

El català que aprenen els alumnes marroquins

Competència comunicativa en català, en alumnes d'origen marroquí, entre 3r de Primària i 4t d'ESO

Lluís Maruny Curto, Mònica Molina Domínguez

SETEMBRE 2000



EL CATALÀ QUE APRENEN ELS ALUMNES MARROQUINS

**[Competència comunicativa en català, en alumnes d'origen
marroquí, entre 3r de Primària i 4t d'ESO]**

**Lluís Maruny Curto
Mònica Molina Domínguez**

La Bisbal d'Empordà, setembre 2000

EL CATALÀ QUE APRENEN ELS ALUMNES MARROQUINS

ÍNDEX

1. Justificació i objectius
2. La recerca en adquisició de segones llengües (L2)
3. Dades de la mostra de població de la recerca
4. Metodologia de recollida de les dades
5. Metodologia d'anàlisi de les dades
6. El sistema lingüístic català dels alumnes marroquins arribats fa menys de 18 mesos (Grup A)
7. El sistema lingüístic català dels alumnes marroquins arribats fa més de 18 i menys de 36 mesos (Grup B)
8. El sistema lingüístic català dels alumnes marroquins arribats fa 3 anys o més (Grup C)
9. Català i castellà en els usos lingüístics dels alumnes marroquins de la mostra
10. Conclusions generals
11. Suggestiments didàctics
12. Referències bibliogràfiques

ANNEX 1: Reproducció de les escriptures del text narratiu dels alumnes de la mostra.

ANNEX 2: Descripció de la competència comunicativa en català d'alguns alumnes de la mostra.

Aquest llibre, i la recerca que el fonamenta, han estat possibles gràcies a l'ajut econòmic atorgat per la Fundació Serveis de Cultura Popular, actualment Fundació Jaume Bofill. El nostre agraïment s'estén a moltes persones que ens han ajudat, especialment els nois i noies que hem entrevistat i les professores Elisabet Serrat (Universitat de Girona) i Lucy Nussbaum (Universitat Autònoma de Barcelona).

Els interessats en accedir a les dades completes de la recerca, expressar les seves opinions o aportar idees i suggeriments, poden posar-se en contacte amb els autors:

Lluís Maruny: Imaruny@pie.xtec.es

Mònica Molina: monmol@mixmail.com

1. JUSTIFICACIÓ I OBJECTIUS

Tot i que fa deu anys ja que a les nostres escoles estan arribant immigrants de diverses procedències, encara semblen estar en una fase de xoc inicial i d'adaptació immediata a la situació, amb escassa reflexió sobre els problemes a mig i llarg termini que es poden generar. De fet, a les escoles, encara es necessiten respostes immediates i urgents perquè no hi ha estructures d'acollida estables ni avaluades. La reclamació de mestres de suport, materials i altres recursos, posem per cas, no sempre és satisfeta per l'administració i les diverses formes d'incorporar els alumnes als centres, no estan encara establertes.

El fet és que l'arribada a qualsevol aula d'un alumne immigrant –amb totes les connotacions que això té – que desconeix completament les llengües vehiculars de l'ensenyament a Catalunya, situa els centres educatius i el professor concret que l'ha d'acollir, en una posició de desconcert i gran ansietat. No és estrany, doncs, que el fet que algú se'n faci càrrec, ni que sigui unes poques hores a la setmana, generi tant alleujament. És exactament com el que passa quan arriba el moment que aquell alumne comprèn algunes frases i és capaç d'expressar necessitats bàsiques. Aquest alleujament comporta, massa sovint, que es consideri que el problema ja està resolt i que, a partir d'aquest moment, l'èxit escolar, la socialització i la preparació per al futur ja només depenen de les capacitats individuals d'aquell alumne, sense que calgui una acció específica i sistemàtica del sistema educatiu. Més encara quan, ni que sigui excepcionalment, hi ha alguns alumnes d'origen immigrant que, efectivament, aconseguen uns excel·lents resultats escolars.

L'administració educativa ha donat diverses i successives definicions d'allò que es pot considerar un Alumne d'Incorporació Tardana subjecte de suports educatius específics: les diferències entre aquestes definicions rau en el temps d'estada al país. Per raons econòmiques, naturalment, hi ha hagut tendència a reduir aquesta noció als alumnes que fa menys d'un any que són aquí. Des d'altres perspectives, s'ha intentat allargar aquest període fins als dos o tres anys primers d'estada al país. Però no s'ha plantejat cap proposta que vagi més enllà d'aquest període "crític" d'adaptació inicial al sistema.

Tampoc fins ara, que coneguem, no s'ha plantejat la necessitat d'una actuació específica i diferenciada per atendre alumnes d'origen immigrant als primers estadis de l'escolaritat: Educació Infantil i primer cicle de Primària.

Així, l'Administració educativa sembla adherir-se a algunes idees i creences prèvies que també apareixen entre mestres i professors. Aquestes creences, naturalment, determinen bona part de les respostes educatives. A tall d'exemple, en presentem algunes:

- Els nens petits, fills d'immigrants, que arriben a l'escola abans dels 6 o 7 anys, s'adapten ràpidament i de forma satisfactòria a les exigències escolars i normalitzen la seva situació escolar com un alumne nadiu.
- Els nens petits (abans dels set anys) aprenen la llengua catalana i la castellana, de forma natural per la simple "immersió" en el nostre medi escolar, sense necessitat d'activitats ni programes específics.
- Els alumnes més grans de set anys, fills d'immigrants, que arriben a l'escola, han de rebre un suport específic de llengua catalana, d'un nombre variable d'hores (no més de 3 o 4 a la Primària; moltes més, si és possible, a l'ESO), mentre que la resta de

matèries i horari l'han de fer en situació d'immersió en el medi, com a millor manera d'aconseguir competència en les dues llengües i posar-se en condicions de treballar a l'aula com els altres.

- Aquest suport específic de llengua és necessari els dos o tres primers anys d'escolarització; després, els alumnes ja adquireixen suficient comprensió oral i capacitat d'expressió com per seguir les classes amb normalitat i no tenen dificultats escolars especials, tret de casos especials.
- Passats aquests primers tres anys, els alumnes immigrants que no aconsegueixen bons resultats acadèmics és a) perquè no són intel·ligents o b) perquè tenen famílies que no es preocupen prou de l'educació dels fills. En qualsevol cas, passats aquests tres primers anys, el problema d'aquests alumnes és idèntic al problema dels alumnes nadius que fracassen escolarment i s'ha de tractar de la mateixa manera.
- Els alumnes immigrants de més de set anys que arriben a l'escola i no han estat escolaritzats prèviament o desconeixen el nostre alfabet, el sistema de numeració, etc. necessiten un suport complementari per a posar-se al nivell en aquestes tasques (lectura, escriptura i matemàtiques).
- Els alumnes immigrants que arriben a l'ESO (a vegades s'afegeix que no hagin estat ben escolaritzats prèviament) i tenen, doncs, més de dotze anys, no podran incorporar-se al sistema escolar en condicions de normalitat, de forma que s'haurien de generar adaptacions curriculars clarament alternatives per a ells (tallers, iniciació laboral i coneixements bàsics). Es considera que l'educació d'aquests alumnes és un problema social que no es pot resoldre des de l'escola i requereix, per tant, sistemes alternatius de caire social.

Entre els professionals preocupats per aquests temes, existeix el convenciment que algunes d'aquestes idees, comunes entre el professorat, són errònies, però no es disposen de dades objectives. Ens movem en el terreny de les hipòtesis.

Sembla clar que cal iniciar un Pla de Recerca aplicada i d'intervenció sobre el tema de la presència d'immigrants al sistema escolar, pel que fa a l'adquisició de la llengua catalana i castellana però també sobre altres aspectes. Aquest Pla hauria de partir d'una sèrie de qüestions a aclarir, jerarquitzades i ordenades temporalment, amb capacitat de dirigir i orientar un conjunt de recerques. No coneixem cap intent en aquesta direcció, però en canvi, comencen a sortir iniciatives individuals que, com aquesta que presentem, van en la direcció d'una recerca específica en aquest camp, per exemple, en l'anàlisi dels rendiments acadèmics (Fullana, J. i altres, 1999). Això fa encara més necessari un acord generalitzat sobre un Pla de Recerca a mig termini.

Per la nostra banda, hem sentit la necessitat de trobar respostes, ni que siguin encara provisionals, sobre les següents qüestions:

1. Es pot descriure la competència comunicativa d'aquests alumnes en llengua catalana, d'una manera conceptualment rigorosa i amb fiabilitat i validesa metodològica?
2. Quines variables tenen més pes de cares al pronòstic d'adquisició de plena competència comunicativa en català per part d'alumnes d'origen magribí? És realment l'edat d'arribada la variable més significativa en aquest pronòstic?
3. Es poden caracteritzar algunes etapes que indiquin un cert ordre en l'adquisició de competència comunicativa per part d'aquests alumnes?
4. Aquestes etapes, quina correspondència temporal aproximada podrien tenir?

5. Quines característiques concretes tindria el sistema lingüístic i la competència comunicativa en cada una d'aquestes etapes?
6. Quina competència comunicativa aconseguixen els alumnes que fa més de tres anys que són aquí? Hi ha aspectes de competència que no s'assoleixen passats tres anys? Quins són?
7. Quines implicacions didàctiques –sobre l'ensenyament de la llengua- tenen les respostes a aquestes preguntes? Quines respostes educatives, més generals, sobre l'acollida inicial i l'ajut necessari a aquests alumnes, es deriven de les respostes a aquestes preguntes?

Per a respondre aquestes qüestions, ens hem formulat les següents hipòtesis de treball per a la recerca:

1. És possible dissenyar una situació comunicativa real que informi sobre aspectes rellevants de competència comunicativa en aquests alumnes.
2. És possible dissenyar instruments per analitzar les produccions dels alumnes i identificar indicadors fiables i vàlids per avaluar diversos components de la competència comunicativa en aquests alumnes.
3. Algunes variables significatives per a l'adquisició de competència comunicativa en català per part d'alumnes marroquins són:

- 3.1 El temps que fa que han arribat a Catalunya
- 3.2 L'edat d'arribada
- 3.3 El gènere

Pel que fa a altres variables, també significatives, segurament, com ara les capacitats cognitives i d'aprenentatge o el nivell d'escolarització anterior al Marroc; les hem considerades marginalment, perquè no hi ha prou informació precisa.

Altres variables possibles serien d'ordre més educatiu o institucional, com ara les formes d'acollida que han rebut a l'escola, els procediments didàctics que s'han experimentat, el grau d'integració social, etc. La variabilitat de les iniciatives de suport – pròpia d'aquest estadi inicial d'afrontament de la qüestió - fa impossible, ara com ara, comparar entre uns i altres.

4. Una primera aproximació a possibles etapes característiques en l'adquisició del català per part d'aquests alumnes, podria representar-se en tres grups de població:
 - 4.1 Grup A: alumnes que fa menys de 18 mesos que han arribat a Catalunya.
 - 4.2 Grup B: alumnes que fa entre 19 i 36 mesos que han arribat a Catalunya.
 - 4.3 Grup C: alumnes que fa més de 36 mesos que han arribat a Catalunya.
5. És possible descriure un sistema lingüístic propi del grup A; un altre, diferent, propi del grup B i un altre propi del grup C, amb trets diferenciats.
6. Les diferències entre els sistemes lingüístics de cada grup poden objectivar-se en els següents apartats:

6.1 Competència fonològica

6.2 Competència lèxica

6.3 Competència morfosintàctica:

- 6.3.1 Tipus característics d'errors lingüístics que es produeixen a cada grup.
- 6.3.2 Tipus característics de construccions d'enunciats que es poden fer en cada grup: sintagmes nominals, sintagmes verbals, coordinació i subordinació.

6.4 Competència discursiva, en diferents tipus de discurs:

- 6.4.1 Discurs conversacional (tema: aportació de dades personals)
- 6.4.2 Discurs narratiu I (tema: festes populars)
- 6.4.3 Discurs narratiu II (tema: programes de TV o pel·lícules)
- 6.4.4 Discurs prescriptiu (tema: normes d'un joc)
- 6.4.5 Discurs argumentatiu (tema: dilema moral)

6.5 Competència en lectura, en diferents tipus de text:

- 6.5.1 Habilitats de lectura en veu alta
- 6.5.2 Record de llibres llegits darrerament
- 6.5.3 Textos narratius (faula)
- 6.5.4 Textos informatius (notícia)
- 6.5.5 Textos expositius

6.6 Competència en escriptura (re-escriptura de la faula)

- 6.6.1 Coherència
- 6.6.2 Cohesió
- 6.6.3 Adequació formal
- 6.6.4 Adequació al tipus de text

2. LA RECERCA EN ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES

Existeix un domini teòric consolidat sobre els processos d'adquisició de segones llengües (Muñoz Licerias, 1991; Cook, 1993; Larsen-Freeman i Long, 1994). Hi ha similituds entre els processos d'adquisició infantil de la llengua materna, la història de la llengua, l'aprenentatge de les llengües estrangeres i l'aprenentatge d'aquestes llengües segones per part de col·lectius socials forçats a l'aprenentatge per la migració. Aquestes similituds, però, no poden amagar les profundes diferències en cada cas.

La recerca en aquest domini, per raons econòmiques òbvies, s'ha dedicat prioritàriament al camp de l'ensenyament de llengües estrangeres a adults de bon nivell cultural i, molt especialment, a l'ensenyament de l'anglès. Aquestes recerques, de caire lingüístic inicialment, van derivar cap a propostes didàctiques innovadores sobretot en el sentit d'introduir la perspectiva comunicativa del llenguatge en els processos didàctics (Vila, 1989; Llobera, editor, 1995), donant lloc també al naixement del projecte europeu ALTE i al disseny dels diferents nivells llindars per a varies llengües europees.

Pel que fa al castellà, la recerca en el seu ensenyament com a L2 s'està desenvolupant a partir dels 90's. Fins ara, la major part de publicacions es refereixen també a l'adquisició del castellà per part d'estrangers cultes (Pérez-Leroux i Glass, 1997). Pel que fa al català, els esforços es van concentrar en l'ensenyament del català a adults que tenen el castellà com a L1, donant lloc, per exemple, a l'elaboració del Nivell Llindar i al programa Digui - Digui.

Pel que fa a l'adquisició de segones llengües en medis d'immigració social, la recerca lingüística s'ha centrat fonamentalment en l'aparició de variants simplificades del llenguatge (conseqüència del que s'anomena procés de pidginització de la llengua adquirida) i en l'aparició de nous sistemes lingüístics en medis on coincideixen diverses llengües en el país d'acollida (Schumann, 1975, cit a Larsen-Freeman i Long, 1994). Els estudis sobre els dialectes no estàndards i les llengües de les minories es desenvolupen a partir dels anys 60 i es tracta d'un paradigma diferent als de la dialectologia, l'etnolingüística i els tradicionals estudis sobre els pidgins i les llengües criolles. Aquests estudis de "variacionisme" es van centrar en l'ús de l'anglès per part dels negres nord-americans, la llengua dels treballadors immigrants a Alemanya, els porto-riquenys de Nova York i la dialectologia de l'estratificació social.

Per trobar recerques paral·leles sobre aquest tema, doncs, cal recórrer a altres cultures receptores d'immigrants socials des de fa més temps: seria el cas de Suècia, Holanda, Alemanya o Suïssa, per exemple, a les quals hem tingut limitacions d'accés, per raons idiomàtiques i de localització. Les recerques que hem pogut consultar, tenen un to predominantment sociolingüístic: actituds, dominància de la llengua; fracàs escolar, immersió... (Extra i Verhoeven, 1993; Mesmin, 1993; VVAA, 1987; Wong-Fillmore, 1998).

No coneixem, doncs, recerca prèvia, ni en castellà ni en català, sobre el tema que ens ocupa: l'adquisició d'aquestes llengües tant en adults com en alumnes immigrants al nostre país. Els estudis que coneixem se centren més aviat en actituds cap a les llengües (Bastardas, 1985 i 1986) o en l'èxit o fracàs escolar d'aquests alumnes, tot i que poden incorporar dades sobre la llengua (Mesa i Sánchez, 1996; Serra, 1997, citat a Vila, 1997; Fullana et al. 1999).

A partir de la bibliografia, sembla que es poden afirmar les següents idees principals:

2.1 L'adquisició d'una L2 en adults immigrants socials

1. La situació d'aprenentatge del castellà i del català per part del col·lectiu d'adults magribins i, més específicament marroquins, ha de tenir trets comuns a la situació d'adquisició de noves llengües per part de col·lectius forçats a la migració per raons socials. Algunes característiques que defineixen aquesta situació específica d'aprenentatge serien les següents:

- Les L2 (castellà i/o català) tenen un estatut de clara dominància respecte l'L1 d'origen.
- El nivell social i cultural dels aprenents és generalment baix.
- Existeixen diferències molt importants entre el medi d'origen i el medi d'arribada pel que fa a trets lingüístics, culturals, socials, religiosos, econòmics, etc., que fan que la distància cultural entre el grup dominant i el grup minoritari, i per tant entre l'L1 i les L2, pugui ser molt gran.
- La presència d'un col·lectiu nombrós en el grup minoritari comporta dificultats en l'adquisició de l'L2 perquè:
 - a) les necessitats comunicatives en l'L2 poden reduir-se a aspectes d'estricta supervivència al medi d'acollida (treballar, comprar, gestions elementals...) atès que el col·lectiu pot resoldre, internament, d'altres necessitats comunicatives (familiars, de relació social, gestions complexes, d'informació, de lectura, etc.).
 - b) La situació d'immersió lingüística, per tant, s'empobreix. El llenguatge en L2 que és rebut per l'immigrant és molt limitat. Està estudiat que la manera com els nadius parlen a aquests estrangers ja suposa una reducció important de riquesa de la llengua. En qualsevol cas, la simple immersió lingüística no garanteix un bon aprenentatge, especialment a partir de determinada edat d'arribada.
 - c) Sembla clar que l'ensenyament formal de segones llengües té aspectes positius sobre el procés d'adquisició, sobre la velocitat d'adquisició i sobre els resultats finals de l'adquisició.
 - d) Els recursos d'ensenyament formal de la L2 accessibles a aquests col·lectius són inadequats i escassos en general. Els governs receptors d'immigrants tendeixen a ocultar o negar el fenomen, a considerar-lo ocasional i transitori i evitar polítiques positives fins que els problemes ja són prou greus i difícils de resoldre.
 - e) S'aguditzen problemes actitudinals, de signe hostil per part del grup majoritari i de signe defensiu per part del grup minoritari.
 - f) Apareixen tendències que reforcen aquest procés per la necessitat de refermar la pròpia identitat cultural en un medi hostil, aprofundint la "ghetització" del col·lectiu.

2. Hi ha una gran diversitat de variables individuals que influeixen en els processos d'aprenentatge, entre les quals podem assenyalar:

- edat d'arribada
- anys d'estada al país

- expectatives de retorn al país d'origen o d'instal·lació definitiva al país receptor
- nivell d'estudis i de coneixements lingüístics previs a l'arribada
- nivell cultural familiar, en el cas d'infants i adolescents
- aptituds individuals per a l'aprenentatge de llengües estrangeres, estils i estratègies d'aprenentatge, etc.
- motivació, actitud cap a les L2 i necessitats comunicatives personals

3. En l'aprenentatge de segones llengües per part de col·lectius immigrants es donen un seguit de característiques comunes.

- Unes etapes més o menys definides en el procés d'adquisició:
 - un moment denominatiu, referit a significats i necessitats molt immediates, agramatical;
 - la construcció de frases simples amb limitacions gramaticals referides als usos de la flexió verbal, els pronoms, etc.;
 - grans limitacions en l'ús dels temps i els modes verbals i en la construcció de frases subordinades.
 - Una tendència a fossilitzar determinades construccions no ajustades a normes gramaticals, però funcionals i rendibles.
 - Una tendència progressiva de canvi i pèrdua de la pròpia llengua d'origen. Es considera que a la primera generació és dominant la L1. A la segona generació (nascuts al país receptor o arribats molt petits) es donen situacions d'equilibri en l'ús de la L1 i la L2. A la tercera generació hi ha dominància clara de la L2 i a la quarta generació tendeix a desaparèixer l'ús de la llengua d'origen. Una de les conseqüències probables d'aquest procés, és que la normalització dels resultats escolars entre la població d'origen immigrant i els nadius no s'equilibra fins a la tercera o la quarta generació (Extra & Verhoeven, 1993).
4. Quan la presència d'immigrants és massiva i comporta diverses llengües d'origen en contacte, tendeix a aparèixer un procés inicial de pidginització, és a dir, a establir-se una variant lingüística comunicativa entre les diverses comunitats, molt simplificada (p.e. un sol temps pel passat, no modes verbals, ús d'adverbis amb infinitiu per substituir la flexió verbal, etc.). Segons la situació social i el temps, aquestes variants poden consolidar-se i generalitzar-se en el que anomenem formes criolles de llenguatge.
5. Cal considerar trets específics de la immigració marroquina a Catalunya, així com també de la immigració sub-sahariana. Per la banda del país receptor, una situació de bilingüisme castellà / català. Per la banda dels països d'origen:
- els immigrants magribins provenen d'una situació lingüísticament complexa: la llengua d'origen pot ser berber (amb tres variants dialectals al menys i sense escriptura pròpia); àrab en la variant dialectal marroquina (amb diverses subvariants zonals) i una escriptura (àrab clàssic) diferenciada de la llengua col·loquial. L'escolarització formal al Marroc pot ser estrictament corànica (àrab clàssic) o en àrab standard i el francès com a llengua estrangera.

- els immigrants subsaharians, provenen de cultures on coexisteixen un nombre important de llengües diferenciades (manlinké, wòlof, soninké, fula...) la majoria de les quals no tenen escriptura pròpia i usen l'alfabet àrab per fer transcripcions de la llengua oral, tot i que la fonètica és molt diferent de l'àrab. L'escolarització formal als seus països és estrictament corànica (àrab clàssic) o en anglès (Gàmbia, Sierra Leone, Libèria, Nigèria...) o en francès (Senegal, Mali, Mauritània, Sudan, Alt Volta, Níger, Guinea, Benin, Togo, Costa d'Ivori...)

2.2 L'adquisició de les L2 en nens/es immigrants escolaritzats

L'adquisició de L2 en el medi escolar ha generat una gran quantitat de recerques i formulacions teòriques. Algunes línies de recerca són, fins i tot, polèmiques: al voltant de conceptes com l'educació bilingüe, condicions, resultats, etc.; la immersió lingüística i les seves condicions; les diferències entre immersió i submersió lingüística, etc.

Intentarem resumir algunes idees principals sobre el tema, considerant diverses variables.

2.2.1 L'edat d'arribada: períodes inicials

Una de les variables que es consideren generalment com a més rellevant és l'edat d'inici de l'aprenentatge d'una L2. Tot i que no sembla possible determinar una edat exacta, es considera que hi ha un llindar d'edat abans del qual l'aprenent aconsegueix amb relativa facilitat una competència plena en el domini de la L2 i que l'inici de l'aprenentatge passat aquest període comporta més dificultats en la consecució d'una competència plena en la L2 (Appel i Muysken, 1987; López Ornat, 1994). Aquesta noció ha donat lloc a l'impuls de l'aprenentatge precoç de llengües estrangeres. Aquest llindar d'edat no s'ha aconseguit de precisar, ni tampoc de relacionar amb cap base de maduració del nen, tot i que es va intentar vincular a un moment de lateralització cerebral i d'especialització de les funcions de cada hemisferi. La polèmica resta oberta.

Però sembla haver-hi un cert acord social en marcar una edat òptima per a l'aprenentatge de llengües estrangeres, que se situaria abans dels set o vuit anys. És a dir, en les etapes d'Educació Infantil i primer cicle de Primària. Cert o no, el cas és que aquesta opinió actua fortament en el sistema educatiu i, fins ara, pràcticament cap escola no s'ha plantejat una intervenció educativa específica per als alumnes immigrants que s'incorporen a l'escola a aquests nivells.

No obstant això, aquesta noció d'edat-llindar, confon situacions ben diverses. Una és la diferència entre adquisició *simultània* de la L1 i una L2 – en el marc d'una família bilingüe, per exemple – en nens molt petits i una altra, diferent, és l'adquisició *successiva* quan l'aprenentatge de la L2 s'inicia després de l'adquisició de la L1 (Appel i Muysken, 1987).

L'altre element té a veure amb el caràcter additiu o substractiu de l'aprenentatge de diverses llengües. Generalment es considera molt important el domini de la L1 com a base de referència en l'adquisició de la L2, és a dir, que aquesta se sumaria a la llengua familiar, donant lloc a un veritable bilingüisme, és a dir, a la competència plena en dues

llengües, que és l'objectiu prioritari, recordem-ho, de l'ensenyament obligatori a Catalunya, referint-se al castellà i al català.

Però poden haver-hi situacions en les quals, l'aprenentatge de la L2 es fa sobre un domini incomplet o precari de la L1. En aquest cas, l'aprenentatge no és additiu, sinó substractiu, en el sentit que aprendre la L2 va en detriment de l'aprenentatge complet en la L1. Això defineix un aprenentatge de dues *semillengües*, molt diferent de la plena competència bilingüe (Appel i Muysken, 1987). Per descomptat, les conseqüències acadèmiques i culturals d'aquesta manca de competència plena en cap llengua, són greus.

La importància que té el ple domini de la L1 ha portat a desenvolupar, en molt països programes específics d'aprenentatge escolar primerenc de i en les llengües d'origen dels alumnes immigrants. O, com a mínim, la importància de desenvolupar programes específics d'aprenentatge ple de la L1 al llarg de l'escolaritat, si més no en llengües minoritàries importants a cada població, com podria ser, per exemple, l'àrab.

I, encara, s'ha plantejat l'alerta sobre la diferència entre immersió i submersió lingüística (Vila, 1977). L'ensenyament bilingüe ha postulat com a millor eina didàctica la immersió, model aplicat a Catalunya. Vila insisteix que un tret fonamental de la immersió lingüística és que des de l'inici de l'escolaritat, el o la mestre/a comprenen el nen quan utilitza la seva llengua familiar, com passa amb la majoria dels seus companys. Vila insisteix que aquesta comprensió, que permet una negociació constant de significats entre els interlocutors, és fonamental perquè assegura un aprenentatge de la L2 en un marc molt contextualitzat, que facilita decisivament l'aprenentatge. Aquest tipus d'aprenentatge, negociat i contextualitzat, facilita el pas a la descontextualització pròpia del llenguatge escrit i, per tant, de la lectura i l'escriptura. Afegeix també que aquest context d'immersió facilita actituds positives cap a la L2.

Així doncs, el bilingüisme del professorat (L1 + L2) seria imprescindible. Naturalment, no és el cas amb els alumnes immigrants, que no poden ser entesos pel professor. En aquests casos, la L1 pròpia d'aquests alumnes, és ignorada i absent quan se'ls fa aprendre la nova llengua (més d'una, al nostre cas).

En aquests casos, caldria parlar de *submersió*: la L1 dels nens immigrants resta al marge del procés educatiu; apareix desvaloritzada perquè no és entesa ni útil en el context escolar per ajudar a la comprensió i l'expressió i perquè, més a més, l'ensenyament explícit i sistemàtic de la L2 tendeix a desaparèixer quan l'alumne aconsegueix una capacitat mínima a nivell oral, molt ajudat pel context d'interacció i limitada a algunes de les funcions del llenguatge, les més referencials, però conserva grans dificultats en el domini del discursos orals formals, la lectura i l'escriptura.

Alguns autors, fins i tot, arriben a defensar l'interès d'escoles bilingües per a immigrants (àrab + català i castellà, com a llengües vehiculars, en el cas dels nostres alumnes marroquins), tal com es fa per exemple en col·legis alemanys, anglesos o japonesos dirigits habitualment a estrangers benestants. Però en el cas d'immigrants socials com és el cas, aquesta possibilitat no arriba ni a plantejar-se habitualment. Tanmateix, diversos països han dissenyat projectes d'ensenyament de les llengües pròpies dels immigrants, en paral·lel a l'acció escolar ordinària.

El caràcter substractiu de l'adquisició de L2 en contextos d'immigració social; la consegüent estructuració de semillengües en comptes de bilingüisme real; el fet que l'escola esdevé un marc de submersió i no d'immersió serien factors que ajudarien a entendre estudis coincidents a països molt diversos sobre un fracàs escolar d'alumnes immigrants que s'estén fins a la quarta generació (Extra, Verhoeven, 1993; Gretner et al., 1989; Mesmin, 1993; Wong Fillmore, 1998).

Naturalment, caldria afegir-hi altres condicions que afecten l'escolarització en aquests col·lectius: marginació social, baix nivell cultural familiar, processos de ghetització del col·lectiu, etc.

2.2.2 La incorporació tardana a l'escola i els anys d'estada al país

Per als alumnes immigrants que s'incorporen tardanament al sistema educatiu, l'edat d'arribada es combina amb el temps que fa que estan al país, incorporats al sistema educatiu. La importància d'aquesta variable és òbvia, però, en el nostre context, no s'ha descrit encara quins moments o etapes d'adquisició poden donar-se; en funció de quant temps d'estada canvien aquestes etapes ni quant de temps s'allarguen els processos d'aprenentatge fins que es pot considerar assolida una competència plena en la L2. Iniciar aquesta descripció és l'objecte del treball que presentem.

2.2.3 Nivells acadèmics i culturals previs a l'arribada

Com més tard, en edat, un alumne s'incorpora al nostre sistema educatiu, tindrà, per una banda, més dificultats per aconseguir el domini del català i del castellà. Però, en contrapartida, pot ser que hagi assolit una base d'aprenentatges en la seva pròpia llengua que li faciliti considerablement l'adaptació al sistema educatiu i la possibilitat d'aconseguir-hi èxit escolar. Coneixem alguns casos, excepcionals cal dir, d'alumnes arribats als 15 anys i incorporats al 3r d'ESO, que han aconseguit de treure el Graduat Escolar d'ESO l'any següent.

A banda de les capacitats cognitives d'aquests alumnes, és evident que al seu país d'origen van adquirir coneixements i estratègies fonamentals per a l'èxit acadèmic: capacitat de discriminar i usar la informació; estratègies d'autocontrol de l'aprenentatge; estratègies de generalització i descontextualització; estratègies de comprensió de textos diversos i especialment textos expositius i prescriptius; estratègies de producció de textos coherents de diversos gèneres, etc. i, probablement, una base de coneixements lingüístics en la pròpia llengua i un coneixement del francès, que els han ajudat molt a la seva incorporació als estudis aquí.

Els pot passar, a aquests alumnes, que hagin aconseguit en primer lloc una competència en el domini escrit del català i del castellà, més reeixida que als nivells orals de conversa, inversament al que passa habitualment. Seria una situació semblant a la gent que han après llengües estrangeres a través d'un aprenentatge bàsicament acadèmic, que poden llegir i fins i tot escriure un text complex, però que tenen dificultats en la conversa oral.

Això fa pensar no solament en la importància dels aprenentatges previs a l'arribada d'alumnes immigrants, sinó també en la importància d'un ensenyament de la llengua que incorpori no solament aspectes de llengua, sinó, també, estratègies d'aprenentatge i comprensió de la informació.

Les diverses edats d'arribada, plantegen un seguit de qüestions (objectius i programes diversificats per a cada cas pràcticament) que compliquen l'acollida. Però seria miopia pensar que aquesta situació és provisional o temporera i ajornar els esforços per donar-hi respostes educatives. Tot i que les famílies actuals aniran tenint fills que ja neixen aquí, els processos migratoris fan pensar que continuaran arribant adults que s'instal·laran al llarg dels anys i, com han fet els actuals, faran famílies als seus països d'origen que vindran cap aquí quan sigui possible, és a dir, amb els fills ja grans.

2.2.4 Motivació, actitud cap a les L2 i necessitats comunicatives personals

En els resultats de qualsevol aprenentatge, també el d'una llengua nova, els aspectes motivacionals són molt rellevants. La motivació és un resultat complex de moltes circumstàncies personals i socials.

En el cas dels adults immigrants, per exemple, s'ha valorat molt l'expectativa de retorn o no al país d'origen com a determinant de la motivació per aprendre la llengua del país d'arribada. No és aquest el cas habitual entre els alumnes marroquins, que majoritàriament donen per fet que la seva vida transcorrerà aquí.

Però en la motivació – un tret psicològic i personal en darrera instància – tenen gran importància aspectes afectius, relacionals i d'imatge personal de cadascú. Així, sentir-se estimat i protegit, sentir que es valoren els petits èxits de cada dia, que els professors confien en les possibilitats de cadascú i l'encoratgen amb empatia i cordialitat és, com en qualsevol alumne, fonamental. Si bé les formes actives d'exclusió d'aquests alumnes per part de professors són, segurament, molt minoritàries (tracte despectiu o vexatori; expulsió activa del grup i/o de l'aula, etc.), són segurament més habituals formes passives d'exclusió com ara ignorar-los, no adreçar-s'hi, no posar-los feina, deixar-lo al fons de la classe, no mirar-los, no somriure'ls, etc., que provoquen una auto-imatge negativa de l'alumne sobre el seu lloc a l'escola.

Aquests mateixos aspectes relacionals i afectius els requereixen en el tracte horitzontal, entre companys. Molts alumnes marroquins descriuen com se senten ben tractats pels professors, però aïllats o maltractats pels companys a l'hora de l'esbarjo, a les entrades i sortides, als carrers i places del poble: no deixar-los jugar, insultar-los, burles, agressions, ignorància, menyspreu... Aquests factors són igualment importants per desmotivar l'esforç d'adaptació i d'aprenentatge de la cultura dominant. Probablement, aquests aspectes siguin més difícils i accentuats en el cas dels adolescents a l'ESO, on apareixen moltes formes noves d'exclusió i rebuig: consum, diners, relacions entre nois i noies, diferències en expectatives de treball i èxit social, etc. La influència d'aquests aspectes de relació amb nadius no són solament rellevants per la motivació, sinó directament pel propi aprenentatge de la llengua, atès que fan disminuir molt les possibilitats d'immersió en situacions de conversa i d'intercanvi fluid i prolongat, que no es poden donar en el marc de l'aula.

L'altra cara del problema, és el predomini d'actituds defensives i de tancament, ja sigui a nivell personal (per inhibició, retraïment, sentit del ridícul, etc.), ja sigui de forma col·lectiva per fenòmens d'aïllament al propi grup, més fàcils com més grans són els grups d'immigrants que coincideixen a una mateixa escola, barriada, etc.

La importància d'una autoimatge acadèmica positiva es va posant de relleu cada vegada més als estudis sobre psicologia de l'aprenentatge. Si els objectius i tasques escolars als quals s'enfronten els estudiants, són inadequades, l'autoimatge negativa que se'n deriva dificulta l'esforç. Petits èxits acadèmics o en l'aprenentatge de les llengües d'acollida, al contrari, estimulen i milloren la motivació.

Les actituds dels alumnes cap a la comunitat d'acollida, cap a les seves llengües i formes culturals, cap al propi esforç d'aprenentatge, i, d'altra banda, les actituds de la comunitat social i educativa cap a ells, es tradueixen en un aspecte essencial per a l'adquisició de competència comunicativa plena: la necessitat de comunicar-se. Aquesta necessitat determina, alhora, la quantitat i qualitat de l'*input* (quantitat i qualitat d'informació lingüística que es rep de la L2).

És la necessitat de comunicació allò que determina en més alt grau l'adquisició de competència. Aquesta és l'afirmació essencial en una perspectiva comunicativa de l'ensenyament de les llengües. Es pot conèixer un idioma (vocabulari, gramàtica, construccions, etc.) sense tenir competència per comunicar-s'hi. Vist del revés, allò que determina els diversos graus de competència en una llengua, és la quantitat i qualitat dels intercanvis comunicatius reals, tal com hem pogut comprovar en un estudi recent fet amb adults gambians (Maruny i Molina, 1998).

L'escola aporta coneixements lingüístics i uns contextos comunicatius precisos i limitats: llenguatge descontextualitzat i general, relacions verticals professor/alumne, registres cultes del llenguatge, etc., però a l'aula, manquen contextos comunicatius fonamentals que només es donen en situacions d'intercanvi social, entre companys, de veïnatge i amistat.

En el context de Catalunya, i concretament a la zona de Palafrugell, al Baix Empordà, les necessitats comunicatives en diversos contextos, determinen també usos diferenciats del castellà i del català, als quals ens aproximarem al capítol 9.

3. DADES DE LA MOSTRA

Per a la selecció dels alumnes de la mostra hem pres les següents decisions:

1. HEM TRIAT LA FRANJA D'ALUMNES SITUATS ENTRE TERCER DE PRIMÀRIA I QUART D'ESO, AMBDÓS INCLOSOS.

Aquesta decisió s'ha pres, fonamentalment, per raons d'economia. Estudiar la competència comunicativa d'alumnes immigrants de les franges inferiors (Educació Infantil i Cicle Inicial de Primària), comportava dissenyar una metodologia i unes eines d'anàlisi totalment diferents. Pensem que aquesta franja requereix un estudi específic que es podria abordar posteriorment.

D'altra banda, als alumnes més grans de 8 anys, el nostre sistema educatiu els demana l'adquisició de competència comunicativa completa, tant oral com en l'escrit, i en tota mena de textos i situacions de comunicació.

2. HEM TRIAT ELS ALUMNES D'UNA MATEIXA ZONA ESCOLAR (PALAFRUGELL)

Per tal de reduir les variables implicades, hem triat una sola zona escolar, per intentar que les condicions socials (grandària de la població, trets econòmics, tipus i condicions de treball, clima social, distribució urbana, etc.) fossin el més constants possible.

Gairebé tots els alumnes viuen al mateix nucli de Palafrugell, però alguns viuen a pobles del voltant que formen part de la mateixa zona escolar perquè s'escolaritzen tots als mateixos Instituts d'Ensenyament Secundari (Pals, Begur, Llofriu, Mont-ràs, i alguns pobles més petits)

Els alumnes procedeixen dels següents centres educatius públics, als quals agraïm la col·laboració:

- CEIP Barceló i Matas (Palafrugell)
- CEIP Torres Jonama (Palafrugell)
- CEIP Quermany (Pals)
- CEIP Dr. Arruga (Begur)
- IES Baix Empordà (Palafrugell)
- IES Frederic Martí Carreras (Palafrugell)

3.1 PROPORCIÓ D'ALUMNES MARROQUINS DE PRIMÀRIA A LES ESCOLES DE LA ZONA I A LA MOSTRA (Dades del 24.02.2000¹)						
	CEIP Barceló i Matas	CEIP Torres Jonama	Col·legi Sant Jordi (1)	Col·legi Vedruna (1)	CEIP Pals, Begur Montràs	TOTAL
Total alumnes	473	510	254	468	470 (112+243 +115)	2.175
Total alumnes Marroquins	122	50	7	10	25 (7+6+12)	214
Percentatge	25'8 %	9'8 %	2'8 %	2'1 %	5'3 %	9'8 %
Arribats curs 1999-2000	12	4	4	1	2	23
Arribats curs 1998-99	42	9	0	2	5	58
Arribats curs 1997-98	14	14	2	0	13	43
Total alumnes de la mostra	14	9	0	0	2	25

3.2 PROPORCIÓ D'ALUMNES MARROQUINS DE SECUNDÀRIA A LES ESCOLES DE LA ZONA I A LA MOSTRA (Dades del 24.02.2000)				
	IES Baix Empordà	IES Frederic Martí	Col·legi Prats de la Carrera (1)	TOTAL
Total alumnes	289	369	254	912
Total alumnes Marroquins	49	52	0	101
Percentatge	17%	14%	-	11'1 %
Arribats curs 1999-2000	9	5	-	14
Arribats curs 1998-99	6	6	-	12
Arribats curs 1997-98	15	7	-	22
Total alumnes de la mostra	22	2	-	24

(1) Centres concertats

¹ Dades facilitades pel Servei d'Educació Compensatòria del Baix Empordà.

