elements més reiterats i que, si escau, cal memoritzar.

El fet que el treball de llengua en l'etapa d'Educació Primària prioritzi els procediments i les actituds més que no pas els conceptes, no significa que no s'hagi de tenir cura en la introducció i consolidació de tota aquella terminologia sobre la qual s'assentarà la reflexió gramatical posterior.

Les activitats centrades en els aspectes gramaticals han de tenir com a finalitat principal la reflexió i correcció de les pròpies produccions i la comprensió dels missatges a l'abast d'alumnes d'aquestes edats, i mai només l'explicitació d'una teoria gramatical.

El mestre o la mestra ha de tenir present les estructures gramaticals per dissenyar, d'una manera sistemàtica i coherent, les activitats que permetran al nen o la nena el coneixement progressiu del funcionament de la llengua i l'apreciació de la seva riquesa en les diferents variants dialectals.

Objectius generals

En finalitzar l'etapa, l'alumne/a ha de ser capaç de:

1. Tenir competència comunicativa plena en el llenguatge oral com a mitjà de realització personal i social, com a base de la fixació del pensament i com a punt de referència per a l'adquisició i enriquiment del llenguatge escrit.
2. Comprendre i expressar-se amb adequació al

mitjà oral o escrit, al tipus de missatge i a les necessitats escolars i socials de l'edat.

3. Adquirir l'habilitat lectora i, a partir de diverses fonts impreses, avançar progressivament en la fluïdesa i en la bona comprensió del text escrit com a font de plaer i de coneixements i com a ampliació del repertori lingüístic.

4. Conèixer les convencions gràfiques de l'escriptura i aplicar-les gradualment en tot tipus de producció escrita.

5. Assegurar el lèxic fonamental i ampliar-lo i enriquir-lo en la mesura que es diversifiquen els seus coneixements i els seus àmbits d'expressió personal.

6. Observar el funcionament de la llengua tant per organitzar la seva expressió, segons la seqüència lògica de les idees, com per adonar-se de totes les possibilitats expressives i lúdiques del llenguatge.

7. Expressar-se per escrit utilitzant tècniques diverses (descripció, diàleg, carta...) amb finalitats també diverses (fabulació, simulació de situacions comunicatives, expressió de vivències...).

8. Descobrir en el llenguatge i en les seves manifestacions orals, escrites i àudio-visuals, un vehicle d'accés i participació en el patrimoni cultural català, i a través d'aquest introduir-se a d'altres cultures.

9. Conèixer la varietat estàndard de la llengua castellana de manera que pugui utilitzar-la com a font d'informació i vehicle d'expressió.

10. Conèixer i fer servir adequadament el català, el castellà i, si escau, l'aranès, bo i eliminant progressivament les interferències entre els sistemes lingüístics esmentats.

11. Mostrar sensibilitat, respecte i interès per les manifestacions lingüístiques i culturals que li faciliten el domini d'altres llengües, tot ampliant les modalitats de relació i de millora de la seva capacitat intel·lectual.

12. Reflexionar sobre la llengua i el seu ús i desvetllar el sentit crític envers expressions que comporten discriminació per raó de classe, raça, sexe, creences, etc.

Continguts

Procediments

1. Comprensió i expressió oral.

1.1. Reproducció d'ordres, relats, explicacions i argumentacions.

1.2. Ús de models i estructures diversos amb emissors diferents.

1.3. Discriminació fonètica (sons, síl·labes, accents, paraules, frases).

1.4. Utilització de tecnologies de la informació i comunicació.

1.5. Producció oral de models i estructures de tipologia diversa (conversa, narració, descripció, argumentació, exposició de temes, dramatització).

1.6. Memorització i reproducció de poemes i textos de diferent tipologia.

1.7. Ampliació i utilització del camp lèxic, semàntic i d'estructures de la llengua.

1.8. Entonació de la frase segons la intenció.

1.9. Distinció de l'accentuació prosòdica.

2. Comprensió i expressió escrita.

2.1. Estratègies i habilitats per a la comprensió.

2.2. Lectura mental i expressiva.

2.3. Ús de recursos per a la comprensió: diccionaris, índex, alfabet...

2.4. La lectura com a recerca d'informació.

2.5. Relació text-imatge i mitjans de comunicació.

2.6. Producció de textos de tipologies diverses (narració, descripció, diàleg...).

2.7. Producció de textos creatius i comunicatius.

2.8. Aplicació de l'accentuació gràfica.

2.9. Pràctica de normes ortogràfiques.

2.10. Incorporació d'elements lèxics i semàntics.

2.11. Ús de diferents tipus de frases.

2.12. Substitució, ampliació i reducció de paraules i grups de paraules (connectors, complementació, pronoms...).

Fets, conceptes i sistemes conceptuals

1. Ús i comunicació.

1.1. Llengua parlada.

1.1.1. Elements no lingüístics.

1.1.2. Registres d'ús i funcionalitat.

1.1.3. Factors de les diferents situacions comunicatives (emissor, receptor i funcionalitat de la comunicació).

1.1.4. Diferències entre text oral i text escrit.

1.1.5. Diversitat de textos orals: textos literaris.

1.2. Llengua escrita.

1.2.1. Elements de la llengua escrita.

1.2.2. Registre d'ús i funcionalitat.

1.2.3. El text escrit com a mitjà de comunicació i font d'informació.

1.2.4. Tècniques d'expressió escrita.

1.2.5. Diversitat de textos escrits: textos literaris, textos científics.

1.3. Llenguatge de la imatge.

1.3.1. Còmic, publicitat, mitjans àudio-visuals, multimèdia.

2. Treball sistemàtic de llengua.

2.1. Fonètica i ortografia.

2.1.1. Vocal/consonant.

2.1.2. Sil·laba.

2.1.3. Accentuació.

2.1.4. Normes ortogràfiques bàsiques.

2.2. Lèxic.

2.2.1. Relacions entre mots per la seva forma i significat.

2.3. Gramàtica.

2.3.1. Paraules.

2.3.2. Concordança.

2.3.3. Tipus de frases.

2.3.4. Puntuació.

Actituds, valors i normes

1. Audició atenta i crítica.
2. Respecte al torn de paraules, a les intervencions i idees de les altres persones.
3. Interès per participar-hi i fer-se entendre.
4. Gust per la declamació.
5. Interès pel text escrit.
6. Gust per la lectura.
7. Interès per la recerca de coneixements nous.
8. Sentit crític davant les produccions escrites, publicitàries i multimèdia.
9. Respecte i interès pel coneixement de les variants dialectals de la llengua.
10. Interès per una pronúncia correcta, dins la variant dialectal pròpia.
11. Habitució a l'ús del diccionari.
12. Interès per enriquir el vocabulari.
13. Interès per l'observació i experimentació en el funcionament del llenguatge.