3. HEM ESTABLERT TRES GRUPS D'ALUMNES SEGONS EL TEMPS D'ESTADA A CATALUNYA

En aquest estudi s'han considerat tres grups d'alumnes en funció del temps que fa que estan vivint a Catalunya. No tenim constància que cap alumne de la mostra hagi viscut prèviament a altres poblacions diferents de Palafrugell, perquè la gran majoria han arribat a partir de la Llei de Reagrupament Familiar, quan el pare ja estava instal·lat al poble amb feina i domicili en condicions.

Hem fixat els següents grups:

- GRUP A: ALUMNES QUE FA ENTRE 5 I 18 MESOS QUE HAN ARRIBAT
- GRUP B: ALUMNES QUE FA ENTRE 19 I 36 MESOS QUE HAN ARRIBAT
- GRUP C: ALUMNES QUE FA MÉS DE 36 MESOS QUE VIUEN AQUÍ

En total, s'han seleccionat 49 alumnes, dos per cada grup i cada nivell escolar, excepte en el cas del grup A de cinquè (A5) que té tres alumnes perquè els dos primers entrevistats, dos nois, van donar uns protocols molt pobres que en feien difícil l'avaluació.

4. HEM AGRUPAT ELS ALUMNES PER CURSOS ESCOLARS I NO PER EDATS

Ens sembla més rellevant, a efectes d'aquest estudi, el nivell de competència que s'exigeix als alumnes més que no pas l'edat real. Realment hi ha força coincidència entre una dada i l'altra perquè, en general, les escoles tendeixen a escolaritzar els alumnes en funció de l'edat, que se suposa que facilita una millor integració social, i deixar de banda el nivell d'aprenentatges previs que, en qualsevol cas, estan molt distanciats - al menys pel que fa a la llengua vehicular de l'ensenyament - dels seus companys.. A l'ESO, els centres tendeixen a tenir en compte que és millor donar-los l'oportunitat de passar més temps escolaritzats, posant-los a cursos inferiors. No obstant, aquests criteris són flexibles i desiguals.

ALUMNES QUE SUPEREN L'EDAT PRÒPIA DEL SEU NIVELL ESCOLAR:

3.3 Alumnes que superen l'edat pròpia del seu nivell escolar							
Pr-3r	Pr-4t	Pr-5è	Pr-6è	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
2	0	1	1	1	1	2	3

5. S'HA INTENTAT L'EQUILIBRI ENTRE NOIS I NOIES

Però no sempre s'ha pogut aconseguir per tal com calia tenir en compte altres criteris. A la mostra, la distribució per gènere és la següent:

3.4 Gènere dels alumnes							
Pr-3r	Pr-4t	Pr-5è	Pr-6è	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
2 noies 3 nois	3 noies 3 nois	1 noia 6 nois.	4 noies 2 nois	2 noies 4 nois	2 noies 4 nois	1 noia 5 nois	3 noies 3 nois

TOTAL NOIES A LA MOSTRA: 18

TOTAL NOIS A LA MOSTRA: 30

3.5 Gèneres per temps d'estada			
	GRUP A	GRUP B	GRUP C
NOIES	8	7	3
NOIS	9	9	13

Com es pot veure, el desequilibri es produeix al tercer grup (els que fa més de tres anys que són aquí). Això fa pensar en alguna possible interpretació incerta: pot ser que els reagrupaments es facin fragmentadament i prefereixin portar primer els nois que les noies, que vindrien més tard?

6. S'HA INTENTAT EQUILIBRAR ELS ALUMNES QUE TENEN COM A L1 EL BERBER I ELS QUE TENEN COM A L1 L'ÀRAB

Aquesta informació és aportada directament pels alumnes, cosa que podria comportar algun error. Els resultats, però, resulten molt equilibrats, tot i que la proporció relativa varia: els alumnes que han arribat fa poc, parlen majoritàriament berber, mentre que els alumnes que fa més d'un any i mig que han arribat, parlen majoritàriament àrab.

3.6 Llengua pròpia dels alumnes				
	GRUP A	GRUP B	GRUP C	TOTAL
BERBER	12	5	6	23
ÀRAB	5	11	10	26

7. S'HA INTENTAT QUE LA MOSTRA RECOLLÍS DIFERENTS NIVELLS DE CAPACITATS COGNITIVES DELS ALUMNES

En aquest cas, el criteri ha estat, senzillament, l'opinió dels professors tutors dels alumnes que han valorat si l'alumne mostrava bones capacitats d'aprenentatge i aprenia ràpid o no.

3.7 MOSTRA: CURS, GÈNERE, L1, EDAT (anys/mesos) I TEMPS D'ESTADA A CATALUNYA			
	A: 0-18 mesos	B: 19-36 mesos	C: Més de 36 mesos
Tercer Primària	FAU, noia, berber, 10/1, fa 5 m. ZIZ, noi, berber, 8/4, fa 7 m.	ZIA, noia, àrab, 9/11, fa 29 m. LAH, noi, àrab, 9/8, fa 28 m.	RID, noi, berber, 9/1, fa 6 anys SET, noi, berber, 10/0, fa 4 anys
Quart Primària	ABD, noi, àrab, 9/4, fa 16 m. BRA, noi, àrab, 10/0, fa 17 m.	MIA, noia, berber, 10/3, fa 24 m. FAD, noia, àrab, 9/8, fa 36 m.	OUA, noi, berber, 9/6, fa 5 anys SOH, noia, àrab, 9/10, fa 4 anys
Cinquè Primària	AMI, noia, berber, 10/11, fa 12 m. NOR, noi, 10/1, berber, fa 14 m. BIL, noi, berber, 10/4, fa 16 m.	ALL, noi, àrab, 10/5, fa 25 m. YOU, noi, àrab, 10/7, fa 30 m.	MED, noi, àrab, 10/11, fa 3 anys ZAC, noi, berber, 11/8, fa 5 anys
Sisè Primària	IZA, noia, berber, 11/8, fa 7 m. SAM, noia, àrab, 11/7, fa 18 m.	SOU, noia, àrab, 12/0, fa 22 m. KOU, noia, berber, 13/0, fa 33 m.	MIR, noi, àrab, 11/4, fa 6 anys. TAJ, noi, berber, 11/3, fa 6 anys
Primer d'ESO	FAT, noia, berber, 13/0, fa 13 m. BAC, noi, berber, 14/4, fa 8 m.	IMA, noi, àrab, 13/2, fa 20 m. LOU, noia, berber, 12/11, fa 19 m.	MOU, noi, àrab, 12/9, fa 6 anys DEL, noi, àrab, 13/4, fa 5 anys
Segon d'ESO	LAY, noia, berber, 14/9, fa 18 m. HIS, noia, berber, 14/5, fa 17 m.	BEL, noi, àrab, 13/9, fa 24 m. MUS, noi, berber, 15/4, fa 29 m.	NIR, noi, àrab, 13/7, fa 12 anys MOH, noi, berber, 13/11, fa 6 anys
Tercer d'ESO	HAB, noi, àrab, 15/3, fa 15 m. HOU, noi, berber, 16/8, fa 8 m.	ZOB, noi, àrab, 15/7, fa 25 m. RIK, noi, àrab, 14/6, fa 19 m.	DAZ, noi, àrab, 16/0, fa 7 anys SOM, noia, àrab, 15/3, fa 6 anys
Quart d'ESO	CHA, noia, berber, 16/6, fa 17 m. RAH, noi, àrab, 18/3, fa 18 m.	HAN, noia, àrab, 17/5, fa 24 m. HAS, noi, berber, 15/8, fa 26 m.	DUA, noia, àrab, 16/5, fa 5 anys KAL, noi, àrab, 18/2, fa 7 anys

4. METODOLOGIA DE RECOLLIDA DE LES DADES

Aquest treball s'inscriu en el marc de la teoria comunicativa del llenguatge. El concepte de competència comunicativa es centra en l'ús real del llenguatge en les diverses situacions de comunicació. Les situacions de comunicació venen determinades per un conjunt ampli de components que constitueixen les condicions: els interlocutors, el context, la intencionalitat i la necessitat comunicativa, el tipus de discurs i de text, etc.

Els mètodes i procediments d'avaluació de la competència comunicativa estan en un moment de progressiva definició. Hi pocs treballs d'anàlisi comunicatiu del discurs i menys en la situació concreta d'avaluar la competència comunicativa en una llengua com la catalana i amb uns subjectes escolars arribats al país per processos de migració social com és el cas dels alumnes marroquins.

És clar que en aquest marc teòric no tindria sentit plantejar-se situacions d'avaluació experimental dels coneixements lingüístics (tipus test, examen...), atès que interessa estudiar els usos lingüístics i que ambdós elements –coneixements i usos– no coincideixen exactament.

Les condicions materials i els objectius del treball, exclouen igualment l'aplicació de mètodes i tècniques de caràcter etnolingüístic com ara el registre directe d'usos espontanis del llenguatge en el context habitual (l'aula, el pati, el carrer, les botigues...)

Calia, doncs, plantejar una situació de comunicació real, relativament acotada i constant per a tots els alumnes i que permetés recollir un ampli ventall d'usos lingüístics. Interessava especialment comprovar la competència en diversos tipus de discurs i de text, atès que una de les hipòtesis del treball és que, en algun moment, els alumnes poden resoldre fàcilment situacions de comprensió oral i d'expressió en conversa, fins i tot en discursos i textos narratius, però tenir més dificultats en altres tipus de discurs i text més complexos (argumentació, exposició, resum, etc.).

4.1 LA SITUACIÓ COMUNICATIVA: L'ENTREVISTA

Per això hem optat per dissenyar una situació d'entrevista amb cada alumne per separat, amb les següents condicions:

- L'entrevistadora sempre és la mateixa. Es demana que el tutor/a o un mestre molt conegut (mestre/a de suport, per exemple), presenti l'entrevistadora a l'alumne.
- El lloc de l'entrevista sempre és un recinte escolar que es procura que sigui aïllat i silenciós, familiar per a l'alumne i habitual (aules reduïdes, però no despatxos de direcció, per exemple)
- A l'inici de l'entrevista es presenta l'entrevistadora i explica el motiu de la sessió i que interessa veure com parlen el català per poder ajudar millor els alumnes marroquins que van arribant a l'escola, procurant que se sentin tranquils (anonimat, naturalitat, etc.) i alhora motivats a col·laborar.
- Per això es justifica la presència, visible, de la gravadora. Se'ls ensenya, s'hi fa broma, etc. per reduir al màxim els possibles efectes inhibidors.

- Per això es justifica la presència, visible, de la gravadora. Se'ls ensenya, s'hi fa broma, etc. per reduir al màxim els possibles efectes inhibidors.
- El to de la conversa es procura que sigui informal, proper a l'alumne i que s'estableixi una certa complicitat, bon humor i clima de relaxament.
- La durada és variable, però s'estén entre la mitja hora i una hora sencera, en horari de classe.

Aquesta situació de conversa, en forma d'entrevista a soles amb un adult identificat com a mestre / professor i en el marc escolar, no és una situació comunicativa habitual. Potser, per alguns alumnes de la mostra, sigui la primera vegada que un adult s'hi està una estona tan llarga interessant-se per ell/a. Però si no és habitual, tampoc és estranya: a l'escola sovint un alumne és cridat per entrevistar-se a soles amb algú: el tutor, el psicòleg escolar, el mestre de suport, el director... Alguns vegada, l'alumne cridat pot sentir una sensació d'amença: potser el renyaran per alguna cosa que ha passat o l'avisaran d'alguna situació més o menys dramàtica, però aquest és un temor que s'aclareix ben aviat. Els companys poden sentir una certa curiositat per saber què ha passat, què li han dit, què volien... però una entrevista així no desperta ni bromes, ni cap mena de refús i forma part dels incidents habituals en una classe. Finalment, s'ha procurat que l'entrevistadora sigui una persona identificable com a mestra o professora, sense cap altra connotació especial.

Tanmateix, la situació és prou excepcional en la vida ordinària dels alumnes, com perquè sigui impossible d'evitar del tot una certa inhibició o retraïment dels alumnes. La limitació fonamental, és que en aquesta situació, els alumnes no senten la necessitat de comunicar-se ells personalment, de transmetre informacions rellevants per a ells: es limiten a contestar allò que se'ls demana, però rarament aporten elements nous, s'enganxen a un tema o mostren iniciativa, a diferència del que passa en converses entre amics, germans, amb familiars... El llenguatge que els alumnes fan servir en aquesta situació no és el llenguatge espontani que fan servir a la realitat quotidiana ni tampoc és el millor llenguatge que poden fer servir expressivament, perquè la necessitat personal no els estimula a donar el màxim d'ells mateixos. Aquesta és una limitació important que cal tenir molt en compte, però que no hem sabut com podria haver-se eliminat. És una limitació greu per a qualsevol avaluació de competència comunicativa en situació real.

GUIÓ DE L'ENTREVISTA

L'entrevista té un caràcter semi-obert, flexible: no és un qüestionari. S'hi plantegen una colla de temes que poden desenvolupar-se de molt variades maneres. Tanmateix, a la realitat, ha funcionat amb un caràcter força tancat –per la manca d'iniciativa dels alumnes i l'actitud d'espera– que, de tota manera, facilita la comparació entre els rendiments d'uns i altres. Els temes de l'entrevista són els següents, però cal advertir que l'ordre ha canviat segons anava la conversa. Entre parèntesi i en negreta, explicitem el tipus de discurs o text que es tractava d'investigar:

Discurs informatiu: dades, hàbits i interessos personals (**aportació d'informació concreta**):

A partir d'aquí la conversa pot derivar cap a un o altre dels temes següents:

- la televisió, programes preferits i explicació d'algun programa o pel·lícula (**explicació de narracions audiovisuals**)
- jocs i explicació de normes d'algun joc: cuit amagar, atrapar-se, el joc de l'oca o algun altre; el futbol o bàsquet; què és una falta, un fora de joc o un penal... (**prescripcions, instruccions**)
- festes escolars, populars i, especialment, familiars que els fan disfrutar més i explicar-ne alguna- (**narració d'una seqüència d'esdeveniments, rituals, possibles significats simbòlics...**)
- plantejament d'un dilema moral: què faries si saps que un amic teu li ha pres un joc o objecte valuós a un altre amic teu? Explicar els motius (**argumentació**).
- llibres llegits darrerament (**resum comprensiu d'un conte o narració amb memòria mediata**).

PROVA ALTERNATIVA DE VOCABULARI BÀSIC

En alguns casos (per exemple, IZA), on els alumnes no semblaven poder llegir cap dels textos proposats o comprendre'n una lectura en veu alta, es passava una prova de vocabulari, a partir de dibuixos en color, on apareixen colors, formes, nombres, animals, oficis, i paraules familiars i concretes usals per als nens. Aquest vocabulari ha estat dissenyat per l'EAP del Baix Empordà per a l'exploració fonètica del català en alumnes d'Educació Infantil i Primària.

PROVA ALTERNATIVA: LÀMINES

En alguns casos (FAU i ZIZ, del grup A de 3r de Primària) es va introduir l'activitat d'explicació de làmines, fent servir material estàndard psicològic per avaluar la competència oral (Làmines del test de Terman-Merrill, per a nens i nenes de 5 anys). Una làmina representa uns nens trucant el timbre d'una casa. Els nens porten regals i per la finestra es veu un pastís d'aniversari. La segona làmina mostra una senyora gran, assentada davant de tres nens estirats al terra que l'escolten atentament: mentrestant, al darrera, el menjar que és a la cuina s'està cremant i desborda les olles. La tercera làmina representa un gos que agafa una camisa i s'escapa corrents, mentre la noia està estenent la roba.

4.2 TEXTOS PER A LA LECTURA I L'ESCRITURA

La part final de l'entrevista, incloïa tres textos (una faula, una notícia i un text expositiu), amb els que es plantejaven activitats de comprensió lectora (resum del text). En el cas del text narratiu, després de completar el resum i assegurar-se de la comprensió correcta dels elements principals del text, l'entrevistadora proposava a cada alumne que l'escrivís a la seva manera. Es tracta per tant, d'una activitat de re-escritura d'un text conegut. La fonamentació teòrica de les activitats de lectura i escriptura s'emmarca en el model comunicatiu i constructivista de la lectura i l'escriptura (Ferreiro i Teberosky, 1979; Maruny, Miralles i Ministral, 1993; Solé, 1987).

El nivell de dificultat que ha orientat la tria de tots els textos, ha estat el del Cicle Mitjà de Primària, al qual s'ajustava la falla. Generalment s'admet que aquest és el nivell propi de l'alfabetització funcional i, per tant, d'una relativa suficiència social de la competència lingüística. Aquest nivell de dificultat marca una certa línia divisòria en les pràctiques escolars: per exemple un alumne que en començar l'ESO no assoleixi aquest nivell, és considerat com un alumne de necessitats educatives especials. D'altra banda, posàvem l'accent en les estratègies de comprensió lectora i expressió escrita i no en el domini de coneixements superiors. Per això no ens vam plantejar proves específiques per a cada nivell escolar, sinó aquelles que marcaven un cert llindar de suficiència en la competència lingüística dels alumnes de la mostra.

Tant l'entrevista, com les activitats el voltant dels textos, van ser gravat en caset audio i, posteriorment, transcrites. El conjunt de les transcripcions ocupa entre 700 i 800 fulls de paper que constitueixen el corpus de dades que va ser analitzat posteriorment. Aquest corpus podrà ser consultat a l'adreça electrònica < >¹ en el Programa Internacional de Base de Dades CHILDES, sobre adquisició de llengües.

¹ La incorporació a Internet està actualment en fase de procés.

TEXT 1: LA FAULA DE LA GUINEU I EL CORB

Text tret de: ZWERGER, Lisbeth: *Faules d'Isop*. Edicions Destino, Barcelona, 1990. Per les característiques gràfiques i de llenguatge, és un text de lectura adequat per a alumnes del Cicle Mitjà de Primària, segons l'opinió dels mestres consultats.

Aquest text va ser triat per les raons següents. Interessava un text narratiu, breu i complet que pogués motivar l'interès d'un ventall ampli d'alumnes. El gènere de la faula –històries morals basades en animals com a via de plantejar conflictes humans– és conegut universalment i permet evitar interferències culturals que són molt freqüents en gairebé tots els contes que havíem considerat prèviament. D'altra banda, la il·lustració en color té una qualitat i característiques atractives per a totes les edats.

S'ensenyava el llibre original, es mirava la portada i es fullejava. Es comentava que tot eren contes curts d'animals. Després es mostrava la pàgina del text triat. La faula ocupa dues pàgines oposades, a la dreta una il·lustració en color i a l'esquerra el text.

Es plantejava a continuació una activitat d'exploració de la il·lustració i d'anticipació del text. Es procurava que l'alumne iniciés la lectura plantejant-se que un animal –la guineu– volia allò que l'altre animal –el corb– tenia al bec –un formatge o un tall de pa o alguna cosa imprecisa– i com s'ho faria. Pel que fa al nom dels animals, si no eren coneguts pels alumnes, s'acceptava qualsevol expressió i se'ls remetia al títol “La guineu i el corb” i es feien correspondre amb els dibuixos.

S'iniciava així la lectura en veu alta d'aquest text, que només s'interrompia si l'alumne demanava, implícitament (aturant-se i mirant l'entrevistadora esperant aclariment) o explícitament (amb pregunta directa), aclariment del sentit d'un terme o d'una expressió. Aquesta lectura en veu alta, enregistrada i, a vegades, amb algun comentari escrit de l'entrevistadora, ha estat analitzada posteriorment.

Si el nivell de lectura feia dubtar de la comprensió global del text (lentitud excessiva, dificultats importants en el desxiframent, entonació inadequada, etc.) es proposava o bé una segona lectura silenciosa o bé una lectura per part de l'entrevistadora.

Quan semblava que l'alumne havia entès el text, se li demanava que l'expliqués, sense més precisions i lliurement. Aquest resum ha estat la base principal per a l'anàlisi de la comprensió del text. A continuació, l'entrevistadora preguntava aspectes del text que no s'havien inclòs en el resum, de forma que el conjunt d'idees principals es pogués reconstruir totalment, intentant que fos l'alumne qui els explicités o ajudant-lo si calia.

Un cop les idees principals s'havien explicitat, es demanava a l'alumne que re - escrivís el text en un full en blanc.

És a dir, amb el text de la faula, s'han avaluat les habilitats de lectura en veu alta; la comprensió de textos narratius i la re - escriptura del text narratiu.

Tot el material gravat, va ser transcrit posteriorment per a analitzar-lo.

LA GUINEU I EL CORB

Un corb s'estava tranquil·lament a la branca d'un arbre amb un tros de formatge al bec quan una guineu el va veure i va començar de rumiar com s'ho faria per aconseguir el formatge. La guineu va anar fin al peu mateix de l'arbre i mirant amunt va dir al corb: "Quin goig que fas avui! Tens unes plomes tan llustroses i uns ulls tan brillants. Estic segur que si sabessis cantar tindries una veu més meravellosa que qualsevol altre ocell". El corb es va sentir molt afalagat per tots aquests elogis i per demostrar que també podia cantar va deixar anar un estrident "Crooc!", però així que va obrir el bec el formatge li va caure a terra i la guineu el va arreplegar. "Ja veig que tens veu", va observar la guineu, "però el que et falta és cervell."

No us deixeu entabanar pels aduldors.

[El conte porta el text a la pàgina esquerra i una il·lustració de colors a la pàgina dreta]

TEXT 2: LECTURA D'UNA NOTÍCIA: *EL ZOO COMENÇA UN PROGRAMA DE CRIA DE GIRAFES.*

El text ha estat una adaptació d'una notícia publicada al diari AVUI, el dia 13.09.97. El text forma part de la proposta d'avaluació de l'àrea de Llengua Catalana al Cicle Mitjà de Primària, elaborada pel Departament d'Ensenyament i distribuïda, a tall de suggeriment o exemple, a tots els centres educatius, dins dels materials anomenats *Avaluació Interna de centres*, a la primavera de 1998.

Al nostre cas, el text ha estat lleugerament modificat per evitar el que ens semblaven possibles interferències per a la comprensió del nucli de la notícia: hem eliminat el nom de la corresponsal; el de la localitat d'origen i el nom de la localitat del zoo on va néixer la girafa; també hem substituït *reiniciarà* per *vol iniciar* i hem posat la data a l'entradeta, al costat de la paraula *Barcelona*, per remarcar la situació espacial i temporal de la notícia.

S'ha triat aquest text perquè interessava avaluar específicament la comprensió d'un text informatiu usual a la nostra cultura, la notícia, del qual se suposava una dificultat intermèdia entre el text narratiu i el text expositiu. D'altra banda, el fet de formar part d'un suggeriment del propi Departament d'Ensenyament, avalava la seva adequació al nivell del cicle mitjà que s'havia pres com a referència.

S'invitava l'alumne a llegir el text en silenci, avisant-lo que després l'hauria d'explicar. Se li ofería sempre l'opció de llegir-lo una segona vegada si ho considerava oportú. En els casos que la lectura en veu alta de la Faura revelava dificultats importants, s'oferia que el llegís l'entrevistadora. Això es fonamenta en el fet que interessava comprovar la competència per comprendre un text escrit informatiu, de nivell senzill i no pas la competència en el desxiframent.

L'entrevistadora contestava totes les preguntes directes sobre lèxic que sorgien en la lectura.

A continuació es demanava que l'expliqués autònomament. Les informacions rellevants omeses a l'explicació es comprovaven a través de preguntes directes, especialment la finalitat de l'adquisició de la girafa (iniciar un programa de cria per renovar la població envellida de girafes al zoo de Barcelona).

No es preguntaven detalls considerats secundaris en el text.

El Zoo comença un programa de cria de girafes

Barcelona, 12.09.97.

El Zoo de Barcelona va rebre ahir un exemplar de girafa femella del tipus africà. L'animal va néixer fa dos anys i mig a un zoo holandès. Amb aquesta adquisició el Zoo de Barcelona vol iniciar un nou grup de girafes, ja que les que hi ha ara són massa velles per reproduir-se.

L'animal, que ara pesa més de 300 quilos i fa dos metres i mig, va viatjar durant més de 20 hores dins d'una caixa transportada per un camió. Un cop va arribar a les portes del Zoo, una grua va enlairar la caixa fins a la nova instal·lació de l'animal on l'any que ve conviurà amb un mascle.

[AVUI]

[El text ve en format de columna, amb la foto d'una girafa a l'altra columna]

TEXT 3: LECTURA D'UN TEXT EXPOSITIU: L'AEROPORT.

Aquesta lectura procedeix d'un llibre de text de 3r curs de Primària (primer de Cicle Mitjà) de l'àrea de Ciències Socials. Malauradament no disposem de la referència editorial original, però aquest text forma part d'un recull de *Materials de Suport de Llenguatge per als Cicles Mitjà i Superior*, elaborat per l'EAP del Baix Empordà l'any 1993.

Dintre dels textos expositius que es volien fer servir amb la mostra, aquest té l'avantatge de referir-se a un tema prou familiar i específic alhora, com perquè tots els alumnes en tinguessin algun coneixement previ i, alhora, haguessin d'incorporar nova informació. D'altra banda, és un text que correspon a l'estructura canònica del text expositiu: informació jerarquizada; correspondència paràgraf / idea principal; introducció de la idea principal a l'inici de cada paràgraf, etc.

L'entrevistadora invitava a llegir el text en silenci, dues vegades, o bé a fer-ho conjuntament si calia. A continuació demanava el tema (de què parla?) i després de l'explicació de l'alumne, anava preguntant la/es idea/es principal/s de cada paràgraf.

Sempre s'intentava relacionar el text amb els possibles coneixements previs de l'alumne sobre els aeroports o els avions com a mitjà de transport.

S'incloïa sempre una pregunta de comparació amb altres mitjans de transport (el vaixell, els autobusos...), i es preguntava sobre els avantatges i els inconvenients de l'avió en relació a aquests altres mitjans.

L'AEROPORT

Es troba prop d'una gran ciutat. Gent de tota Espanya i molts estrangers necessiten desplaçar-se amb rapidesa d'un lloc a l'altre. Pot ser per molts motius : per conèixer un país, per negocis, per visitar un amic o familiar, etcètera.

L'aeroport ha de ser situat en una zona plana i gran perquè això facilita l'aterratge dels avions i la bona visibilitat del pilot. D'aquesta manera s'eviten accidents.

També ha d'estar ben comunicat amb la ciutat a través d'un bon mitjà de transport. El mateix aeroport té un servei d'autocars per traslladar els passatgers que arriben a la ciutat. També hi ha un gran pàrking i servei de taxis. A vegades també enllaça amb el tren.

A més de transportar passatgers i el correu, en alguns casos els avions també transporten mercaderies de poc pes, molt fràgils o de difícil conservació. En tots els casos, els avions tenen un límit de pes.

El pilot i la tripulació vetllen pel bon funcionament del vol per solucionar qualsevol problema tècnic. Han de complir l'horari proposat i estar ben informats de l'estat del temps. Abans de sortir, han de comprovar que els motors estan en bones condicions i que els dipòsits de combustible són plens. En gran part, els avions funcionen amb el pilot automàtic.

Els controladors indiquen a cada pilot a quina pista ha d'aterrar l'avió. Durant tot el vol el pilot està comunicat amb la torre de control.

TEXT NARRATIU ALTERNATIU PER A ALUMNES D'ESO: *UNS LLADRES MOLT ESPAVILATS*.

Tot i que *La guineu i el Corb* és un text clàssic i perfectament vàlid per a adults - pel seu gènere com a faula, per la presència de la il·lustració i per la relativa simplicitat de l'argument - podia ser percebuda com a infantil per a alguns dels alumnes més grans. També podia passar que resultés massa curta i massa senzilla per a aquests alumnes. Per això vam preparar un text narratiu alternatiu que consisteix en l'adaptació, literàriament molt simplificada, d'un conte de Dashiell Hammet.

L'interès del conte és que dins del gènere policíac –més aviat judicial- està ambientat al Far West, és a dir reuneix trets de gèneres molt convencionals i coneguts per tots els alumnes, si més no a través del cinema i de la televisió. El conte, d'altra banda, és humorístic – no deixa de ser un acudit - que treballa amb l'ambigüitat i la ironia i es basa en una estratègia que cal descobrir perquè no és explícita, fet que el fa comparable en estructura textual a la faula.

Val a dir, però, que aquest text només es va proposar als alumnes de tercer i quart d'ESO, amb alguna excepció anterior. La resta d'alumnes no van sentir-se – aparentment - gens incòmodes en treballar la faula.

UNS LLADRES MOLT ESPAVILATS

Hi havia una vegada, allà a l'Oest americà, l'home més lleig que mai no heu vist. Era gros i alt com una torre i un aspecte que feia por, però curt d'enteniment. Es deia Rock, però tothom el coneixia per Pallisses.

Quan el vaig conèixer era un lladregot de bancs i tavernes, però sense cap imaginació. De seguida l'atrapaven i passava més temps a la presó que no pas al carrer. Era perfecte pel que jo volia.

Li vaig haver d'explicar unes dues mil vegades. A la meua manera no ens fariem milionaris, però en guanyariem de sobres per passar-ho bé.

El Pallisses i jo anàvem de poble en poble. Triàvem els negocis que feien més olor de diners: tavernes, botigues, tallers... Hi entràvem tots dos amb les mans a les butxaques, fent veure que hi portàvem armes amagades. Jo parlava amb la veu més educada i amable que podia:

- Doneu-nos els calés!

D'entrada, es quedaven parats, sense saber què fer, però quan veien el Pallisses... no fallava mai!: anaven directes a la caixa i ens donaven tot el que hi havia, sense protestar gens.

Però un dia ens van atrapar i ens van portar davant del jutge. El cas era fàcil: molta gent ens havia vist i era clar que ens haviem endut els diners. Però jo els vaig dir:

- Nosaltres no hem fet res. No portem armes, no hem amenaçat ningú. La veritat és que no teníem diners i els hem demanat amablement i ens els han donat perquè la gent d'aquest poble és molt generosa.

Van quedar parats. El jutge es va anar posant vermell de ràbia: era clar que li preniem el pèl.

Però no hi havia res a fer. Ningú no havia vist cap arma, cap amenaça. Només havien vist un home lletgíssim. Però no és cap delictes ser lleig, oi?

Ens van haver de deixar anar, sense problemes. El Pallisses va quedar ben convençut. El meu mètode era bo de veritat.

5. METODOLOGIA D'ANÀLISI DE LES DADES

En aquest text, adreçat a professors i altres persones interessades en el tema, no hem inclòs les dades detallades obtingudes a la recerca¹, per tal de facilitar la lectura i fer possible l'edició. Tanmateix, hem decidit incloure tots els ítems i criteris d'anàlisi que hem aplicat al conjunt del corpus transcrit. No solament per transparència i rigor, sinó, sobretot, perquè pensem que poden ser útils als professionals dedicats a l'ensenyament i avaluació de la llengua, en un intent, sens dubte reeixit només parcialment, d'avaluar la competència comunicativa dels alumnes.

5.1 COMPETÈNCIA FONOLÒGICA

Per estudiar la competència fonètica amb els mitjans utilitzats (gravadora), i en les condicions donades (gravacions a les escoles, sovint amb soroll de fons) no sempre és possible distingir per exemple la pronunciació amb més o menys sonoritat d'un so, ni molt menys un [b] oclusiva d'una [β] fricativa, per exemple. Per tant, en l'anàlisi de les transcripcions és necessari atendre únicament al sistema fonològic i no fonètic, és a dir, només a aquells sons que constitueixen fonemes de la llengua i no variants fonètiques d'un mateix fonema.

Per aquesta mateixa raó, no es tenen en compte les pronunciacions dialectals, ja que són sistemes alternatius d'una mateixa llengua, com per exemple l'addició d'una /t/ final com a reforç a la forma verbal de primera persona de present d'indicatiu: *dibuixot* (MIA, 4t de primària), *llegeixot* (SOM, 3r de secundària). Per tant, es valora la competència fonològica de la llengua en totes les seves varietats i no únicament en la variant estàndard i normativa.

Per l'anàlisi de les dades no s'ha tingut en compte les pronunciacions incorrectes per desconeixement exacte del terme, com per exemple *sesei* x *jersei*, *sap* x *serp* (FAU, 3r de primària), *falgoneta* (ABD, 4t de primària), *unvol* x *núvol*, *trencà* x *tractor* (IZA, 6è primària). De fet, aquests tipus d'errors es donen gairebé tant sols al GRUP A, sobretot a la primària, i molt sovint es tracta de desconeixement o oblit lèxic, i no pas d'errors sistemàtics en la pronunciació de determinats fonemes: *giraes* x *girafes* (BIL, 5è de primària), *gunieu* / *guineu* (SAM, 6è de primària). Aquests tipus d'errors, doncs, no s'han tingut en compte per l'anàlisi d'errors fonològics.

Els errors consonàntics no mostraven cap tipus de sistematicitat, raó per la qual, no han estat inclosos a l'anàlisi. La majoria d'aquests errors eren aïllats o bé formaven part del sistema fonològic d'un subjecte concret, com per exemple, /G/ x /t/, *cauGe* x *caure*, *Gobar* x *robar* (ABD), etc.

D'altres "errors" fonològics, com la reducció dels diftongs a una sola vocal o la pèrdua o elisió de síl·labes inicials àtones en els enllaços, tampoc han estat analitzats perquè formen part de la parla col·loquial: *bibliotea* (AMI), *pix* x *peix* (ZIZ); *(a)gafar* (MIA, HOU), *(a)travessar*, *(a)nava* (OUA), *(a)tropellar*, *(a)terrar* (SET), *(ab)dominals* (OUA), *(a)prendre*, *(em)presonar* (HOU).

¹ Els interessats en consultar el conjunt de dades recollit, poden sol·licitar la Memòria de Recerca als autors.

Pel que fa als errors fonològics en l'ús dels patrons d'entonació per part dels subjectes de la mostra, tampoc no s'ha advertit cap tipus de desviació de la norma que afecti greument la comunicació.

ANÀLISI D'ERRORS FONOLÒGICS

En l'anàlisi d'errors, doncs, s'ha atès únicament als errors fonològics que, per una part, afecten el significat i sovint dificulten la comunicació; i per una altra part, apareixen amb certa freqüència i de forma més o menys sistemàtica als diferents grups.

Accentuació errònia de paraules; apareix amb certa freqüència a gairebé tots els grups tant de la primària com de la secundària i, a vegades, comporta ruptures comunicatives.

MIA: /fe'rea/ (x fèria)

ENT: no sé què vol dir /fe'rea/

HAS: que no /fu'ma/ y todo esto, no?

ENT: que no què?, que no fas què?

HAS: que no /fo'mar/, no quiero ffo/mar

Vacil·lació vocàlica; es dona sobretot entre I / E: *pastés* x *pastís* (FAU), *presoner* x *presoner* (LAH), *viure* x *veure* (ABD), *fetxa* x *fitxa* (HAB). Algunes de A / E: *plena* x *plana* (CHA), *parsiana* x *persiana* (ZIZ), i d'altres de U / O: *pel·lícola*.

Així doncs, aquests dos indicadors, vacil·lació vocàlica i accentuació errònia, són els que finalment s'han fet servir per l'anàlisi d'errors fonològics de les dades. Aquests errors s'han comptabilitzat en cada subjecte tant en paraules catalanes com castellanes (ja que afecten a ambdues per igual), i només un sol cop si l'error es repetia sovint a la mateixa paraula, per tal de reduir el marge d'inexactitud que forçosament comporta el major o menor nombre de paraules que produeix l'alumne en català.

ÚS D'ESTRATÈGIES FONOLÒGIQUES

Es considera sovint que el canvi de codi pot ser un tipus d'estratègia comunicativa a l'hora de parlar una L2, ja que la transferència lèxica no només pot donar-se per oblit o desconeixement del terme, sinó també perquè en una de les dos llengües pot resultar més simple fonèticament (Appel i Muysken, 1987). Així, es donen, per exemple, pronunciacions de [λ] inicial com a [l] (*libre*, *lengua*, *ladres*, *relotge*, etc.); pronunciacions no neutres de vocals àtones en català (/bo'lia/ x volia); pronunciació de la [-r] final muda catalana (/trak'toR/ x tractor; /ka'loR/ x calor; /tor'naR/ x tractor, etc.); accentuació de la paraula corresponent al castellà (*fútbol* x futbol).

En la majoria de casos de la mostra, però, es tracta de transferència lèxica i no fonològica, i a més, sovint és producte de l'input rebut; és a dir, el parlant coneix el terme en una de les dues llengües. Per tant, aquest tipus de canvi de codi del català al castellà no ha estat considerat com a estratègia fonològica.

Per altra part, les transferències fonològiques amb la pròpia llengua materna no són habituals, excepte quan la paraula pertany ja a la L1 (*sherja*, per exemple, on <j> = [h] aspirada), o bé, és formalment molt similar tant a la L1 com a la L2 (*fisha* x festa, a on

[s] = [sh]). Es tracta, però, de casos aïllats i que, en cap cas, es donen de forma sistemàtica a un grup determinat.

En canvi, l'adaptació de paraules castellanes a la fonologia catalana i les autocorreccions de canvi de codi resulten interessants per l'anàlisi de les dades com a estratègies a nivell fonològic, ja que indiquen la consciència per part del parlant de les combinacions i principis fonètics que regeixen la llengua catalana. El que interessa és veure quan es comencen a donar aquests dos fenòmens als subjectes de la mostra.

Pel que fa a l'adaptació de paraules castellanes a la fonologia catalana, es donen casos com la neutralització de vocal àtona final (/ˈbarku/, /ˈguapu/, /ˈmiedu/, /ˈRatu/, /ˈmonu/, /ˈnoBiu/, etc.), l'elisió de vocal final (*barc* x vaixell) o l'ensordiment de consonant final oclusiva (*asustat*).

Les autocorreccions, però, no es donen tant sols pel que fa al canvi de codi (*muy larga* [//] *muy llarga*), sinó també pel que fa a les pronunciacions incorrectes de les paraules, i afecten, per tant, tant a les paraules en català com en castellà (*un lebro* [//] *libro*; /ˈpik/ [//] *bec*).

5.2 COMPETÈNCIA LÈXICA

Per l'anàlisi de la competència lèxica no s'ha tingut en compte el grau de comprensió de determinats termes per part dels alumnes, entre d'altres causes, perquè sovint no és fàcil determinar si la ruptura comunicativa es dona pel desconeixement d'un terme concret, o per incomprensió de l'estructura sintàctica emprada per l'entrevistador. A més, poden intervenir d'altres factors com la no audició a causa del soroll de fons, la superposició de les veus o, fins i tot, la manca d'atenció per part de l'alumne.

ENT: i havies anat a parvulari quan eres petita, o no?

AMI: com?

Per una altra part, la immediatesa de la interacció permet, no obstant, reparar aquestes ruptures comunicatives fàcilment i gairebé sempre, ja sigui a través de la pregunta explícita per part de l'alumne (BIL: *què és parvulari?*), o bé per la detecció de l'error per part de l'entrevistador i, en conseqüència, l'ús de sinònims o reformulacions per facilitar la comprensió.

Tanmateix, tampoc no s'ha tingut en compte la incomprensió dels termes desconeguts pels alumnes que apareixen a les proves de lectura de l'entrevista, i que poden provocar errors d'interpretació, com ara *aeroport* x *avió*, *combustible* x *dipòsits*, *paloma* x *plomes*, o el desconeixement dels substantius *guineu*, *corb*, *girafa*, *mascle* o *jutge*.

L'anàlisi de la competència lèxica s'ha centrat, doncs, en l'expressió; és a dir, en el lèxic utilitzat pels subjectes de la mostra.

El primer indicador per dur a terme aquesta anàlisi lèxica, ha estat la classificació i recompte de les **estratègies lèxiques compensatòries**, utilitzades pels alumnes de la mostra pel desconeixement o l'oblit momentani d'un terme.

Un altre indicador ha estat l'anàlisi del **repertori lèxic** dels alumnes, concretament en el camp dels **verbs** perquè sembla donar-se certa homogeneïtat en l'ordre d'adquisició, tot i que també existeixen moltes diferències individuals degudes a múltiples factors.

Així doncs, l'anàlisi del repertori lèxic s'ha centrat en el tipus de verbs que apareix a cada grup i en l'anàlisi d'errors que afecten el seu ús.

Per una altra part, s'ha volgut incloure també en aquest apartat de competència lèxica, el repertori d'algunes partícules lingüístiques que pertanyen als paradigmes tancats de la llengua, com ara les preposicions i els adverbis.

De fet, els aprenents de segones llengües, sobretot a les primeres fases, ometen sovint les paraules "no gramaticals" de la llengua meta, o sigui, les de funció i morfemes (pronoms personals, articles, auxiliars i preposicions), i la seva comunicació resulta mínima. L'ús i augment d'aquest tipus de partícules en el repertori d'un subjecte, semblarà, doncs, significatiu pel que fa als matisos semàntics i la major qualitat comunicativa que adquireix el seu discurs.

Pel que fa a les preposicions, no només s'han senyalat aquelles que utilitza cada grup, sinó que també s'ha dut a terme un anàlisi dels errors que apareixen a la mostra pel que fa al seu ús.

En canvi, el que fa als adverbis, només s'han recollit els que apareixen a cada grup de la mostra, ja que els errors que poden afectar aquest tipus de partícules no apareixen de forma significativa.

ESTRATÈGIES LÈXIQUES COMPENSATÒRIES

S'entén per estratègies lèxiques compensatòries l'ús conscient per part de l'individu de certs mecanismes lingüístics i gestuals per tal d'omplir la manca de vocabulari, de termes precisos, o bé per reparar certs lapsus lèxics a la conversa.

Les estratègies compensatòries en general, poden ser de dos tipus. En primer lloc, les **economitzadores**, o de tipus simplificador, són aquelles que requereixen un menor ús dels elements lingüístics, i que, fins i tot, poden servir per evadir el problema. D'aquest tipus serien per exemple l'ús dels gestos, dels elements deíctics, dels hiperònims, etc. En canvi, les estratègies **explicatives**, o de tipus més analític, són aquelles que s'enfronten amb recursos lingüístics més complexos, com ara l'intent de definició, o de descripció, la comparació, l'ús de sinònims, etc.

No s'inclouen els canvis de codi al castellà com a tipus d'estratègia lèxica, ja que no es pot assegurar que els canvis de codi responguin sempre a una estratègia compensatòria conscient. Sovint s'alterna l'ús en ambdues llengües d'una mateixa paraula en un sol subjecte (*barco* i després *vaixell*, per exemple). A més, aquesta alternança entre els dos codis pot ser degut a l'input rebut (*escondite*), i reflecteix, per tant, la situació de bilingüisme en l'àmbit quotidià dels alumnes de la mostra.

Es comptabilitzen tots els exemples que apareixen a cada subjecte i al llarg de tota l'entrevista, i només en llengua catalana. Així, per exemple, a un enunciat com el següent, no considerariem l'element deíctic com a estratègia lèxica compensatòria en català: *se surto y va ahí* (LAY).

Els tipus d'estratègies compensatòries lèxiques **economitzadores** que analitzem, són els següents:

- **Gestos** en substitució de paraules; s'inclouen els dibuixos (dibuixar el tauler del parxís a un paper, per exemple) i l'escriptura (escriure la data de naixement).
- **Onomatopeies** en substitució de verbs d'accions (*croc* x mossegar, *li va fer fiuu...*, i *un venia i paa...*, sovint acompanyades també per gestos). Les interjeccions només es compten com estratègies lèxiques de tipus simplificatiu quan substitueixen un terme concret, però no quan transmeten certa significació modal a l'enunciat (*uff*, per exemple, pot expressar dificultat en un enunciat com el de DAZ: *i van sortir correguent d'allà, amb la caputxa, i uff, tots allà correguents a tot arreu*).
- **Deíctics**, utilització d'adverbis de lloc (allà, aquí) i de manera (així), i demostratius (aquest, aquell...), en substitució de substantius concrets desconeguts o oblidats momentàniament (per exemple, en l'explicació del joc del parxís: *quan comptes un, dos, tres, quatre, cinc, sis, està aquí, surt aquest, i no entra...*). No es compten quan es poden aclarir fàcilment pel context (*vaig arribar aquí...* ; és a dir, a Catalunya), ja

que som conscients que la conversa oral permet un alt grau d'ús dels elements deíctics.

- **Hiperònims**, tant verbals com nominals. El verb *fer* és el més utilitzat com a hiperònim verbal per a substituir d'altres més específics (per exemple, *no faig cap joc* x *no jugo*); per tant, sovint es tracta d'una estratègia lèxica i el seu ús serà analitzat a l'apartat d'estratègies lèxiques compensatòries. Aquest verb pot aparèixer, fins i tot, com a paraula comodí de forma redundant, és a dir, sense aportar cap significat a l'enunciat (*I'avió, quan baixa... fa xocat*). L'hiperònim nominal *cosa* és el més utilitzat per substituir termes més concrets (per exemple, en l'explicació del joc d'amagar, *toques una cosa blanca... i salvat*). D'altres són *el daixò*, o *animal* x *guineu*, per exemple.
- Falques, expressions del tipus *i així*, *i això*, *i tot*, o *algo...* per donar com a finalitzades vagues explicacions o descripcions.
- Demanda explícita a l'interlocutor; quan l'alumne demana directament o indirectament a l'entrevistador com es diu un objecte concret, o com s'expressa en català una idea determinada (*com es diu...?*, senyalant-se el coll i referint-se a "degollar"; *com es diu en català...?*; *no sé com es diu... com aquest... no és bolsa, como si aquest...*, senyalant-se les butxaques).

Les estratègies lèxiques compensatòries de tipus explicatiu que analitzem a la mostra, són les següents:

- Ús de **sinònims** o lexemes que pertanyen a un mateix camp semàntic : *guitarra* x *trompeta*, *tractor* x *camió*, *gos* x *guineu*, *ocell* x *corb*, etc.
- **Perífrasis** o expressions analítiques que substitueixen un lexema desconegut o dubtós, sovint mitjançant explicacions, definicions o comparacions del terme en concret (*els dos marits* x *parella*, *l'has tocat una cotxe* x *atropellar*; *cadira gran* x *sofà*).

REPERTORI DE VERBS I ERRORS

No s'han tingut en compte els diferents verbs que apareixen en cada subjecte a partir de les proves de lectura que inclou l'entrevista. El que interessa, en aquest apartat de la competència lèxica, és el tipus de verbs diferents que apareixen a la conversa espontània dels alumnes amb l'entrevistador, des de quina etapa apareix cadascú d'aquest verbs i en quin nombre d'alumnes per grup.

La presència d'un verb determinat, però, pot ser degut a la repetició de l'enunciat de l'entrevistador. En aquests casos, s'inclou el verb al repertori de l'alumne si, malgrat la repetició, és capaç de formar creativament un enunciat propi: *I el teu pare, de què treballa?, treballa de...*. No es compten, però, si la repetició no inclou la formació d'un enunciat: ENT: *plou*; ZIZ: *plou*.

Pel que fa a les formes no personals del verb, només es té en compte el participi quan forma part dels verbs compostos (*ha robat*, *ha agafat*, etc.), però no quan funciona com a adjectiu (*estar cansat*, *avorrit...*), perquè aquest ús no assegura també l'ús del verb de forma personal, és a dir flexionat en nombre i persona.

Tampoc es té en compte en aquest apartat els errors d'ús d'un verbs per altres; és a dir, el que interessa és l'aparició del lexema verbal concret, no del significat que l'alumne

volia transmetre amb el seu ús. Per exemple, no es té en compte l'error d'ús de *ser* x *estar*, sinó simplement la seva aparició al repertori lèxic verbal de cada alumne.

S'ha enregistrat els verbs que apareixen en enunciats en llengua catalana, però no els que apareixen en llengua castellana: *cuando la toca con la mano* (ALL), *si te toca la oca, porque te ha tocado* (LAH), *quitar* i *busca* (ZIZ).

Dels verbs diferents que apareixen en total al llarg de totes les entrevistes, només s'inclouen aquells que es repeteixen a més d'un grup.

La classificació dels verbs segueix, en principi, els criteris nocio-funcionals habituals a les gramàtiques de la llengua; és a dir:

- **verbs de llengua i pensament** (*saber, dir, parlar...*)
- **verbs de percepció** (*mirar, veure, escoltar...*)
- **verbs d'opinió i sentiment** (*agradar, creure, semblar...*)
- **verbs de moviment** (*anar, sortir, venir...*)

No obstant, existeix un grup molt general de verbs difícils de classificar en aquests grups i d'ús molt freqüent a la llengua, ens referim als següents: *ser, haver, estar, tenir, poder, voler* i la perífrasi de necessitat o obligació *tenir que*. Aquests verbs han estat classificats com a **verbs generals**.

En general, els verbs d'accions representen el grup més nombrós dels verbs que apareixen al corpus, i també el que mostra major heterogeneïtat d'ús entre els alumnes. Per aquesta raó, s'ha dut a terme una segona classificació d'aquests verbs, agrupant-los pels àmbits semàntics que cobreixen a l'entrevista:

- **verbs de l'àmbit de jocs i esports** (*jugar, córrer, amagar...*). Però els verbs relacionats estretament amb el moviment en general, han estat agrupats apart;
- **verbs de l'àmbit escolar** (*llegir, escriure, aprendre...*). Es barregen aquí els de llengua i pensament i els de certes accions;
- **verbs de l'àmbit festiu** (*menjar, casar, ballar...*);
- **verbs de l'àmbit de la vida quotidiana** (*treballar, viure...*).

No obstant, hi ha un grup considerable de verbs d'acció que no pertanyen a un d'aquests camps concrets, sinó que poden aparèixer a més d'un. Són els verbs que han estat agrupats com a **verbs d'accions generals**.

L'anàlisi d'errors verbals es redueix a l'ús erroni d'uns verbs per altres, i sovint la dificultat principal consisteix en l'elecció entre lexemes d'un mateix camp semàntic i que es diferencien per algun tret específic (verbs de moviment i trajectòria com *anar* x *venir*, per exemple) o per alguna restricció sintàctica (verbs auxiliars i copulatius). S'ha considerat que aquests errors estan més relacionats amb l'aspecte semàntic i, per tant, de coneixement del lèxic específic de la L2.

Es comptabilitzen aquests errors només en llengua catalana i un sol cop en cada subjecte, per tal de reduir el marge de subjectivitat que dona el major o menor nombre de paraules utilitzades per cadascú. Ara bé, hi ha molts verbs, entre ells els propis auxiliars, que presenten la mateixa forma i quasi la mateixa pronunciació en català i en

castellà. Aquest verbs homòfons en ambdues llengües han estat considerats només quan es trobaven en enunciat en llengua catalana.

Els tipus de verbs que intervenen en aquestes substitucions errònies són els següents:

- **verbs auxiliars i copulatius**; SER / ESTAR: *però això no és gens bé; cuando jo estaves petit* (IMA) ; SER x HAVER: *el animal estat agafat la camaseta* (FAU) ; ESTAR x HAVER: s'explica que un canal de televisió *sol està dibuixos*, en lloc de "només hi ha dibuixos" (ABD).
- **parelles de verbs oposats**; VENIR x ANAR: *a vegades venim a festes* (ZIA); PAGAR x COBRAR: *quan vinguin a pagar la casa* (MUS).
- **verbs del mateix camp semàntic**; MIRAR x VEURE: *sí, i la gent no mirarà...* (en lloc de "no veuran girafes noves", MIA); PREGUNTAR x DIR: *va passar per allà una guineu i li va preguntar quins ulls meravellosos* (ZIA); ESTIMAR x AGRADAR: *que ell estimava la sal* (SOH); RETALLAR x TALLAR: *té que retallar un pollus i un xai* (DEL).
- **altres tipus de verbs**; es considera error l'ús del verb del verb *fer* en substitució d'un altre, quan canvia el significat del que es diu (per exemple, *fer* x *posar* en *li va fer el menjar i no li va fer la sal*, SOH), o bé, l'enunciat resulta agramatical per manca de significat (*m'agrada fer a la casa sol*, MUS). Altres exemples serien: PORTAR x TENIR (*tornaré al setembre, em penso, quan portem vacances d'escola*, SAM); TREURE x SORTIR (ENT: *vas veure a la tele allò que tu havies vist...* MUS: *sense treure a fora*); PORTAR x TENIR (*doncs d'un rei que porta tres princeses*, SOH).

REPERTORI DE PREPOSICIONS I ERRORS

No es tenen en compte les preposicions que apareixen en castellà, malgrat es trobin en enunciat pràcticament en català. Existeix, però, el mateix problema d'homofonia entre el català i el castellà que hem assenyalat a l'apartat del repertori lèxic verbal; és a dir, hi ha preposicions idèntiques en català i en castellà, com *a*, *en*, o *de*. Així doncs, quan la partícula apareix en un enunciat en castellà, no és té en compte al repertori de l'alumne.

Omissió de preposicions

Les omissions de preposicions només poden ser rellevants quan es tracta d'aquelles que compleixen una funció de tipus estructural; és a dir, les preposicions de menor pes semàntic i major pes relacional com ara *a*, *de*, *en*:

ENT: per tant aquests nens a on van?

FAU: (A) la casa

OUA: que veniem (EN) la bicicleta jo i uns amics...

BAC: llibre (DE) castellano

DEL: ha marxat (PER) la nit

Confusions entre preposicions

Solen aparèixer també entre les preposicions de menor pes semàntic, com ara *a* x *de* i al revés:

OUA: si li fan dos faltes al cop

ENT: perquè es va fer una festa aquí a Palafrugell, oi que sí?

RAH: d'on?

D'altres confusions es donen entre preposicions de significat molt proper, com ara l'ús de la preposició *de* x *des de*:

SAM: allà, mirant de l'aire

Finalment, altres confusions es donen ocasionalment entre preposicions més allunyades des d'un punt de vista semàntic, i l'ús erroni que més es repeteix és l'ús de la preposició *de* per *sobre (de)*:

SOU: i el gat s'ha saltat d'aquell (x SOBRE)

RID: si veus el terra fins en el aire, et marejaràs (x DES DE)

Addició de preposicions

L'addició innecessària de preposicions no es dona en un gran nombre d'alumnes, però, no obstant, es repeteix algun cop l'addició de preposicions de poc pes semàntic, com ara *de*, *en* o *a* (CHA: *la meva mare com no sabe a parlar àrabe...*). Pel que fa a l'addició de la preposició *en* (AMl: *si l'avió aparca en allà*), val a dir que es tracta d'un ús habitual també entre els propis alumnes nadius i que, per tant, pot haver estat induït per l'input rebut.

ADVERBIS

El total d'adverbis diferents que apareixen al corpus, ha estat classificat en els grups:

- **adverbis d'ordre** (*al final, primer, després...*)
- **adverbis de negació, afirmació i dubte** (*sí, no, tampoc, també, potser...*)
- **adverbis de quantitat** (*molt, una mica, més, res...*)
- **adverbis de temps** (*ja, ara, sempre, a vegades...*)
- **adverbis de lloc** (*aquí, allà, (a)fora, (a)dintre...*)
- **adverbis de manera** (*així, bé, millor...*)

Només s'ha constatat l'aparició de l'adverbi concret al discurs de cada alumne, però no el nombre de vegades que apareix a cadascú. No es compten en castellà, malgrat es trobin en enunciat pràcticament en català (*cuando jo estaves petit; però nunca lo he vist*, IMA).

Sovint es dona també la repetició per part de l'alumne de l'adverbi utilitzat per l'entrevistador al seu enunciat. Només es compta aquesta repetició si l'alumne construeix, a més, un enunciat propi, tal i com ja s'ha fet en el cas del repertori de verbs de cada alumne. Per exemple, no es comptaria l'aparició de l'adverbi en l'alumne en una repetició com la següent:

ENT: què faries?, ho diries, no diries res...

LAY: no diria res

5.3 COMPETÈNCIA MORFOSINTÀCTICA

L'anàlisi de la competència morfosintàctica dels alumnes de la mostra es centra en la expressió oral per part de l'alumne, però no en el seu grau de comprensió de les estructures emprades per l'entrevistador.

Per a aquesta anàlisi morfosintàctica de l'expressió oral han estat utilitzats dos indicadors: l'anàlisi dels errors, per una part, i la descripció de les produccions, per una altra part.

Per a la **descripció de les produccions morfosintàctiques** d'aquests alumnes, han estat triats aquells tipus d'estructures que apareixien de forma freqüent al llarg de la mostra, i s'ha comptabilitzat el nombre d'alumnes de cada grup que les mostraven al seu discurs oral.

S'ha considerat que un alumne mostra una determinada estructura només quan aquesta apareix en llengua catalana, malgrat la resta de l'enunciat aparegui en castellà. Per exemple, es considera l'aparició del pretèrit indefinit en català al següent alumne:

LAY: porque él s'ha menjat això

També ha estat considerada l'aparició d'una estructura malgrat alguns errors morfosintàctics, ja que el que interessa assenyalar aquí és només la presència de d'una determinada construcció. Per exemple, es considera també l'aparició de la subordinació comparativa de superioritat al cas següent:

CHA : però m'agrada català més

Finalment, l'aparició d'una determinada estructura es té en compte si respon a l'ús espontani per part de l'alumne; és a dir, quan no es tracta d'una repetició de l'enunciat de l'entrevistador. Per exemple, no es té en compte l'aparició del temps condicional en un cas com el següent:

ENT: ho diries... no diries res...

LAY: no, no diria res

La classificació d'aquestes produccions s'ha fet a partir d'una base de sistemes i categories gramaticals.

Sintagma Nominal: aparició de diferents tipus d'estructures de sintagma nominal.

Sintagma Verbal: aparició dels diferents temps i modes verbals; aparició de les diferents formes no personals i d'algunes perífrasis verbals.

Pronoms àtons: aparició dels diferents tipus de pronoms àtons, personals (*el, la, les, els, es...*), neutre (*ho*), i adverbials (*en, hi*).

Coordinació i subordinació: aparició de les diferents estructures coordinades i subordinades.

Pel que fa als **errors morfosintàctics**, no s'ha tingut en compte primer els errors esporàdics que poden aparèixer també al discurs oral d'un parlant nadiu, ni tampoc certes "transgressions" de la norma que són habituals i acceptables, com per exemple

l'ús de formes morfosintàctiques locals o l'ús de l'anomenat article neutre *lo*, amb diferents funcions (algunes d'indubtable influència castellana): *lo que passa, lo altre, lo dolent és que...*, així com també l'alteració de l'ordre dels elements als enunciats a causa de les reformulacions i els falsos inicis que es donen a la conversa espontània. També la simplificació gramatical és comú a la parla oral, com per exemple les analogies en la morfologia verbal (*coneixo, tindre, vindre...*).

Els errors es tenen en compte només quan apareixen en llengua catalana, i el canvi de codi a la llengua castellana no es considera com a error.

I, per una altra part, si un tipus d'error apareix més d'un cop al mateix torn d'intervenció d'un alumne concret, es comptabilitza només un sol cop en aquest alumne. Per exemple LOU quan utilitza la preposició *de* x *amb* (parlant de les festes), més d'un cop al mateix torn de paraula, es compta aquest error només un cop.

Així doncs, els errors triats són només alguns dels que apareixen a la totalitat del corpus, precisament aquells que apareixen més d'un cop i en més d'un alumne de cada grup.

Per a la classificació dels errors s'han seguit els criteris següents:

1. Descripció lingüística a partir dels subsistemes (sintagma nominal, sintagma verbal, coordinació i subordinació) i les categories gramaticals que afecten als errors (determinants, verbs, pronoms àtons, etc.).
2. Descripció d'estratègies superficials (addició, omissió, confusió entre unes i d'altres formes).

Així, els tipus d'errors analitzats al corpus són els següents:

- **omissió d'elements al sintagma nominal** (l'omissió dels determinants que acompanyen el nucli, ja siguin definits o indefinits, així com les omissions dels determinants possessius: *tens ulls maca*, IZA; *un amic que té... és cumpleanys*, BRA)
- **confusió de gènere** (si en un mateix alumne apareix més d'un cop el mateix error, com per exemple *el guineu* o *la formatge*, només es comptabilitza un)
- **confusió de nombre** (la no concordança de nombre entre els elements que conformen el sintagma nominal: *la meva mare, quan deia que fem les pastís...*, MUS; *perquè el meu pare sempre me fa matemàtiques a casa i me fa molt*, AMI)
- **confusió de mode** (l'ús d'un temps verbal de mode indicatiu per un de mode subjuntiu o al revés: *quan l'aprenc potser m'agrada*, CHA)
- **confusió de temps** (cal tenir en compte que la correlació temporal a la parla oral no segueix necessàriament les prescripcions gramaticals, de manera que s'ha intentat considerar confusió entre els diferents temps verbals, i per tant error, en aquells fragments de la conversa en que dominava un determinat temps verbal i el parlant utilitzava de sobte un altre que trencava la correlació temporal: *cuando jo estaves petit, cada dia él treballa*, present x imperfet, IMA)
- **confusió entre formes no personals** (l'ús d'una forma verbal personal per una de no personal o al revés, així com la confusió entre les pròpies formes no personals: *ha cantat i li caure el formatge*, infinitiu x forma personal, BRA; *un se va mort*, participi x infinitiu, RID)

- **omissió del verb principal** (tota ommissió estranya del verb, malgrat aquest pugui ser interpretat pel context i no hagi suposat una ruptura comunicativa. Aquest seria el cas dels verbs copulatius *ser* i *estar*, i sovint del verb *fer*, entre d'altres: *i quan el (ESTAR) sol, és... eh... fora de joc*, IMA)
- **malformació verbal**. Entenem per malformació verbal, l'aparició d'una forma inexistent a la conjugació verbal de la llengua catalana, ja sigui en formes simples o compostes: *també quan nascu algu* (CHA); *perquè el meu pare me vol voler repetir* (SET). No es tenen en compte, però, els errors que apareixen a les formes per desconeixement del verb, ja que es tracta més aviat d'un error de tipus lèxic i no de malformació verbal pròpiament dita: *aterriassar* (MOH), *aterratjar* (DAZ), *aterrir* (KAL)
- **confusió de persona** (aquest tipus d'errors es dona per l'ús d'una persona gramatical per una altra, com per exemple l'ús de la tercera persona del singular per la primera del singular: *francès l'ha començat*, RAH)
- **confusió de nombre**. En aquest cas, passa el mateix que pel que fa a la no correlació de temps verbal; és a dir, sovint a la conversa espontània apareixen discordances de nombre entre el subjecte i el verb o entre el verb i el seu complement, deguts a lapsus o a reformulacions pròpies de la parla oral. S'ha intentat considerar com a error les discordances més clares que apareixen entre els elements gramaticals d'un mateix enunciat: *que no passi accidents* (entre verb i complement, ZIA); *i l'altre s'amaguen* (entre subjecte i verb, TAJ)
- **omissió de pronoms àtons** (omissió de complement directe i indirecte: *el va veure i* (LI, CI) *va dir que li fes un autògraf*, NIR; *un testament, i* (EL, CD) *llegirà el notari*, TAJ)
- **confusió de pronoms àtons**. No es considera com a erroni l'ús de *lo* per *ho* com a complement directe neutre: *per fer-lo sols* (RAH). Una de les confusions més comuns entre els pronoms àtons provenen de l'ús dels pronoms de complement directe pels de complement indirecte i al revés: *a vegades li (x el) poden enganyar* (CI x CD, ZIA). Però no només apareix la confusió pel que fa a la funció del pronom àton, sinó que també apareixen errors per la confusió de persona, gènere i nombre: *després tens d'anar a buscar-ho... a aquella persona* (KOU); *anem a buscar un xai i els (x LI) hi tallem el d'allò* (RID)
- **addició de pronoms àtons**. L'addició del pronom àton pot comportar la redundància de complement directe o de complement indirecte: *i ells ho han demanat diners* (HOU); *li criden al noi* (RID)
- **omissió de *que***. Normalment aquesta partícula s'omet quan funciona com a conjunció: *em sembla molt... mi ja no m'agraden* (RID); i més rarament, el *que* és omès quan funciona com a pronom relatiu en una subordinació relativa: *i veig els meus amics parlen català, jo parlo amb ells català* (FAT)
- **addició de *que*** (l'addició innecessària de la conjunció *que*: *perquè vol que quita aquest*, AMI; *on que venden els peixos*, SOU)
- **confusió entre d'altres nexes**. La confusió entre els diferents tipus de nexes que intervenen en la coordinació i subordinació, com ara l'ús d'una preposició per una conjunció: ENT: *però totes dues són amigues teves, què faries? li diries, no li diries...* AMI: *li diu per tornar a la nena (x li diu que torni...)*

5.4 COMPETÈNCIA DISCURSIVA

Seqüències discursives

En el conjunt de l'entrevista, cal distingir fragments que han estat incorporats a l'entrevista amb la intenció explícita d'explorar diferents tipus de discurs. Seran denominats com a *seqüències discursives* i seran objecte d'una anàlisi específica. Així, per exemple, hi trobarem les seqüències lligades als diversos aspectes de la competència lectora: explicació de llibres llegits anteriorment, lectura i comprensió del text narratiu, del text informatiu i del text expositiu. Pel que fa a la competència discursiva, s'han diferenciat les següents seqüències:

- **Discurs conversacional:** orientat a establir contacte amb el subjecte, recollir informació sobre dades personals, interessos, activitats, etc.
- **Discurs narratiu I:** explicació de festes populars
- **Discurs narratiu II:** explicació de pel·lícules o programes de televisió
- **Discurs prescriptiu:** explicació de les normes d'un joc
- **Discurs argumentatiu:** dilema moral

Atesos els objectius de la recerca i les característiques dels subjectes, s'han adoptat els següents instruments conceptuals per a l'anàlisi de les seqüències discursives:

1. **Nombre de torns de paraula** (o intervencions): es consideren intervencions o torns de paraula, qualsevol acte del subjecte quan l'entrevistadora li cedeix el torn de paraula, incloent silencis, murmuris, gestos o produccions orals.
2. **Unitats d'Informació Referencial (UIR).** La situació d'entrevista dissenyada a la recerca, tenia com a objectiu prioritari l'obtenció d'informació verbal, i en segon terme hi havia altres objectius, com ara establir una bona relació de cooperació amb els alumnes, interessar-se per les seves formes de vida, etc. Però des del punt de vista de la recerca, per a l'anàlisi del corpus, s'ha decidit considerar únicament l'objectiu prioritari. Per això hem considerat com a unitat per a l'anàlisi del contingut, la informació aportada pels subjectes sobre els temes plantejats a l'entrevista. Definim com Unitat d'Informació Referencial (UIR) cada una de les unitats discursives en forma de produccions verbals que contenen una informació rellevant per a la continuïtat de la conversa. En una mateixa intervenció poden haver-hi moltes o cap unitat d'informació. Aquestes unitats poden consistir en una sola paraula o en frases completes. Així, per exemple, si l'entrevistadora demana la data de naixement, la unitat d'informació pertinent serà la data completa. En alguns alumnes, caldran diverses intervencions per a completar aquesta unitat d'informació:

MOH: el... el sis de... juny...

ENT: uhhh...

MOH: el juny del... vint-i-ú del... noranta-nou

ENT: noranta nou?

MOH: sí

ENT: no, home, hauries nascut aquest any...ah!, vols dir quan és el teu aniversari, però a quin any vas néixer?

MOH: ah!, el vint-i-ú del... sis del... vuitanta-cinc.

En altres ocasions, una sola intervenció reuneix moltes unitats d'informació:

ENT: (...) fas algun... [/] alguna activitat a fora de l'escola?, algun esport o vas a algun casal...

NIR: ja no [*] eh... a l'estiu de vegades eh... vaig anar, una vegada [*] però... ja no, ja no he anat més [*], el meu germà petit sí que va a futbol [*], però jo no [*].

En aquesta intervenció podem comptabilitzar cinc unitats d'informació referencial diferents:

[*] 1: ja no hi va

[*] 2: una vegada va anar a (un casal) d'estiu

[*] 3: ja no hi ha anat més

[*] 4: el germà petit va a futbol

[*] 5: NIR no va a futbol.

Les transcripcions inclouen, naturalment, molts elements que no són pròpiament informatius i que tenen altres funcions comunicatives: elements paralingüístics (gestos, murmuris, etc.), però també elements lingüístics orientats a corregir ruptures en la comunicació, guanyar temps, confirmar, defugir o negar la cooperació que es sol·licita al subjecte en l'entrevista. Hi podem trobar:

- enunciacions simples: *sí, no, no sé, què? com?* i similars, quan no constitueixen respostes suficients a interrogacions totals (aquelles que es poden respondre totalment amb un *sí* o *no*);
- repeticions de produccions verbals de l'entrevistadora;
- repeticions de les pròpies produccions verbals en diverses intervencions.

Totes aquestes produccions es consideren discurs no informatiu en el context de l'entrevista i per això no es consideren en l'anàlisi.

3. **Densitat discursiva:** la relació entre el nombre d'Unitats d'Informació Referencial (UIR) i el nombre de torns de paraula, es considerarà un indicador de l'aportació específica del subjecte a la conversa i de la riquesa del contingut informatiu del discurs del subjecte.
4. **Autonomia discursiva:** el nombre màxim d'informacions aportades pel subjecte al tema de conversa en un sol torn de paraula, es fa servir com a indicador de la seva competència per a construir de forma autònoma, discurs pertinent a la situació de conversa. Es comptabilitzen les intervencions que contenen 3 o més unitats d'informació.
5. **Desenvolupament temàtic:** s'avalua aquí l'aportació del subjecte a la conversa, en relació al tema. Es tracta d'avaluar si el subjecte aporta les idees necessàries per a una correcta comprensió del tema per part de l'entrevistadora. S'avalua, doncs, la rellevància temàtica de les informacions o idees aportades a la conversa. Es fan servir els següents criteris genèrics d'avaluació del desenvolupament temàtic:
 - **Fracàs**, quan el subjecte no aconsegueix aportar informació rellevant.
 - **Mínim**, quan el subjecte aporta informació clarament insuficient en relació a la demanda de manera que l'entrevistadora no aconsegueix informar-se del que demanava o no podria entendre l'expressió de l'alumne sense els propis coneixements previs del tema. Per exemple, quan l'alumne només aporta el títol i el gènere d'una pel·lícula, però cap element sobre l'argument; o

algunes informacions fragmentàries sobre la manera com es juga a un joc determinat, o sobre com es fa una festa. En cada seqüència, s'han concretat els criteris específics per avaluar la producció dels alumnes.

- **Suficient**, quan les idees aportades pel subjecte permeten fer-se una idea clara del tema, de forma que no es requereixen aclariments especials o no generen incomprensió en l'entrevistadora.
 - **Bo**, quan el subjecte aporta detalls i precisions, no estrictament necessaris, que enriqueixen i milloren la qualitat de la seva aportació al contingut del tema sol·licitat.
6. **Dificultats discursives**: es consideren aquí les circumstàncies que limiten i/o empobreixen la comunicació per raons que poden ser d'ordre gramatical, d'ordre psicolingüístic o per interferències amb el castellà. Es consideraran dificultats expressives les següents:
- Dificultats del subjecte en la comprensió d'enunciats, un requisit previ de l'expressió.
 - D'ordre gramatical:
 - Limitacions lèxiques
 - Ús de mots-clau
 - Abús de deíctics
 - Abús d'hiperònims
 - Falques encobridores de dificultats
 - Limitacions cohesives en la referència pronominal i/o en l'el·lipsi
 - Incoherències i inacabaments
 - Poca col·laboració en el manteniment de la conversa, ja sigui per inhibició o per una actitud reticent cap a la situació de conversa.
 - Interferències amb el castellà
7. **Qualitat discursiva**: es consideren aquí els aspectes de la producció oral del subjecte que indiquen un progrés en la situació comunicativa, ja sigui perquè aporten elements pertinents no sol·licitats directament (precisions, exemples, comparacions, etc.), ja sigui perquè aporten extensions del tema en direccions noves i pertinents (anècdotes personals, focalitzacions del tema, extensió en aspectes complementaris, avançar-se a les intencions de l'entrevistadora, etc.).
8. **Competència en la producció discursiva**, finalment es fa una aproximació global a la competència en cada tipus de discurs considerant el conjunt de factors esmentats. Es consideren quatre nivells possibles de competència: fracàs, competència mínima, suficient o bona.
- Fracàs en la competència discursiva**: indicaria que no s'han aconseguit els objectius proposats per l'entrevistadora: o no s'ha entès la proposta o bé no s'ha aconseguit respondre-hi mínimament.
- Competència mínima**: tot i que el subjecte ha entès la situació no ha pogut aportar de forma completa els elements necessaris per respondre a les propostes de l'entrevistadora: aporta elements incomplets, fragmentaris o poc rellevants en relació al que es proposa.
- Competència suficient**: es considera que el subjecte ha pogut respondre incorporant els elements necessaris per a ajustar-se a la proposta de l'entrevistadora.
- Competència bona**: el discurs del subjecte conté tots els elements necessaris i, més a més, altres que comporten millor qualitat del discurs: focalitzacions temàtiques, comparacions culturals, matisos, comprendre la intencionalitat implícita de la situació d'entrevista i dels seus continguts, etc.

5.5 COMPETÈNCIA EN LECTURA

Pel que fa a la competència en lectura, s'han considerat els següents apartats:

- **Habilitats de lectura en veu alta**
- **Explicació d'algun llibre llegit darrerament**
- **Comprensió lectora de textos narratius** (*La guineu i el corb* o bé *Uns lladres molt espavilats*)
- **Comprensió lectora de textos informatius** (notícia *El zoo comença un programa de cria de girafes*)
- **Comprensió lectora de textos expositius** (*Els aeroports*)

HABILITATS DE LECTURA EN VEU ALTA

En l'anàlisi de la lectura en veu alta, del text narratiu, s'han considerat els següents elements:

Fracàs en el desxifrat:

- Quan la lectura no s'inicia o no s'acaba
- Quan la lectura és fonètica o netament sil·làbica

Ritme de lectura

- **Lectura semisil·làbica:** predomina la lectura global de les paraules, però no s'aconsegueix a les paraules llargues i/o desconegudes.
- **Lectura global:** es llegeixen totes les paraules d'un sol cop, però pot haver-hi alguna excepció en paraules desconegudes.

Entonació

- **Monòtona:** no es marca altre ritme que el de la lectura del subjecte, sense consideració ni dels signes de puntuació, ni del significat del text.
- **Arbitrària:** s'intenta adequar l'entonació als signes o al significat del text, però no s'aconsegueix i la major part de vegades les modulacions no s'hi ajusten.
- **Adequada:** la modulació s'ajusta als signes de puntuació i comprensió del significat, encara que s'admeten algunes errors puntuals.

Error de desxifrat:

- quan hi ha omissió de fonemes
- quan hi ha addició de fonemes inexistents, però no es compta l'articulació de les lletres mudes (*cantar; amunt...*)
- substitució de fonemes, excepte el casos *i/e; o/u* que no es compten

No es compten els errors autocorregits espontàniament. En qualsevol cas, només es compta un error per paraula diferent, encara que en una mateixa paraula hi hagi diversos errors o bé es repeteixin diverses vegades.

Repeticions i autocorreccions: es considera el nombre de repeticions un indicador indirecte de la velocitat lectora. El nombre d'autocorreccions indica control simultani de la comprensió de la paraula o frase, mentre es fa el desxiframent.

Preguntes per aclarir dubtes: quan el subjecte, en el transcurs de la lectura, identifica dificultats de comprensió, s'atura i pregunta directament el significat d'un terme o expressió. Es considera un indicador de qualitat, perquè comporta control simultani de la comprensió, en l'activitat de desxiframent.

S'han avaluat dos nivells de competència en habilitats de lectura en veu alta:

- Considerarem **competència mínima**, la realització de lectura global i menys de 8 errors de desxiframent (5 % del total de 152 paraules que conté el text)
- Considerarem **competència suficient** la consecució dels criteris anteriors i, més a més, l'entonació adequada.

COMPENSIÓ LECTORA

S'han analitzat els següents aspectes:

- **Record de llibres llegits darrerament**, per tal d'avaluar la comprensió i la memòria remota de llibres llegits anteriorment i, de pas, aproximar-nos a l'hàbit de lectura de llibres.
- **Comprensió del text narratiu**
- **Comprensió del text informatiu**
- **Comprensió del text expositiu**

En cada un d'aquests apartats, s'han analitzat:

- **Aspectes discursius:** Nombre de torns de paraules; nombre d'UIR en la seqüència; densitat discursiva; autonomia discursiva; enunciats en castellà.
- **Aspectes comprensius:** possibilitat d'evocar les nuclis temàtics principals, definits en cada cas.
- **Avaluació global de la competència** en cada situació.

RESUM DE LLIBRES LLEGITS DARRERAMENT

Pel que fa a la comprensió i record dels llibres, s'han considerat els següents elements:

- Títol o gènere:** es registra positivament quan l'alumne pot explicitar algun d'aquests dos aspectes per precisar el llibre o tipus de llibre al qual es referirà.
- Explicació de l'argument del llibre.** S'han considerat tres nivells d'explicació de l'argument i/o contingut del llibre al qual es refereixen:
 - **Desenvolupament inicial de l'argument**, quan l'alumne menciona els protagonistes i algun element orientador sobre el tema del llibre.
 - **Desenvolupament mínim**, quan l'alumne aporta algun element addicional explicatiu sobre l'argument, però de forma insuficient per a fer-se una idea clara del contingut del llibre. Per exemple, quan es refereix al conflicte i al desenllaç, a una anècdota, etc.
 - **Desenvolupament suficient**, quan l'alumne explica els aspectes bàsics i necessaris per tal que l'entrevistadora es faci una idea elemental però clara del caràcter i del tema o argument del llibre, amb aportació de les idees principals.

S'han avaluat dos nivells de competència:

- **Competència mínima:** quan l'alumne aporta el títol o gènere del llibre i un desenvolupament mínim del tema o argument
- **Competència suficient:** quan l'alumne aporta el títol o gènere i un desenvolupament suficient del tema o argument del llibre

COMPRESIÓ DE TEXTOS NARRATIUS

S'han considerat elements nuclears del text per a la comprensió:

Text: *La guineu i el corb*

- **Títol o protagonistes:** es considera positiu si l'alumne menciona explícitament i espontània els dos protagonistes de la fable, el corb i la guineu. També s'ha considerat positiu si apareixen dos protagonistes designats amb altres termes del mateix camp semàntic (IZA, per exemple, parla d'un ocell i un gos).
- **Conflicte:** es considera positiu si l'alumne explicita que el corb té alguna cosa (formatge o pastís) que la guineu vol aconseguir.
- **Estratègia:** es considera positiu si l'alumne es refereix a una planificació mental de l'acció que es produirà (la guineu rumia com s'ho farà; la guineu para una trampa al corb; la guineu l'enganya o similar).
- **Acció:** es considera positiu si l'alumne explicita què li diu la guineu al corb; com aquest intenta cantar o obre el bec per cantar.
- **Desenllaç:** es considera positiu si l'alumne explicita que cau el formatge i que la guineu l'arreplega.
- **Moralitat:** es considera positiu si l'alumne fa alguna referència al fet que el corb no té cervell o que s'ha deixat enganyar o que no ha de fer cas dels afalacs.
- **Tergiversació:** es senyalen en aquest apartat les aportacions dels alumnes quan expliquen elements narratius o explicacions que no figuren al text o que hi figuren d'una altra manera. Sovint aquestes tergiversacions expressen hipòtesis de lectura personal que una adequada comprensió hauria fet canviar.

Text *Uns lladres molt espavilats*

- **Títol i protagonistes:** es considera positiu si es menciona que hi ha dos lladres o dos amics i se'n dona algun tret diferencial que defineixi en Rock "Pallisses".
- **Conflicte:** es considera positiu si es menciona que en Rock "Pallisses" passava molt de temps a la presó, o que sempre l'atrapaven.
- **Estratègia:** es considera positiu si es menciona que el narrador troba una manera de robar sense que els atrapin, o d'enganyar la gent o d'enganyar els jutges.
- **Acció:** es considera positiu si es menciona que entraven a algun establiment i demanaven les coses "amablement" o fent veure que portaven armes; però

que la gent s'espantava en veure en Rock "Pallisses" o s'imaginava que portaven armes.

- **Desenllaç:** es considera positiu si es menciona que el jutge es va veure obligat a deixar-los anar tot i saber que l'enganyaven.