Objectius terminals

1. Identificar la funció que tenen en una situació oral els elements no lingüístics: gest, mirada, postura corporal, entonació, volum, ritme, velocitat i pausa.
2. Reconèixer els diferents factors que defineixen una situació comunicativa: emissor, receptor, funcionalitat i context en què es produeix.
3. Planificar i dramatitzar situacions de la vida quotidiana i fer representacions de contes, acudits, adaptacions de contes i peces teatrals breus.
4. Transformar un mateix missatge d'acord amb les diferents situacions comunicatives.
5. Produir missatges orals (conversa, narració, descripció, exposició de temes...) emprant una dic-

ció, entonació i postura corporal adients al registre de llengua utilitzat.

6. Comprendre relats, explicacions i argumentacions de models i estructures diverses en presència o absència de l'emissor i amb suport visual o sense.

7. Sentir la necessitat de saber escoltar per comprendre, per informar-se i per poder participar posteriorment en la conversa.

8. Interpretar ordres que comportin una ordenació en l'activitat a realitzar.

9. Identificar els elements que intervenen en diferents tipus d'activitats orals: conversa, conferència, assemblea, dramatització, taula rodona, etc.

10. Utilitzar diferents mitjans àudio-visuals per a la producció d'activitats d'expressió oral i comunicatives en general.

11. Adonar-se de la importància de dominar la llengua oral per poder establir situacions comunicatives, apreciament l'ordre, la claredat i la coherència en l'expressió oral.

12. Adonar-se de les diferències que hi ha entre el text oral i el text escrit.

13. Reconèixer i valorar l'ús de la llengua escrita com a vehicle de comunicació i font d'informació.

14. Reconèixer els diferents tipus de textos segons la seva funcionalitat i presentació.

15. Llegir mentalment i després de forma expressiva qualsevol text, en prosa o vers, adequat a l'edat.

16. Utilitzar la lectura com a tècnica per a la recerca d'informació i apreciar-la com a font de plaer, tot respectant els llibres i comportant-se correctament en una biblioteca.

17. Utilitzar les estratègies i habilitats necessàries per a una bona comprensió (formular preguntes sobre el text, identificar la idea principal i les parts del text) i rapidesa lectora (ampliació del camp visual, memorització de paraules, atenció).

18. Memoritzar l'ordre alfabètic. Conèixer i valorar la seva utilitat com a instrument per a l'ordenació, accés i recuperació d'informació.

19. Distingir i utilitzar els indicadors externs d'un llibre (títol, índex, etc.), un text (títol, subratllat, etc.), un diccionari o enciclopèdia (ordre alfabètic, etc.) i d'altres suports d'informació diversos (anuari, base de dades) per facilitar la recerca d'informació i la comprensió.

20. Memoritzar i reproduir oralment poemes, textos breus i cançons.

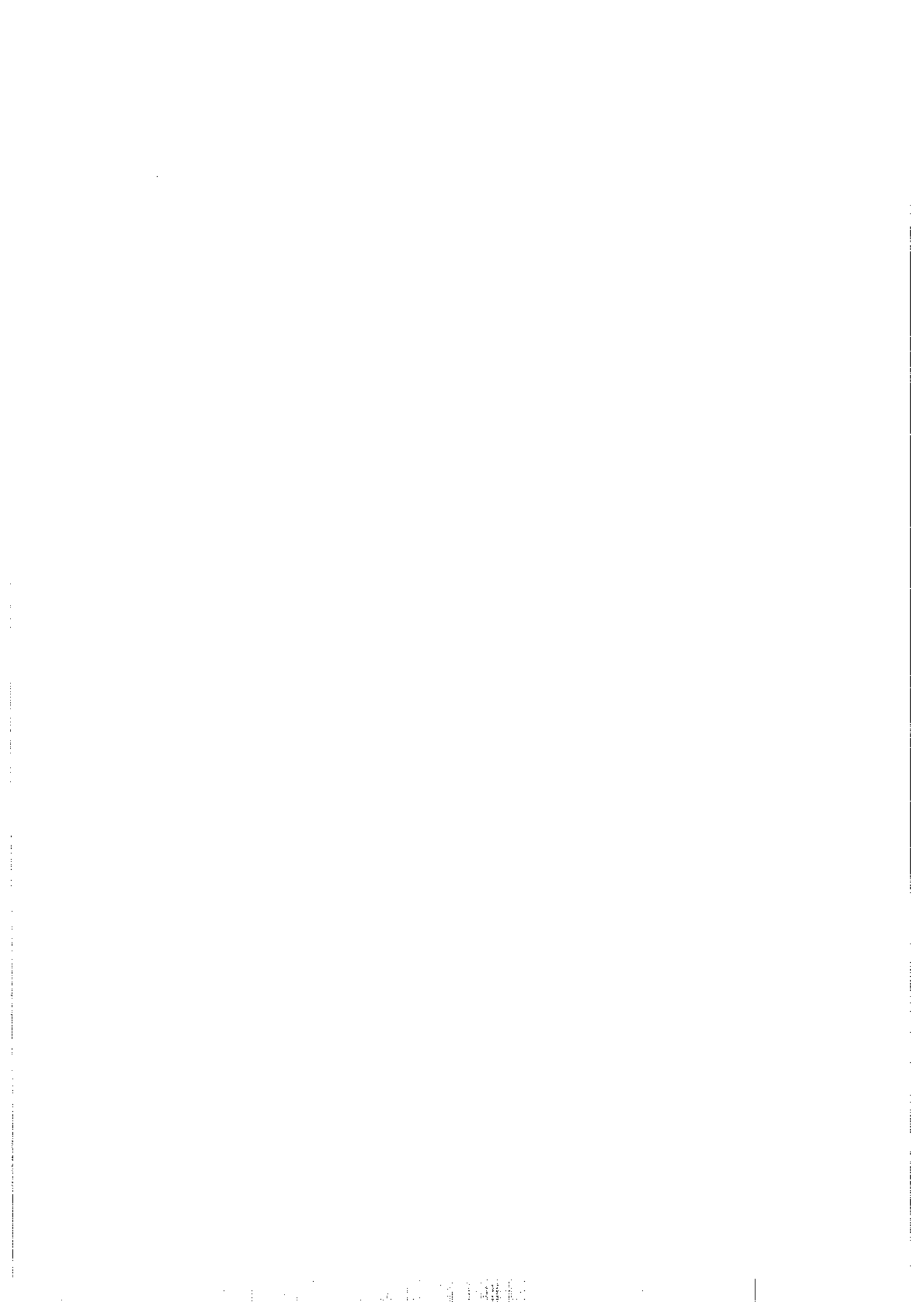
21. Reconèixer i utilitzar diferents tipus de registres en les comunicacions escrites: avisos, cartes personals, anuncis, resums, notícies periodístiques, cròniques.