S'han considerat dos nivells de competència en comprensió de textos narratius

- **Competència mínima;** quan l'alumne explicita els elements estrictament narratius del text: protagonistes, conflicte, acció i desenllaç.
- **Competència suficient;** quan l'alumne explicita els elements específics de la faula *La guineu i el corb* o del text *Uns lladres molt espavilats*: l'estratègia i la moralitat.

COMPREENSIÓ DEL CONTINGUT DEL TEXT INFORMATIU: *El zoo vol iniciar un programa de cria de girafes.*

S'han considerat elements nuclears per a la comprensió de la notícia:

- **Tema:** quan l'alumne expressa que la notícia parla de girafes i se situa en un zoo
- **Idea principal 1;** quan l'alumne es refereix al títol de la notícia que inclou l'objectiu de l'arribada de la girafa: participar en un programa de cria o de reproducció.
- **Idea principal 2:** quan l'alumne menciona que la girafa ha arribat al zoo de Barcelona.
- **Idea principal 3;** quan l'alumne es refereix al motiu de l'arribada: el grup de girafes era vell i cal fer un nou grup a partir del naixement de les cries.
- **Detalls 1;** quan l'alumne aporta detalls del viatge: el camió i la caixa; la durada del viatge, l'ús d'una grua, etc.
- **Detalls 2;** quan l'alumne aporta elements de descripció de la girafa: que és jove, que pertany al tipus africà i que és femella.
- **Detalls 3:** quan l'alumne es refereix a l'edat o al pes de la girafa.
- **Tergiversació:** quan l'alumne aporta elements inexistents al text o canvia el context o la intencionalitat de la notícia. Així, alguns alumnes es refereixen a que ha nascut a un camió, que ha arribat a un circ per a fer un espectacle, etc.

S'ha avaluat com a **competència suficient** en lectura de textos informatius, quan l'alumne aporta l'explicació correcta del tema (arribada d'una girafa al zoo) i l'objectiu o raó del viatge: participar en un programa de cria. L'absència d'algun d'aquests elements fa que el nucli de la notícia es perdi.

COMPREENSIÓ DEL TEXT EXPOSITIU *L'AEROPORT*

S'han considerat elements nuclears per a la comprensió del text:

- **Idea principal 1:** quan l'alumne explicita que els aeroports necessiten un espai ampli, a les afores de les ciutats.
- **Idea principal 2:** quan l'alumne explicita que els aeroports han d'estar ben comunicats amb les ciutats a través de diversos mitjans de transport.

- **Idea principal 3:** quan l'alumne explica les funcions principals del pilot i la tripulació.
- **Detalls 1:** quan l'alumne explica que els avions transporten viatgers però també mercaderies.
- **Detalls 2:** quan l'alumne explica la funció de la torre de control.

Només coneixements previs: el fet que tots els alumnes tinguin coneixements previs sobre els avions i el seu funcionament, així com sobre els aeroports, és un avantatge del text que va motivar la seva tria. Tanmateix, pot passar que els alumnes expliquin exclusivament els seus coneixements previs, sense haver incorporat elements específics de la lectura. Cal diferenciar això del fet que els alumnes afegeixin a la informació donada pel text, altres coneixements previs pertinents, cosa que seria un ítem positiu en l'activitat de lectura.

S'ha considerat competència suficient en comprensió de textos expositius quan l'alumne inclou en la seva explicació les tres idees principals.

5.6 COMPETÈNCIA EN ESCRIPTURA

S'han considerat els següents elements per a avaluar la competència en escriptura:

- Coherència del text
- Mecanismes de cohesió del text
- Adequació en aspectes formals
- Adequació al tipus de text

COHERÈNCIA

Indicadors de coherència: es considera positivament la presència explícita al text produït pels subjectes, dels següents elements:

- **Protagonistes:** si apareixen els termes *guineu* i *corb*. En el text alternatiu, si es parla dels dos lladres.
- **Conflicte:** si s'explicita que la guineu vol aconseguir el formatge que té el corb. En el text alternatiu si es refereix a que un passava molt de temps a la presó i l'altre li proposa d'evitar-ho.
- **Estratègia:** si es menciona la intenció de la guineu d'enganyar (*rumia com s'ho farà; li para una trampa...*). En el text alternatiu, si s'explicita l'estratagema per evitar l'acció judicial.
- **Acció:** si s'explicita què li diu i com aconsegueix que el corb canti. En el text alternatiu, si es descriu el mètode dels robatoris.
- **Desenllaç:** el formatge cau del bec i la guineu l'arregla. En l'altre text, com el jutge es veu impossibilitat de condemnar-los.
- **Moralitat:** si es menciona que el corb *no té cervell*, o que *l'ha enganyat*. En el text alternatiu no es demana moralitat.

S'han avaluat dos nivells de competència en la coherència del text:

- **Competència mínima:** quan apareixen els elements narratius propis del conte (presentació dels protagonistes, conflicte, acció i desenllaç).
- **Competència suficient:** quan s'incorporen a més a més l'estratègia i la moralitat.

COHESIÓ

La cohesió d'un text (Halliday, Hassan, 1976) és la relació que s'estableix entre les diferents unitats lingüístiques del text o discurs. Aquests lligams cohesius (de tipus gramatical o semàntic) permeten la continuïtat del significat sempre que la presència d'un element en el text requereix la recerca d'un altre element anterior.

Aquestes referències poden donar-se a l'interior del propi text (referències endofòriques) o en relació al món extern (exofòriques). Al text de la fable, a la frase final de la moralitat, l'ús del pronom de segona persona plural no es refereix a cap dels personatges del text anterior sinó al lector, és a dir, un personatge extern a la pròpia narració, i es tracta, per tant, d'una referència exofòrica.

Segons aquests autors, els principals mecanismes cohesius serien:

- La referència pronominal
- L'el·lipsi
- La conjunció
- La cohesió lèxica

El text de la faula que serveix de base per a la re-escriptura, conté els següents mecanismes cohesius, que senyalem amb lletra cursiva:

Un [*presentació indeterminada*] corb s' [*pronom personal*] estava tranquil·lament a la branca d'un arbre amb un tros de formatge al bec quan [*connector temporal*] una [*indeterminació*] guineu el [*al corb, pronom personal 3ª p. CD*] va veure i [*el·lipsi*] va començar a rumiar com s' [*la guineu, pronom personal, 3ª*] ho faria per [*el·lipsi*] aconseguir el formatge [*repetició lèxica*]. La [*referència x determinant*] guineu va anar fins al peu mateix de l'arbre [*repetició lèxica*] i [*el·lipsi*] mirant amunt [*el·lipsi*] va dir al corb [*repetició lèxica*]: “Quin goig que [*el·lipsi*] fas avui! [*el·lipsi*] Tens unes plomes tan il·lustres i [*el·lipsi verbal*] uns ulls tan brillants. [*el·lipsi*] Estic segur que si [*el·lipsi*] sabessis cantar [*el·lipsi*] tindries una veu més meravellosa que qualsevol altre ocell”. El corb [*repetició lèxica*] es [*pronom reflexiu*] va sentir molt afalagat per tots aquests elogis [*repetició lèxica inclusiva*] i per [*el·lipsi*] demostrar que també [*el·lipsi clausal*] podia [*el·lipsi*] cantar [*el·lipsi*] va deixar [*el·lipsi*] anar un estrident “Crooc!”, però així que [*connector temporal*] [*el·lipsi*] va obrir el bec, el formatge [*repetició lèxica*] li [*pronom personal, CI*] va caure a terra i la guineu el [*pronom personal, CD*] va arreplegar. “Ja [*el·lipsi*] veig que [*el·lipsi*] tens veu”, va observar la guineu, “però el que et [*pronom personal, CI*] falta és cervell”.

No us [*pronom personal exofòric*] deixeu entabanar pels aduldors.

És a dir, al text apareixen:

- Referències pronominals de 3ª persona.
- El·lipsis nominals, una sola el·lipsi verbal i una sola el·lipsi clausal.
- Conjuncions additives, adversatives i temporals
- Cohesió lèxica per repetició definida i per inclusió (elogis). Cal considerar igualment, la presència de cohesió lèxica per l'ús de termes de determinats camps semàntics (arbre – branca; corb – ocell – bec – plomes; cantar – veu, etc.)

Caldria afegir encara, com a element cohesiu important, la relació entre temps verbals de l'eix de passat, tot al llarg de la narració. Pel fet, però, d'incorporar el discurs referit sobre el diàleg que mantenen els personatges, s'afegeix a la relació temporal entre els temps verbals, el present i el condicional d'indicatiu, a més de l'imperfet de subjuntiu (*estic segur que si sabessis cantar, tindries...; ja veig que tens veu*).

El text, doncs, conté tots els mecanismes cohesius característics de les seqüències narratives (Ferrer, M. y Zayas, F., 1995).

Indicadors de cohesió:

Tanmateix, l'anàlisi de les produccions escrites dels alumnes ha portat a considerar com imprescindibles, entre tots els mecanismes cohesius possibles, els següents:

- L'ús correcte dels pronoms de 3ª persona
- L'el·lipsi nominal

Els altres mecanismes no es consideren imprescindibles perquè la seva omisió o fins i tot els errors possibles, no afecten greument la coherència del text. És el mateix que passa amb la presència de connectors temporals i en la correlació temporal dels verbs, que no afecten decisivament la coherència. L'ús del present i la simple juxtaposició o coordinació copulativa (conjunció *i*) serien suficients.

En el cas de l'el·lipsi, és imprescindible per establir coherència i precisar a qui s'atribueix l'acció descrita pel verb. Per això s'ha considerat que pràcticament la totalitat d'el·lipsis que apareguin al text produït pels alumnes, haurien de ser correctes.

Pel que fa als pronoms de 3ª persona, l'ús incorrecte pot donar-se sense perdre la coherència a partir de l'ús redundant de repeticions lèxiques per precisar la referència. És el que passa, per exemple, al text d'AMI, on sovint hi ha omisió de pronoms que ve compensada per la gran quantitat de repeticions lèxiques:

AMI: que vol treure a mon ocell el formatge que te ocell (en lloc de “que li vol treure el formatge”).

Errors gramaticals:

Els textos produïts pels subjectes de la mostra, contenen un nombre considerable d'errors gramaticals i, també, ortogràfics. De vegades es fa difícil establir si es tracta d'un o altre error, com per exemple:

OUA: se sabrellas canta podrellas se mes cantant...

ALL: a villa una guineu

LAH: la guriu te ba fe una tanapa al ort

Hi ha errors que comporten incoherència i fracàs en el text. Però la major part de vegades, no afecten decisivament la coherència ni la comprensió del text produït. Per exemple, hi ha molts errors en l'ús de pronoms que compleixen diferents funcions sintàctiques, però el fet que totes les formes usades siguin de 3ª persona, manté la cohesió. D'altra banda, el nombre total d'errors ha de posar-se en relació amb el nombre total de paraules del text per tal que tingui algun valor quantificador.

Criteris de competència en la cohesió del text

- **Fracàs en la cohesió:** quan hi ha errors cohesius i/o un nombre i tipus d'error gramatical que afecten greument la coherència del text.
- **Competència mínima:** quan gairebé totes les el·lipsis es facin correctament i l'ús de pronoms de 3ª persona sigui majoritàriament correcte, amb una proporció i tipus d'errors que no afectin greument la coherència.
- **Competència suficient:** quan gairebé totes les el·lipsis i gairebé tots els pronoms de 3ª persona que apareguin al text siguin correctes i el nombre i tipus d'errors no afectin greument la cohesió del text.
- **Competència bona:** quan apareguin altres indicadors de qualitat, com un nombre reduït d'errors, així com la presència correcta d'altres mecanismes

cohesius com ara les repeticions lèxiques correctes, els connectors temporals o la correlació temporal correcta.

ADEQUACIÓ DEL TEXT

Indicadors d'adequació formal:

- **Nombre de paraules:** es compten totes les paraules independents en català, inclosos els articles i pronoms apostrofats o amb guionet, encara que al text figurin paraules enganxades. Es considera un indicador de fluïdesa en l'escriptura. En els textos dels alumnes, la quantitat de paraules que es considera mínima per aconseguir una explicació global de la faula es situa al voltant de les 40 paraules.
- **Separació incorrecta de les paraules:** no es considera error ajuntar *art + nom* o pronoms juxtaposats.
- **Ortografia natural inicial:** l'escriptura de paraules correspon a l'ortografia natural (escriure tal com sonen), amb errors.
- **Ortografia natural avançada:** no hi ha errors en escriure les paraules tal com sonen.
- **Ortografia arbitrària inicial:** s'introdueixen normes ortogràfiques, però amb errors abundants.
- **Ortografia arbitrària avançada:** les errades ortogràfiques són escasses i es poden qualificar d'habituals.
- **Signes de puntuació inicial:** quan es marca la majúscula inicial i el punt final o algun punt entre frases, sense altres signes.
- **Signes de puntuació avançats:** s'introdueixen comes, punt i coma; dos punts...

No s'analitza el lèxic, ni les construccions gramaticals produïdes en l'escriptura, atès que la lectura prèvia i el treball de comprensió de la lectura, com a pre - text, aporten la informació necessària sobre el lèxic i les construccions gramaticals adequades per expressar-se en l'escrit. Tampoc no s'han considerat criteris cal·ligràfics, excepte la intel·ligibilitat.

S'han considerat els següents criteris d'avaluació:

- **Competència mínima:** 40 paraules o més + ortografia natural avançada + signes de puntuació inicial.
- **Competència suficient:** més de 40 paraules + ortografia arbitrària inicial + signes de puntuació avançats.

Indicadors d'adequació al tipus de text:

- **Títol destacat i separat del text**
- **Alguna fórmula inicial** (hi havia; hi havia una vegada; una vegada...)
- **Alguna fórmula d'acabament** (cantes bé però no tens cervell...)

No s'han considerat criteris tipogràfics ni de distribució del text al full.

S'ha considerat criteri de competència suficient, la presència de dos dels elements d'adequació.

Exemples dels criteris d'avaluació

Presentem a continuació la transcripció literal dels textos produïts per dos alumnes del grup C de primària que poden il·lustrar l'aplicació dels anteriors criteris d'avaluació. Aquests textos estan entre els millors dels produïts pels alumnes.

MIR, 6è de primària, noi, 11 anys i 4 mesos d'edat, tres anys d'estada al país.

La gineu i el CORB

*I avia una vegada una gineu que s'astaba
pasejan de sobte ba beure un corb
d'al dun arbre amb un formatge.
Estaba pansan com fer per treurali
el tros de formatge, es ba acosta
al arbre, i li va dir al corv
quins ulls que tens i las plomes
tan lleujeras.
Si sabrias cantar series el ocell mes vunic del mon.
[La gineu] el corv es va sentir feliz porque li havia
dit unas cosas macas.
El corb es va posar a canta s'li ba caure el tros
de formatge.
La gineu s'nba riure i li va dir saps cantar
pro nomes et falta cervell.*

El text de MIR demostra competència suficient en coherència, perquè inclou els protagonistes, el conflicte, l'acció i el desenllaç, però, més a més, explicita l'estratègia de la guineu, és a dir la intenció del seu comportament [*estava pensant com fer per treure-li el tros de formatge i li va dir...*] També incorpora la moralitat o conclusió de la fàula [*saps cantar però només et falta cervell*].

També és suficient la cohesió del text, perquè conté tots els elements de referència necessaris. L'adequació formal, en canvi, no es dona. El nombre de paraules (107) és suficient, però l'ortografia conté errors en el nivell d'ortografia natural inicial (per exemple, *gineu*, *s'nba*...) i els signes de puntuació també són inicials (omet algun punt necessari al primer paràgraf; posa un punt al mig de la frase de la guineu...). Finalment, l'adequació al format del tipus de text és suficient perquè inclou títol separat, fórmula d'inici [*hi havia una vegada*] i fórmula final com a conclusió.

TAJ, 6è de primària, noi, 11 anys i tres mesos d'edat, sis anys d'estada al país:

La guineu i el corb

*Havia una vegada un corb tranquil·lament d'alt d'un arbre,
El corb tenia un tros de formatge en el bec i la guineu la ba
veure li va dir si s'abies cantar tindries una veu maravellosa.
El corb va començar a cantar i li va caure el tros de formatge,
I la guineu s'el va menjar.*

El text de TAJ presenta competència suficient en cohesió i en aspectes formals: ortografia arbitrària avançada (*tranquil·lament*; r muda al final d'infinitiu...). També hi ha un nivell avançat en l'ús dels signes de puntuació perquè tots estan posats correctament. També l'adequació al format és suficient, perquè hi ha títol destacat i fórmula inicial.

En canvi, la coherència del text és mínima: hi ha la trama de personatges, conflicte, acció i desenllaç, però no apareix cap referència a l'estratègia de la guineu: *el corb té el tros de formatge (...)* i *la guineu li va dir...* Tampoc no hi ha moralitat al final: *i la guineu se'l va menjar*.

6. DESCRIPCIÓ DEL SISTEMA LINGÜÍSTIC DEL GRUP A: ALUMNES ARRIBATS FA MENYS DE 18 MESOS (mostra de 17 alumnes).

FONOLOGIA

Ja des dels primers 18 mesos d'estada a Catalunya, els alumnes marroquins tenen poques dificultats en l'adquisició del sistema fonològic del català. No apareixen errors sistemàtics en el sistema consonàntic. I, pel que fa a les vocals, és característica la vacil·lació vocàlica entre I / E (*pastés* x *pastís*) –que no distingeixen a les seves llengües maternes – i entre O / U (*pel·lícola*), però en nombre inferior, fet que resulta sorprenent, atès que en àrab i en llengua berber tampoc no es diferencien els sons /O/ i /U/ i que en adults es manté aquesta confusió durant un període llarg. Més rarament encara, pot aparèixer la vacil·lació A / E (*plena* x *plana*).

Cal tenir present, que en el grup A, es donen sovint pronunciacions incorrectes per desconeixement exacte del terme i és freqüent l'accentuació errònia d'algunes paraules que els resulten noves o poc habituals, com és propi dels primers estadis d'aprenentatge d'una llengua.

També apareixen sovint adaptacions fonològiques de paraules castellanes al català com a estratègia que no solament permet mantenir la continuïtat de la conversa, sinó que demostra que s'està adquirint les regles fonològiques de la llengua catalana. Trobem tant la neutralització de la vocal àtona final (*miedu* x *por*), com l'elisió de la vocal final (*barc* x *vaixell*) o l'ensordiment de la consonant final oclusiva (*asustat* x *espantat*), totes elles habituals, també, en aprenents de català de parla castellana. És el primer indicatiu de la importància de l'*input* castellà en les primeres etapes d'arribada al país i aprenentatge del català, i que anirem trobant en els successius àmbits explorats a la mostra.

En el camp de les estratègies fonològiques, cal remarcar també la presència d'un nombre reduït d'autocorreccions, és a dir correccions espontànies de produccions incorrectes, que indiquen el manteniment de la inseguretat, però també la consciència i el control de l'aprenent. Per exemple:

SAM: ... sí, un pinal [//] penal o falta

LÈXIC

Els verbs que ja apareixen al grup A, marquen el volum mínim de verbs necessaris per a comunicar-se en el marc de l'entrevista. Són per tant, verbs fonamentals i, dins de cada camp temàtic, tenen el caràcter més general i comú. Són els primers que cal aprendre. Els hem recollit a la taula 6.1, agrupats per camps semàntics i limitant-nos a aquells que apareixen a més del 25% dels alumnes del grup, és a dir, que són més usuals.

Pel que fa a les preposicions, sembla que les fonamentals (*a*, *de*, *en*, *amb*, *per*, *per a*, *fins*) ja s'adquireixen en aquesta primera etapa, com podem veure a la mateixa taula 6.1.

En el cas dels adverbis, al grup A ja fan servir els d'afirmació i negació (*sí*, *no*, *també*), ordre (*després*) i alguns de quantitat (*molt*, *una mica*, *més*, *res*), mentre que encara és

molt limitat els que permeten matisar i especificar les circumstàncies de temps, lloc i manera.

Les limitacions lèxiques en aquest primer període d'aprenentatge són evidents i els alumnes en són conscients. Això fa que quan no troben una paraula, facin servir sobre tot estratègies economitzaadores: gestos; deíctics (*això, allò...*); hiperònims o paraules molt comuns i generals (*una cosa que...*; *fer menjar* x *cuinar...*); onomatopeies, etc. Però també és característic d'aquest grup que demanin directament ajut per conèixer la paraula necessària (*com es diu...?*; *no sé com dir això...*).

L'estratègia més freqüent és, precisament, la demanda d'ajuda a l'interlocutor, perquè en aquest període la consciència de limitació lingüística és encara molt gran. En segon lloc utilitzen falques per emplenar o per deixar que sigui l'interlocutor qui completi la frase (*i tot...*; *i així...*; *o algo...*).

Entre les estratègies explicatives, només fan servir sinònims molt rarament (cinc exemples en tot el grup), cosa que és natural pel baix nivell de domini de la llengua. I aquestes substitucions es basen, senzillament, en paraules del mateix camp semàntic que, a vegades, no tenen altre relació amb el terme substituït (*quadrat* x *rodona*; *blau* x *verd*), tot i que en d'altres ocasions la relació és més pròxima i enginyosa (*policia* x *soldat*; *bata* x *pijama*).

També és molt rar l'ús de perífrasis a manera de definicions: *cadira gran* x *sofà*; *quan fa calor* x *estiu...*. En totes les transcripcions del grup, només hi trobem 4 exemples.

En general, doncs, al menys en el tipus de situació comunicativa que hem definit, els alumnes del grup A esperen que l'interlocutor interpreti, completi i ajudi i, veritablement necessiten un ajut i col·laboració molt important i evident per fer-se entendre.

PROGRESSIÓ EN L'ADQUISICIÓ DE LÈXIC: RESUM

6.1 LÈXIC UTILITZAT PER MÉS DEL 25 % DELS ALUMNES DE CADA GRUP			
	Grup A	Grup B	Grup C
Verbs generals	Ser Haver Estar Tenir	+ Tenir que + Voler	+ Poder
Verbs de llengua i pensament	Saber Dir Parlar Recordar	+	+ Dir-se + Pensar
Verbs de percepció	Mirar	+	+ Veure
Verbs d'opinió i sentiment	Agradar	+	+ Semblar
Verbs d'accions generals	Fer Agafar Comprar	+ Donar + Matar + Posar + Ajudar	+ Portar + Picar + Deixar + Acabar + Treure
Àmbit de jocs i esports	Jugar Córrer Guanyar	+ Amagar + Comptar + Tirar + Buscar + Tocar	+ Trobar + Atrapar
Verbs de moviment	Anar Sortir	+ Venir + Tornar + Passar + Baixar	+ Portar + Quedar + Arribar
Àmbit escolar	Llegir	+	+ Escriure + Ensenyar + Explicar
Àmbit festiu		+ Menjar + Casar-se	+ Ballar
Àmbit de la vida quotidiana	Treballar	+	+ Viure
PREPOSICIONS	A, de, en, amb, per, per a, fins	+	+ Sense, cap a.
ADVERBIS d'ordre	Després		
Adverbis d'afirmació, negació i dubte	Si, no, també	+	+ Tampoc
Adverbis de quantitat	Molt, una mica, més, res	+ Gaire + poc	+ No tant
Adverbis de lloc	Aquí	+ allà + a dins / a dintre + a fora	
Adverbis de temps	Ja, abans	+ Ara, + a vegades	+ sempre + mai + encara
Adverbis de manera	Tot, així, bé	+	+ només + millor

ERRORS VERBALS

La confusió entre els verbs copulatius *ser* i *estar* és habitual en el grup A i és completament normal en aquest primer estadi d'aprenentatge del català. Més a més, es tracta d'una parella de verbs per a les quals l'àrab i el berber, així com moltes altres llengües, en tenen un de sol.

ENT: i què mires, normalment? Quina cadena mires?

ABD: canal?... d'inglesos.

ENT: d'inglesos? ..

ABD: sólo... sol està dibuixos

FAU: el animal estat agafat la camaseta (x haver agafat la samarreta)

Apareixen també errors aïllats pel que fa a les parelles de verbs oposats (*venir* x *anar*; *pagar* x *cobrar*, etc) o entre verbs del mateix camp semàntic (*mirar* x *veure*; *preguntar* x *dir*...).

Però també apareixen errors entre altres tipus de verbs menys pròxims funcionalment o semànticament, per exemple *portar* x *tenir*:

SAM: tornaré al setembre, em **penso**, quan portem vacances d'escola

MORFOSINTAXI

SINTAGMA NOMINAL

Els alumnes d'aquest grup produeixen sintagmes nominals molt simples. Només els alumnes que acaben d'arribar poden ometre fàcilment l'article determinat (cinc alumnes presenten aquest error), però tots ells el fan servir.

En canvi, l'article indeterminat (un / una) no apareix en tots els alumnes (només en 12).

El sintagma format per det + possessiu + nom (el meu llibre) apareix a la meitat dels alumnes, igual com el format per SN + S preposicional (zoo de girafes).

Però poden haver-hi omissions fàcilment (a la meitat dels alumnes del grup):

BRA: Un amic que té... és [*el seu*] cumpleanys.

I l'ús d'adjectius és molt rar: només alguns alumnes (5) en produeixen algun igual com passa en la producció det + det + nom (les altres girafes) que trobem en quatre alumnes.

Tot i aquesta reducció i simplificació de les produccions nominals, en aquest grup també apareixen altres errors, per exemple confusions de gènere que es donen a gairebé tots els alumnes d'aquest grup (15 alumnes que fan un total de 44 errors de gènere). Els errors en l'atribució del gènere correcte de les paraules es donen sobre tot en termes

femenins, que tendeixen a presentar-se com a masculins (un casa), i en trobem en els determinants, en els pronoms àtons i tòpics i en els adjectius:

BIL: que este [el corb] estava tranquil i aquest [la guineu] la molesta [al corb]

CHA: són velles [les girafes] i aquest no.

IZA: el veu maco [el corb tindria *la veu maca*]

Al grup A es donen igualment errors en el nombre però només en la meitat dels alumnes i en una quantitat reduïda (10 errors en 7 alumnes). Aquests errors de nombre es poden donar tant en els determinants, com en adjectius i en pronoms tòpics i àtons.

ABD: fa molt milions d'anys...

IZA: ulls maca.

AMI: perquè el meu pare sempre fa matemàtiques a casa, i me fa molt.

HOU: no li han fet res [als lladres]

SINTAGMA VERBAL

D'una banda, hem pogut veure, al lèxic, com al grup A es fan servir un nombre força reduït de verbs. Però, a més a més, apareixen omissions del verb principal a la meitat dels alumnes del grup, cosa que accentua la simplificació i pobresa del llenguatge:

ENT: quan vas arribar exactament?

HIS: un any i mig

Aquestes omissions es presenten sovint en els copulatius (ser i estar: *quan él [està] sólo és...fora de joc*), en altres verbs en funció copulativa ([fa] *calor*), com en altres verbs.

Al grup A també apareixen **malformacions verbals** a la meitat dels alumnes. Aquestes malformacions apareixen a l'indicatiu, tant en temps simples com compostos:

CHA: també quan nascu algú [neix o ha nascut]

Però també n'hi ha en formes no personals, com ara infinitius:

ENT: i per a què serveix [un banc]?

FAU: per a seuranis [seure o seure'ns]

ENT: des de que has vingut aquí, has anat algun cop al Marroc?

ABD: totavia no, però a l'estiu sí que podrà anibà

I també n'apareixen en algun subjuntiu, tot i que en aquest grup s'utilitza molt poc aquest mode. De fet apareix quan ve forçat pel text, en comentar la falla d'El corb i la guineu, per exemple:

SAM: li diu, si sabinies... (sabessis)

Val la pena mencionar l'única autocorrecció que apareix en aquest grup, en un nen que utilitza majoritàriament el castellà:

BIL: porque estaba durmién [//] estaba dormint

Pel que fa a l'ús de formes no personals, la majoria dels alumnes del grup A fan servir els infinitius, en construccions senzilles:

FAU: fer el pastís

Però tres alumnes no els utilitzen en absolut encara, ni tan sols en perífrasis.

La meitat dels alumnes del grup fan servir les perífrasis de deure (haver de, "tenir que o de" + infinitiu), les de desig (voler + infinitiu) i els participis i gerundis:

BRA: té de vigilar, no?

AMI: perquè vol que quita aquest

BIL: porque él volía hablar

SAM: lo vol menjar

AMI: sí, parlant amb el meu pare i els seus amics

Però només alguns alumnes (4 o 5), fan servir les perífrasis de moviment progressiu (anar + gerundi), possibilitat (poder + infinitiu) o futur (anar + a + infinitiu):

ABD: vaig anar corrent a meva casa

ABD: no se pot comprar

SAM: perquè els avions no poden passar per allà

IZA: va a comprar el xai

Però alguns alumnes fan errors en l'ús de les formes no personals aïllades o en formes verbals compostes:

ENT: quina és la seva feina?

BIL: vigilant (x vigilar)

FAU: està agafat la camaseta (x agafant la samarreta)

La meitat dels alumnes presenten errors en l'ús de les formes no personals, especialment en el cas de posar l'infinitiu en lloc d'una forma personal, per manca de domini de la flexió:

BRA: ha cantat i li caure el formatge

Curiosament, també es dona el cas invers: la substitució de l'infinitiu per una forma personal:

ENT: com ho havien de fer?

CHA: no roba, no? (x robar)

Finalment, cal referir-se als errors en la flexió de persona, molt abundants als grups A i B i que es donen en més de la meitat dels alumnes. La majoria d'aquests errors consisteixen en la confusió entre la 3^a persona i la 1^a persona del singular:

RAH: francès, l'ha començat (x l'he començat)

Aquest error és el més freqüent perquè la 3^a persona és la menys marcada morfològicament i, per tant, més usual i senzilla.

TEMPS I MODE VERBALS

Només el present d'indicatiu apareix a la totalitat dels alumnes del grup A. L'imperfet i l'indefinit apareixen a la majoria (10 i 11 alumnes respectivament).

El perfet i el futur apareixen ja a menys de la meitat dels alumnes (7 i 6 respectivament):

SAM: tornaré el mes de setembre, em penso.

El condicional només apareix en 4 alumnes del grup:

AMI: m'agradaria anar al Marroc.

En aquest grup no apareixen ni el pretèrit plusquamperfet, ni l'anterior, aquest, de fet, no apareix en cap grup.

L'ús del subjuntiu és excepcional i gairebé es redueix al present. Majoritàriament, la necessitat de fer servir el subjuntiu en algunes estructures i construccions, provoca errors de substitució per l'indicatiu:

CHA: quan l'aprenc (x aprengui) potser m'agrada (x m'agradi o m'agradarà).

De vegades, aquestes substitucions del subjuntiu es donen per temps d'indicatiu que comparteixen el caràcter hipotètic, com ara el futur o el condicional,

ABD: dicia... si tindràs un pobre davant teu és el Miquel (x quan tinguis)

Potser val la pena comentar que el condicional i el present de subjuntiu apareixen a més alumnes de primària que no pas entre els alumnes d'ESO, que eviten usar-lo, tant al grup A com al B, però no podem donar cap explicació sobre això.

En aquest grup es donen també errors de concordança de nombre entre el subjecte i el verb, especialment en l'ús del verb *agradar* i, sobre tot, a l'ESO:

RAH: el policia no m'agraden

PRONOMS ÀTONS

Apareixen pronoms personals àtons en la producció de la majoria dels alumnes del grup A (12):

ENT: l'has vista mai aquesta joguina [una baldufa]

ZIZ: sí, la tenim tots ja

Al grup A només 3 alumnes fan servir alguna vegada els pronoms adverbials *en* o *hi*, especialment en fórmules molt habituals com ara *hi ha*; *no me'n recordo*; *sí que n'hi ha* i, encara amb errors, com ara l'addició:

SAM: sí, vaig algunes vegades quan n'hi ha festes

La resta d'alumnes, senzillament, els eviten o bé expliciten els circumstancials.

Al grup A apareixen omissions de pronoms àtons, a la meitat dels alumnes. L'omissió es dona sobre tot en la forma pronominal dels verbs:

AMI: els grans queden a casa

O l'omissió del complement directe:

HOU: no miro televisió, [la] miro a la nit i ja està.

Quan es combinen el CD i el CI, acostumen a ometre'n un:

HOU: ells ho han demanat diners i eh... i l'han donat

També hi trobem confusions a la meitat dels alumnes, sobre tot en l'ús d'uns per altres:

BIL: que la [x li] volia quitar-s'ho

AMI: no ho [x la] entenc la pregunta

ENT: llegeixes llibres, o no?

BIL: sí, ho [x en] llegim.

I també es produeixen confusions en el gènere i el nombre:

ABD: i el [x els] que tenen xai... vénen

I addicions, també a la meitat dels alumnes:

HOU: i ells ho han demanat diners

SAM: i mates, com n'hi ha restes i divisions i tot...

ESTRUCTURES COORDINADES I SUBORDINADES

La composició de frases coordinades es dona des dels inicis de l'adquisició de la llengua. Però, al grup A, entre els alumnes arribats fa menys temps, encara n'hi ha tres on no apareix cap coordinació: és a dir es limiten a enunciats aïllats o juxtaposats.

Al grup A, a la meitat o més dels alumnes, ja apareixen les següents construccions:

- Coordinades copulatives (13 alumnes):

FAU: l'àvia i després els nens

- Coordinades disjuntives (11 alumnes):

BRA: miren si l'avió va bé o no

- Coordinades adversatives (10 alumnes):

BRA: sí, però no me'n recordo

- Subordinades causals (15 alumnes):

AMI: avui no perquè mirem el **televisió** del Marroc

ENT: i per què li diu aquestes **mentides**?

BRA: per cantar i li caure el **formatge**

- Subordinades completives (12 alumnes)

BIL: jo què sé què fan

SAM: li diria que li han **pres**

- Subordinades temporals (9 alumnes)

ABD: sí, quan els meus amics són **espanyols**

- Condicionals de possibilitat (8 alumnes):

BRA: si plou o no, si el sol...

Altres construccions es donen més rarament:

- Subordinades relatives (7 alumnes):

BRA: un ocell que estava dintre de l'**arbre**

BIL: los monstres que maten la **gent**.

- Subordinades finals (6 alumnes):

AMI: i la dan els seus pares diners **per** comprar xuxes... i tot.

- Comparatives d'igualtat (6 alumnes)

ABD: perquè... no és muy difícil, com socials sí i naturals també.

La resta d'estructures subordinades apareixen, en aquest grup, en casos aïllats o no apareixen. Ens referim a les condicionals, les comparatives de superioritat i inferioritat, pseudo-relatives i consecutives, així com les coordinacions explicatives.

Els alumnes del grup A tendeixen a utilitzar els tipus de coordinació i de subordinació més habituals a la conversa, amb nexes molt usuals i sense gaire complicació estructural.

Són freqüents les confusions entre nexes (a la meitat dels alumnes del grup), especialment entre els nexes relatius:

AMI: aeroports?... són... allà que... que vagin més avions. [x on]

ENT: què és un zoo?

BRA: quan hi ha animals [x on]

I també confusió en l'ús de la preposició *per* pel causal *perquè*:

ENT: i per què li diu aquestes mentides?

BRA: per cantar i li caure el formatge.

COMPETÈNCIA DISCURSIVA DISCURS CONVERSACIONAL

Els alumnes del grup A, en una situació de conversa amb un adult, necessiten molt ajut de l'interlocutor. Per contestar una pregunta concreta o per donar una informació específica, necessiten, per terme mig, gairebé tres torns de paraula: és a dir, que l'interlocutor els ajudi dues vegades més després de formular la pregunta. Això és el que hem anomenat **densitat discursiva**: la relació entre les unitats d'informació referencial (allò concret que se'ls demana d'explicar) i el nombre d'intervencions o torns de paraula necessaris per contestar. Això fa la conversa molt feixuga i obliga a una col·laboració molt activa per part de l'interlocutor per fer que la conversa avanci.

Per exemple, a la pregunta sobre quina llengua parlen a casa pot passar el següent:

(FAT, noia, 1r d'ESO, fa 13 mesos que ha arribat)

ENT: a casa quina llengua parleu? Àrab o berber, sherja?

FAT: com l'IMA?, no

ENT: no?

FAT: no

ENT: què parleu?

FAT: (no s'entén què diu)

ENT: (fa un gest d'incomprensió)

FAT: shelja

ENT: sherja, molt bé i àrab no...

FAT: no. Sí, jo sí. Els meus pares no. El meu pare sí, però la meua mare no.

ENT: uhhh, molt bé, tu l'àrab el saps escriure i llegir...

FAT: sí

És a dir una pregunta concreta que requereix només una paraula per contestar-la (sherja o berber), implica 4 intervencions i tres peticions complementàries de l'entrevistadora. I quan s'intenta confirmar que, efectivament, a casa parlen sherja i no àrab, apareix una intervenció complicada que requereix un considerable esforç d'interpretació (es refereix al coneixement de l'àrab, no a si el parlen o no a casa).

D'altra banda, els alumnes d'aquest grup, tenen una escassa **autonomia discursiva**, és a dir que en un sol torn de paraula no aporten gaires informacions: com a màxim, en tot el grup, quatre UIR en un torn que produeix, justament FAT:

ENT: i ara, el teu pare de què treballa?

FAT: ara no treballa. Perquè no es pot treballar. Perquè li ha dit el doctor: no pots treballar. Perquè té l'assucar, i així.

Aquesta és l'explicació més complexa que es produeix en tota la mostra en aquest grup.

En aquest grup els alumnes fan servir força el castellà, tot i que l'entrevista es planteja només en català. En el conjunt del grup, hi ha 762 UIR en català i 297 UIR formulades totalment en castellà. Si consideréssim totes les UIR (sense tenir en compte la llengua usada), el 28 % serien en castellà i la densitat augmentaria del 39% al 54%. Tres alumnes fan servir més el castellà que el català i tots introdueixen frases completes en castellà excepte tres.

Hi ha altre variants que afecten la qualitat de la conversa. Al grup A, de vegades es poden identificar a l'entrevista dificultats de comprensió de l'enunciat de la pregunta (en 6 dels 17 alumnes), tot i que els temes de conversa són senzills i habituals i l'entrevistadora intenta facilitar al màxim la comprensió. És a dir, el nivell comprensiu és un element que dificulta considerablement la comunicació, en aquest grup.

Tots els alumnes del grup, a nivell expressiu, tenen dificultats d'ordre lèxic i morfosintàctic que els dificulten i limiten l'expressió i la comunicació, tal com hem vist. També hem senyalat cinc alumnes que tenen dificultats d'actitud: o bé s'inhibeixen molt i tendeixen a callar i expressar poc, o bé col·laboren poc en la conversa. Aquest efecte d'inhibició, característic del grup A, cal atribuir-lo, segurament, a la inseguretat.

En canvi, els aspectes que donen qualitat a la comunicació, són molt escassos. Només un alumne i en una sola ocasió aporta una anècdota que enriqueix el discurs. La resta es limiten a contestar el que es demana.

Tot això fa que el desenvolupament temàtic (el contingut del que es parla) sigui molt pobre. Així, 11 dels 17 alumnes mostren una competència tan baixa que fa que a la conversa no s'aconsegueixin els objectius bàsics de recollir la informació sol·licitada. Cinc alumnes mostren una competència mínima, és a dir que només s'aconsegueix obtenir la informació més elemental requerida (per exemple, FAT). Una sola alumna (que fa 18 mesos justos que va arribar) aconsegueix donar la major part d'informació requerida.

Aquesta alumna, SAM, que té onze anys, fa 18 mesos que ha arribat (al límit amb el grup B) i fa sisè de primària, i pot explicar-se una mica més enllà de la pregunta estricta, per exemple:

ENT: a què és el que t'agrada més jugar?

SAM: a futbol

ENT: a futbol? Sí? T'agrada molt?

SAM: sí, molt. Sempre jugo a fora. I aquí també, amb la classe. A bàsquet també.

Tot i que aquestes explicacions es donen rarament al llarg de l'entrevista. Per exemple, els seus records del Marroc:

ENT: i te'n recordes del Marroc? De quan vivies al Marroc? Recordes coses?

SAM: sí, una mica.

ENT: molt bé. Què és el que recordes que t'agradava més?

SAM: pos... anar d'excursió... a jugar...