22. Reconèixer l'estructura interna de diferents tipus de textos i redactar-ne de tipologia diversa a partir de diferents models (narració, descripció, exposició, diàleg).

23. Elaborar textos espontanis i creatius.
24. Elaborar i utilitzar resums, esquemes i gràfics com a tècniques d'estudi.
25. Prendre una actitud crítica i raonada davant les comunicacions en què s'actua de receptor (dramatitzacions, exposicions de temes, televisió, etc.).
26. Identificar elements lingüístics i no lingüístics que intervenen en les produccions dels mitjans de comunicació.
27. Desvetllar el sentit crític i el respecte davant les diferents produccions escrites.
28. Estar sensibilitzat davant les manifestacions literàries.
29. Identificar tots els sons vocàlics i consonàntics segons la variant dialectal pròpia.
30. Comparar i classificar els diferents sons vocàlics i consonàntics per aplicar correctament la normativa ortogràfica.
31. Preocupar-se per una bona pronúncia.
32. Distingir les síl·labes d'una paraula i identificar-ne la tònica.
33. Interpretar, memoritzar i aplicar les normes ortogràficament bàsiques i dominar les grafies: formació de plurals, dígrafs, terminacions verbals, consonants mudes, ús de l'apòstrof i consonants insegures.
34. Induir normes ortogràfiques fent ús de l'observació de les regularitats en l'escriptura.
35. Raonar i aplicar les normes d'accentuació: accent diacrític, dièresi, paraules agudes, planes i esdrúixoles.
36. Utilitzar el diccionari i recursos informàtics de comprovació de la correcta escriptura de les paraules.
37. Aplicar els aspectes formals en les produccions escrites (puntuació, adequació sintàctica, lèxica i ortogràfica i coherència del text).
38. Mostrar interès per ampliar el vocabulari i valorar l'ús dels elements lingüístics apresos.
39. Reconèixer i utilitzar els recursos lingüístics que generen nou vocabulari (prefixació, sufixació, composició) i els que amplien el seu sentit (comparació, polisèmia, metàfora).
40. Distingir els elements de derivació i composició de paraules i saber-ne interpretar la significació.
41. Identificar les relacions dels mots pel seu significat: polisèmia, sinonímia i antonímia, sentits propis i figurats, comparació, lexicalització (modismes, locucions i frases fetes).
42. Memoritzar l'escriptura de mots d'ús freqüent relacionats amb les diverses temàtiques d'estudi.
43. Utilitzar amb precisió i correcció el vocabulari propi i específic d'altres àrees.
44. Recrear-se amb el joc de paraules com a font d'enriquiment i gaudi.
45. Practicar l'observació del funcionament de les paraules i frases.
46. Interpretar diferents tipus de frase i relacionar l'entonació amb la puntuació.
47. Experimentar els canvis significatius produïts per alteracions de l'entonació de la frase i aplicar-hi la puntuació adequada.
48. Identificar dins la frase les categories gramaticals de determinant, nom, adjectiu, verb i adverbi.
49. Observar i comprovar la relació de concordança dins la frase: determinant/nom/adjectiu, nom/verb, pronom personal/verb.
50. Aplicar reduccions, ampliacions i substitucions de paraules o grups de paraules mitjançant l'ús de connectors, complements i pronoms.
51. Aplicar substitucions pronominals (no més de dues combinacions).
52. Elaborar produccions utilitzant diversos recursos comunicatius, murals, auques, revistes, vídeos, presentacions multimèdia...
53. Valorar les variants dialectals (lèxiques, fonètiques...) com a diversitat enriquidora de la llengua.

ANNEX 2

Exemple de segon nivell de concreció
de l'àrea de llengua i literatura
catalana de Cicle Inicial.



Exemple de segon nivell de concreció de les àrees de Cicle Inicial

Llengua catalana i literatura

Continguts

● Procediments	■ Fets, conceptes i sistemes conceptuals	▲ Actituds, valors i normes
----------------	--	-----------------------------

Ús i comunicació: llengua parlada

Comprensió oral

1. Ordres relacionades amb l'entorn.
2. Relats curts.
3. Explicacions senzilles.

1. Registres d'ús en l'entorn.
2. Elements no lingüístics: gest, mirada entonació, velocitat...

1. Esforç en l'audició atenta.
2. Atenció a les intervencions orals dels altres.
3. Respecte al torn de paraules i a les idees dels altres.
4. Interès per fer-se entendre.
5. Gust per la declamació de poemes.

Expressió oral

4. Conversa bidireccional (del tipus pregunta-resposta).
5. Explicació de fets i vivències.
6. Dramatització de textos breus.
7. Simulació de situacions comunicatives quotidianes.
8. Execució de jocs lingüístics de memòria i agilitat.

Relació oral-escrit

9. Correspondència so-grafia.
10. Lectura expressiva de textos breus preparats.
11. Memorització i recitació de poemes i d'altres textos escrits breus, especialment els relacionats amb la cultura i tradicions pròpies de Catalunya.
12. Elaboració de missatges orals a partir de missatges senzills breus, i viceversa.

Ús i comunicació: llengua escrita

Comprensió lectora

13. Lectura mental i expressiva de textos i contes breus de tipologia diversa.
14. Ús d'estratègies i habilitats per a la lectura.
15. Reconeixement del missatge global del text.
16. Ús de la biblioteca d'aula.

3. Text escrit com a vehicle de comunicació i font d'informació.
4. Elements de la llengua escrita: lletra, paraula i frase.
5. Text-imatge-veu relacionats amb el medi proper.

6. Gust per la lectura com a font de plaer.
7. Respecte pels llibres com a patrimoni col·lectiu.
8. Acceptació de les pautes establertes per a la presentació dels treballs escrits.

Expressió escrita

17. Us de la llengua escrita com a vehicle de comunicació de missatges breus.
18. Aplicació de tècniques de reescriptura de paraules i frases.
19. Producció de textos escrits: cartes, contes, poemes..., partint de diversos models.
20. Producció de textos creatius.

● Procediments

■ Fets, conceptes i sistemes
conceptuals

▲ Actituds, valors i normes

Ús i comunicació: llengua escrita

21. Elaboració de textos seguint pautes de presentació, prèviament establertes, tipus de lletra, marges...

22. Execució de jocs lingüístics de memòria, agilitat i reescriptura de paraules.

Relació text-imatge

23. Identificació de diversos codis comunicatius relacionats amb el medi més proper.

24. Combinació de diferents recursos comunicatius dels textos escrits.

Treball sistemàtic: lèxic

25. Utilització correcta del vocabulari propi de l'edat i el context més proper.

26. Ús d'alguns afixos:

26.1. Prefix «des-» (sentit contrari).

26.2. Sufixos: augmentatiu «-as», «-assa»; diminutiu «-et/eta», «-ica»; oficis «-er, -ista»; establiments «-ia».

27. Ús de mots compostos més usuals, especialment els referits a l'entorn immediat.

28. Identificació de mots sinònims i antònims més usuals.

29. Ús de nexes per a la comparació: -més que, -menys que, -com.

30. Memorització i ús de locucions, refranys, dites i frases fetes.

6. Contingut semàntic de les paraules pròpies de l'entorn més proper.

9. Interès per la participació en el joc lingüístic.

10. Curiositat per ampliar el vocabulari i conèixer el significat de les paraules.

Treball sistemàtic: fonètica-ortografia

31. Discriminació i reproducció de sons vocàlics i consonàntics.

32. Separació sil·làbica.

33. Relació grafia-so dins de la paraula amb l'adequació a les possibles variants dialectals.

34. Reconeixement de la sil·laba tònica en mots del vocabulari bàsic i tires fòniques curtes.

35. Memorització visual de mots i estructures usuals.

36. Ús de normes ortogràfiques bàsiques:

36.1. Majúscules.

36.2. Plurals amb -es.

36.3. Article el, la, l'.

36.4. Finals de verb amb -ava.

36.5. «Hi ha/ i ha/ i a»...

7. Vocal, consonant, síl·laba, paraula.

11. Actitud positiva per assolir una pronúncia correcta.

12. Gust per la transcripció precisa dels textos.

● Procediments	■ Fets, conceptes i sistemes conceptuals	▲ Actituds, valors i normes
Treball sistemàtic: fonètica-ortografia		
<p>36.6. Dígrafs: rr, ny, ll, qu, gu. 36.7. Grups mp, mb, br, bl.</p> <p>37. Ús de diversos recursos per comprovar la correcta escriptura de les paraules: contrast de les transcripcions...</p>		
Treball sistemàtic: gramàtica		
<p>38. Establiment de la concordança: gènere i nombre. 39. Identificació del nom, adjectiu i verb. 40. Ús del verb. Temps verbals (present, passat, futur). 41. Ús de diferents tipus de frases simples i la seva puntuació: 41.1. Enunciativa. 41.2. Interrogativa. 41.3. Admirativa. 42. Ús dels connectors (i, que, perquè, quan) per precisar una idea. 43. Ús dels pronoms personals tòpics i dels adverbials «en», «hi».</p>	<p>8. Mots d'una frase: nom i verb. 9. Els sentits d'una frase simple oral o escrita amb diferents entonacions i puntuacions.</p>	<p>13. Interès pel joc lingüístic.</p>

Objectius referencials

Ús i comunicació: llengua parlada

- Interpretar ordres de complexitat diversa.
- Comprendre diversos relats amb presència o absència de l'emissor o d'altres elements visuals.
- Comprendre explicacions de característiques i complexitat diverses procedents d'emissors diferents, i amb suport visual o sense.
- Distingir el valor dels elements no lingüístics que intervenen en una situació de comunicació oral:
 - Gest, mirada, postura corporal.
 - Entonació, volum, ritme, velocitat i pausa.
- Intervenir en una conversa sense sortir del tema.
- Respectar el torn de paraules, les idees i intervencions dels altres.
- Esforçar-se per fer-se entendre.
- Exposar fets i vivències.
- Dramatitzar textos breus.
- Delectar-se en la declamació.
- Reproduir oralment situacions comunicatives diverses.
- Exercitar la fluïdesa verbal mitjançant jocs

de base lingüística: d'agilitat, de memòria, de creativitat, d'enriquiment lèxic...

- Llegir expressivament un text curt.
- Memoritzar i recitar poemes, dites, embarrussaments, refranys..., relacionats amb la cultura i les tradicions de Catalunya.
- Transformar un text escrit senzill en una producció oral, i viceversa.
- Reconèixer i utilitzar diferents registres d'ús.
- Trobar gust a escoltar i a ser escoltat.

Ús i comunicació: llengua escrita

- Interpretar i aplicar les convencions bàsiques del codi escrit: relació so-grafia.
- Llegir mentalment i expressivament textos i contes breus de tipologia diversa.
- Distingir la idea global d'un text.
- Practicar la lectura mitjançant l'ús de la biblioteca d'aula.
- Recrear-se en la lectura com a font de plaer.
- Estimar els llibres com a eina, com a joguina, com a amic i com a patrimoni col·lectiu.
- Elaborar diferents tipus de text: cartes, contes, poemes..., partint de diferents models.

— Manejar paraules i frases per tal d'aconseguir un hàbit ortogràfic i morfològic.

— Adonar-se de la significació del text escrit i distingir-ne els elements: lletra, paraula, frase.

— Descobrir i experimentar les possibilitats comunicatives de la llengua escrita a través de la correspondència, la cartellera, petits comunicats, rètols...

— Experimentar les possibilitats creatives a través de la llengua escrita.

— Realitzar amb seguretat i claredat els traços de l'escriptura i saber distribuir el text en l'espai.

— Seguir les pautes de presentació prèviament establertes: tipus de lletra, marges...

— Preocupar-se per l'estètica i la pulcritud dels escrits: marge, títols, lletra.

— Compondre textos combinant diferents recursos comunicatius.

— Relacionar text-imatge-veu dins de l'entorn.

— Descobrir la llengua escrita com a vehicle de comunicació i com a font d'informació.

— Executar jocs lingüístics de memòria, agilitat i reescriptura de paraules.

Treball sistemàtic: lèxic

— Experimentar els recursos lingüístics que generen nou vocabulari: prefixació, sufixació, composició.

— Conèixer i utilitzar el vocabulari d'ús, amb precisió i correcció.

— Utilitzar els nexes més freqüents per a la comparació (més que, menys que, com) per tal d'ampliar el valor semàntic dels mots.

— Identificar sinònims i antònims de paraules d'ús freqüent.

— Memoritzar elements lexicalitzats de la llengua (locucions, frases fetes, comparacions, fórmules) i utilitzar-los com a recurs expressiu.

— Tenir curiositat per conèixer els noms de les coses i valorar l'ús dels elements lingüístics apresos.