ENT: uhhh... i alguna cosa que trobis a faltar aquí? Que no ho tinguis aquí?

SAM: no. Tot és igual.

ENT: i, en canvi, una cosa que no t'agradava gens, que recordes d'allà al Marroc que no t'agradava...?

SAM: no sé...

ENT: no? Tot t'agradava?

SAM: sí. I aquí també.

Aquest tipus de resposta reticent i pobre no està només lligada al tema (emocionalment més difícil) sinó que apareix habitualment: les coses que va a comprar, el que fan els de casa... on es limita a contestar el mínim necessari.

DISCURS NARRATIU I: FESTES POPULARS

És normal que si tenen limitacions en la conversa sobre la vida quotidiana, els discursos més específics encara els resultin més difícils. Per exemple, la narració de com transcorre una festa popular (un aniversari, un casament, la festa del Xai que acabava de passar...). Deu alumnes no se'n surten. La majoria eviten el tema (no; no sé...) i insistint molt, aporten tres o quatre informacions. Entre els que arriben a explicar més coses (13 informacions), AMI, una noia que fa 12 mesos que ha arribat, s'expressa així:

ENT: [després d'insistir força] I ara, no fareu la festa del Xai?

AMI: xai? Ah! sí, el dissabte.

ENT: molt bé, i com va la festa del xai? Em podries explicar una mica com és?

AMI: sí.

ENT: què s'ha de fer...

AMI: què s'ha de fer?

ENT: uhhh...

AMI: un va... amb un company... i altre va... i... (riu)

ENT: i què ha de fer?

AMI: muntar com "feshta", o així...

ENT: però ha d'anar a comprar alguna cosa o no?

AMI: sí.

(després de 6 torns de paraula més de l'entrevistadora, insistint)

ENT: i els nens què fan en aquesta festa?

AMI: juguen. Juguen i... compren.

ENT: i compren?

AMI: i la dan als seus pares diners... per comprar... xuxes... i tot

ENT: ah! I els grans? Què fan els grans?

AMI: els grans queden a casa... i amics... i tot

Entre els set alumnes que aconsegueixen una competència mínima, posem com a exemple, ABD, un noi de 4t de primària que fa 16 mesos que ha arribat que, al menys, explica el nucli fonamental de la festa:

ENT: i com és la festa de Xai allà, al Marroc? Com la feu? Què s'ha de fer?

ABD: eh... menjar xai.

ENT: molt bé!. Però com? es reuneixen els amics, no? I què fan?

ABD: no. Cada un té un xai. I el que tenen xai... vénen a fer festa amb nosaltres.

ENT: els que tenen xai es reuneixen tots i mengen el xai plegats...

ABD: sí.

ENT: i no s'ha de fer res més? No hi ha més coses per fer aquell dia? És un dia especial...

ABD: no.

DISCURS NARRATIU II: PEL·LÍCULES O PROGRAMES DE TV.

Descriure una seqüència de fets viscuts - una festa - sembla més fàcil que no pas traduir en paraules un missatge audiovisual complex com un programa televisiu o una pel·lícula. Efectivament, només tres alumnes ho aconsegueixen un mínim, i només SAM es pot considerar suficient perquè informa del títol, protagonistes i tema de la sèrie. A primària tots trien els dibuixos animats, excepte un que explica el telenotícies. A Secundària parlen de sèries (3), concursos (2) i una pel·lícula. Dos alumnes de secundària, els de 4t d'ESO, que porten 17 i 18 mesos aquí, defugen el tema.

SAM: i el Doraimon també m'agrada.

ENT: i el Doraimon, de què va? Què és el que passa?

SAM: sempre fan algunes coses... que... él és màgic i que surt... surten unes coses d'aquí, no sé.

ENT: fa màgia en Doraimon...

SAM: sí.

ENT: i a qui li fa màgia?

SAM: al seu germà, se llama Novita. Perquè sempre uns amics d'en Novita... la piquen... i la dóna coses...

DISCURS PRESCRIPTIU: NORMES D'UN JOC.

El discurs de prescripcions (instruccions, reglaments...) és molt complex. Tot i que se'ls va deixar triar un joc conegut i, en cas de no sortir-se'n se'n provava un altre de més senzill, només dos alumnes mostren una competència mínima i, novament, és SAM la única que se'n surt suficientment.

Per exemple, hem considerat competència mínima, el que fa HOU, un noi de 3r d'ESO que fa 8 mesos que ha arribat. Diu que li agrada el futbol, però no comprèn l'expressió "fora de joc" de la pregunta de l'entrevistadora, i defuig d'explicar quan es xiula un penal. Aleshores, s'intenta que expliqui el joc d'amagar. S'assegura que sap de quin joc es parla i després de superar un silenci i insistir, diu:

HOU: un has d'amagar. No. Un va comptar i els altres va a amagar.

ENT: uhhh...

HOU: i quan el que estava comptant... quan "vé" [x veu] les altres... ja està. Van sortint.

DISCURS ARGUMENTATIU: DILEMA MORAL.

El problema principal, en aquesta seqüència, és la comprensió de l'enunciat per part dels alumnes d'aquest grup. Sis alumnes no aconsegueixen comprendre'l i no responen, però 7 més responen que "no farien res" i no entren, tampoc, en la proposta d'opinar. La resta, dona respostes elementals. Per exemple, el mateix HOU aconsegueix fer una proposta de reparació (tornar el rellotge) i basar-se en l'amistat, cosa que hem considerat suficient:

HOU: dic que tornar el "rellotge", i ja està. Si no vol... què faig, jo?. No, perquè són amics i ja està.

COMPETÈNCIA EN LECTURA HABILITATS DE LECTURA EN VEU ALTA

En la lectura en veu alta de la faula *La guineu i el corb*, els resultats són molt baixos al grup A i independents del nivell escolar, cosa que no deixa de ser sorprenent.

Quatre alumnes no poden llegir en veu alta. De la resta, el ritme de lectura és semi-sil·làbic en 9 alumnes i només tres aconsegueixen una lectura global de les paraules (un de 4t de primària i dos del segon cicle d'ESO). Són aquests, precisament, els únics que mostren competència en les habilitats de lectura en veu alta. Però només dos hem considerat que tenien una entonació adequada del text i un nombre baix (menys de vuit) d'errors de desxiframent.

RECORD DE LLIBRES LLEGITS DARRERAMENT

L'explicació dels llibres que recorden haver llegit aporta també resultats curiosos. Un alumne de primària i 4 del primer cicle d'ESO interpreten que "llibres" vol dir "llibres de text" i cal aclarir-los el que volem dir. Com si no els haguessin proposat mai de llegir literatura en català (o en castellà). Sigui com sigui, aquesta activitat els ha resultat impossible. Només SAM, altra vegada, aconsegueix explicar aproximadament el títol o el gènere del llibre i un esbós de l'argument, tot i que llegeix encara semi-sil·làbicament:

SAM: el de... ara no me'n recordo.

ENT: no te'n recordes del títol? Però, de què anava la història més o menys?
 SAM: d'una senyora que... no volia casar i el seu pare li "dia" que es casés amb un noi.
 ENT: i al final, què va fer?
 SAM: que no va casar i va amb un altre i se van.

Però, ABD, per exemple, que podia llegir bé en veu alta, només apunta l'argument, amb un èxit relatiu:

ABD: el Miquel i el Drac. [Costa entendre la pronúncia de drac]
 (...)

 ABD: ell era el seu pare.
 ENT: era el seu pare?
 ABD: i viejo.
 ENT: el drac?
 ABD: no, su padre.
 ENT: el pare d'en Miquel era molt vell...
 ABD: del drac, el padre del drac.
 ENT: ah! el pare del drac era molt vell, uhhh...
 ABD: sí, "dicia"... si tindràs un pobre davant teu és el Miquel, eh...
 ENT: i què va passar?
 ABD: aquell i un amic. Es diu Miquel. No sabia volar. Ni tirar foc, eh... I va volar i tirava foc de l'aigua.

I segueixen set torns dobles de paraules per aclarir el què ha volgut dir ABD, sense més aportacions.

COMPRENSIÓ DE TEXTOS NARRATIUS: LA FAULA LA GUINEU I EL CORB.

Al grup A, SAM (que fa una lectura semi-sil·làbica) no se'n surt. Només el que fan lectura global aconsegueixen comprendre mínimament la fàula. Per exemple, HAB, un noi de 3r d'ESO, amb el qual primer s'ha intentat sense èxit un text alternatiu per als més grans (*Uns lladres molt espavilats*). Cal tenir present que en la comprensió lectora es donava per bona la resposta en castellà, perquè no es tracta aquí de competència en català sinó en comprensió del text.

HAB: te di... que al pájaro canta un poco...
 (s'aclareix un mínim aquesta frase, en varies intervencions)
 HAB: para comer. Para el pájaro cantar. Y después el formatge la sacas de la boca y después el guineu para...
 (...)

 HAB: has aga... [//] agafa el formatge... para comer.
 ENT: uhhh... i com el convenç de que canti? Li demana que canti, però com li demana?
 HAB: bueno... Tú canta... este... tiene un cantar mejor de otro... pájaro.

Però cal molt esforç de l'interlocutor, molts gestos i expressivitat del noi, per seguir el fil i comprovar que, efectivament, ha entès el què és substancial del text.

COMPRESIÓ DE TEXTOS INFORMATIUS: NOTÍCIA.

En aquest grup, quatre alumnes poden tergiversar el text o dades del text: que la girafa és per a un circ (i no un zoo); que va néixer en un camió; que l'han portada d'Àfrica; i, fins i tot, HAB - un "fan" de les faules - se n'inventa una sobre una girafa que parla (!).

Només CHA, una noia de 4t d'ESO que fa 17 mesos que va arribar, aconsegueix una comprensió que hem considerat suficient:

Ens saltarem els 36 torns de paraula que han calgut per completar i arrodonir el resum de la notícia que construeix. Ha resultat força treballós, però al final, CHA demostra haver captat tots els continguts fonamentals de la notícia:

CHA: que ha arribat una girafa a Barcelona... que té família de... tipus d'Àfrica (...) I ara té dos anys (...) Que ha "neixet" a Holanda. (...) De cria... (riu) deu ser criar girafes, no? (...) Que es té... més girafes... (...) Són velles i... aquest no... (...) Més girafes. (...) Ummm... transportada per un camió, no? (...) i va durar vint hores dins de la caixa. Ja està. (...) Amb un mascle per... (...) per fer més girafes com aquestes (...) reproduir més girafes.

És l'única alumna del grup A que aconsegueix aquesta comprensió.

COMPRESIÓ DE TEXTOS EXPOSITIUS: L'AEROPORT.

En aquest grup, novament és CHA la única que aconsegueix una comprensió ajustada del text (adaptat d'un llibre de Ciències Socials de 3r de Primària). HOU, un noi de 3r d'ESO, que llegeix prou bé en veu alta i comprèn bé la fauna, fa aquest resum del text expositiu, en una llarga seqüència (52 torns de paraula). Els parèntesis indiquen qüestions que fa l'entrevistadora per completar:

ENT: on es troben els aeroports normalment?

HOU: a la ciutat (...)

ENT: com ha de ser aquest lloc?

HOU: molt pla i gran

ENT: com va la gent des de les ciutats eh... fins a l'aeroport?

HOU: si és a prop? (...) Hi van amb els taxis i... cars (...) autobús (...)

ENT: quina és la feina del pilot i dels seus companys de la tripulació?

HOU: pilots... conduïen l'avió (...) Veure on aterra l'avió (...)

ENT: han de comprovar coses, no? han de comprovar...

HOU: si funciona (...)

ENT: qui són aquests i per què estan? [els controladors]

HOU: aquest dona informació. Si hi ha un avió aquí no pot aterrar, i així (...) els controladors indiquen a cada pilot quina pista ha d'aterrar l'avió

Per aconseguir aquest resum, ha calgut ajudar-lo molt, ell ha hagut de tornar a llegir el text, etc.

COMPETÈNCIA EN ESCRITURA

Als annexos hem inclòs la reproducció de les escriptures de tots els alumnes de la mostra. Així, el lector, pot treure'n les seves pròpies conclusions.

Per la nostra banda, hem considerat que en l'aspecte de coherència del text (presència de les idees principals), només una alumna (LAY, 2n d'ESO) aconsegueix la competència suficient, mentre que AMI, IZA, SAM, FAT, HIS, HAB i HOU, només aconsegueixen competència mínima (hi falta alguna de les idees principals) i la resta no tenen competència en escriptura.

Pel que fa a la cohesió del text, hem trobat cinc alumnes que aconsegueixen construir un text comprensible (ABD, AMI, SAM, FAT i HOU) encara que incomplet. Tres més aconsegueixen una cohesió mínima (BRA, IZA i CHA).

Pel que fa a l'adequació formal (nombre i separació de paraules, ortografia), només HOU i CHA, de 3r i 4t d'ESO respectivament, tenen una competència suficient, segons els criteris que hem establert.

Pel que fa a l'adequació al tipus de text, només ABD i LAY inclouen el títol i la fórmula d'inici o d'acabament.

Quatre alumnes d'aquest grup no aconsegueixen escriure el text.

7. DESCRIPCIÓ DEL SISTEMA LINGÜÍSTIC DEL GRUP B: ALUMNES ARRIBATS FA 19 – 36 MESOS (mostra de 16 alumnes).

FONOLOGIA

Passat el primer any i mig d'estada al país, els alumnes marroquins fan menys errors fonològics, tant en l'accentuació de paraules, com en la vacil·lació vocàlica I / E, però aquesta disminució no és molt significativa, perquè es mantenen en un nombre considerable.

Aquests alumnes, que coneixen i produeixen més llenguatge català en la conversa que al grup A com veurem, també recorren més àmpliament a l'ús d'estratègies que faciliten la continuïtat, com ara l'adaptació fonològica de paraules castellanes al català quan no aconsegueixen evocar – o desconeixen – el terme català correcte.

També, com que són més conscients de les dificultats i alhora tenen més coneixement de la llengua, fan més autocorreccions (el doble que al grup A), és a dir, corregeixen espontàniament errors que fan.

LÈXIC

Els alumnes del grup B mostren un augment important del repertori lèxic (veure taula 6.1). Per exemple, a l'entrevista, fan servir gairebé el doble de verbs que al grup A. I aquest augment es dona sobre tot en camps de la vida quotidiana, més lligats als temes de conversa: accions generals, jocs i esports, moviments, festes... Curiosament, però, no fan servir més verbs del camp escolar: només *llegir*, però no encara *escriure*, *ensenyar*, *explicar*... Mentre que pel que fa a jocs i esports, molts ja fan servir verbs més precisos i concrets: *amagar*, *comptar*, *tirar*, *buscar*, *tocar*... També poden fer servir "*tenir que*", *voler*, *donar*, *matar*, *posar*, *ajudar*, *venir*, *tornar*, *passar*, *baixar*, *menjar*, *casar-se*.

Però encara cometen errors en el significat d'alguns verbs... Els tipus de verbs que intervenen en aquestes substitucions continuen sent els verbs auxiliars i copulatius com ara *ser* i *estar* i augmenten una mica entre verbs del mateix camp semàntic, com ara *mirar* x *veure*, *preguntar* x *dir*:

MIA: sí, i la gent no mirará... (en lloc de "no veuran girafes noves").

ZIA: va passar per allà una guineu i li va preguntar quins ulls meravellosos

El nombre de preposicions emprades no varia, però en canvi, augmenta un 50 %, el nombre d'adverbis. Ara ja poden concretar i matisar millor la quantitat i les circumstàncies d'espai i lloc i de temps, dient *no gaire*, *poc*, *allà*, *a dins* / *a dintre*, *a fora*, *ara*, *a vegades*

Quan no troben la paraula que necessiten, recorren bàsicament a estratègies economitzaadores i tendeixen a recórrer a defctics i falques – que s'incrementen respecte del grup anterior- i es rebaixa a la meitat el nombre de preguntes i demandes d'ajut. És com si no tinguessin ja tanta consciència de les seves limitacions lèxiques i es resignessin – o s'haguessin acostumat – a fer servir els mecanismes que ajuden a tirar

endavant en la conversa, tot i perdent molta precisió i empobrint el discurs, encara que siguin funcionals en el nivell de l'intercanvi oral. Aquests mecanismes economitadors, es fan servir 89 vegades en tot el grup.

En canvi, el nombre d'estratègies explicatives, que signifiquen un esforç per trobar altres camins per explicar el que volen dir, continua sent relativament baix (13 en tot el grup respecte a les 9 del grup A). Però és cert, que poden aproximar-se millor: per exemple, fan servir sinònims més precisos i en trobem, fins i tot en adjectius: *cu-cut* x ocell, *cabells* x plomes, *marca* x tipus, *recte* x pla. També fan perífrasis per explicar el terme que no troben, en casos una mica més precisos i concrets: per exemple, si no troben la paraula *tempesta*, poden dir *quan plou molt*.

MORFOSINTAXI

SINTAGMA NOMINAL

En el grup B, els sintagmes nominals adquireixen més varietat i complexitat. Tots els alumnes fan servir determinants indefinits i més diversos: a més a més dels articles un / una, en trobem d'altres (alguns, altres, uns quants).

Gairebé tots poden afegir el possessiu (el meu llibre)

La meitat dels alumnes, ja fan servir dos determinants que acompanyen el nom (unes altres girafes).

La meitat dels alumnes poden incloure adjectius i preposicions als sintagmes nominals.

Però també apareixen encara errors d'omissió del determinant, tant definit com indefinit (Qui el va agafar? *Guineu*).

La majoria dels alumnes (14), encara presenta errors en el gènere de les paraules, sobretot en els determinants, però també en pronoms i adjectius. També hi ha més autocorreccions en el gènere de les paraules.

IMA: la directora / les llibres / les cotxes / la raló (x rellotge)

KOU: tenien molts (x girafes)

ENT: a més el terra ha de ser...

KOU: molt fina

MIA: i aquest la va menjar [el formatge]

També la meitat dels alumnes (9), encara, poden fer errors en el nombre de la paraula, fins i tot en els determinants (8 errors) però també en pronoms tòpics i pronoms àtons. En canvi, no apareixen errors de nombre en els adjectius (però no se'n fan servir gaires d'adjectius).

SINTAGMA VERBAL

Tot i que l'increment lèxic de verbs usats no és gaire important en relació al grup A, la major complexitat del llenguatge fa que apareguin molts més errors en general i, també pel que fa a l'omissió del verb principal: de fet la meitat dels alumnes encara en fan i en un nombre important (25 errors en nou alumnes). Les omissions es donen en tota mena de verbs, especialment el verb ser, però també en d'altres.

MIA: han (gest) aquí dins [caigut]

ENT: no hi ha res que t'agradaria molt de fer?

FAD: sí

ENT: el què?

FAD: [ser] famosa

ENT: què cantaries tu? Què faries?

FAD: [ser com] Alejandro Sanz

L'alumne d'aquest grup, com es pot veure, col·labora poc a l'entrevista amb un adult i, en general, deixa que sigui aquest, l'interlocutor, qui faci tota la feina d'omplir les llacunes del discurs.

Però també hi ha una consciència inicial de les dificultats del llenguatge i comencen a aparèixer algunes autocorreccions per compensar la dificultat, encara que siguin excepcionals (2 en tota la mostra del grup):

KOU: estava entrenant i li va agradar allà [///] entrenar allà

En aquest grup, en canvi, disminueixen a la meitat els alumnes que fan malformacions verbals respecte del grup A i es limiten a verbs irregulars pel que fa a les formes simples de l'indicatiu:

KOU: caia (x queia) cada vegada.

O bé apareixen a formes compostes:

SOU: he prendet el català i castellà i parlot àrab [parlot és una forma col·loquial pròpia de la zona]

Pel que fa a les formes no personals, en el grup B es consolida l'ús habitual de l'infinitiu i les perífrasis de deure, desig i moviment, que apareixen a la majoria dels alumnes.

Només la meitat dels alumnes, però, fan servir perífrasis de futur o de possibilitat.

L'ús del gerundi encara és minoritari (5 alumnes).

Es manté constant el nombre d'errors en l'ús de les formes no personals, en relació al grup A, però es donen en menys alumnes (7 respecte a 10) i en un context de fer servir molt més aquestes formes. La majoria d'errors es donen en l'ús de l'infinitiu en comptes d'una forma personal, però també hi ha 4 alumnes que fan errors en l'ús del participi als temps compostos o en perífrasis verbals que s'utilitzen més en aquest grup.

RIK: i le dir si vol le dar la noia

IMA: no es pot té fills

MUS: i quan va entrat a la tenda

SOU: té que sap molt

Pel que fa a la flexió de les formes personals, al grup B augmenta el nombre d'errors de forma generalitzada (43 errors en 11 alumnes), especialment pel que fa a la substitució de la 1ª persona per la 3ª del singular, tal com veïem al grup A. Però també n'hi ha d'altres de confusions, com a resultat de l'augment de la producció:

RIK: el noi, quan vols casar amb la noia...

De la mateixa manera, continuen donant-se errors de concordança en el sintagma verbal, però en un marc de moltes més produccions d'estructures coordinades o subordinades.

TEMPS I MODE VERBALS

Al grup B, la totalitat d'alumnes fan servir el present d'indicatiu i gairebé tots l'indefinit. La majoria també fa servir el perfet i el futur. Més de la meitat fan servir l'imperfet tot i que predomina l'ús de l'indefinit per l'imperfet.

Una meitat escassa utilitza el condicional (6 alumnes), però la majoria (5) són de primària, tot i que tots els alumnes el necessitarien per expressar desigs de cara al futur, per exemple. Només un alumne fa servir el plusquamperfet.

La meitat fan servir el present i l'imperfet de subjuntiu (9 i 8 alumnes respectivament), encara que la majoria són de Primària (7 alumnes).

Augmenten respecte el grup A els errors de confusió de mode (21 errors en 12 alumnes), i continuen donant-se sobre tot en l'ús de l'indicatiu en comptes del subjuntiu, tot i que comencen a aparèixer apareixen casos d'ús del condicional per l'imperfet de subjuntiu, més propers semànticament:

FAD: si cantaries una cançó serà meravellosa.

Pel que fa a confusions entre temps verbals, se'n donen a la majoria d'alumnes i són molt freqüents (36 errors en 13 alumnes). Predominen les confusions d'ús del present pel passat o pel futur, entre passats i entre futurs.

ENT: què passaria si fossin a dintre? (els aeroports a les ciutats)

MIA: que no poden sortir (present x condicional)

En aquest grup també, com ja estem acostumats, apareixen moltes autocorreccions que no indiquen solament consciència de la dificultat sinó també, la progressiva complicació estructural del discurs.

PRONOMS ÀTONS

Tots els alumnes d'aquest grup fan servir pronoms àtons, però amb tota mena d'errors.

Per exemple, augmenta el nombre d'omissions:

ZIA: els nois que piquen a les noies, [em] piquen a mi

SOU: que [es]vol casar amb ella i ella no vol

També augmenten les confusions i les trobem a la majoria d'alumnes del grup, tant entre ells com pel que fa al gènere o al nombre:

ZIA: a vegades li [x el] poden enganyar.

MIA: molta...miedu de pujar-lo [x hi].

HAN: la festa ho [x la] farem por la mañana..

HAS: hay gent que m' [x els] agrada mirar les petites i els grans i així [les girafes]

IMA: no sé, és que nunca las ha agafado avión

BEL: uhmm... lo deixo, ells s'espavilen sols

HAN: que roben les coses i un dia el van agafar [els lladres]

Troblem addicions encara a la meitat dels alumnes:

YOU: els senyors que treballen de donar-li menjar als homes

HAN: algú s'ha de buscar-los

ESTRUCTURES COORDINADES I SUBORDINADES

Entre les estructures que ja apareixien a la meitat o més del grup A, en aquest grup podem observar un increment notable d'alumnes que fan servir els següents tipus de subordinades:

- Subordinades temporals (12 alumnes)
- Condicionals de possibilitat (14 alumnes)
- Subordinades relatives (13 alumnes)

Podem dir doncs, que a partir dels 18 mesos d'estada, aquestes ja es fan habituals.

Algunes estructures que apareixien rarament al grup A, les trobem a la meitat dels alumnes del grup B:

- Comparatives de superioritat, amb un increment molt gran respecte del grup A (de 4 a 10 alumnes):

ZIA: el programa que més [///] que m'agrada més és Sorpresa

- Subordinades condicionals per a l'explicació de les normes del joc (6 alumnes):

HAS: si l'altre té la pilota dintre de... de la porteria

- Coordinades explicatives (7 alumnes) que són les que comporten connectors del tipus: *és que; per exemple; o sigui...*

SOU: sí, però per exemple, quan el meu pare posa un sí, després jo també haig de posar un sí

Ja no és freqüent l'omissió de *que* quan actua com a pronom relatiu, sinó només com a conjunció, i en un nombre molt reduït d'alumnes (3) igual com les addicions:

ENT: què li diries la pròxima vegada?

LOU: [que] no tornessis

Es redueixen a la meitat tant el nombre d'alumnes que cometen errors de confusió entre d'altres nexes, com el nombre d'errors.

COMPETÈNCIA DISCURSIVA

En conjunt, els alumnes del grup B, com era d'esperar, han millorat la seva competència en el discurs oral a tots els ítems explorats. Produeixen enunciats més llargs i complexos, donen més informació en les seves intervencions i se'n surten millor a l'hora de la conversa, d'explicar festes populars, explicar programes de televisió, normes del joc o dilemes morals.

Tanmateix, aquesta millora constant i progressiva, no assoleix encara diferències significatives (des del punt de vista estadístic) amb els alumnes del grup A, excepte en el discurs narratiu i, encara, lleument.

No hi ha un salt qualitatiu definitiu pel que fa a la competència comunicativa oral. De fet, la majoria d'alumnes d'aquest grup encara no assoleixen els criteris mínims d'èxit que hem plantejat, com podem veure.

DISCURS CONVERSACIONAL

Els alumnes del grup B encara necessiten molt ajut de l'interlocutor per seguir la conversa amb certa continuïtat. Calen dues intervencions d'ajut com a mitjana, per cada unitat d'informació referencial (UIR) i el ritme de conversa, per tant, és encara lent i feixuc. La densitat del discurs és del 53'6%: una mica millor que la del grup A (39'7%), però la diferència no és significativa estadísticament i encara està lluny del mínim que seria desitjable (100%) quan cada torn de paraula comporti, al menys, una informació rellevant per a la conversa.

En aquest moment, els alumnes del grup han guanyat seguretat i es llancen a explicar més coses i a fer enunciats de més UIR, però els resultats encara són difícils de seguir per l'interlocutor. Veiem, com a exemple, el torn de paraula més dens de tot el grup (8 UIR en un sol torn). El fa MIA, una noia de 4t de primària que fa 24 mesos que va arribar. Està parlant de l'escola, de les matèries i activitats que li agraden més, diu que li agrada molt la plàstica (*perquè no hi ha més treballs (...) només tinc que pintar... i això*) i, quan se li demana que expliqui la darrera activitat de plàstica, ho fa així (les intervencions de l'entrevistadora es limiten a murmuris de confirmació i estímul):

MIA: pues pinto un... una... una cosa així (...) si vols dibuixar tot, ho tens que retallar (...) i... i faràs aquí un arbre. L'enganxaràs. Aquí també faràs altres coses. I aquí baix hi ha l'aigua, però és un paper. I fas aquí una cosa per enganxar. I per aquí també hi ha aigua. I aquí hi ha moltes flors.

MIA aconsegueix explicar que fa un collage amb paper retallat; que hi ha un arbre i un riu (o font, bassal, mar?) i flors. Però fa servir molts gestos, deíctics (i aquí, i aquí...) i hiperònims (una cosa, altres coses; fas, faràs...) que ajuden a l'interlocutor i que són estratègies per compensar les seves dificultats d'explicar-se de forma més precisa.

O aquest altre exemple que no es donaria al grup A. És d'en BEL, un noi de 2n d'ESO que també fa 24 mesos que va arribar. Explica una situació en la que va passar por:

BEL: iba a casa de mi abuelo... el abuelo... i vist dos homes... tenien un nen petit. No sé estava mort; no sé estava mort o no sé.

Però després no aconsegueix explicar perquè li va semblar que el nen estava mort.

La primera informació (*iba a casa de mi abuelo*), està en castellà. I aquest és un recurs encara molt utilitzat en aquest grup, perquè, per alguns alumnes, els facilita l'expressió oral i la comunicació. De fet, en el total del grup, apareixen 285 UIR formulades en castellà. En català, la densitat del discurs és del 53'6%, i si hi afegíssim la informació donada en castellà, arribaria al 67%, és a dir que cada UIR no requeriria dos torns de paraula, sinó un i mig. D'altra banda, en la conversa, hi ha vuit alumnes del grup que produeixen enunciats sencers en castellà i tres alumnes del grup fan servir més el castellà que el català. Dos d'aquests tres alumnes, demostren una competència suficient per a la conversa (en castellà) i només n'hi ha tres que assoleixin aquesta competència suficient en català.

Ja hem vist anteriorment, en la definició del que és una UIR, un exemple d'un altre alumne força característic del grup B, que necessita quatre torns de paraula per acabar de dir el dia que va néixer.

Des d'un altre punt de vista, a la conversa dels alumnes del grup B, encara trobem dificultats de comprensió de les preguntes que se'ls formulen (sis alumnes), un nombre prou significatiu i que cal tenir molt en compte, perquè ara, els alumnes demanen molt menys ajut (la meitat que a l'A) i aclariment per resoldre les dificultats. Probablement, una part important de les preguntes que no responen o evadeixen, sigui per dificultats de comprensió.

Cal tenir en compte que la inhibició i les respostes evasives són encara característiques dels alumnes d'aquest grup en general i fins i tot, en quatre alumnes (25%) la inhibició constitueix una dificultat expressiva remarcable que impedeix la competència. Prefereixen no contestar o evadir la situació (*no sé...*) abans que arriscar-se a intentar-ho o demanar ajut. El paper de les dificultats de comprensió hi influeix molt, probablement.

També hi trobem molts errors gramaticals que afecten la cohesió i la coherència del discurs. Per exemple, IMA, un noi de 1r d'ESO que fa 20 mesos que ha arribat, intenta explicar una situació de por:

IMA: és que jo quan estaves a [escola de primària]... és que jo... cada dia, eh?
 Pediria [/] eh? Pedia que canvi.
 ENT: com? Cada dia...?
 IMA: va... jo y ellos, eh?, cuatro... cuatro días jo va a escola.
 ENT: uhhh...
 IMA: ellos van molt, molt xxx [no s'entén]. Cada dia es barallan... con ellos.
 ENT: quins ellos? Qui són ells?
 IMA: aquells de cinquè.
 ENT: els de cinquè? I els tenies por, tu?
 IMA: què?
 ENT: que tu... els tenies por?
 IMA: ellos más petits que jo... i ellos no xxx [no s'entén] porque jo soc más gran que ellos.

I segueixen dotze torns de paraula intentant aclarir, sense èxit, el que IMA intenta explicar.

Però també trobem en aquest grup, alguns elements de qualitat, que enriqueixen el discurs. Algun alumne introdueix més precisions i detalls. Dos alumnes, per exemple, afegeixen espontàniament alguna anècdota. Un en castellà, però el mateix IMA, després del paràgraf anterior, explica finalment una situació on va passar por:

IMA: unos dies, al Marroc, quan jo pego a algun, algun nen... i ell va a dir... i ell va a hablar... aquella xxx [no s'entén] i se va a la meva mare. Això em fa por.

I quan l'entrevistadora ha aclarit els fets, afegeix:

IMA: però el culpable és... él.

DISCURS NARRATIU I: FESTES POPULARS

En aquest tema concret, els alumnes del grup B han millorat significativament la seva competència en relació al grup anterior. Ja expliquen el nucli temàtic de la festa i comencen a afegir detalls que donen més vida a l'explicació. Vuit alumnes ja aconseguixen una competència mínima, tres donen ja una explicació suficient i fins i tot una noia, fa una explicació que considerem bona, de qualitat, per l'aportació espontània de detalls.

MUS, per exemple, explica la festa del Xai. La competència és mínima, perquè la seva explicació no seria suficient sense els coneixements previs de l'entrevistadora, però és capaç d'aportar detalls, com la manera de matar el xai, el fet de portar roba diferent...:

ENT: em podries explicar com es fa la festa del Xai? Què és el que s'ha de fer?

MUS: ah!... aixins [fa un gest passant-se el dit pel coll]

ENT: [somriu] aixís... s'ha de tallar el coll...

MUS: sí.

ENT: al xai, uhhh... i què més? Què més es fa?

MUS: eh... fas eh... cuscús, fas el cuscús.

ENT: sí, què bo!

MUS: el xai a sobre de... no a sobre, a dalt...

ENT: sí, a dalt del cuscús...

MUS: sí, sí. I menjo.

ENT: uhhh... molt bé; menjar el xai amb la família...

MUS: sí, amb... [murmuri]

ENT: i alguna cosa més... es fa aquell dia? Alguna cosa especial?

MUS: sí. Quan em donen els diners... a vegades donen un diners... a vegades no.

ENT: ahà...

MUS: jo compro. Vaig a una tienda... o compro una cosa per menjar... per jugar... i de tot.

ENT: molt bé, i alguna...

MUS: i canvio la roba...

ENT: ah! Et compren roba nova...

Aquest noi és força representatiu del grup, perquè encara no aconsegueix explicar-se amb claredat, però ja intenta afegir, aportar més informacions i, en definitiva se sent més segur del seu domini del català oral.

I aquí tenim el que considerem la millor producció del grup B en aquest tipus de discurs. La fa KOU, una noia de sisè de primària que ja fa 33 mesos que ha arribat i que ja anuncia l'estadi següent de competència discursiva:

ENT: explica'm alguna festa...

KOU: una festa... que fan al Marroc?

ENT: sí, alguna que a tu t'agradi.

KOU: sí, perquè ho fan... com aquí fan Nadal... nosaltres fem una altra festa que... dos festes... que són... que es diu... xxx [en àrab], que és el petit..

ENT: uhhh...

KOU: xxx [en àrab]. Que és més gran.

ENT: uhhh...

KOU: i comprem xai. El matem. Al més petit, no, no cal. Però la gent que vulgui sí. Compren i després el tallen... I pinten les mans amb henna. La gent que li agrada, les dones... però als homes, si li agrada pintar, només una... però només una xxx [en àrab], una rodona aquí (senyala el palmell de la mà).

ENT: ah! només una rodona a la mà...

KOU: i per... les dones més, no? perquè li agrada. I després fan una festa molt gran, que compren xai, ballen, venen sus famílies i... conviden a tothom,

tothom. La gent pobre, la gent rica, i tots. Conviden a gent rica i conviden a gent pobre.

Aquesta és una bona intervenció: diferències entre la festa “gran” del Xai i la festa “petita” del Ramadán; informació detallada sobre l’ús de la henna en homes i dones. El sentit del convit del Xai com a contacte social (rics) i com a caritat (pobres); la comparació amb el nostre Nadal... De fet, serà la millor explicació que produeix KOU en tota l’entrevista (el tema la motiva molt) i no és representativa d’aquest grup, però, justament, aquest tipus d’explicació és el que un interlocutor català espera d’un marroquí quan li demana que expliqui les festes pròpies de la seva cultura. KOU s’adapta bé a la intencionalitat de la pregunta. Per això a l’inici, demana confirmació de la seva hipòtesi que li estan demanant que expliqui una festa pròpia (*una festa... que fan al Marroc?*) i, després s’adapta a la demanda.

DISCURS NARRATIU II: PEL-LÍCULA O PROGRAMES DE TELEVISIÓ

En aquest tipus de discurs, encara més de la meitat d’alumnes del grup B fracassen. Un parell aconseguixen una competència mínima i cinc fan una producció oral que hem considerat suficient. Els resultats són significativament millors que al grup A, però encara no s’ha assolit el nivell de suficiència que tardarà més a normalitzar-se.

Aquesta és una producció que hem considerat suficient. La fa HAN, una noia de 4t d’ESO, que va arribar fa 24 mesos:

HAN: una i ja s’ha acabat... la de Paulina

ENT: què era? Una sèrie?

HAN: sí, una sèrie

ENT: ahà...

HAN: són... són dues noies que són germanes. Una que és bona i l’altre que li ha agradat... per coses que no són tan bones. I una es va morir i la que...

ENT: la que era més bona...

HAN: sí, es va morir. I es va quedar l’altre i es va casar amb... La que és bona es va casar amb un... amb el marit d’aquella que es va morir. I ja està.

Aquesta producció s’ha considerat suficient perquè informa del títol (Paulina? O alguna cosa semblant), dels protagonistes i del conflicte (una bona i una dolenta, una mateixa parella...). Tanmateix, resulta difícil aclarir si la que es va morir era la bona o la dolenta; si el marit ho era primer d’una o de l’altra, etc.

En canvi, una producció que hem considerat de competència mínima és la de ZIA, una noia de 3r de primària, que fa 29 mesos que va arribar:

ENT: t’agrada la tele?

ZIA: més o menys... veure el que... el programa que més... que m’agrada més és Sorpresa Sorpresa. (...) Perquè fan sorpreses. Perquè les sorpreses m’agraden molt.

Però després no aconseguix explicar una de les sorpreses... o la que li agradaria a ella i la conversa deriva cap al seu desig de viatjar en avió.

Finalment, hi ha un grup d'alumnes que fracassen, per no fer servir el català o per la pobresa del contingut. Veiem un exemple de BEL, un noi de 2n d'ESO que fa 24 mesos que va arribar:

BEL: no, no sé... a una pel·lícula de un... es diu Salvador.
ENT: d'un...?
BEL: es diu Salvador
ENT: ah! el Salvador...
BEL: sí.
ENT: ai! Algú me n'ha parlat, però no me'n recordo ara...
BEL: ese que mata... mata gent.
ENT: ah! és un que mata gent...
BEL: sí.
ENT: i li diuen Salvador?
BEL: sí.
ENT: doncs no salva gaire, no?
BEL: [riu] pero se llama... li diuen Salvador, el seu nom és Salvador.
ENT: uhm... i mata la gent? És un assassi?
BEL: mata, sí.

Només pot informar del títol i de l'activitat mortífera, sense poder donar cap més explicació.

DISCURS PRESCRIPTIU: NORMES D'UN JOC

En aquest tipus de discurs, la progressió de competència respecte del grup A tampoc no és significativa. Hi ha més alumnes que aconseguixen competència suficient (5), però la majoria no. Cinc fracassen en aquesta seqüència.

MUS (2n d'ESO, arribat fa 29 mesos), per exemple, al qual hem vist explicant de forma mínima la festa del Xai, no se'n surt a l'hora d'explicar les normes d'un joc. A ell li agrada el futbol, però no comprèn el que li diu l'entrevistadora quan demana què és un fora de joc. Després pensa que un fora de joc es refereix al jugador que espera a la banqueta. L'entrevistadora explora altres jocs possibles (cuit amagar, altres esports), sense resultat, fins arribar al parxís, que l'explica així en 11 torns de paraula, és a dir necessita deu ajuts de l'entrevistadora:

MUS: eh... es fa així [dibuixa un taulell imaginari sobre la taula] (...)Y este asín, asín hi ha blau (...) i un vermell, groc i verd. I con una petita aixins... (...) quan s'agafa ja tira. I quan te toca el sis... te contes: un, dos, tres, quatre, cinc, sis... [compta amb el dit sobre la taula imitant el jugador]
ENT: d'acord, però hi ha més coses, no? (...) on has d'arribar?
MUS: ah! fins aquí, al punt... fins al punt
(...)
ENT: i què passa quan mates fitxes?
MUS: quan un... un altre està aquí, eh? Quan comptes un, dos, tres, quatre, cinc, sis... està aquí, surt aquest... i no entra (...) se compta el sis i ja està. No hi ha més.

És a dir, en MUS ja ho intenta, però ha de recórrer als gestos, als defèctics (aquí, aixís...). No aconsegueix trobar els noms concrets i fa servir intents de definició poc específiques (dau: *una petita aixís*); tampoc no pot fer servir els termes “tornar a casa” o començar (*no entra*) “arribada” (el punt), no pot explicar la sanció de 20 punts d’avantatge quan mates una fitxa...