— Participar activament en el joc lingüístic.

Treball sistemàtic: fonètica-ortografia

— Diferenciar i reproduir els sons vocàlics i consonàntics.

— Identificar en textos orals i escrits les vocals i les consonants.

— Relacionar grafia-so en la paraula.

— Identificar les paraules d'una frase.

— Diferenciar les síl·labes àtones i la tònica en mots del vocabulari bàsic i en tires fòniques curtes.

— Identificar les síl·labes que componen una paraula.

— Relacionar paraules atenent la seva estructura formal (nombre de síl·labes, acabaments, començaments, coincidència d'un so...).

— Memoritzar visualment:

- Mots relacionats amb la vida de la classe i amb l'entorn més proper.

- Estructures usuales.

— Utilitzar les normes ortogràfiques bàsiques:

- Majúscules.

- Plurals amb -es.

- Dígrafs: rr, qu, gu, ny, ll.

- Grups: br, bl, mp, mb.

- Article: el, la, l'.

- Final de paraula en -ava.

- «Hi ha / i ha / i a»...

— Saber emprar diversos recursos per comprovar la correcta escriptura de les paraules: contrast de les transcripcions.

— Esforçar-se per parlar amb correcció i precisió.

— Sentir satisfacció en la transcripció correcta dels textos.

Treball sistemàtic: gramàtica

— Identificar el nom, l'adjectiu i el verb d'entre els mots d'una frase.

— Experimentar les possibilitats de les paraules o grups de paraules modificant-ne el gènere i el nombre.

— Experimentar els canvis que es produeixen en una frase modificant-ne els temps verbals.

— Distingir els diversos sentits d'una frase oral o escrita amb diferents entonacions o signes de puntuació.

— Utilitzar diferents frases simples amb l'entonació i la puntuació adequades.

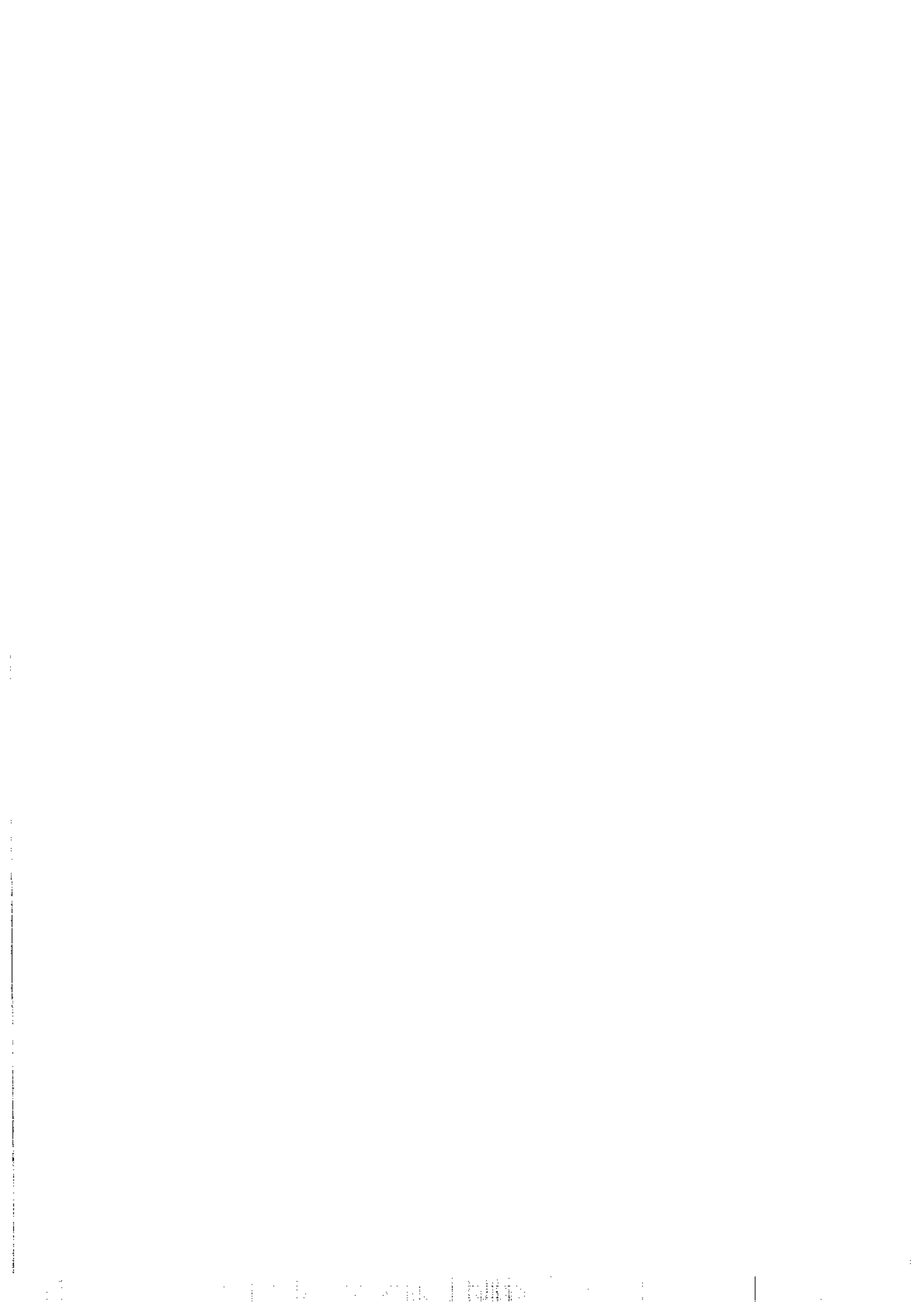
— Utilitzar els pronoms personals tòpics i els adverbials «en», «hi».