En canvi, poden aparèixer produccions que donen una informació suficient, encara que molt precària encara. Per exemple, RIK. Un noi de 3r d’ESO que fa 19 mesos que va arribar i explica el fora de joc i el penal del futbol:

ENT: què és un fora de joc?

RIK: sí. Si n’hi ha dos jugadors... i tó(dos) estaba ahí... el dos jugador sube i to(dos) baixa... és un fora de joc.

ENT: uhhh... I quan és que s’ha de xutar un penal?

RIK: tens que xutar a algun pal. No tens que xutar al mig. Si xutes al mig, te la cogen.

ENT: però... això és la manera de fer-ho... jo preguntava quan, en quins moments s’ha de xutar un penal? Per què?

RIK: ah! quan toca... algún mans... adentro del área.

El fora de joc no queda clar, però RIK fa referències a la posició relativa dels jugadors, un aspecte clau del fora de joc. Sorpren la confusió amb el penal: està clar que domina la tècnica de tirar-los, però que no és ell qui l’ha de xiular... però, finalment pot explicar bé la causa principal de la sanció de penal.

DISCURS ARGUMENTATIU: DILEMA MORAL

Encara hi ha set alumnes que fracassen en aquesta seqüència, ja sigui per problemes de comprensió de l’enunciat, ja sigui perquè només fan servir el castellà.

Cinc alumnes aconsegueixen una competència mínima. Per exemple, BEL, de 2n d’ESO, amb 24 mesos d’estada al país:

BEL: uhhh... lo deixo... ells s’espavilen... sols (...)

ENT: tu no diries res? I no et sabia greu que...

BEL: sí, sabia greu, però.... S’espavilen, sí

Es podrà discutir la talla moral de la decisió, però BEL comprèn la situació i explica clarament què faria... només que no admet la situació de dilema ni argumenta a favor de la seva decisió.

D’altres (4) argumenten una mica més i es pot considerar que tenen competència suficient per aquest tipus de situació discursiva. Per exemple, YOU, un noi de cinquè de primària, que fa 30 mesos que està a Catalunya, tot i tenir dificultats en la comprensió de l’enunciat:

YOU: li diria que em tornés el videojoc.

ENT: no, però a tu no! Un nen li agafa a un altre, i tu ho saps, i tots dos són amics teus. Tu què faries?

YOU: li diria que li tornés el videojoc, perquè si no.. no seria amic seu... d’ell.

ENT: és clar. Li diries a l'altre que aquell li ha agafat? O no?

YOU: a l'altre... sí... li diria que també que... que no jugui tant al videojoc, perquè si no se'l... el roben.

COMPETÈNCIA EN LECTURA

HABILITATS DE LECTURA EN VEU ALTA

En el grup B, la lectura continua sent una dificultat greu generalitzada.

Pel que fa a les habilitats de lectura en veu alta, tres alumnes no aconsegueixen llegir un text. Set més fan una lectura semi-sil·làbica, mentre només sis alumnes del grup poden fer una lectura global de les paraules.

La meitat dels alumnes (8), fan una entonació monòtona i neutra, sense adaptacions al significat. Només 4 alumnes fan una entonació que es pot qualificar d'adequada.

Dotze alumnes fan més de cinc errors de desxifrat, dels quals sis fan més de deu errors. El text de lectura té deu línies i 141 paraules.

Només quatre alumnes aconsegueixen una competència suficient en aquestes habilitats de lectura en veu alta.

RECORD DE LLIBRES LLEGITS DARRERAMENT

Només cinc alumnes, tots ells de primària, aconsegueixen donar una explicació bàsica d'algun llibre llegit. Dels alumnes d'ESO, només un aconsegueix una explicació mínima HAN (4t d'ESO, 24 mesos d'estada), mentre els altres no poden informar d'altre cosa que del títol o gènere o, no poden concretar res:

Per exemple, ZOB (noi, 3r d'ESO, 25 mesos d'estada):

ENT: i llibres, en llegeixes?

ZOB: un poco, sí

ENT: quin és l'últim que has llegit, que t'ha agradat?

ZOB: todos

ENT: tots els que llegeixes t'agraden?

ZOB: ¿el libro?

ENT: sí

ZOB: m'agrada llegir castellano... y catalán. (...) No sé.

En canvi, HAN pot enfocar el tema, però no pot aportar altres informacions:

HAN: com un miratge (...) De que una noia es va enamorar d'un noi... (...) En l'estiu només (...) Perquè ella era d'un altre poble (...)

Finalment, hem considerat suficient, per exemple, aquesta explicació de YOU (noi, 5è de primària, 30 mesos d'estada), la més completa del grup:

YOU: un que he agafat de la biblioteca que se... que es deia... uhhh... David el panda i no sé... no me'n recordo (...) i l'Emperador

ENT: i què?, com anava aquesta història?
YOU: molt bé, tenia moltes coses a dins, guais
ENT: sí, però què explicava? Qui eren en David i el panda i l'Emperador?
YOU: era... El Emperador era un nen que coneixia el panda i... es van fer amics i uns caçadors volien agafar el panda i no podien perquè el nen li protegia (...). Al final varen caçar a un lleó que tenia dos caps... i al final, van salvar a tots els animals que tenien caçats...
ENT: uhhh... i aquest lleó de dos caps?
YOU: el van salvar també i van fugir tots a la selva
ENT: i per què volien els caçadors tots aquests animals?
YOU: per... fer un circu, per... per a tenir molts diners també

COMPRESIÓ DE TEXTOS NARRATIUS

Només tres alumnes del grup B aconseguixen la competència que hem considerat suficient, que inclou alguna indicació sobre l'engany intencionat, característic de la faula. Sis alumnes més aconseguixen una competència mínima i set alumnes no aconseguixen identificar els elements principals de la faula.

Un exemple dels alumnes que no aconseguixen comprendre bé la faula, pot ser ALL (noi, 5è de primària, 25 mesos d'estada). ALL ha llegit en veu alta amb moltes dificultats i l'entrevistadora li llegeix novament tota la faula, amb entonació molt marcada. Després, diu:

ENT: què és el que ha passat aquí?
ALL: [riu] No sé...
ENT: aquesta guineu què és el que vol?
ALL: que canti... i després se le cau el formatge... y se lo coge
[ENT insisteix en tres torns de paraula]
ALL: no... le dice que... que se puede cantar... sería una voz muy maravillosa... y después se cae la formatge y él lo (a)gafa
[segueixen 12 torns de paraula]
ENT: què li diríem al corb perquè no li torni a passar això que li ha passat?
ALL: que.. no canti més

Per la competència mínima, veiem per exemple, el mateix YOU, que ha resumit tant bé el llibre que havia llegit, explica així la faula:

YOU: explica que la guineu... el volia treure el formatge. I li va dir a la guineu que tens una veu molt... bona per ser un ocell i si fos un... si és un cantant... tindries una veu molt meravellosa. I l'ocell, de cop i volta, va deixar el... se li va caure el formatge i... la guineu el va agafar i el va dir... tens una veu meravellosa però no tens cervell

Tot i que sembla haver entès el nucli de l'engany (*no tens cervell*), l'entrevistadora continua aclarint les coses:

ENT: per què va deixar anar el formatge?
YOU: perquè... a lo millor no té ganes de menjar

I més endavant....

ENT: tot això que li diu la guineu és veritat o és mentida? Això de que té una veu meravellosa... unes plomes tan il·lustres... Tot això és veritat?

YOU: sí

En canvi, FAD (noia, 4t de primària, 36 mesos d'estada), pot ser un exemple de competència suficient en aquest grup, malgrat els recursos lingüístics limitats

FAD: que aquest té un formatge. (...) al pec... bec i després li va caure (...) perquè l'ha dit... si cantaries una cançó... serà mai... marevellosa (...) i després va obrir el pec... i després se l'ha caigut ets... el formatge (...) després la va agafar

ENT: creus que és veritat això que li va dir la guineu? Era veritat o mentida?

FAD: mentida (...) perquè faci això (...)

ENT: què li hauríem de dir a aquest corb perquè no li torni a passar això que li ha passa?

FAD: no le crees

ENT: exacte...

COMPENSIÓ DE TEXTOS INFORMATIUS: NOTÍCIA

El text informatiu se situa en un llinar més alt de dificultat que la narració, de manera que no ha de sorprendre que els resultats del grup B siguin encara més baixos en la lectura d'una notícia que es considera del nivell del cicle mitjà de primària.

L'entrevistadora decideix llegir ella la notícia –per facilitar la comprensió– a sis alumnes del grup. La resta fa una o dues lectures en silenci. Malgrat tot, només dos alumnes del grup aconsegueixen els criteris de competència suficient, és a dir el tema (arribada d'una girafa al zoo) i l'objectiu (participar en un programa de cria). No s'ha establert una competència mínima.

En aquest grup encara trobem tergiversacions del text: que porten la girafa a un circ; que volen renovar les races; que la porten perquè la mirin, alteracions en els detalls...

El títol només és mencionat per un alumne, tot i ser cabdal en la comprensió de notícies. L'objectiu del viatge (envelliment del grup de girafes i necessitat de fer cries noves) només és recollit pels dos alumnes mencionats. En canvi, la majoria d'alumnes recullen detalls que hem considerat menys rellevants (circumstàncies del viatge, descripció de la girafa, edat, pes...).

Per exemple, YOU, el nostre amic que és prou espavilat, explica així la notícia:

YOU: que hi ha una girafa nova... i que ha nascut en el zoo de Barcelona... i que és d'Àfrica

Després, tots els intents de l'entrevistadora per millorar aquest resum, topen amb la dificultat:

ENT: uhhh... perquè l'han portat al zoo de Barcelona aquesta girafa?
YOU: per... per la gent que la vegi
ENT: uhhh... però com eren les girafes que hi havia al zoo de Barcelona?
YOU: eren... petites, no?

Curiosament, els únics alumnes que poden donar una explicació suficient, són els extrems: una noia de 3r de primària (ZIA, 29 mesos d'estada) i un noi de 4t d'ESO. Veiem el que fa ZIA, després de la primera lectura:

ZIA: que... havia... que en un zoo havia moltes girafes (...) A Barcelona (...) Havia tantes girafes que... algunes eren molt joves i alguna gran (...) molt velles (...) I les més velles... les que pesaven tres-cents quilos... jo què sé, no m'he entès tant bé

Aleshores, l'entrevistadora li proposa una nova lectura, en silenci també. En el diàleg posterior, ZIA diu:

ENT: podran tenir fills les girafes velles?
ZIA: sí, no, no, les girafes velles no, però les joves sí. (...) Per què tingui més fills i aixís al zoo en tindran més... girafes. (...) I a la més jove la van agafar... la van posar en una caixa i la va portar un camió (...) fins que la girafa va veure les portes del zoo (...) i després, eh?, una grua... la va enlairar en... xxx [no s'entén]... i després es va estar allà vint anys
ENT: vint anys?, no...
ZIA: si ho posa...
ENT: no, va viatjar durant vint hores...
ZIA: més... vint hores

COMPRESIÓ DE TEXTOS EXPOSITIUS

En aquest cas, l'entrevistadora pren la decisió de llegir ella, en veu alta, el text, a 10 alumnes d'aquest grup, per assegurar una bona recepció de la informació. Només tres alumnes – tots tres de secundària i tots han llegit en silenci – aconsegueixen una comprensió suficient del text. Nou alumnes es refereixen bàsicament a coneixements previs sobre el funcionament dels aeroports i no es concentren en la informació aportada pel text.

El nombre de torns de paraula del conjunt dels alumnes del grup en aquesta seqüència és força elevat (24 de promig). Això indica que va donant informacions aïllades, sense poder fer un resum global i que, l'entrevistadora ha d'ajudar molt. Això també passa als altres textos, però en un nombre lleugerament inferior (19 a la notícia, 16 a la faula).

Per exemple, FAD, una noia de 4t de primària que fa 36 mesos que ha arribat, havia demostrat competència suficient en la lectura en veu alta i en la narració, però en el text expositiu fa això, després que l'entrevistadora li hagi llegit en veu alta:

ENT: on són els aeroports, FAD?
FAD: en un carrer que...
ENT: però a dintre de la ciutat... en un carrer?

FAD: no

[segueixen silencis i monosíl·labs]

ENT: per què l'aeroport ha d'estar situat en una zona plana i gran?... perquè

FAD: gran. (...) perquè els avions són molt grans

[no aporta cap més informació, fins que es parla dels controladors i pilot]

ENT: estan comunicats amb algú de fora de l'avió, no? per què?

FAD: perquè si passa alguna cosa

Veiem els dos alumnes de 4t d'ESO. HAS, un noi amb 24 mesos d'estada, havia resumit prou bé la notícia, en canvi no se'n surt al text expositiu:

HAS: uhhh... afoga... afuera del poble (...) sí, perquè així estan... fan molta ruido... mucho ruido y todo esto. (...) molt gran, con un lloc per l'avions... i un lloc pel pàrquing del cotxe, i pels taxis i autobús, y todo eso (...) i un lloc per a coger billete... para hacer las... bars y todo eso (...) i això... n'hi ha gent agafen els avions millor que baixes i... (...) que els barcos, vaixells... és que l'avion... jo no m'agrada gaire....

En canvi, HAN, una noia que fa 26 mesos que va arribar, no se n'havia sortit bé ni a la notícia, ni a la narració, però pot fer aquesta explicació:

HAN: Uhhh... t'expliquen com ha de ser l'aeroport i... (...) a la zona on ha d'estar (...) una zona plana per... per facilitin la visibilitat del pilot i... (...) una ciutat que ha de ser gran (...) i que hi ha molta... molts estrangers.

I, així continua, amb l'ajut de l'entrevistadora.

Altres alumnes que hem considerat que havien captat les idees principals del text expositiu, mostren en canvi importants dificultats per expressar-se. Un exemple d'això, pot ser BEL, un noi de 2n d'ESO amb 24 mesos d'estada, que comença així:

BEL: en... un... un camp (...) un lloc... un lloc molt gran... has de ser... com... gran, molt gran para baixar i... i subir el, els avions...
(...)

ENT: ... i a més, el terra ha de ser...

BEL: molt recte.

(...)

ENT: quina és la feina del pilot... i de la tripulació?

BEL: eh... de conduir l'avió (...) tienen que... mirarlo... todo del avión, si està bé o no està...

I així al llarg de 27 torns de paraula.

COMPETÈNCIA EN ESCRITURA

Els alumnes del grup B no aconsegueixen coherència en l'escriptura, excepte ZIA una alumna de 3r que manté una coherència mínima en un text de 108 paraules:

(Transcrivim l'escriptura que es pot consultar als annexos)

Una vegada un corb estava en una branca de un arbre i va pasar
Una gineu i el corb tenia un tros de formatja i la gineu li va preguntar
tens uns ulls presiosos i li va dir unaltre cosa va dir la gineu tens una veu
presiosa
avera si saps cantar i el corb tenia un tros de formatje en la boca i li va
caure el formatje de la boca i va comensar a cantar i el formatje li va caure al
tera i la gineu el arosegat i sel va manjar i la gineu li va dir tens que
tenir mes servei.

ZIA aconsegueix una coherència mínima perquè inclou els protagonistes, l'acció i el desenllaç, encara que no registra el conflicte ni la intenció d'enganyar, excepte per la moralitat. Fa servir uns recursos de cohesió del text elementals, però suficients, especialment la repetició i pel fet de precisar sempre de qui està parlant en cada frase.

A l'altre extrem d'edat, 4t d'ESO, HAS (noi, 26 mesos) escriu un text incompreensible per la lletra (veure annex).

MUS, un noi de 2n d'ESO, amb 29 mesos, escriu això:

Quan entret el pallises le dia
be vols em donar el diners
pero els fa po i quan esportaren
a la praso el dia aquest home
nosaltre no le efet res i no
afet ermas

O RIK, de 3r d'ESO, 19 mesos d'estada:

es la esturlla de un gemu i un corp al genu lo asdet al corp
canta una micatense al beu mol bona e quan al corb canta
le ba caurela formadga e al geniu le ba dir ca tens un
(no) cerbell

No hi ha títol, ni conflicte ni estratagema, ni tan sols desenllaç perquè no menciona que la guineu es va quedar amb el formatge.

Potser la millor producció del grup sigui la de YOU, un noi de 5è, amb 30 mesos d'estada:

el aguineu va dir ocell tens unes plumes merevillosas
putse que tamve tens una veu molt vona si serias un
cantant se rias com una estrella i no auria ningun
usell que en sapigi mes cantar que tu i de cop i volta
el usell es va posar-se a cantar i el furmatje se li va
caure i el aguineu el va gafar i el agineu el va dir saps
cantar pero no tons servell.

No reuneix els requisits de coherència (no presenta els personatges ni el conflicte), però sí que hi ha una cohesió suficient.

També SOU, de 6è de primària, amb 33 mesos d'estada, mostra bona cohesió i correcció formal, però s'estalvia la presentació dels personatges, el conflicte, l'estratagema i la moralitat:

Un dia havia un CORB en un arbre tranquil·lament, i ha vingut
el guineu i li va dir:
Estig segu que tens la veu molt maca, i també tens els ulls brillants.
Coan el CORB sent axo va canta i li cau el formatge li va gafa
el guineu.

En les produccions, els pitjors resultats són els de coherència perquè tots els alumnes ometen aspectes claus del contingut de la faula. La cohesió és l'aspecte amb millors resultats, tot i que baixos (6 suficients i dos mínima), mentre que els aspectes formals només són suficients en SOU i HAN i l'adequació al tipus de text (títol, fórmula d'inici o fórmula d'acabament) només es compleix en tres alumnes.

Podem afirmar doncs, que tampoc en aquest grup s'aconsegueix competència en escriptura, si no és excepcionalment i només en aspectes concrets, però no globalment.

8. DESCRIPCIÓ DEL SISTEMA LINGÜÍSTIC DEL GRUP C: ALUMNES ARRIBATS FA MÉS DE 36 MESOS (mostra de 16 alumnes).

FONOLOGIA

Després de tres anys d'arribar a Catalunya, els alumnes no fan altres errors fonològics que el de vacil·lació vocàlica I / E, tot i que el seu nombre disminueix visiblement (21 respecte dels 47 del grup A, amb una producció molt més abundant). Els errors d'accentuació de paraules ja només es donen de forma excepcional.

També disminueix clarament el nombre d'adaptacions fonològiques de paraules castellanes al català, segurament perquè dominen un lèxic més ampli per a la conversa.

El nombre d'autocorreccions fonològiques també disminueix, probablement perquè la inseguretats és menor i no fan tants errors fonològics espontanis.

És a dir, si el sistema fonològic català no presenta, en conjunt, especials dificultats d'adquisició per als alumnes d'origen marroquí, l'únic senyal fonològic del seu origen és la persistència d'algunes vacil·lacions I / E.

LÈXIC

A partir dels tres anys d'estada al país, els alumnes marroquins han doblat el nombre de verbs que fan servir els del grup A en la conversa: de 20 passen a 57 verbs usats per més del 25% d'alumnes de la mostra. I aquest augment es produeix en totes les categories de verbs que apareixen a l'entrevista, inclosos, per exemple, els de llengua i percepció (ara ja utilitzen *pensar* o *dir-se*) o els escolars (*escriure*, *ensenyar*, *explicar*...). També fan servir *poder*, *veure*, *semblar*, *portar*, *picar*, *deixar*, *acabar*, *treure*, *trobar*, *atrapar*, *viure*, i *ballar*.

Desapareixen els errors d'ús dels verbs auxiliars i copulatius, però encara fan alguns errors en l'atribució de significat entre d'altres verbs, com ara *estimar* x *agradar* o *retallar* x *tallar*:

SOH: que ell estimava la sal

DEL: té que retallar un pollus i un xai

Nous adverbis que han incorporat al llenguatge els permeten més precisió en les circumstàncies del que expliquen. Ja trobem *tampoc*, *no tant*, *sempre*, *mai*, *encara*, *només* i *millor*. I entre les preposicions, han afegit *sense* i *cap a*.

Quan tenen problemes lèxics, és a dir que no troben o no coneixen un terme necessari per a la conversa, continuen fent pocs esforços per vèncer la dificultat. Hem trobat 89 ocasions en que fan servir estratègies economitzaadores i només 16 on facin servir estratègies explicatives (sinònims o perfrasis per explicar el que volen dir). Això sí: ja no fan servir gestos per substituir la paraula, però, en canvi, augmenten molt el nombre de falques que poden valer per tota una frase i el nombre d'hiperònims (*fer* x *posar*, *fer* x *tirar*) que també valen per un munt de coses: el seu lèxic continua sent pobre. En

canvi, pràcticament desapareixen les demandes d'ajut a l'interlocutor: només en 2 ocasions a tota la mostra.

Al grup C, la substitució sinonímica entre adjectius augmenta: *llis* x *pla*, *suau* x *pla*, *content* x *afalagat*; i continua havent una relació semàntica estreta entre els termes utilitzats i els substituïts: *gas* x *benzina*, *cap* x *cervell*.

Pel que fa a les perifrasis o definicions del terme necessari, es donen en termes concrets (cervell, *a dins del cap*, cosina, fitxa), o encara més concrets (morrió, granja, Carabanchel), la qual cosa potser reflectiria que el repertori lèxic més bàsic ja està adquirit en aquesta etapa, i s'utilitza aquest tipus d'estratègia pels termes menys usuals a les converses diàries i sovint desconeguts o oblidats pels alumnes de la mostra.

SET: el meu tio es va casar (...) amb una dona (...) que era com... la mare del meu tio ... (...) pos... la mare eh... el seu germà ha tingut una filla... [cosina] i s'ha casat amb ella

OUA: era un gos que tenia les dents d'aquí, i es veia la seva cua i li havien posat una cosa perquè no mossegui [morrió]

SOH: [explicant el parxís] i després si et toca tres anar fins arribar... si tu tens allò de color [fitxa]... va i per exemple, el groc, i fins arriba fins aquí tens que anar així

MOU: [parlant del xai] i després vas... vas en cotxe... ho mates en aquell... on t'ha comprat el xai [granja], després ho poses en el cotxe i... i vas a dintre de casa

NIR: ell vivia a... que és on aquella presó, la més gran d'Espanya [Carabanchel]

MORFOSINTAXI

SINTAGMA NOMINAL

En el grup C, el sintagma nominal adquireix una complexitat bàsica i hi apareixen totes les modalitats registrades al corpus. La majoria d'alumnes ja fa servir els adjectius, però la construcció DET + DET + NOM només es presenta a la meitat dels alumnes.

Les omissions d'elements del SN són més aïllades i excepcionals (3 errors en 2 alumnes).

El mateix passa en els errors lligats al nombre (6 errors en 6 alumnes), però val a dir que la majoria d'aquests errors (4) es concentren en els pronoms àtons, més complexos i que, com a la correlació temporal, poden ser freqüents també entre els nadius, pel seu caràcter més discursiu:

DUA: sí, són d'allà [les festes], però el fem aquí

RID: anem a buscar un xai i els hi tallem el d'allò

En canvi, els errors de gènere encara són freqüents: apareixen a la majoria dels alumnes (16 errors en 10 alumnes). Això confirma que el gènere es manté com a dificultat important.

Tanmateix, les construccions continuen presentant una pobresa important. Per exemple, només la meitat dels alumnes fan produccions tan habituals en la llengua catalana com l'ús de dos o més determinants amb el nom (*casi tota la classe*). En general, els alumnes del grup C poden fer servir la llengua més correctament (menys errors) en la situació de conversa, però mantenen una clara tendència a simplificar el discurs.

SINTAGMA VERBAL

En el grup C, no solament apareixen més verbs com hem vist al lèxic, sinó que també disminueixen sensiblement els errors. Pel que fa a l'omissió del verb principal, només es registren a la mostra 8 errors en cinc alumnes, i encara aquests errors es concentren en altres verbs, mentre pràcticament desapareixen pel que fa als verbs copulatius. Així les omissions apareixen ja en frases més complexes i difícils, com aquesta argumentació en la que l'alumne polemiza amb els seus familiars sobre l'ús dels canals de televisió:

DEL: perquè si estic aquí, per què tinc que ... en àrab [veure la televisió]

En canvi, encara es poden veure malformacions verbals, tant a l'indicatiu, com al subjuntiu com en formes no personals. La meitat d'alumnes d'aquest grup en fan. Probablement, l'increment d'errors (poc significatiu) també està en relació a l'ús de més quantitat i diversitat de verbs, de fet, els errors es concentren a les formes compostes:

RID: un se va mort (x morir)

Hi ha algun neologisme enginyós en verbs més específics i inhabituals: *fritar* x *fregir*.

Al grup C, es consolida ja l'ús d formes no personals en totes les seves possibilitats, que apareixen a una clara majoria dels alumnes o en tots i en construccions més complexes:

SET: no, quan jo estava al Marroc, ell estava aquí, treballant a la ceràmica.

Els errors en l'ús d'aquestes formes ja són ocasionals, 5 errors en 5 alumnes del grup.

Pel que fa a la flexió personal, el nombre d'errors disminueix molt clarament en aquest grup, en relació als anteriors, i les dificultats apareixen en un nombre reduït d'alumnes (4). Podem dir doncs, que és només a partir dels tres anys d'estada al país que la flexió verbal de persona es consolida.

TEMPS I MODES VERBALS

En aquest grup ja tots els alumnes o gairebé tots, fan servir el present, l'imperfet, el perfet, l'indefinit i el futur d'indicatiu. El progrés doncs, en relació als grups anteriors és molt visible i significatiu.

La meitat fan servir el condicional (la majoria de primària, encara!). Només tres alumnes fan servir el plusquamperfet.

Tots els alumnes d'aquest grup, també, fan servir el present de subjuntiu en un progrés també molt significatiu respecte del grup anterior. Més de la meitat (9) fan servir també l'imperfet de subjuntiu.

Però aquest ús de la totalitat de temps i modes verbals comporta, de tota manera, força nombre d'errors (quantitats molt semblants als grups A i B, però en un context de molta més quantitat i diversitat de verbs). Ja no apareixen en l'ús del present pel passat, ni tampoc entre futurs, però continuen donant-se entre els temps de passat, sobretot per qüestions de correlació temporal, i en alguns casos més entre les formes de subjuntiu, ja que augmenta el seu ús en aquest grup:

TAJ: perquè li ha dit a la guineu que cantessis

NIR: volia fer la moto, que m'ensenyin com funciona

També es mantenen els errors de concordança de nombre (12 errors en 10 alumnes), entre subjecte i verb:

SOH: i va venir els caçadors

PRONOMS ÀTONS

Tots els alumnes en fan servir, però el nombre i la qualitat dels errors que cometten en l'ús dels àtons no disminueix de forma significativa, excepte pel que fa a l'omissió del pronom dels verbs pronominals (posar-se, veure's...) que ja apareixen sempre amb el pronom corresponent, a diferència dels grups anteriors.

Però trobem omissions, encara, a la meitat dels alumnes:

NIR: ... (ho) fan en antena tres, (ho) fan tots els divendres

TAJ: un testament, i (el) llegirà el notari

SET: ... després (la) van portar al zoo de Barcelona

Tot i que de vegades coincideixen amb usos correctes:

NIR: el va veure i (li) va dir que li fes un autògraf

Les confusions continuen apareixent a la majoria d'alumnes, tant entre uns i altres pronoms:

DAZ: al cole d'allà, no sé, però em va agradar molt de tornar-lo [x -hi].

com pel que fa a la concordança de gènere i de nombre:

SET: i també una tortuga ho [x la] hem vist

NIR: el [x la girafa femella] van posar amb una girafa mascle

DUA: sí, són d'allà [la festa], però el fem aquí

Tot i que de vegades, alguns errors s'autocorregixen, perquè se n'adonen:

DUA: i es deia Rock, però li [//] el coneixien per Pallisses

I trobem, també addicions, sovint amb redundàncies que augmenten sensiblement a la majoria dels alumnes:

OUA: a vegades no m'agrada gens les coses que no les entenc

RID: i els hi pintava el cos a ells

NIR: me'n fan fer un treball d'algun llibre

ESTRUCTURES COORDINADES I SUBORDINADES

Al grup C pràcticament es consoliden del tot aquestes estructures. Així, tots els alumnes del grup (16) fan coordinacions (copulatives i disjuntives), subordinades temporals, condicionals de possibilitat, comparatives de superioritat i completives.

Pràcticament tots els alumnes (14 o 15), fan, més a més, coordinades adversatives i explicatives, subordinades causals, de finalitat i relatives.

La majoria d'alumnes (10 o 11), utilitzen les condicionals per a explicar les normes del joc, i les comparatives d'igualtat.

La meitat dels alumnes (7) fan pseudorrelatives i subordinades de lloc:

SOH: li comentaria a la que li ha tret el rellotge

TAJ: anem a on venen xais

En canvi, només dos alumnes (igual que al grup C) fan comparatives d'inferioritat (*menys que*), resultat que ens sembla sorprenent. És, per exemple, aquesta construcció, que sembla prou habitual en l'ús de la llengua oral:

MIR: el que m'agrada més és informàtica i el que m'agrada menys és el català.

L'omissió de *que* continua sent només quan funciona com a conjunció – en molt pocs alumnes – i desapareix l'addició.

En augmentar la producció d'oracions coordinades i subordinades, també augmenta el nombre de confusions entre nexes, sobretot en l'ús de *que* per un nexa causal, però només en alguns alumnes:

ENT: i l'assignatura que menys t'agrada?

DEL: la... experimental que eh... i la de matemàtiques

ENT: no t'agraden...
 DEL: que piquen
 ENT: que piquen?
 DEL: un senyor allà... que pica

COMPETÈNCIA DISCURSIVA

En el conjunt de la producció oral dels alumnes d'aquest grup, es nota un canvi fonamental respecte dels grups anteriors. Ara, ja, la majoria han aconseguit un domini suficient dels recursos lingüístics que els permeten adaptar-se bé i mantenir la situació de conversa amb fluïdesa i claredat, de forma que s'aconsegueixin els objectius de la situació d'entrevista.

Naturalment, per comprovar el nivell d'ajustament, caldria disposar de dades a la població nadiua o, al menys, d'un grup de control. Per exemple, el fet que la densitat informativa s'aproximi al 100%, és a dir que calgui una sola intervenció per a cada informació rellevant per a la conversa, és un progrés molt significatiu respecte dels grups A i B dels alumnes marroquins. Però no seria d'esperar, que alumnes catalans en aquesta mateixa situació, aportessin més informacions i detalls en cada intervenció? que no es limitessin estrictament a donar les dades sol·licitades?

DISCURS CONVERSACIONAL

Efectivament, la densitat de conversa és del 91'4%. I, encara, hi ha una altra dada important: aquests alumnes ja no necessiten fer servir el castellà per incrementar la seva competència. En tot el corpus del grup només hi ha 10 UIR que es formulin en castellà i no aporten més d'un 0'5% de densitat, és a dir el recurs al castellà és completament excepcional.

Com a curiositat, registrarem que als dos alumnes de 4t d'ESO, se'ls va proposar la lectura d'un text en castellà, sobre les vivències dels joves marroquins a la zona. Es tractava d'un text elaborat per joves marroquins al llarg d'algunes sessions sobre el tema, amb els nostres alumnes a l'Aula de Formació d'Adults. En la conversa (en castellà) sobre aquest text, DUA una noia de 16 anys que fa 5 anys que viu a Catalunya, va produir 140 UIR en 37 intervencions (378% de densitat), mentre que en la conversa en català va produir una densitat de 134%. Aquesta millor densitat en castellà pot indicar una major competència en castellà, encara que també podria tenir relació amb la motivació suscitada pel text i el tema, en el que s'hi veien molt identificats. L'altre alumne, KAL, un noi de 18 anys, que fa 7 anys que és a Catalunya, va produir una densitat del 100% exacte, però en la conversa en català, va tenir una densitat del 55%: es tracta d'un noi molt introvertit i amb clares reticències en la situació de conversa tot i que, per exemple, és capaç d'explicar elements com la simbologia religiosa de les seves festes.

D'altra banda, tots els alumnes del grup, menys un, produeixen torns de paraula amb més de tres UIR, és a dir, han incrementat notablement l'autonomia del discurs, diríem que ja es poden "enrollar".

Només en dos alumnes apareixen algunes dificultats ocasionals de comprensió dels enunciats de l'entrevistadora. Encara alguns alumnes (4) mostren una actitud d'inhibició

que, segurament, cal atribuir en part a la inseguretat i en part a la pròpia situació de comunicació.

En canvi, vuit alumnes, la meitat, ja tenen prou recursos com per enriquir la conversa: introdueixen anècdotes, aporten detalls i precisions, poden fer comparacions interculturals, extensions del tema cap a direccions no previstes per l'entrevistadora, etc.

Podem veure un exemple excel·lent d'aquesta capacitat d'enriquir la conversa. És en MIR, un noi de 2n d'ESO, que va arribar quan tenia dos anys, ara en fa 12. És l'alumne que dona més informació en menys torns de paraula (145%):

S'avança a la intenció de l'interlocutor sobre el grau d'adaptació:

ENT: (la teva mare) sí que parla en castellà...

NIR: sí. No porta allò del drap, ni res d'això.

És capaç de molta precisió en els enunciat:

ENT: quan es xuta un penal?

NIR: perquè s'ha fet una falta dins de l'àrea.

NIR: (parla de la festa del Xai) Després que passin setanta dies de que s'hagi acabat el ramadà...

Pot corregir i matisar a l'entrevistadora i fer comparacions per aclarir el que vol dir:

ENT: (parlen d'un programa de TV) Ah!, més o menys com allò que feien... com era? Salvados por la campana, te'n recordes?

NIR: sí. Però no és de riure. És de seguir, com una novel·la.

O pot fer extensions del tema per complementar i explicar-se millor:

NIR: (parla d'una moto petita que té i ho justifica) Perquè el meu germà volia fer de karate i d'això d'agafar pes, doncs els meus pares li van apuntar; el meu germà petit, jugar a futbol; li van pa... va anar al futbol. I jo com volia fer la moto, m'ensenyin com funciona, em va comprar la moto el meu pare.

De pas, aquest exemple permet mostrar com la competència comunicativa no exclou que hi hagi construccions peculiars i que no faria un nadiu (*com volia fer la moto; m'ensenyin com funciona*), malgrat que va arribar als dos anys i parla àrab *només de vegades* amb els seus pares i mai amb els germans, ni no pot seguir un programa de televisió en àrab.

La presència d'aquest tipus d'elements en la conversa, fa que puguem considerar bona la competència de quatre alumnes. Veiem un exemple de competència suficient, força representatiu de la majoria d'aquest grup. SOH, una noia de 4t de primària, que fa 4 anys que viu a Catalunya:

ENT: què vas a comprar?

SOH: a veure... un dia vaig anar al Dia... compro el pa. A vegades vaig al supermercat... comprat algo així... sabó... [comprat és una forma col·loquial pròpia de l'Empordà]

ENT: i els altres (germans) estan a l'escola, no?

SOH: no; una que va a l'institut... i u que ve aquí... una de petita i un també de quart.

SOH: (per explicar una situació de por, viscuda al Marroc) A vegades hi ha lladres allí. Un dia, anant a comprar... i un lladre, no sé què... era un senyor, està borratxo... se sentava i feia uuuhhh! [riu]. És tonto, estava tonto.

ENT: i vas passar por...

SOH: vaig amb una amiga meva. Ens vam anar corrents.

Però encara hi ha alumnes amb competència mínima. Per exemple, MOU, un noi de 1r d'ESO, que fa sis anys que viu aquí, i parla així:

ENT: de què treballa el teu pare?

MOU: de fatxà... crec.

ENT: de...?

MOU: fachada; la paleta.

ENT: si haguessis de dir quina llengua utilitzes més, castellà o català, quina diries?

MOU: castellà. En el pati dels meus pisos fan castellà.

Però el més característic de MOU, però, és que contesta gairebé sempre monosíl·labs (*sí* o *no*) i respostes d'un sol mot (47% de densitat del discurs). Semblaria molt reticent o inhibit, però somriu molt tot al llarg de l'entrevista.

DISCURS NARRATIU I: FESTES POPULARS

Igualment, els resultats coincideixen amb la conversa general. A l'hora d'explicar una seqüència de fets, no hi ha dificultats discursives especials. La majoria d'alumnes (12 dels 16) demostren competència suficient o bona.

TAJ pot il·lustrar una competència suficient, majoritària en aquest grup. És un noi de 6è de primària que fa sis anys que viu aquí.

TAJ: sí, la Pasqua, quan acabem el Ramadán. (...) ara... anem a on venen els xais; comprem el xai i el... [senyala el coll i fa el gest de degollar] com es diu? El matem, no sé com...

ENT: ah! li tal·leu el coll.

TAJ: sí, li tal·lem el coll i el mengem. (...) I ens compren roba nova. (...) al Marroc ho fan més bé; perquè és el seu país.

En canvi, SET, un noi de 3r de primària, que va arribar fa quatre anys, introdueix molts més detalls del ritual de matar al xai:

SET: el matem amb un d'això.

ENT: i se li talla el coll...

SET: però tot no, fins aquí [senyala], i quan li surt sang, li posem aigua per aquí [senyala el turmell] i després l'inflem (...) L'inflem perquè la grassa no se quedi enganxada al d'això... Nosaltres el matem a casa.

O la descripció d'un casament que fa SOM, una noia de 3r d'ESO que fa 6 anys que viu aquí:

SOM: el casament, sí... aquí no... hace un día y allá tardan tres o cuatro días, celebrant-ho cada dia, cada dia, cada dia [riu]. (...) A l'estiu es fan molts. (...) El primer dia és quan comença normal: es posen l'anell i tot això... Després el segon dia... fins al tercer no es casen. (...) Els primers dies són de festa normal (...) van a beure, i música i passar-s'ho bé. (...) I el tercer dia no. Ja és quan es casen i porta els regals (...) ell li porta els regals a ella ... i ja se l'emporta cap a casa seva (...) i després passen set dies i tornen a fer una festa.

DISCURS NARRATIU II: PEL·LÍCULA O PROGRAMA DE TV

En aquesta seqüència, més complexa, un alumne defuig el tema i un altre es limita a donar un títol sense explicar res. Set fan una explicació mínima i sis una de suficient. Només un alumna, fa una explicació de certa qualitat.

Competència mínima: OUA, noi de 4t primària, 5 anys d'estada:

ENT: i de què va el Mazinguer Zeta?

OUA: que és un home que condueix un robot i lluita amb els altres.

ENT: per què lluita amb els altres?

OUA: perquè li roben coses (...) La seva mare, que el tenen ells

En canvi, MIR, un noi de sisè de primària que fa sis anys que viu aquí, aporta alguns elements més concrets:

MIR: doncs, el... del Club Super Tres. (...) doncs perquè aprens coses que... no has après... que ajuden a la gent, a vegades (...) per exemple de la marató; ells també participen (...) doncs per ajudar als de centreamèrica

O DAZ, un noi de 3r d'ESO, que fa set anys que viu aquí:

DAZ: Malalts de tele [riu] (...) Sí, feien entrevistes a famosos i també les pífies d'alguns dels jugadors, no? (...)

ENT: és veritat, es riuen de tothom, no?

DAZ: de tothom sí, [riu]

DISCURS PRESCRIPTIU: NORMES D'UN JOC

Una noia gran defuig el tema. Cinc alumnes fan una explicació mínima i cinc més una de suficient. Però també n'hi ha cinc que aconsegueixen bones explicacions, de més qualitat. Ja hem vist la definició precisa que fa NIR d'un penal.

També mostra bona competència, SET, de 3r de primària, amb 4 anys d'estada, que explica així el joc de cuit amagar:

SET: que.. quan... un... diuen, eh? Diuen una cançó... i quin acabi, ell va... compta hasta vint o fins a cinquanta... després tu et tens que amagar... i després quan tu et "magues"... ell et té que buscar... i quan et veu, et té que dir el nom. I ja està.

Ell pot aportar ja molts detalls que no podien aparèixer als grups anteriors: la cançó de repartir, les maneres de comptar, el que cal fer quan troben algú...

En canvi, hem considerat suficient la producció de ZAC (noi, 5è de primària, arribat fa cinc anys) que explica el mateix joc, saltant-se passos per anar directament al final:

ZAC: a l'amagatall (...) que un te d'amagar, i els altres es tenen de... un para i l'altres es tenen d'amagar i que no els vegi. (...) i després quan... si vé algú, es té de venir corrents, sense que el vegi i que digui un... salvat!... perquè es fixin en la... que digui salvat.

I com a mostra de competència mínima, l'explicació del mateix joc que dona DEL, un noi de 1r d'ESO arribat fa cinc anys:

DEL: primer tens que fer per si... veure quin para (...) després pares i comptes fins a cinquanta i té... (...) ells t'anarà... esconde... abaix de cotxe
(Segueixen sis torns de paraula on no aporta res)
ENT: i et pots salvar?
DEL: si corres més que... si corres molt... pots eh? Distreu... a darrera un... pots salvar-te.

És a dir, passats tres anys d'estada al país apareixen produccions equivalents a les d'un nadiu, però encara hi ha un volum important d'alumnes marroquins (37 %) amb dificultats lèxiques i morfosintàctiques prou importants com per dificultar-los molt l'explicació d'unes normes de joc, prou senzilles.

DISCURS ARGUMENTATIU: DILEMA MORAL

Pràcticament la totalitat dels alumnes del grup resolen suficientment aquesta situació discursiva. Ja no apareixen dificultats de comprensió de l'enunciat i les opcions s'expressen clarament.

És el cas de RID, un noi de 3r de primària, que fa 6 anys que viu a Catalunya:

RID: pues no... jo li dic a ell que li tornis el videojoc perquè si no s'enfadarà i no t'estarà amic.
ENT: i si ell et digués que no, per exemple, Ah! no li vull tornar...
RID: pues lo agafo jo i li torno. (...) porque es posi content, i tot allò... jo... estigo amic a mi... i a ell també una mica.

O poden considerar diverses posicions del dilema i alternatives possibles, aconseguint una bona resolució de l'argumentació, (MOH, noi, 2n d'ESO, 6 anys d'estada):

MOH: le diria que torni el rellotge... i que... això no... no és bo pels... perquè facin uns amics.

ENT: i si no li volgués tornar?

MOH: no sé què faria (...) aniria a parlar amb els pares... amb els seus pares... o... (...)si els seus pares me diuen que a tu que t'importa... doncs li aniria a dir a ell, a...

COMPETÈNCIA EN LECTURA HABILITATS DE LECTURA EN VEU ALTA

Al grup C encara trobem dos alumnes que no fan lectura global de la paraula i tres amb una entonació monòtona i arbitrària, tots ells de primària. El nombre d'errors oscil·la entre 0 i 3, excepte en aquests tres alumnes. És a dir, la competència suficient en habilitats de lectura en veu alta, ja és la norma entre els alumnes marroquins més veterans. Just el contrari del que trobàvem amb el grup B (quatre alumnes competents), de manera que tornem a trobar en el llindar dels 30-36 mesos, un canvi qualitatiu amb una forta significació estadística, pel que fa a la lectura.

RECORD DE LLIBRES LLEGITS DARRERAMENT

Tornem a trobar, encara més marcat i sorprenent, un desajust important entre els alumnes de primària i els de secundària en aquest aspecte. Tots els alumnes de primària aconsegueixen donar una idea aproximada del contingut d'algun llibre, excepte dos (de 5è i 6è, respectivament) que ho fan de forma mínima. En canvi, només dos alumnes de secundària poden donar una explicació bàsica suficient. Una possible explicació d'aquesta diferència podria ser, senzillament, que als alumnes marroquins de secundària no se'ls estimula la lectura de llibres que no siguin els de text.

Veiem, per exemple, l'explicació mínima que fa SOM, una noia de 3r d'ESO que fa sis anys que està escolaritzada a Catalunya:

SOM: uhhh... un dels últims? La mitad oscura. (...) de que un hom... el de La mitad oscura?, però és de castellà (...) i és un... espera, que en vaig llegir un últim... Los xxx [no s'entén] de Walt Disney; no, ai! Los dedos de Walt Disney. (...) Sí, que és de castellà també. Que és d'un... d'una parella... i que tenen un fill... i que... els pares només es dediquen a dibuixar, i tot això.... I el... i el fi(II), pues no li agrada... i s'ha separat dels pares... i tot el rollo... [riu] (...) és que ara no me'n recordo molt... com era...

En canvi, RID, de 3r de primària, que també fa sis anys que és aquí, aconsegueix donar una explicació més fresca del llibre:

RID: ... el fantasma de Palau. (...) És en català. (...) Pues era un fantasma que té... i un nen que va a entrenar al palau un gat i un gos, no? I va aparèixer aquell fantasma... però era bo, eh? (...) sí, però era petit també... i va agafar un pot de pintura, i els hi pintava tot el cos a ells (...) sí, i el gos, em penso, ratlles; i el

d'allò, el gat... rodones, o sigui, els feia bromes (...) al final, eh? ...ell pintava teranyines... allà i es va caure el got i... ell també es va caure i es va pintar tot vermell (...) quan es va pintar de vermell... van veure la taca vermella... i van veure que era un fantasma (...) ho feia per fer amics, per divertir-se.

COMPRESIÓ DE TEXTOS NARRATIUS

Fins a 2n d'ESO van llegir la faula de *La guineu i el llop*, però a partir de 2n d'ESO se'ls va donar un text – adaptat d'un conte de Dashiell Hammet – que també conté una estratagema.

El canvi respecte del grup B es comprova fàcilment en la densitat discursiva d'aquesta seqüència: passem del 85'7 % al grup B fins el 174'4 % al grup C. El doble.

En textos narratius, els alumnes del grup C aconseguixen una competència suficient la majoria (11 de 16). Però encara n'hi ha cinc que, en el resum, ometen algun aspecte principal.

Per exemple, el més gran de tota la mostra, KAL, 18 anys, 4t d'ESO, amb 7 anys d'estada al país, necessita 29 torns de paraula (la mitjana del grup és de 14) per donar una explicació, correcta, però molt elemental del text, sense expressar el conflicte (com fer-s'ho per robar i que no t' enxampin?) ni de l'estratègia que fan servir, ni la descripció dels personatges...

La mateixa SOM, de 3r d'ESO fa un resum que també omet el conflicte i l'estratègia, que són nuclears en el text:

SOM: pues... que són dos lladres... que van a un poble... i roben un banc... i després quan uns els veuen, pues van i els... porten al jutge, i ells pues... al jutge li diuen una mentira... li diuen que la gent del poble era molt generosa... i que els hi ha donat els diners... i el jutge, pues, clar... s'ho creu... [riu] jo què sé... i els deixa anar.

Després, en una seqüència de 21 torns de paraula, quedarà clar que, efectivament, SOM no havia captat ni la intencionalitat, ni l'estratègia que feien servir els lladres per evadir la justícia.

L'altre extrem és NIR, de 2n d'ESO, un noi que fa 12 anys que és aquí, i que és capaç, en una sola intervenció (de 16 UIR), de fer aquest resum:

NIR: eh... un, dos lladres que són amics... i que un li diu... que no continuï aixís perquè no... no gua... mai se farà millonari... i... però ell continua... per... passava més temps a la presó... que no al carrer... sempre anava a tracar els bancs i això... i... i els hi demanava de bona manera... sense treure... ningun arma... però fent veure que tenia... i quan van anar al jutge... perquè el van agafar... perquè molta gent els va veure... i va dir que... que ells no va... ells només li van demanar... i que la gent del poble era... bona gent... que... i els hi va deixar... (...) i es van anar sense problemes.

Que, tot i alguna confusió i les incorreccions, resumeix tots els elements principals del text.

Per la seva banda, a primària, alumnes de tots els nivells poden fer un bon resum de la fable, per exemple, MIR, de cinquè, un noi que fa sis anys que viu aquí. Fa una sola intervenció amb 19 UIR:

MIR: doncs que el... hi havia una guineu que tenia gana, que va... estava caminant, no?... va veure un corb a dalt d'un arbre, en una branca... va veure que tenia un tros de formatge... va pensar com ho faria per treure'l... i... i llavors va pensar... i després li va dir que feia goig i que té les plomes molt maques... uns ulls brillants... i que si sabís de cantar... podria... que ningú no podria cantar més bé que ell... i el corb es va sentir molt... content de lo que li digués... Després, quan van anar a deixar... quan va obrir el bec... se li va caure el formatge... la guineu se'n va riure d'ell... i li va dir... saps cantar... però només et falta una mica de cervell.

Com podem veure, és un resum perfecte del text. Observem, de passada, la presència d'alguns errors gramaticals que indiquen encara límits en el domini de l'idioma, però que no disminueixen la competència de comprensió lectora:

Pronoms àtons: *com ho faria per treure'l* x *com s'ho faria per treure-li*

Correlació temporal: *li va dir que feia goig i que té les plomes...*

Els subjuntius: *si sabís de cantar* (malformació o vacil·lació en les vocals I/E?)

Content de lo que li digués x *content del que li deia*

COMPENSIÓ DE TEXTOS INFORMATIUS

La notícia confirma que és un text més difícil de comprendre que una narració. Tot i que el text adapta una prova de comprensió per al cicle mitjà de primària, encara hi ha set alumnes, la meitat, que fracassen. Tres alumnes tergiversen el contingut encara: la girafa va a un circ, és per a fer un espectacle... I els altres tres, ometen elements importants en la seva explicació: sobre tot l'objectiu de criar i renovar un grup envellit, que ja figura al propi títol de la notícia..

Per exemple, TAJ, noi de 6è de primària, amb sis anys d'estada¹:

TAJ: ahir el zoo de Barcelona va rebre... ahir una girafa d'Holanda Kamo... al desert de Kamo... que ... era una girafa femella pròpia de Kènia (...) l'animal va néixer fa dos anys i mig... i pesava tes-cents quilos... i fa dos metres i mig... va... Va viatjar durant vint hores... dins d'una caixa transportada en un camió... quan va arribar a les portes del zoo... un... una grua va enlairar la caixa fins a la nova instal·lació... on va viure.

ENT: per què ho fa això el zoo de Barcelona? Per què l'han dut aquesta girafa?

TAJ: [silenci]

¹ Cal tenir en compte, que a aquest alumne, un dels primers entrevistats, li vam donar el text original, extret de les propostes d'avaluació del Departament d'Ensenyament. Posteriorment vam decidir eliminar algunes de les referències geogràfiques que complicaven el text. TAJ consulta el text (hi fa ullades) per donar detalls precisos, però no per les idees principals.

ENT: perquè, aquesta girafa és jove? O vella?
TAJ: molt vella.

I segueix l'activitat, sense cap més aportació d'en TAJ.

O el que fa MOH, un noi de 2n d'ESO, amb 6 anys d'estada, resumint el text:

MOH: es va... es va veure que... que estava pels carrers de Barcelona... i van anar a un circ de... de holandès... i la varen trobar allà... i van dir que, que podrien fer... fer un circ de... de girafes... com que havien... molts... velles... (...) i una, eh?... la van ficar en una caixa... amb vint hores... va viatjar en un camió... i la van portar ... a ... al zoo del... hode.. holandès. (...) I ja està.

COMPRESIÓ DE TEXTOS EXPOSITIUS

Un text, tret d'un llibre de cicle mitjà de primària, no és ben resumit per cap alumne de primària, però tots els alumnes d'ESO poden fer-ho, tret de MOU, de 1r d'ESO, al qual no se li proposa per les dificultats greus que ha mostrat en les lectures prèvies.

Val a dir, però, que només un alumne de 4t d'ESO inclou la idea que els aeroports i els avions serveixen per transportar viatgers i mercaderies, que era un element considerat com un detall, però important.

Els alumnes de primària poden ometre la idea d'ubicació de l'aeroport, la del primer paràgraf (a les afores de ciutats grans, en terrenys amplis i plans...) (3 alumnes). O la idea que els aeroports han d'estar ben comunicats amb la ciutat (7 alumnes). I en menor grau (2 alumnes), el paper i treball del pilot i de la tripulació. Veiem per exemple, MIR, de 6è de primària i sis anys d'estada. Un noi que ha demostrat competència suficient en record de llibres, narració i en la notícia. En canvi, explica així aquest text:

MIR: doncs que els aeroports, sobre tot, sempre... s'han d'informar del temps i...

ENT: com? [el text no parla en absolut del temps ni del clima]

MIR: que s'han d'informar del temps... i que s'han d'informar amb l'altre país... on van... han d'haver uns aeroports molt... molt grans perquè s'evitin accidents... i ja està.

ENT: uhhh... bé... i on estant situats els aeroports, normalment?

MIR: en països on hi ha estrangers i... molta gent [4 torns de paraula després] perquè... si ho fan en un camp es pot... accidents... perquè hi ha molts arbres i tot.

I així segueix... MIR fa servir els seus coneixements previs, però, evidentment, no recull cap element del text que ha llegit.

O TAJ, l'altre noi de sisè de primària, que fa també sis anys que està aquí i que demostrava competència mínima en record de llibres i en narració, però també fracassava a la notícia. Necessita 26 intervencions i produeix només 23 enunciats (silencis; sí / no / no sé...). Resumim, separant en una línia cada torn de paraula:

TAJ: d'un aeroport (...) que...que els avions tenen un límit de pes [va mirant el text] també està comunicat amb la ciutat a través del... d'un mitjà de transport

[silenci] [l'entrevistadora li ha demanat un exemple]

ENT: com creus que han d'estar comunicats els aeroports amb la ciutat?

TAJ: o sigui... a quina hora han d'arribar... si ha passat alguna cosa...

[després de diversos torns] ha de ser un lloc pla (...) perquè els avions quan aterressin... que aterressin bé... sinó... en una baixada... uff!

I així, successivament. I no cal dir que en alumnes més petits, les dificultats són iguals o més grans encara.

COMPETÈNCIA EN ESCRIPTURA

En el grup C, els resultats en escriptura milloren notablement respecte dels grups anteriors, però, tanmateix, continua sense donar-se competència suficient ni en la meitat dels alumnes, ni en coherència (només 2 alumnes inclouen tots els elements de la faula), ni en cohesió (6 alumnes encara mostren errors que afecten la cohesió), ni en aspectes formals (només cinc resulten suficients) ni en adequació del tipus de text (només 7 alumnes). Cap alumne no aconsegueix competència suficient en tots els ítems analitzats.

Ja hem vist a l'apartat de criteris metodològics per a l'anàlisi de l'escriptura, les produccions de MIR i TAJ, segurament les millors de tota la mostra, que mostren competència suficient en tres dels quatre ítems analitzats.

És també, el cas de ZAC, un noi de 5è de primària amb cinc anys d'estada:

Era una vegada un ocell que tenia un tros d formatge.

Un dia va passar una guineu i li va dir quin goig que fas

i quina veu tens. L'ocell tan content va obrir el bec i el tros de formatge

se li va caure. I la guineu li va dir tens una beu maca pero

lo que et falta es el cervell.

És més representatiu aquest text de DEL, un noi de 1r d'ESO, amb 5 anys d'estada:

Avia un guineu i el corb i la agafa

un tros de formatga i el guineu era

molt llest i li ha dir mantides per que le

caigue el formatga a la guineu que tens

olls mes bunics que tins una veu marabrosa

i el ocell ba a na canta i senboler li va

caure el formatge i la guineu el ba crospe.

La coherència és mínima (falta presentació correcta dels personatges i la moralitat), hi ha problemes importants de cohesió (qui *la agafa un tros de formatga*, a l'inici?; per què li caigui el formatge... a la guineu?). Tampoc els aspectes formals assoleixen suficiència (errors d'ortografia natural, manca de puntuació...) ni adequació al tipus de text (ni títol, ni fórmula d'inici ni d'acabament).

Tampoc en el grup C, doncs, després de més de tres anys d'estada al país, cap alumne no aconsegueix construir un text que reuneixi tots els requisits mínims d'una activitat com la re – escriptura d'una faula llegida prèviament.

9. ADQUISICIÓ I APRENENTATGE: L'INPUT CATALÀ I CASTELLÀ I USOS LINGÜÍSTICS

La perspectiva sociolingüística respecte dels usos reals de les diverses llengües de comunicació en els alumnes d'origen marroquí, no és un objectiu d'aquest treball. Tanmateix, la presència significativa del castellà en el corpus recollit, invita a fer algunes consideracions i comentaris addicionals.

9.1 LLENGÜES D'ORIGEN

Hem de recordar que la llengua berber, ben viva, no disposa pràcticament d'escriptura pròpia usada socialment, ni és objecte d'ensenyament formal al Marroc, ni disposa de literatura ni de presència als mitjans de comunicació.

Cal tenir en compte que els alumnes de parla berber, incorporen el coneixement en diversos graus, de l'àrab, atesa la situació de bilingüisme que es dona al Marroc. L'escola corànica es fa exclusivament en àrab clàssic, mentre l'escola pública utilitza com a llengua vehicular l'àrab en la seva variant marroquina. Altrament, els mitjans de comunicació, inclosa la televisió, utilitzen l'àrab exclusivament, amb les seves diverses variants nacionals. Així, és habitual que els alumnes de parla berber entenguin perfectament els companys de parla àrab, mentre que no passa el mateix al revés.

Cal afegir, per complicar la situació, el fet que la llengua estrangera que s'introdueix a partir del tercer curs de primària al sistema educatiu marroquí és el francès i no l'anglès, com passa en el nostre sistema educatiu, al menys a totes les escoles on s'escolaritzen els alumnes de la mostra. Així, els alumnes de parla berber que arriben a Catalunya passats els vuit anys d'edat, han de tenir contacte amb sis llengües diferents.

9.2 LLENGÜES USADES A L'ESCOLA

Respecte dels usos del català i del castellà, les úniques dades certes es refereixen a l'àmbit escolar i més específicament acadèmic. Sabem que els alumnes d'origen marroquí, tant de Primària com de Secundària, escolten i han de fer servir el català a totes les classes de suport específic que reben, també a totes les matèries curriculars, excepte el castellà i la llengua estrangera, que és l'anglès a tots els centres. En el cas de Secundària, pot haver-hi alguna altra matèria on el professor utilitzi el castellà, però sempre té un caràcter excepcional. A Secundària, també, es tendeix a recomanar que els alumnes d'origen marroquí que havien estudiat francès a les escoles del Marroc, facin crèdits variables de Francès, però el nombre d'aquests alumnes és redueix als que han arribat més tard i havien estat escolaritzats de forma regular al Marroc.

En l'àmbit escolar, els usos en la comunicació horitzontal amb els companys varien segons la quantitat i el tipus de relació que estableixen amb els companys. Així, és freqüent que aquests alumnes es relacionin majoritàriament entre ells –a l'hora de l'esbarjo, entre classes, etc.– i poden tenir contactes, ocasionals o habituals, amb altres companys, tant en català com en castellà.

9.3 INFORMACIÓ SOBRE USOS LINGÜÍSTICS APORTADA PELS ALUMNES DE LA MOSTRA

En el transcurs de les entrevistes, es va demanar a tots els alumnes informació sobre els usos lingüístics. Aquestes informacions són insegures i imprecises. Així, per exemple, alguns alumnes procedents de la província de Nador (de parla majoritàriament berber), diuen que a casa seva es parla àrab o bé “marroquí” i tot i la insistència de l’entrevistadora (que demana si es parla berber, sherja, tamazig...), resta el dubte. Quan se’ls demana quina llengua domina a les seves relacions al carrer o en l’ús de la televisió, alguns en mencionen una sola, mentre que d’altres, es refereixen a diverses llengües i no es pot saber la proporció relativa de cada una d’elles.

No obstant aquestes limitacions, i a tall d’aproximació, recollim les opinions expressades pels alumnes de la mostra en relació als següents indicadors:

- **L1:** es refereix a la llengua d’ús familiar
- **Mare:** es refereix al grau de coneixement que té la mare de la llengua castellana (cap alumne no informa que la mare utilitzi el català). Sembla un indicador de la presència d’ús del català i del castellà a la família. Alguns alumnes mencionen que, entre els germans, s’utilitza majoritàriament el castellà i es reserva la L1 a la relació amb els pares.
- **Carrer:** es refereix a la llengua dominant en les relacions socials, fora del marc escolar i familiar.
- **TV:** es refereix a la/les llengua/es majoritària/es en els usos de la televisió.
- S’inclou la dada de l’ús relatiu del català i del castellà a l’entrevista, mesurat en la proporció d’unitats d’informació referencial enunciades en castellà respecte del nombre total d’unitats d’informació referencial en la seqüència de llenguatge conversacional. Les unitats d’informació referencial es defineixen pel seu contingut d’aportació d’informació a la conversa i constitueixen una mesura de densitat del discurs.

LLENGÜES D'ÚS SOCIAL PREFERENT							
Primària							
		Nivell escolar al Marroc	Llengua familiar	Ús del castellà per la mare	Carrer	Televisió	% d'ús del castellà en la conversa (1)
GRUP A	FAU	2n	Berber	No	Castellà	Català	4/23; 17%
	ZIZ	3r	Berber	No	Castellà	Castellà	14/20; 70%
	ABD	3r	Àrab	No	Diverses	Diverses	5/121
	BRA	2n	Àrab	Sí	Català	Català	5/31; 16%
	AMI	3r	Berber	No	Català	Català	2/32
	NOR	3r	Berber	?	Castellà	Diverses	81/87; 93%
	BIL	2n	Berber	No	Castellà	Diverses	86/28; 307%
	IZA	4t	Berber	No	Català	Diverses	5/50
	SAM	4t	Àrab	Una mica	Castellà	Diverses	0
GRUP B	ZIA	Pàrvuls	Àrab	No	Castellà	Castellà	0
	LAH	No esc.	Àrab	No	Castellà	Castellà	36/50; 72%
	MIA	1r	Berber	Una mica	Berber	Català	0
	FAD	No esc.	Àrab	Una mica	Castellà	Castellà	0
	ALL	2n	Àrab	No	Castellà	Diverses	124/25; 496%
	YOU	2n	Àrab	No	Diverses	Diverses	0
	SOU	4t	Àrab	No	Castellà	Diverses	0
	KOU	4t	Berber	No	Català	Castellà	0
GRUP C	RID	No esc.	Berber	Una mica	Castellà	Castellà	0
	SET	No esc.	Berber	No	Català	Català	1/153
	OUA	No esc.	Berber	?	Diverses	Català	0
	SOH	No esc.	Àrab	No	Diverses	Diverses	0
	MED	2n	Àrab	?	Castellà	Català	0
	ZAC	?	Berber	Una mica	Castellà	Diverses	0
	MIR	No esc.	Àrab	?	Castellà	Català	0
	TAJ	No esc.	Berber	?	Castellà	Diverses	2/68

(1) Nombre d'unitats d'informació referencial en castellà / nombre total d'unitats d'informació referencial en català a la conversa

TOTALS:

Llengua familiar: Berber, 13; Àrab, 12

La mare coneix el castellà: NO, 14; *Una mica*, 5; *Sí*, 1

Al carrer: CASTELLÀ, 15; CATALÀ, 5; Diverses, 4

Televisió: Diverses, 11; CATALÀ, 8; CASTELLÀ, 6

LLENGÜES D'ÚS SOCIAL PREFERENT SECUNDÀRIA							
		Nivell escolar al Marroc	Llengua familiar	Ús del castellà per la mare	Carrer	Televisió	% d'ús del castellà en la conversa (1)
GRUP A	FAT	4t	Berber	No	Castellà	Diverses	0
	BAC	7è	Berber	No	Berber	Diverses	7/18; 39%
	LAY	6è	Berber	Una mica	Castellà	Diverses	2/22
	HIS	5è	Berber	No	Diverses	Diverses	4/24; 16 %
	HAB	7è	Àrab	No	Català	Diverses	66/22; 300%
	HOU	4t	Berber	No	Castellà	Castellà	3/44
	CHA	6è	Berber	No	Castellà	Català	0
	RAH	7è	Àrab	Sí	Castellà	Castellà	13/52; 25%
GRUP B	IMA	5è	Àrab	No	Castellà	Diverses	4/91
	LOU	5è	Berber	Sí	Català	Català	0
	BEL	6è	Àrab	Una mica	Castellà	Diverses	11/47; 23'4%
	MUS	4t	Berber	No	Castellà	Diverses	3/132
	ZOB	5è	Àrab	No	Castellà	Àrab	32/7; 457%
	RIK	7è	Àrab	No	Castellà	Diverses	8/57; 14%
	HAN	8è	Àrab	Una mica	Castellà	Castellà	0
	HAS	4t	Berber	No	Castellà	Castellà	67/43; 156%
GRUP C	MOU	-	Àrab	No	Castellà	Diverses	2/40
	DEL	2n	Àrab	Una mica	Castellà	Diverses	4/173
	NIR	-	Àrab	Sí	Diverses	Diverses	0
	MOH	3r	Berber	Sí	Castellà	Diverses	0
	DAZ	3r	Àrab	No	Diverses	Català	0
	SOM	2n	Àrab	Una mica	Castellà	Castellà	1/102
	DUA	4t	Àrab	?	Castellà	Castellà	0
	KAL	-	Àrab	Una mica	Castellà	Diverses	0

TOTALS:

Llengua familiar: Berber, 10; Àrab, 14

La mare coneix el castellà: NO, 13; *Una mica*, 6; SI, 4

Al carrer: CASTELLÀ, 18; CATALÀ, 2; Berber, 1; Diverses, 2

Televisió: Diverses, 14; CATALÀ, 4; CASTELLÀ, 5

9.4 CONCLUSIONS

És a dir, aquests resultats, amb totes les precaucions metodològiques que ja hem exposat, venen a confirmar la sensació generalitzada d'un ús del català força restringit a l'àmbit escolar i, en menor grau, a la televisió. Ni a casa ni al carrer, la majoria dels alumnes d'origen marroquí tenen gaires oportunitats de parlar el català i fan servir majoritàriament àrab, berber i castellà, en diverses proporcions.

Tanmateix, l'ensenyament sistemàtic i formal del català a l'escola és gairebé exclusiu, amb l'excepció de les hores dedicades a l'ensenyament del castellà i de l'anglès. És a dir que es pot afirmar que hi ha un ensenyament, i per tant un aprenentatge formal del català, mentre que el castellà és resultat, majoritàriament, de l'adquisició per immersió en el medi social. I, de fet, l'ús del català és àmpliament majoritari al corpus que s'ha recollit.

Però cal considerar no solament l'esforç d'ensenyament formal del català, sinó també el fet que l'entrevista té lloc en el marc de l'escola i que l'entrevistadora parla exclusivament el català. Igualment, els textos que s'ofereixen són exclusivament en català.

Tot i això, sis alumnes de la mostra, fan servir majoritàriament el castellà, tres del grup A i tres del grup B. En aquesta llengua, doncs, es comuniquen amb més facilitat i competència que no pas en català.

Més a més, 5 alumnes més – 3 del grup A i 2 del grup B – utilitzen el castellà en una proporció elevada: més del 20 per cent d'unitats informatives del total de la seqüència conversacional.

Finalment, quatre alumnes més – tres del grup A i un del grup B – aporten més del 10 per cent de la informació total, en castellà.

En conjunt, més de la meitat del grup A (53% dels alumnes) i una tercera part del grup B (37'5%), tendeixen a utilitzar àmpliament el castellà com a llengua de comunicació, fins i tot en un context fortament catalanitzat.

Només en el grup C, és a dir a partir dels tres anys d'estada al país, l'ús del català es consolida com a llengua de comunicació, i el recurs al castellà és esporàdic i poc significatiu.

10. CONCLUSIONS GENERALS DE LA RECERCA

1. SOBRE L'ADQUISICIÓ DE LA FONOLOGIA CATALANA

El sistema consonàntic no sembla plantejar gaires dificultats d'adquisició, però en canvi, el sistema vocàlic sí planteja algunes dificultats, sobretot pel que fa a la confusió entre les vocals I / E.

Tampoc apareixen errors en l'ús dels patrons d'entonació de la llengua, excepte pel que fa a l'accentuació d'algunes paraules.

No obstant, aquests dos tipus d'errors fonològics tendeixen a desaparèixer o bé a disminuir considerablement a partir de la tercera etapa, és a dir, a partir dels 36 mesos d'estada. I per una altra part, els errors aïllats que apareixen en aquest període, en cap cas comporten ruptures comunicatives a la conversa.

Per tant, aquestes dades ens porten a considerar que l'adquisició del sistema fonològic de la llengua catalana, no comporta greus dificultats d'aprenentatge als alumnes de la mostra.

Pel que fa a les **estratègies fonològiques** utilitzades, la transferència als sons de la llengua materna gairebé no es dona ni tant sols a la primera etapa, però sí es donen, en canvi, les adaptacions de paraules castellanes a la fonologia catalana i les autocorreccions dels canvis de codi entre ambdues llengües.

2. SOBRE L'ADQUISICIÓ DEL LÈXIC EN CATALÀ

Els diferents verbs que apareixen al corpus, tot i que en general augmenten d'un grup a l'altre, són un repertori base, amb un nombre mínim de verbs específics, mentre que la majoria són de tipus més general. Pensem, per exemple, en el reduït nombre de verbs de l'àmbit festiu que apareixen als quadres, en relació amb altres tipus de verbs.

És normal que la llengua oral permeti un grau de densitat verbal baix; però, en el cas d'aquests alumnes, l'augment dels errors de l'ús d'uns verbs per altres que no mantenen entre sí gran relació semàntica ni estructural, a més del major ús de les estratègies economitzaadores, dona com a resultat general, un grau de densitat verbal **marcadament baix**.

En aquest mateix sentit, el repertori de preposicions que utilitza els alumnes de la mostra no mostra cap augment en el pas del grup A al grup B, i això cal sumar les confusions en l'ús d'unes preposicions per altres a tots tres grups.

Els marcadors discursius juguen un paper molt important en la comunicació. Entre ells, apareixen, per exemple, els connectors de tipus ordenador (*després, primer, etc.*), i als alumnes de la mostra, l'únic que apareix sovint a tots els grups és *després*, mentre que la resta es donen a un nombre molt reduït d'alumnes.

Entre els marcadors de caràcter més pragmàtic, trobaríem la resta dels adverbis que han estat classificats: d'afirmació, negació i dubte, de quantitat, de lloc, de temps, i de

manera. Aquest tipus d'adverbis, pel significat modal que aporten, orienten la interpretació dels enunciats. Al corpus, **augmenta progressivament el nombre d'alumnes pel que fa a l'aparició dels adverbis de lloc, de quantitat i de temps, mentre que respecte aquells que major significat modal aporten a l'enunciat (adverbis de dubte i adverbis de manera), aquest augment es dona només al grup C, és a dir, a l'última etapa.**

D'altres operadors discursius, com ara **els que serveixen per a la continuïtat i ordre de les diferents intervencions a la conversa, apareixen sobretot en castellà (*bueno, mira, vale / val i és que*), i sobretot a partir del segon grup, ja que al primer el nombre d'alumnes que l'utilitza és molt reduït.**

Pel que fa a les estratègies lèxiques, **les estratègies economitzaadores predominen de forma aclaparadora respecte les explicatives (281 vegades, front a 38 estratègies explicatives).**

Entre les estratègies economitzaadores, els gestos són ocasionals i només als grups A i B. Les onomatopeies també són esporàdiques. Els deíctics (*aquest, aquell, aquí, allà...*), són habituals a tots els grups. En canvi els hiperònims (termes més vagues: *una cosa que, fer + infinitiu...*) augmenten d'un grup a l'altre, igual com l'ús de falques (*i així; i tot això...*). En canvi, **l'estratègia que sembla més productiva: demanar directament la paraula no evocada a l'entrevistador, disminueix molt i pràcticament desapareix al grup C.** Les estratègies explicatives (definir, descriure, comparar...) augmenten lleument a cada grup.

3. SOBRE L'ADQUISICIÓ DE LA MORFOSINTAXI

1. **Els diferents tipus d'estructures de sintagma nominal van apareixent de forma progressiva a un major nombre d'alumnes a cada grup, i només les combinacions de dos determinants + nom (*les altres girafes*) no apareixen a la majoria dels alumnes al grup C.** A més, hi ha una sèrie d'errors que afecten a aquestes estructures i que continuen apareixent al tercer grup. Ens referim sobretot a **les discordances entre el determinant i el substantiu pel que fa al gènere, que continua generant confusions a la majoria dels alumnes fins al tercer grup, tot i que amb un nombre d'errors molt més reduït que als grups precedents.** Per una altra part, les omissions de l'article definit **no disminueixen fins al tercer grup, on es continuen donant però només en alguns alumnes.**

2. **Les perífrasis verbals van apareixent de forma progressiva a un major nombre d'alumnes cada cop, excepte la de moviment progressiu que implica l'ús del gerundi (*va cantant, està treballant, etc.*). Igualment, aquests alumnes han utilitzat a l'entrevista tots els temps simples de passat, el futur i el present de subjuntiu. L'aparició d'aquests dos últims, però, no es dona a gairebé la totalitat dels alumnes fins a la tercera etapa.** D'altres temps verbals, com el condicional d'indicatiu i l'imperfet de subjuntiu només apareixen a la meitat dels alumnes des del grup B aproximadament.

3. Entre els errors que afecten a les formes verbals, es podria dir que **les malformacions verbals a les formes simples es superen ja al segon grup, però que continuen**

apareixent al tercer grup a les formes compostes. Un altre tipus de confusió que persisteix fins al tercer grup són els usos d'uns temps verbals per altres, sobretot entre els temps de passat i els de caire hipotètic (futur, condicional i subjuntius).

Els pronoms àtons apareixen des del primer moment, excepte pels que fa als de tipus adverbial, els quals apareixen a expressions molt habituals com ara *no n'hi ha*, *no me'n recordo*, etc. Ara bé, el nombre d'alumnes que comet confusions entre els diferents pronoms àtons augmenta de la meitat als grups A i B, a la majoria dels alumnes del grup C. I, per una altra part, aquesta presència dels pronoms àtons alterna amb l'omissió, que es dona fins al tercer grup a la meitat dels alumnes, i també amb les addicions innecessàries.

Pel que fa a la coordinació i la subordinació, els diferents tipus van apareixent de forma progressiva a un major nombre d'alumnes fins arribar a la majoria al tercer grup, excepte pel que fa a les subordinades de lloc, les quals apareixen a la meitat dels alumnes, i les comparatives d'inferioritat, les quals només arriben a aparèixer a 2 alumnes. Els errors es donen sobretot pel que fa a l'ús d'uns nexes per altres de més específics, tot i que el repertori dels nexes utilitzats no és gaire ampli, com sol correspondre al discurs oral.

Les omissions dels verbs principals es van fent cada cop més nombroses, i no ja dels copulatius o auxiliars, sinó d'altres verbs de major pes semàntic a l'enunciat.

4. SOBRE L'ADQUISICIÓ DE COMPETÈNCIA GRAMATICAL

Amb l'increment del temps d'escolarització a Catalunya, augmenta la producció i la complexitat dels mecanismes lingüístics emprats pels alumnes de la mostra, i consegüentment els seus recursos comprensius i expressius per a la comunicació. Tanmateix, més enllà dels tres anys d'escolarització en català, es mantenen alguns errors que marquen els aspectes més difícils, per als alumnes marroquins, en el procés d'adquisició de la llengua catalana. Entre els més rellevants que s'han explorat, mencionarem:

- vacil·lació fonètica en els sons vocàlics /I / i / E /, encara que sigui ocasional
- confusions de gènere en el sintagma nominal
- omissions de l'article definit, no habituals entre nadius
- confusions en l'ús dels pronoms àtons
- omissions no habituals del verb principal
- malformacions verbals en els temps compostos
- confusió en l'ús de temps verbals, especialment la substitució dels temps de caire hipotètic (futur, condicional i subjuntius) per temps de passat
- errors en l'ús dels nexes en la subordinació

Aquests errors no són ni universals ni sistemàtics, però sí que són freqüents.

D'altra banda, constatem altres limitacions que afecten la qualitat del discurs:

- limitacions lèxiques (vocabulari, nexes i marcadors discursius) que produeixen una baixa densitat verbal, és a dir un discurs de baixa precisió

- un ús molt escàs d'estratègies explicatives orientades a resoldre aquestes limitacions lèxiques (definició, descripció, comparació descriptiva, enumeracions, exemplificacions, reiteracions, paràfrasis, recapitulacions, etc.), així com una pèrdua de l'estratègia de demanda directa d'ajut a l'interlocutor, passats els primers períodes d'estada al país.

Globalment, el resultat és, doncs, un discurs gramaticalment pobre i confús que obliga a l'interlocutor a inferir continuament bona part de la informació que l'alumne vol transmetre.

5. SOBRE L'ADQUISICIÓ DE COMPETÈNCIA DISCURSIVA, ORAL

Conversa:

La densitat informativa és de prop del 40 % al grup A; al voltant del 50% en el grup B i al voltant del 90% en el grup C (100% correspondria a una informació pertinent per cada torn d'intervenció). **Les diferències només són significatives entre el grup B i C.**

L'autonomia discursiva s'incrementa també significativament entre el grup B i el C (24 torns de paraula de 3 o més UIR al grup A; 64 al grup B i 147 al grup C).

El recurs al castellà com a suport en la comunicació és constant entre els grups A i B (entorn del 15%) i pràcticament desapareix, en enunciats complets, al grup C.

La suficiència en competència en la conversa, només apareix amb certa regularitat – salvant diferències individuals- a partir dels 30/36 mesos d'estada a Catalunya.

Discurs Narratiu:

Les diferències entre grups pel que fa a l'assoliment dels criteris de suficiència són molt significatives entre els grup B i C. També en narració, **la suficiència només es regularitza a partir dels 30/36 mesos d'estada a Catalunya.** Això és comú tant a la narració de festes populars com a l'explicació de pel·lícules o programes de TV.

Discurs prescriptiu (Normes d'un joc):

Només dos alumnes del grup A i cinc del grup B aconsegueixen els criteris de suficiència, mentre que al grup C dos terços dels alumnes s'hi ajusten. **També és a partir del 30 mesos d'escolarització que es normalitza la suficiència, tot i que hi ha més excepcions que al discurs narratiu.**

Discurs argumentatiu (Dilema moral):

Només al grup C aconsegueixen competència suficient en aquest tipus de discurs la majoria dels alumnes. Al grup A apareixen importants dificultats de comprensió de l'enunciat en la majoria d'alumnes. **Igualment, és a partir dels 30 mesos d'escolarització que es normalitza la suficiència.**

Les diferències de resultats entre nois i noies, en competència discursiva, no resulten significatives. Tampoc són significatives les diferències segons l'edat d'arribada entre els alumnes del grup C.

6. SOBRE L'ADQUISICIÓ DE COMPETÈNCIA EN LECTURA

Habilitats de lectura en veu alta:

La lectura global, amb entonació més o menys ajustada al text i un nombre baix d'errors (< 8), no s'aconsegueix majoritàriament, fins passats els tres anys d'estada a Catalunya. Abans d'aquesta data, la competència és excepcional. No hi ha diferències significatives entre els alumnes de primària i els d'ESO en aquest aspecte.

Explicació de llibres llegits anteriorment:

Només la meitat dels alumnes del grup C aconsegueixen donar una explicació bàsica d'algun llibre llegit anteriorment. Els resultats són significativament més baixos entre els alumnes de secundària de tots els grups, respecte els alumnes de primària.

Comprensió de Textos Narratius:

Només la meitat dels alumnes del grup C aconsegueixen una competència suficient en comprensió de textos narratius. Si ordenem els alumnes segons l'edat d'arribada, en els del grup C veiem clarament que la comprensió de textos narratius només es regularitza a partir dels cinc anys d'estada al país i, encara, amb excepcions individuals.

Comprensió de Textos Informatius (Notícia):

Més del 80% dels alumnes dels grups A i B no aconsegueixen competència mínima en la comprensió d'aquest text. La meitat del grup C aconsegueix competència suficient. Només es regularitza la suficiència a partir dels cinc anys d'escolarització a Catalunya, amb excepcions individuals.

Comprensió de Textos Expositius:

Als grups A i B, la comprensió d'aquest text és excepcional. Al grup C, només el 37% aconsegueixen competència suficient. Cal remuntar-se fins als 6 anys d'estada a Catalunya per començar a trobar una majoria d'alumnes competents en la comprensió del text expositiu.