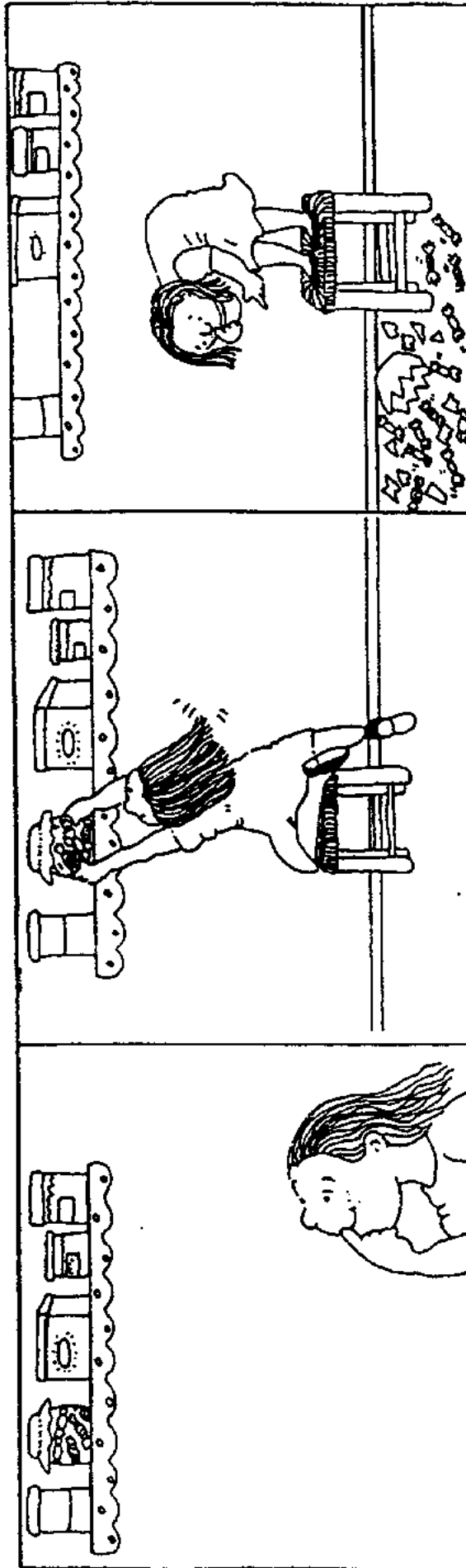
— Precisar una idea amb l'ús de connectors (i, que, perquè, quan).

— Apreciar el joc lingüístic com a eina per millorar el domini de la llengua.

ANNEX 3

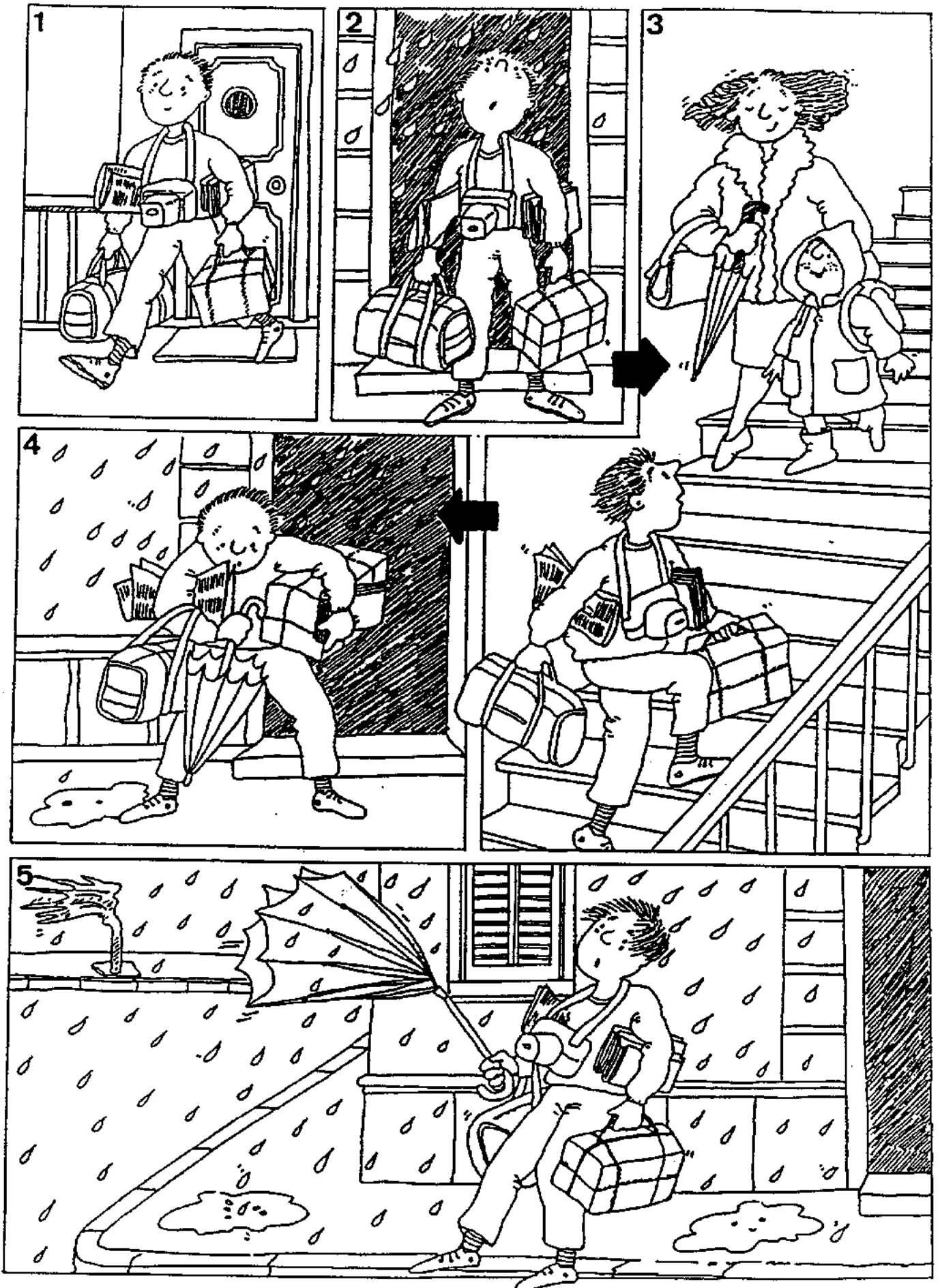
Vinyetes utilitzades com estímuls de la prova.







Explicació d'una història





ANNEX 4

Descriptius (\bar{x} i SD) dels indicadors
en cada grup estudiat i en cada curs.
(Taules 2a, 2b, 2c i 2d).



DESCRIPTIUS REE 1r.

	PIL		PRCAS		PRCAT		TOTAL	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
CLAREDAT ORGANIT.	8.19	1.77	7.96	1.57	8.86	1.25	8.26	1.64
ESTABL. RELAT	3.78	1.21	3.86	1.25	4.45	.80	3.94	1.17
TOTAL 1: ESTIL MISSATGE	11.96	2.71	11.83	2.58	13.36	1.87	12.21	2.57
INFORM. BÀSICA	8.81	2.35	8.34	2.66	10.82	1.71	9.09	2.47
DETALLS EXTRES	2.12	2.26	1.96	1.90	2.45	1.82	2.15	2.08
TOTAL 2: INFORM. TRANSPM.	10.93	3.76	10.38	3.50	13.27	2.55	11.26	3.60
NEXES	.83	.88	.65	.72	1.04	1.13	.83	.90
NOMBRE FRASES	1.40	.56	1.34	.48	1.64	.58	1.43	.55
PUNTUACIÓ	.02	.13	-	-	.32	.65	.07	.32
TOTAL 3: ORGANIT. LINGÜÍS.	4.48	2.55	4.00	2.07	6.00	3.21	4.66	2.65
TOTAL REE	27.21	8.18	26.03	7.21	32.45	6.46	27.95	7.90

Taula 2a.-Descriptius (\bar{x} i SD) de la REE a 1r de Primària en els tres grups estudiats i en el total de la mostra.

DESCRIPTIUS INDICADORS FORMALS 1r.

	PIL		PRCAS		PRCAT		TOTAL	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
PARAULES ESCRITES	29.03	13.4	24.48	8.4	33.18	9.5	28.66	11.8
PARAULES LLEGIBLES	28.67	13.5	24.41	8.4	33.18	9.5	28.45	11.8
PARAULES CORRECTES	17.22	11.7	17.21	9.3	21.50	9.2	18.08	10.7
ERRORS ORN	7.21	4.7	4.93	3.4	4.04	2.6	5.96	4.2
ERRORS ORA	7.86	5.1	3.03	1.9	9.32	5.8	6.87	5.2
PARAULES DIFERENTS	19.96	7.9	19.28	5.6	24.27	6.2	20.65	7.2

Taula 2b.-Descriptius (\bar{x} i SD) dels indicadors formals complementaris a 1r. de Primària en els tres grups estudiats i en el total de la mostra

DESCRIPTIUS REE 2n.

	PIL		PRCAS		PRCAT		TOTAL	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD

CLAREDAT ORGANIT.	7.95	1.76	8.34	1.81	8.35	1.95	8.16	1.82
ESTABL. RELAT	3.08	1.43	3.26	1.46	3.44	1.48	3.22	1.45
TOTAL 1: ESTIL MISSATGE	11.03	2.76	11.60	3.05	11.79	3.28	11.38	2.97

INFORM. BÀSICA	13.70	2.94	13.94	3.59	14.59	3.83	13.99	3.35
DETALLS EXTRES	2.44	1.91	3.29	2.28	3.79	2.63	3.01	2.27
TOTAL 2: INFORM. TRANSME.	8.30	1.92	8.89	2.43	9.41	3.02	8.74	2.40

NEXES	1.44	.92	1.31	.80	1.73	.71	1.48	.85
NOMBRE FRASES	2.28	.82	2.31	.68	2.82	.76	2.43	.80
PUNTUACIÓ	.08	.32	.17	.38	.41	.70	.19	.48
TOTAL 3: ORGANIT. LINGÜIS.	7.69	2.94	7.60	2.51	10.00	3.34	8.26	3.10

TOTAL REE	26.9	6.3	28.0	6.7	31.2	8.3	28.3	7.20
-----------	------	-----	------	-----	------	-----	------	------

Taula 2c.-Descriptius (\bar{x} i SD) de la REE a 2n de Primària en els tres grups estudiats i en el total de la mostra.

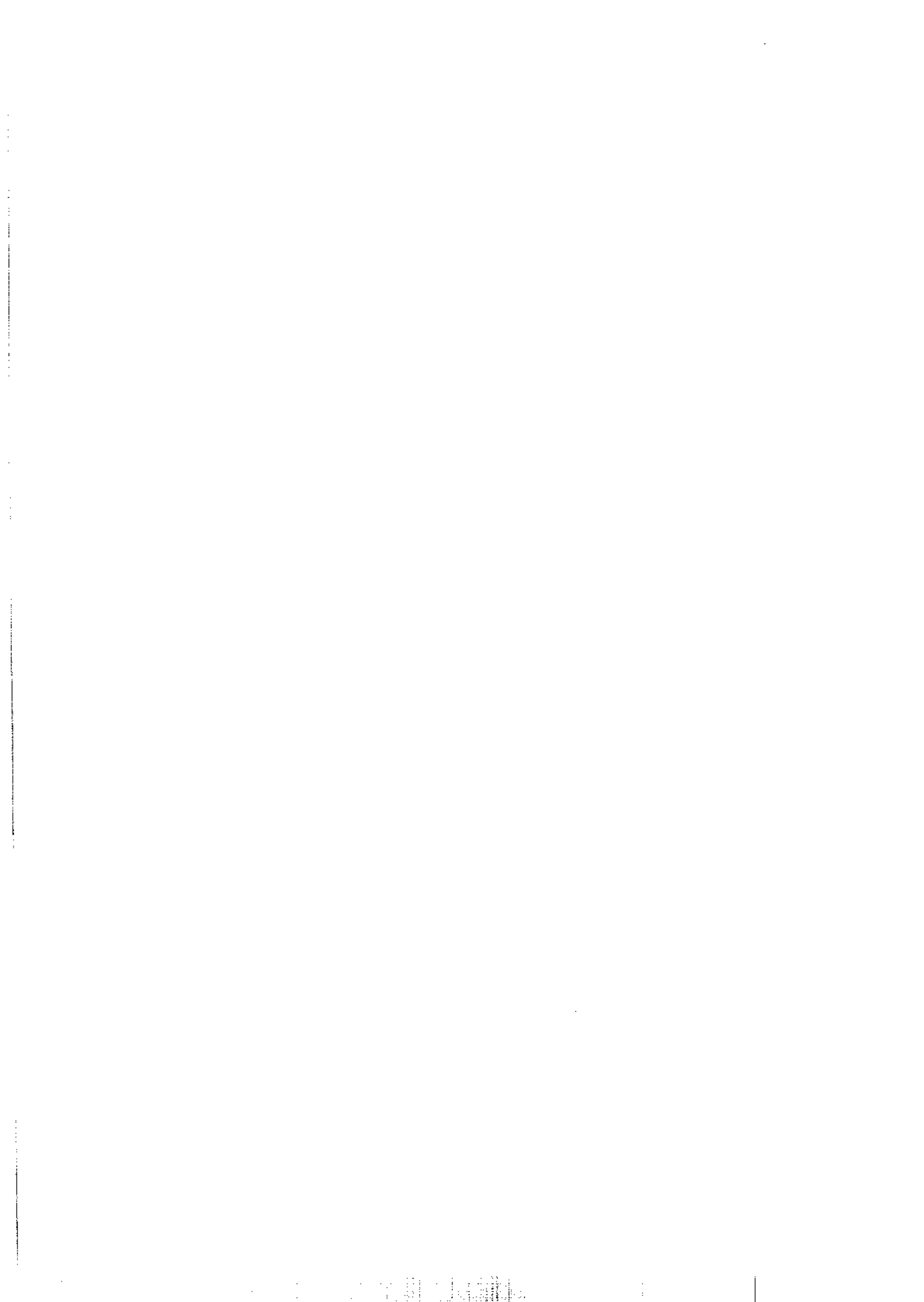
DESCRIPTIUS INDICADORS FORMALS 2n.

	PIL		PRCAS		PRCAT		TOTAL	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
PARAULES ESCRITES	57.03	21.5	53.97	18.2	67.53	22.7	58.9	21.5
PARAULES LLEGIBLES	56.67	21.7	53.49	18.9	67.15	22.9	58.5	21.8
PARAULES CORRECTES	37.97	20.0	43.83	19.3	49.03	21.1	42.3	20.5
ERRORS ORN	6.41	5.4	5.83	4.9	3.88	3.4	5.6	4.9
ERRORS ORA	14.22	7.7	4.66	2.8	14.26	7.8	11.7	8.0
PARAULES DIFERENTS	34.50	10.8	35.23	9.9	41.91	11.6	36.6	11.2

Taula 2d.-Descriptius (\bar{x} i SD) dels indicadors formals complementaris a 2n de Primària en els tres grups estudiats i en el total de la mostra.

ANNEX 5

Taula resum del procés estadístic seguit a 1r. i a 2n. de primària.



AVAR, KRUSKAL-WALLIS i CHI²

	N [*]	1r. PRIMÀRIA		2n. PRIMÀRIA	
		F/H/CHI ²	p	F/H/CHI ²	p
CLAREDAT ORGANIT.	-	H =4.21	.1219	H =2.14	.3436
ESTABLIMENT RELAT	-	H =5.51	.0637	H =1.49	.4756
TOTAL 1 (ESTIL MISSATGE)	N	F =2.89	.0597	F = .86	.4240
INFORMACIÓ BÀSICA	N	F =7.96	.0006***	F = .77	.4625
DETALLS EXTRES	N	F =.352	.7038	F =4.56	.0122 *
TOTAL 2 (INFORMACIÓ)	N	F =4.86	.0095 **	F =2.54	.0828
NEXES	-	H =1.11	.5751	H =5.23	.0730
N ^o DE FRASES	-	H =4.07	.1306	H =11.3	.0035 **
PUNTUACIÓ	-	CH ₂ =16.4	.0025 **	CH ² =14.1	.0069 **
TOTAL 3 (ORG. LINGÜÍSTICA)	N	F =4.05	.0202 *	F =8.02	.0005***
TOTAL REE	N	F =5.04	.0081 **	F =4.12	.0185 *
P. ESCRITES	N	F =3.61	.0304 *	F =4.08	.0192 *
P. LLEGIBLES	N	F =3.59	.0309 *	F =3.99	.0207 *
P. CORRECTES	N	F =1.42	.2466	F =3.48	.0336 *
ERRORS ORN	N	F =6.19	.0029 **	F =3.07	.0496
ERRORS ORA	N	F =14.1	.0000***	F =25.7	.0000***
P. DIFERENTS	N	F =3.77	.0263 *	F =5.58	.0047 **

* p<.05 ** p<.01 ***p<.001

N^{*}: "N" indica les variables que s'ajusten a la corba normal.

Taula resum del procés estadístic dut a terme per a la comprovació de la Hipòtesi 1 a 1r. i 2n. de Primària, entre els tres grups estudiats.



ANNEX 6

Establiment del criteri "assolir amb èxit" per a cada indicador.



CRITERI D' "ASSOLIR AMB ÈXIT" PER CADASCUN DELS INDICADORS UTILITZATS:

		CRITERI ASSOLIR AMB ÈXIT
ESTIL MISSATGE	<i>Claredat organitz.</i>	Relats complets, coherents i llegibles (puntuació >8)
	<i>Establiment del relat</i>	Relats basats en totes les vin- yetes o en la majoria d'elles, enllaçades de forma correcta (puntuació >4)
INFORM. TRANSMESA	<i>Informació bàsica</i>	Relats que contenen gairebé tota la informació bàsica (punt. >13)
	<i>Detalls extres</i>	Relats que aporten 3 o més de- talls extres (puntuació >3)
ORGANITZ. LINGÜÍST.	<i>Nexes</i>	Utilitzar almenys un nexa subor- dinat (puntuació >1)
	<i>N. de frases</i>	Escriure un relat de 6 frases o més (puntuació >2)
	<i>Puntuació</i>	Utilitzar signes de puntuació, encara que sigui de forma par- cialment correcta (puntuació >1)



ANNEX 7

Taules estadístiques complementàries de les anàlisis de regressió



* * * * MULTIPLE REGRESSION * * * *

Equation Number 1 Dependent Variable.. V23 TOTAL REE

Summary table

Step	MultR	Rsq	F(Eqn)	SigF	Variable	BetaIn
1	.4960	.2460	26.757	.000	In: V33 McNumèric	.4960
2	.5415	.2932	16.800	.000	In: V31 McVerbal	.2954

Taula 13a.- Anàlisi de regressió (variables cognitives i lingüístiques).

* * * * MULTIPLE REGRESSION * * * *

Equation Number 1 Dependent Variable.. V23 TOTAL REE

Summary table

Step	MultR	Rsq	F(Eqn)	SigF	Variable	BetaIn
1	.8668	.7514	395.996	.000	In: V18 Estil	.8668
2	.9486	.8998	583.717	.000	In: V22 Infor.	.4949
3	.9984	.9968	13589.643	.000	In: V13 Organ.	.4170

Taula 14a.- Anàlisi de regressió dels elements principals de la REE.

* * * * MULTIPLE REGRESSION * * * *

Equation Number 1 Dependent Variable.. V23 TOTAL REE

Summary table

Step	MultR	Rsq	F(Eqn)	SigF	Variable	BetaIn
1	.7997	.6394	232.326	.000	In: V56 Inf.bàsica	.7997
2	.8912	.7942	250.785	.000	In: V19 Nexos	.4190
3	.9413	.8860	334.160	.000	In: V17 Detalls	.3309
4	.9731	.9470	571.743	.000	In: V55 Clar.org.	.3306
5	.9815	.9633	667.372	.000	In: V21 Puntuació.	.1380
6	.9882	.9766	875.932	.000	In: V20 N.frases	.1622
7	.9959	.9917	2146.312	.000	In: V12 Establ.	.1830

Taula 15a.- Anàlisi de regressió dels elements de la REE desglossats en els seus indicadors.