7. SOBRE L'ADQUISICIÓ DE COMPETÈNCIA EN ESCRITURA

Coherència: Només tres alumnes de la mostra aconsegueixen incorporar al text que escriuen, l'engany i la moralitat de la faula o l'estratagema del text alternatiu, que s'havien considerat elements necessaris. **Pel que fa als aspectes estrictament narratius (personatges, conflicte, acció i desenllaç), la majoria dels alumnes (59%) tampoc no els incorporen tots. Els resultats dels alumnes que inclouen tots els**

elements narratius (set al grup A; només un al grup B i nou al grup C), no tenen cap relació amb el temps d'escolarització a Catalunya.

Cohesió: Els mecanismes gramaticals o semàntics de referència, que permeten la continuïtat de significat (de qui o què parlem) en el text, **només són aconseguits per la majoria d'alumnes del grup C**. No hi ha variacions entre els alumnes dels grups A i B en aquest aspecte.

Adequació als aspectes formals de l'escriptura: El nombre de paraules escrites augmenta progressivament segons el temps d'estada. No apareixen problemes de separació de paraules sinó és de forma aïllada. **L'inici de l'ortografia arbitrària no es dona majoritàriament fins al grup C**. La introducció de la puntuació no es fa majoritària fins el grup B i es consolida al grup C, encara que de forma inicial.

Adequació al tipus de text: Només la meitat dels alumnes del grup C inclouen en l'escriptura el títol o alguna fórmula d'inici o acabament.

La competència en escriptura tal com s'havia definit, doncs, és excepcional en tota la mostra. Com a conseqüència dels baixos resultats en l'escriptura, no ha estat possible determinar diferències significatives entre els alumnes de primària o d'ESO.

8. SOBRE LES QÜESTIONS I HIPÒTESIS INICIALS

La situació comunicativa d'entrevista alumne / adult, que inclou diferents tipus de discurs i de textos, ha resultat molt rica de dades i resultats i sembla que constitueix, efectivament, una eina vàlida per a una descripció de competència comunicativa. Però el fet de no disposar d'un grup de control d'alumnes nadius ni de dades contrastades per a la comparació, constitueix una limitació important d'aquesta recerca. Aquesta és una tasca que resta pendent.

Respecte dels instruments d'anàlisi de les produccions, també han resultat vàlids en línies generals. En el capítol d'adquisició de competència lèxica, segurament caldria analitzar altres indicadors, més a més del verbs, preposicions i adverbis. Però una situació tan oberta com la d'una entrevista de més de mitja hora de durada, ho fa realment difícil i caldria dissenyar situacions més acotades, probablement. El mateix pot dir-se de la competència morfosintàctica. Pel que fa a la competència discursiva, els conceptes d'Unitat d'Informació Referencial (UIR), densitat del discurs i autonomia discursiva, han resultat eines útils per a discriminar diferents graus en el procés d'adquisició de competència comunicativa. L'anàlisi del discurs, prou complex, resta un camp de treball obert. Aspectes com ara el desenvolupament temàtic, reclamen unes eines d'anàlisi més afinades. També caldria estudiar els tipus de discurs més rellevants per a una anàlisi de competència comunicativa i dissenyar situacions més ajustades a cada un d'ells.

En l'anàlisi de les produccions, l'element més incert ha resultat ser el més propi de la tasca del professor: **l'avaluació dels nivells de competència** (mínima, suficient, bona) en discurs, lectura i escriptura. Es tracta d'un inevitable (?) judici global que comporta tota la incertesa de la subjectivitat i que, en aquest cas, resultava especialment incert per la manca de dades de referència en la població autòctona per poder establir comparacions. Tot i que ens vam marcar com a nivell de referència el del cicle mitjà de

primària, no tenim dades segures, en el llenguatge oral, sobre si, efectivament, els criteris d'anàlisi i avaluació dels resultats s'ajusten a aquest nivell.

Pel que fa als **textos**, sí que ens hem assegurat de la seva idoneïtat per a alumnes del cicle mitjà (notícia, text expositiu i faula), tot i que el fet que estiguin dissenyats per a aquests alumnes, no garanteix que la majoria els pugui comprendre amb competència suficient. Tant la faula com la notícia però, han aportat molta informació valuosa i discriminada en tots els alumnes que l'han llegit. El text narratiu alternatiu (*Uns lladres molt espavilats*) és insegur que correspongui, com era la intenció, a un nivell d'alfabetització funcional que, per altra banda, caldria definir. De fet, però, han trobat les mateixes dificultats que els petits amb la faula. El text expositiu *L'aeroport*, tot i ser tret d'un llibre de text de tercer de primària amb petites modificacions per a fer-lo més ordenat i sistemàtic, no ha donat informació prou diferenciada. El vam triar, justament, pel fet que gairebé tots els alumnes en tenien coneixements previs que, suposàvem, els facilitarien la comprensió de la informació específica donada pel text. Però ha estat justament el contrari: molts alumnes s'han limitat a aquests coneixements previs i han incorporat molt poca de la informació específica que aportava el text. Si calgués repetir l'experiència, probablement seria bo de substituir-lo.

En l'activitat de re – escriptura de la faula, vam donar per descomptat que els alumnes sabrien com fer l'escriptura: la necessitat de coherència, cohesió i adequació. Ens equivocàvem. Potser els resultats haurien estat diferents si haguéssim especificat exactament el que preteníem. És probable que allò que se'ls demana a l'escola quan se'ls proposa d'escriure no sigui exactament el que demanàvem nosaltres.

Sobre les variables analitzades, en la mostra d'alumnes, les dades obtingudes, tractades estadísticament per valorar la significació de les diferències entre grups en mostres petites i que se suposen normals, **no han mostrat diferències significatives ni en la variable gènere dels alumnes ni en la variable edat d'arribada**. En canvi han resultat **molt significatives les diferències entre grups segons el temps d'estada al país**. El fet que l'edat d'arribada no hagi resultat significativa en aquesta recerca no pot considerar-se una conclusió definitiva, naturalment, i requeriria recerques específiques, en altres mostres de població. Però diverses corrents teòriques apunten a que, efectivament, no seria tan decisiva l'edat d'inici en l'adquisició d'una L2. Alguns autors afirmen que el grau i qualitat de l'adquisició de la L1 tindrien més importància en el pronòstic d'adquisició d'una L2. En qualsevol cas, els resultats que presentem inviten a ser cautes respecte de la possibilitat d'adquirir competència en el català per part dels alumnes marroquins escolaritzats a l'Educació Infantil, com a efecte de la simple inserció en l'escola ordinària.

Els límits i la durada de les etapes que hem definit en aquesta recerca (18 mesos, tres anys i més de tres anys) continuen sent discutibles. De fet, a la major part d'ítems analitzats estadísticament, les diferències entre els grups A i B resulten poc o gens significatives, mentre que les diferències entre els resultats dels grup B i C mostren més significació, especialment en l'oral. Els nostres resultats indicarien que **en el discurs oral, es produeix un canvi important al voltant dels 30 mesos d'estada al país**. Pel que fa a la lectura, **les habilitats bàsiques de lectura en veu alta només es fan suficients a partir dels tres anys d'estada al país**. Les diferències clarament significatives estarien situades al voltant d'aquest temps. Pel que fa a la comprensió de textos narratius i informatius com els que s'han fet servir, només sembla adquirir-se

a partir dels cinc anys d'estada. La comprensió del text expositiu i la competència en escriptura s'adquiririen encara més tard.

Semblaria, doncs, que una distribució més ajustada de les etapes d'adquisició del català per part d'alumnes marroquins, podria ser la següent:

- Un primer moment d'adquisició de comprensió bàsica i una possibilitat rudimentària d'expressió, que s'estendria al voltant del primer any d'estada.
- Un segon període, centrat en l'adquisició de competència en la conversa quotidiana i en l'expressió senzilla de determinats tipus de discurs (narracions, informacions concretes, normes molt elementals, argumentació molt concreta), que s'estendria fins als 30 o 36 mesos d'escolarització a Catalunya.
- Una tercera etapa en la que es consolidaria la conversa i s'adquiririen habilitats de lectura i comprensió de textos narratius i informatius senzills. Aquesta etapa s'estendria fins als cinc anys d'escolarització més o menys.
- Una darrera etapa d'adquisició de competència comunicativa plena en tota mena de discursos orals i de competència per a l'estudi (escriptura, textos expositius, etc.), a partir dels cinc anys d'escolarització al país.

Tanmateix, cal tenir en compte la provisionalitat d'aquestes aproximacions i el fet que ometen una variable molt rellevant: l'experiència prèvia d'escolarització dels alumnes en el moment que arriben a Catalunya. És clar, i tothom coneix casos concrets, que alumnes ben escolaritzats al Marroc i que ja han adquirit en la llengua materna, competència en lectura i escriptura en tota mena de tipus de text i competència oral en tota mena de discursos, poden transferir aquestes habilitats al català amb molta més rapidesa i requereixen, per tant, menys temps de suport lingüístic.

Sobre la possibilitat de descriure els sistemes lingüístics de cada grup amb els instruments d'anàlisi emprats a la recerca, ens sembla haver confirmat que, efectivament, es pot fer una bona descripció de la competència comunicativa en cada etapa.

9. SOBRE ALGUNES CREENCES HABITUALS RESPECTE L'ADQUISICIÓ DEL CATALÀ PELS ALUMNES MARROQUINS.

Tot i que no era una variable seleccionada, i la mostra escollida no es basava en aquest criteri, els resultats d'aquesta recerca indiquen que no hi ha diferències significatives entre la competència assolida pels nens que es van escolaritzar a Catalunya a l'Educació Infantil i els que ho van fer més tard. Sigui com sigui, caldria qüestionar-s'ho i investigar-ho específicament.

Per tant, és dubtós que l'arribada a l'Educació Infantil no exigeixi recursos de suport lingüístic específics per a aquests alumnes.

Atesos els resultats, no és clar que un suport específic de tres o quatre hores setmanals per a l'aprenentatge del català, combinat amb la inserció a l'aula ordinària, sigui suficient per a la incorporació d'alumnes marroquins amb igualtat d'oportunitats d'èxit escolar en relació als nadius.

Atesos els resultats, sembla segur que els suports per a l'ensenyament del català a alumnes marroquins han de prolongar-se un mínim de tres anys i, en molts casos més, per tal de garantir competència suficient en aspectes bàsics de la comunicació, com ara la conversa i les habilitats de lectura i escriptura i comprensió i producció de textos narratius.

Pel que fa a discursos més complexos (expositiu, argumentatiu, prescriptiu) i a la comprensió i producció de textos, si volem donar a aquests alumnes – i a molts nadius, caldria afegir – accés a la igualtat d'oportunitats acadèmiques i socials, caldria prolongar els suports més enllà dels tres primers anys. O, potser, el que caldria seria dissenyar unes propostes didàctiques més eficaces per aquests objectius.

Els resultats de la recerca no mostren diferències significatives entre els alumnes segons l'etapa educativa on estan escolaritzats (primària o ESO), ni tan sols en aspectes com les habilitats de lectura en veu alta o l'escriptura. Les úniques diferències observades es situen en l'ús d'alguns elements gramaticals concrets i, també, en el record de llibres llegits en català, significativament inferior en els alumnes d'ESO.

11. SUGGERIMENTS DIDÀCTICS PER A L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ A ALUMNES D'ORIGEN MARROQUÍ

És clar que no era un objectiu d'aquesta recerca elaborar propostes didàctiques per a l'ensenyament del català a alumnes marroquins. No obstant això, se'n desprenen alguns suggeriments que poden ser útils als professors. I, sobre tot, una qüestió prèvia.

Per què sempre que avaluem competència comunicativa, els resultats són decebedors?

La nostra principal preocupació en presentar les dades d'aquesta recerca, ha estat que els resultats són decebedors, especialment per als professionals de l'ensenyament. De cap manera no voldríem donar la impressió falsa que el col·lectiu d'alumnes marroquins sigui intrínsecament incapaç en l'aprenentatge del català. Tot al contrari, el corpus recollit mostra fórmules i recursos molt enginyosos, com esperem haver mostrat. De fet, quan es fan avaluacions de competència oral (gairebé mai!), o de comprensió lectora o de producció de textos escrits, a qualsevol població i a qualsevol nivell escolar, els resultats són sempre depriments. Per què passa això? No ens correspon a nosaltres respondre aquesta qüestió - terrible per a qualsevol professor de llengua - però sí que volem sortir al pas de dues opinions que escoltem repetidament:

- Cal tenir unes bones capacitats individuals – és a dir ser intel·ligent per sobre de la mitjana – per poder-se expressar correctament a nivell oral i escrit i l'escola no hi pot fer gairebé res en això.
- Passat un període (un, dos o tres anys) d'immersió en el català, l'alumne estranger està en igualtat de condicions respecte els nadius i els resultats són similars: també molts nadius fracassen en el domini del llenguatge escolar.

Són explicacions que necessàriament han de ser rebutjades amb energia.

Considerar les aptituds individuals, o les condicions socials, com a circumstàncies irreversibles, no solament és fals, sinó que no ajuda l'escola a millorar el seu funcionament. I d'altra banda, els alumnes estrangers parteixen d'una situació inicial desfavorida en el domini d'una llengua que, per a ells, és estrangera i molt llunyana lingüísticament i culturalment del català. Ells no en són de cap manera responsables, però l'escola sí que té la responsabilitat d'assegurar-los la compensació necessària per a posar-los en condicions d'igualtat d'oportunitats amb la resta de ciutadans.

I, encara resta plantejada la pregunta: ensenya l'escola les estratègies necessàries per aconseguir competència en llenguatge oral, en comprensió lectora i en producció de textos? Perquè alumnes nadius que passen un mínim de tretze anys a l'escola, també hi tenen tantes dificultats?

SOBRE LA PERSPECTIVA COMUNICATIVA DE L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA A L'ESCOLA

És evident que els autors hem fet d'entrada una aposta per l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament de la llengua. Aquest enfocament ja és força habitual en l'ensenyament de llengües estrangeres a les nostres escoles (anglès, francès), però no encara en l'ensenyament del català i del castellà. Segurament això és degut al supòsit que els

alumnes ja comuniquen habitualment en la llengua materna i que l'ús habitual de la llengua nadiua ja és suficient, mentre deixem a l'ensenyament formal la tasca d'ensenyar les irregularitats gramaticals, que no s'aprenen espontàniament (verbs irregulars no habituals, excepcions gramaticals...) i les variacions del llenguatge escrit.

Aquest supòsit és, naturalment, vàlid pel que fa als usos quotidians: la conversa, fonamentalment, i la resolució de problemes quotidians (*saben parlar*). Però, en canvi, és discutible el fet que els nostres alumnes adquireixin al medi familiar i social la varietat de tipus de discurs i de registres que la llengua permet (informació, normes de joc, argumentació...)

Sigui com sigui, els alumnes estrangers han de tenir l'oportunitat –inexistent o rara en el seu medi familiar i social– de conèixer els usos i formes habituals de la llengua. Per això l'enfocament comunicatiu sembla imprescindible des de l'inici de la seva escolarització.

Crear la necessitat de comunicar-se i exercitar la llengua, és la primera necessitat. Dins de la classe: afavorint la conversa, que expliquin coses, que intercanviïn informacions, instruccions, arguments, etc. però també fora. És clar que l'escola té uns límits, per això forma part del treball educatiu estimular i promoure l'ús del català en diversos contextos: als patis i passadissos, a les activitats extraescolars, en les relacions de companys i en l'amistat.

SOBRE ELS USOS I L'ADQUISICIÓ DE DIVERSES LLENGÜES

És important tenir present que molts dels alumnes marroquins ja provenen d'una situació bilingüe (berber i àrab) i tots ells, més a més, estan habituats a molt diverses variants de l'àrab: clàssic i modern; variants locals al Marroc; altres variants nacionals a través de les televisions algeriana, tunisiana, líbia, egípcia, saudita...; i, encara més, tenen ja al seu país, informació sobre el francès (a la llengua, als carrers i a l'escola a partir de 3r de primària), l'alfabet occidental i el castellà (una part del seu lèxic és d'origen castellà). Aquesta quantitat d'informació diversa no ha de ser vista com un obstacle, sinó com un avantatge, una riquesa que els dona recursos, flexibilitat i adaptació a contextos lingüístics nous.

La situació lingüística de Catalunya comporta la necessitat d'adquirir dues llengües simultàniament. L'escola reforça l'ús gairebé exclusiu del català. No obstant, el castellà existeix a la realitat social de vida dels immigrants, tal com es reflecteix a les dades d'aquesta recerca. Al menys en alguns dominis – en la conversa, per exemple – el coneixement del castellà complementa i facilita l'expressió oral. Per a un nombre significatiu d'alumnes, el castellà els serveix com a pas intermedi entre la seva llengua materna i la llengua catalana: el fan servir per complementar el lèxic, fent adaptacions fonològiques de termes castellans, i, també, per expressar idees a través d'enuncisats complets que els suposen més dificultat, o no podrien fer, en català. I això es produeix en grau molt important, al menys fins passats els tres anys d'estada a Catalunya.

SOBRE EL LLOC DELS ERRORS I DE L'ENSENYAMENT D'ESTRATÈGIES COMUNICATIVES

Determinats tipus d'errors i el seu augment progressiu en alguns casos, són signe de progrés i cal posar-los en relació amb tota la producció de l'alumne, ja que impliquen

que s'ha iniciat un procés en qual es produeix i s'arrisca més en la nova llengua i on els èxits són també presents. Tenir en compte el tipus d'errors que comet l'alumne a cada etapa pot permetre al professor insistir en certs aspectes més que en d'altres, o dissenyar tasques i exercicis específics per a ajudar a l'alumne a identificar-los i superar-los.

En aquest sentit, els resultats del nostre treball permeten afirmar que caldria insistir en l'aprenentatge i l'ús de les estratègies lèxiques que comporten un ús analític de la llengua, és a dir, les definicions, les descripcions, les comparacions, etc.

A continuació, aportem algunes suggeriments didàctics en relació amb l'anàlisi de les produccions i els errors dels alumnes de la mostra.

Implicació didàctica sobre el sintagma nominal

L'adquisició progressiva de les estructures de sintagma nominal, és evident al corpus recollit, però també resulta que les omissions d'alguns elements en aquestes estructures i els errors de concordança de gènere i nombre continuen donant-se fins al tercer grup. Per disminuir aquest llarg període d'inseguretat respecte al gènere i les omissions, caldria ensenyar als alumnes cada nou mot amb l'article corresponent, de manera que el gènere i en alguns casos el nombre (mots invariables) estiguessin ja incorporats. Potser aquesta mateixa estratègia donaria com a resultat un menor nombre d'omissions dels determinants des de la primera etapa.

Implicació didàctica sobre els usos dels diferents temps verbals

Ja hem esmentat anteriorment que la varietat dels temps verbals que existeix a la nostra llengua, queda un tant reduïda a la parla oral dels alumnes de la mostra, sobretot pel que fa als temps de passat i als de caràcter més hipotètic (condicional i imperfet de subjuntiu).

De fet, l'indefinit s'utilitza sovint en substitució del perfet, i l'imperfet apareix també més rarament que els altres; el condicional tampoc s'utilitza gaire; es tendeix a fer servir un present o un futur en comptes d'un condicional, i l'imperfet de subjuntiu, es substitueix sovint pel present de subjuntiu, o bé per un present o condicional d'indicatiu. Això dona com a resultat la reducció a la parla espontània d'aquests alumnes dels temps verbals existents a la llengua catalana.

La funcionalitat comunicativa d'aquestes substitucions és clara, ja que no provoquen cap tipus d'incomprensió en l'interlocutor, però la manca de diferències aspectuals redueix l'expressivitat i precisió del discurs.

En relació als verbs de passat, caldria plantejar un major nombre d'activitats de narració en passat, on no només aparegués la successió de fets (pretèrit perfet: *vaig anar, vaig jugar, vam matar un xai...*), sinó també les descripcions i els comentaris subjectius del parlant (imperfet: *era un dia que jo estava al Marroc, m'agradava molt jugar amb els meus amics...*). Pel que fa a l'ús de l'indefinit pel perfet, s'ha d'insistir en que el primer està més connectat amb el present del parlant (*aquest matí he anat a comprar*) que el segon (*l'altre dia vaig anar a comprar*).

En relació als temps de caràcter hipotètic caldria igualment plantejar un major nombre d'activitats on calgués parlar dels projectes futurs, de les coses que els agradaria fer, de les conseqüències hipotètiques d'un fet imaginari (*què passaria si no existís la televisió, si només s'estudiés matemàtiques, si...*).

S'ha d'insistir també en la correlació del temps verbals a partir de les activitats d'escriptura, ja que es tracta d'un mecanisme cohesiu que a la llengua oral no sempre es capta o que pot ser degut a lapsus o reformulacions del missatge. A l'escriptura, en canvi, aquesta correlació del temps verbals pot ser exercitada i controlada més fàcilment.

Implicació didàctica sobre l'ús dels pronoms àtons

L'aprenentatge i l'ús correcte dels pronoms àtons a la llengua catalana no és una tasca fàcil, i en el discurs oral entre nadius no es fan servir, habitualment, totes les possibilitats de combinació existents.

En aquest alumnes, però, apareixen sovint confusions de nombre i gènere entre el pronom àton i el seu referent, que no són habituals al discurs dels nadius.

Com la correlació dels temps verbals, és aquest un aspecte important de la cohesió discursiva en el qual caldria insistir a partir dels exercicis d'escriptura, on les relacions de referència poden ser millor controlades.

Implicació didàctica sobre la coordinació i la subordinació

L'ús d'un nombre reduït de nexes respon clarament al registre oral i col·loquial de la conversa. No obstant, caldria augmentar l'ús d'altres nexes per tal de proporcionar a l'alumne un major nombre de possibilitats a l'hora de establir les relacions lògiques entre els enunciats del seu discurs.

D'altra part, hi ha estructures comparatives que no apareixen com ara les d'inferioritat (*ell corre menys que jo*), ja que si les de superioritat ja són funcionals per expressar el mateix (*jo corro més que ell*), per què s'haurien de fer servir les altres? És aquest un altre exemple de la reducció de la varietat de mecanismes estructurals de la llengua que s'apren. De nou, caldria potenciar en aquest aspecte les descripcions comparatives d'objectes, de persones, etc.

Implicació didàctica sobre el desenvolupament discursiu

Ja hem senyalat com a molt positiu l'exercici de l'escriptura de la llengua pel que fa a alguns aspectes gramaticals de clara rellevància a la cohesió discursiva (correlació de temps verbals o referència adequada entre el pronom àton i el seu referent), però també hi ha d'altres aspectes gramaticals que poden ser treballats a partir del desenvolupament de la competència escriptora.

Posem per exemple l'ús del determinat definit i indefinit a les composicions escrites dels alumnes de la mostra. Sovint ens presenten la guineu o el corb per primer cop amb l'article definit, de manera que un lector que no conegués la falla, hauria de buscar a quin lloc del text precedent ha sorgit aquell personatge que li presenten com a conegut.

De la mateixa manera, la major obligatorietat de l'ús de nexes a les composicions escrites per tal d'establir les relacions lògiques entre les oracions i entre les diferents parts del text, permetria la pràctica d'un major ús de les oracions subordinades i de la correlació dels temps verbals, i segurament també la possibilitat d'utilitzar un repertori més ampli de nexes.

Llenguatge oral, comprensió lectora, producció de textos escrits

L'ensenyament de les habilitats i estratègies de comunicació oral i escrita constitueixen problemes nuclears en la didàctica del català i del castellà a les nostres escoles. No pretenem resoldre'ls aquí. Però sí que volem insistir en l'extrema importància de l'aportació de models als alumnes d'incorporació tardana. També pensem que és necessari per als autòctons, però, en qualsevol cas, els alumnes estrangers necessiten entrar en contacte amb tota mena de situacions comunicatives el màxim de reals possibles.

Si en l'ensenyament de llengües estrangeres són tan importants els recursos audiovisuals i els laboratoris d'idiomes, és evident que n'hauriem de disposar en català i en castellà. Gravacions de converses quotidianes, de seqüències discursives en diferents tipus de discurs (narració, informació, exposicions orals, argumentació, receptes i normes...) i en diferents registres – entre companys, al carrer, amb adults, en diversos contextos... - gravacions en vídeo seqüenciades, etc.

De la mateixa manera, les aules de suport per a alumnes immigrants, haurien de disposar de tota mena de textos reals per a treballar: cartells, fulletons, diaris, revistes, envasos comercials...

L'elaboració de materials i mètodes d'ensenyament del català i del castellà com a llengües estrangeres, en general i aplicats al context dels alumnes d'incorporació tardana, requereix un esforç que sobrepassa les possibilitats d'un professor o d'un centre educatiu aïllat. És una necessitat que cal afrontar des de l'administració catalana, des de les universitats, des de les empreses editorials...

Mentrestant, els podem parlar molt, de tota mena de temes; els podem donar tota mena de textos per llegir i comentar i els podem llegir, nosaltres mateixos, diferents tipus de text, una estona cada dia: notícies, acudits, contes, fragments de converses, cançons i poesies...

12. BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J. M. (1985). "Quel type de textes?", *Le français dans le monde*, 192, pp. 39-43.
- ADAM, J.M. (1992). *Les textes types et prototypes*. Nathan, 3^a edición, Paris.
- ADAM, J.M. y REVAZ, F. (1996). (Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos. *TEXTOS*, 10, pp. 9-22, octubre.
- AGUADO, Gerardo (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. CEPE, Madrid.
- APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1987). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel. Barcelona, 1996.
- AZNAR, S. i TERRADELLAS, M.R., coord. (1999). *Incorporació tardana de l'alumnat estranger. Segon Simposi: Llengua, Educació i Immigració*. ICE- UdG, HORSORI, Barcelona.
- BASSOLS, M. i TORRENT, A.M. 1996). *Models textuais: teoria i pràctica*. EUMO editorial, Vic.
- BASTARDAS, A. (1985). *La bilingüització de la segona generació immigrant. Realitat i factors a Vilafranca del Penedès*. La Magrana, Barcelona.
- BASTARDAS, A. (1986). *Llengua i immigració: la segona generació immigrant a la Catalunya no-metropolitana*. La Magrana, Barcelona.
- BELL, N. i GURNY, R.: L'acquisition d'une seconde langue par les immigrants. A VVAA, *Langue et Migration*, Suïssa.
- CASTELLÀ I LIDON, J.M. Diversitat discursiva i gramàtica. *ARTICLES*, 4, pp. 73-82, abril.
- CERDÁN L., GONZÁLEZ V., RÍOS M. Y LLOBERA, M. (1994). "Soc el primer?" Análisis de los usos lingüísticos espontáneos de un niño árabe en situación de inmersión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 41-48.
- CINCA, M^a D. (1990). Peculiaridades de la enseñanza del árabe en España: algunos datos para la reflexión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 157-161.
- COLECTIVO IOÉ (1994): *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

COLECTIVO IOÉ (1996): *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*, CIDE, Madrid.

COLECTIVO IOÉ (1999): *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Unavisió de las migraciones desde España*. Universitat de València, València.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (1999): *L'atenció a l'alumnat immigrant i de minories ètniques en el nostre sistema educatiu*. Document 4/1999, aprovat el 14 de juliol del 1999. Publicacions del Consell Escolar de Catalunya, Barcelona.

COOK, Vivian (1993): *Linguistics and Second Language Acquisition*. Mac Millan Press, Ltd. London.

COTS, J. M. (1994): Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11, 46-51.

DULAY, H., BURT, M. I Krashen, S. (1982). *Language two*. Nova York, Oxford University Press.

ESCANDELL, M^a V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Anthropos, Barcelona.

EXTRA, Guus; VERHOEVEN, Ludo (Editors) (1993). *Immigrant Languages in Europe*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon (G.B.)

EXTRA, G. (1998): Immigration, Education and language at school. Repport of experiencies in the Netherlands. Conferència pronunciada al II Simposi Llengua, Educació i Immigració, Universitat de Girona, 20.11.98.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, Buenos Aires.

FERRER, M. y ZAYAS, F. (1995). Diversitat discursiva i planificació de continguts. *ARTICLES*, 4, pp. 17-28, abril.

FULLANA, J. et al (1999): *Estudi sobre l'èxit i el fracàs escolar dels alumnes fills d'immigrants estrangers africans escolaritzats a les comarques de Girona*. (Document no publicat), Girona.

GRAMC (1998). *Els fills dels immigrants estrangers a l'escola: Problemes i propostes d'intervenció*. Doc. multicopiat.

GRETNER, A.; GURNY, R.; PERRET-CLERMONT, A.-N.; POGLIA, E. (1989). *Être migrant. Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. Peter Lang, Bern.

GRIJALVO, S et al (1987): *L'avaluació de l'expressió oral*. ICE-UB, Col. Materials Experimentals, M-8, PPU Universitat de Barcelona.

GUASCH, O. (1990). Concepcions de l'error en les produccions dels aprenents d'una L2. A VVA&A (1990).

GUERRERO, A. (1990). Aprender entre dos culturas: estudio de un caso de escolarización bilingüe para hijos de emigrantes. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 145-156.

GUMPERZ, J.J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge University Press. Cambridge.

HALLIDAY, M. y HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman, London.

LARSEN-FREEMAN, D. i LONG, M.H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos, Madrid, 1994.

LLOBERA, M. et al. (1995). *Competència comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. EDELSA, Madrid.

LÓPEZ ORNAT, S. et al. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Siglo XXI de España, editores. Madrid, 1ª edición.

LOZANO, J., PEÑA-MARÍN, C., ABRIL, G. (1997). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. CATEDRA, S.A. Madrid.

LUND, N.J., DUCHAN, J.F., (1992). *Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts*. Prentice Hall, New Jersey, USA.

MARTINELL GIFRE, E. y CRUZ PIÑOL, M. (1998). *Cuestiones del español como lengua extranjera*. Edicions Universitat de Barcelona.

MARUNY, LI, MINISTRAL, M. i MIRALLES, M. (1997). *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. Centro de Publicaciones del MEC - Edelvives, Zaragoza.

MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*, dos vols. Difusión, Madrid.

- MESA, C. i SÀNCHEZ, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. CIDE - Laboratorio de Estudios Interculturales (Universidad de Granada). Granada.
- MESMIN, Cl. (1993). *Les enfants de migrants à l'école réussite, échec*. La Pensée sauvage, Paris.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1991): *La adquisición de la L2: la perspectiva lingüística*. En VIDE; C.M.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. VISOR, Lingüística y Conocimiento. Madrid.
- NUSSBAUM, L. (1994): Tradición e innovación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 1, juliol 1994, GRAÓ editorial, pp: 85-93.
- NUSSBAUM, L. (1995): Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva. *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 3, gener 1995, GRAÓ editorial, pp: 33-41.
- PÉREZ-LEROUX, A.T. y GLASS, W.R. (Editors) (1997). *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. 2 vols. Cascadilla Press, Somerville (USA).
- PLA, L. i VILA, I. (coord.) (1997): *Enseñar y aprender inglés en la Educación Secundaria*. ICE-UB / Horsori. Barcelona.
- PUJOL, M., NUSSBAUM, L. i LLOBERA, M. (1998): *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. EDELSA, Col. Investigación Didáctica, Madrid.
- PY, Bernard, *Aprendre una segona llengua en un context bilingüe i exolingüe*. Conferència pronunciada al II Simposi Llengua, Educació i Immigració, Universitat de Girona, 20.11.98.
- RIGAU OLIVER, G. (1981). *Gramàtica del discurs*. U. Autònoma de Barcelona.
- SEMINARIO SOBRE EDUCACIÓN Y LENGUAS, 15º (Sitges 1990). *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. ICE U.B.-Horsori, Barcelona.
- SIGUÁN, M. (1989). Sobre lenguas y educación en Europa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 69-76.

- SIGUÁN, M. (1996). *La Europa de las lenguas*. Alianza Editorial, Madrid.
- SIGUÁN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Paidós Educador, Edit. Paidós. Barcelona.
- SOLÉ, I. (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. CEAC, Barcelona.
- STAVENHAGEN, R. (1996): Educació per a un món intercultural. Inclòs a: *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a la UNESCO. Centre UNESCO de Catalunya, Barcelona.
- STUBBS, Michael (1987). *Análisis del discurso*. Alianza Psicología, Alianza Editorial. Madrid.
- TORRAS, M.R. (1994). La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 49-62.
- TUSÓN, A. (1991). Iguales en la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *SIGNOS*, 2, enero-marzo.
- TUSÓN, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Empúries. Barcelona.
- VIDE, C. M. (editor) (1991): *Lenguajes naturales y lenguajes formales*. VI Congreso. UB-PPU, S.A..
- VILA, I. (1989). La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 91-93.
- VILA, I. (1993). Psicología y enseñanza de la lengua. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 219-229.
- VILA, I. (1997). El tratamiento lingüístico de las minorías étnicas y culturales. (article facilitat per l'autor).
- VILA, I. et al. (1999): *Estudi sobre l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrants*. Departament d'Ensenyament, Barcelona.
- VILÀ, M. y VILA, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 45-54.
- VVAA (1987) *Les enfants de migrants a l'école*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. OCDE. Paris.
- VVAA (1990) *Text i Ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcanova Educació, Barcelona.

- VVAA (1998 a). *Primer Simposi: Llengua, Educació i Immigració*. U. de Girona.
- VVAA (1998 b): *Immigració, integració i llengua*. Documents del Seminari organitzat per CCOO (Barcelona, 1997). CCOO, Barcelona.
- VVAA (2000): Revista *TEXTOS: Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 23, marzo 2000, pp 5-67. GRAÓ Editorial, Barcelona.
- VVAA: *Panorama de la lingüística moderna*. Cambridge University, Vol. II *Teoría Lingüística. Extensiones e implicaciones*. VISOR, Madrid, 1991.
Vol IV: *El lenguaje: contexto sociocultural*. VISOR, Madrid, 1992.
- VAN DIJK, T.A. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós Comunicación. Barcelona.
- WEN-FENG, L. i LLOBERA, M. (1997). Un estudio empírico de las estrategias comunicativas (EC) relativas al interlenguaje de los hablantes chinos al utilizar el español. *Summa Filologia*, Estudios de lingüística aplicada. Univ. Jaume I, Castelló de la Plana, pp 133-140.
- WONG FILLMORE, Lily (1998). Adquisició de segona llengua a les escoles: el que és òptim; el que no ho és. Comunicació presentada a la *II Trobada Internacional sobre l'Adquisició de les Llengües de l'Estat*, U. de Barcelona, setembre.

**ANNEX 1: REPRODUCCIÓ DE LES ESCRIPTURES DEL TEXT NARRATIU
DELS ALUMNES DE LA MOSTRA¹**

GRUP A

FAU: No escriu

ZIZ, 3r de Primària, 7 mesos d'estada

A212

u

ABD, 4t de Primària, 16 mesos d'estada

L Aguió i el corb

Una vegada un corb portava un tros de formatge a la branca
d'un arbre hi ha un aguió que el va dir tens uns ulls brillants
i les plomes molt llustroses i seps cantar molt i el aguió li va
cure el tros de formatge.

¹ Les escriptures, tractades amb escàner, han estat reduïdes al 85 % de la seva grandària per tal d'ajustar-les als límits d'impressió. Excepte en ZIZ, s'han suprimit les signatures, la data i els dibuixos, si n'hi havia.

BRA, 4t de primària, 17 mesos d'estada

un dia un ocell estava adalt d'un arbre i un gineu a baix
 li va dir el gineu cantava una canço estic segur que tens un ocell
~~marabell~~ marabellava i va cantar croc i ~~li~~ li va caure
 el formatge i va menjar el gineu la formatge

AMI, 5è de Primària, 12 mesos d'estada

hi ha un gineu que vol triure a mon ocell el formatge que te
 ocell i va dir algunes cosa macas per exemple va dir que to cantas
 molt be i el ocell va cantar i va caure el formatge i quan va caure
 va gafa el gineu.

NOR, 5è de Primària, 14 mesos d'estada

la cuninin i el car
 un carl s'estava tram . un carl de l'arroscair l'afar va can

BIL, 5è de Primària, 16 mesos d'estada

la gineu i car
 El car es tuta tram el i el gineu la es tu l'arroscair
 para caga el formatge i salompla l'afar

IZA, 6è de Primària, 7 mesos d'estada

El ocell te Formatge. el gos vol a casa Formatge
 El gos l'adieu te ull ~~messa~~ maca.
 Podria cantar molt.
 si es clar i obre la boca i can la Formatge
 i el gos la gafa i coreu.

SAM, 6è de Primària, 18 mesos d'estada

la guinen i el corb

El corb té un formatge i la guinen la bral al formatge
 i la guinen la cumsa a dirli mantidas per que canti
 el corb i per que el can el formatge i la guinen la gafa
 i després el corb ~~la~~ a santit las mantidas del guinen
 sensa pensar a cumsa a canta i li va caure el formatge
 i la guinen li va gafa el formatge.

FAT, 1r d'ESO, 13 mesos d'estada

la ginen i el corp

un ocell le une formatge i une ginen la vol
 treure i des pres el ginen la va dir cuses i l'adieu
 que tu sabs canta i tens unes ulls molt-marabellon
 i el corp va cumsa a canta i l'ecigut la formatge
 i la gafa el ginen.

BAC, 1r d'ESO, 8 mesos d'estada: No escriu.

LAY, 2n d'ESO, 18 mesos d'estada

un ~~colb~~ GUINE

un ~~corb~~ ~~tenia~~ un formatge a la ~~roc~~ i va venir guine per enganyalla i ve
der que ~~la~~ ~~sa~~ ~~can~~ ~~ment~~ ~~la~~ i va canta i va caure la formatge
i va ~~der~~ ~~la~~ ~~ra~~ ~~can~~ ~~te~~ per no ~~ten~~ ~~er~~ ~~ver~~ ~~rell~~

HIS, 2n d'ESO, 17 mesos d'estada

la guineu el colb

el colb volia no a terat formatge i la guineu diu mentada

i a terat formatge i deu jo ~~fi~~ ~~so~~ ~~ten~~ ~~er~~ ~~un~~ ~~can~~ ~~gi~~ ~~o~~ ~~el~~ ~~col~~ ~~b~~ ~~deu~~ ~~po~~ ~~ca~~ ~~nta~~
i la guineu deu xi, el colb va fer canta i cauen la formatge?

HAB, 3r d'ESO, 15 mesos d'estada

era un ~~geneu~~ ~~llaber~~ un formatge a la boca de un ocell
el ~~geneu~~ ~~te~~ ~~go~~ ~~sta~~ pare comen el formatge el ~~geneu~~ ~~ab~~ ~~is~~ una
estoria pare comen el formatge i el ~~geneu~~ estat parla amb
~~ten~~ ~~er~~ ~~un~~ ~~ocell~~ i el ~~geneu~~ ~~de~~ ~~ga~~ ~~al~~ ~~ocell~~ ~~can~~ ~~ta~~ ~~re~~ ~~pa~~ ~~re~~ ~~sa~~ ~~ta~~ ~~t~~
el formatge el la boca de ocell a la terra i el ~~geneu~~ ~~ga~~ ~~fa~~ ~~re~~
el formatge pare comen.

HOU, 3r d'ESO, 8 mesos d'estada

hi havia una vegada dos lladres, un és amable i l'altre
 té la cara lleig, sempre van a robar de les botigues coles
 i diners... Però una vegada van anar a un poble i van
 entrar i el que és amable no demanar coles i els van donar
 perquè el botiguer tenia por del que té la cara lleig
 però la gent el van veure i el van i el van portar el jutge
 i el amable va dir davant del jutge: no allis no el van fer res
 el van donar coles i ~~tenia~~ ell em va donar, i va dir: perquè
 la gent d'aquest poble és generosa, i el jutge va posar vermell
 de la vergonya

CHA, 4t d'ESO, 17 mesos d'estada

hi ha dos lladres amics. Aleshores que se'n va lleig i en tre
 molt a l'presó perquè fa gort tenir por de ell i de seguir
 saben que vol robar. I l'altre amic vol robar amb
 la seva manera, a robar bones: botigues sense gent
 hi donen. cont i no li agafeu la jutge.

RAH, 4t d'ESO, 18 mesos d'estada

Una home mentre le tre garçons va contalles la guerra
 per la palsses i va conta utre lladars i ven ripalansa
 mel fragada i va aritar una granca i presentale
 be i va va di lliceras i fui la un paritoulas

GRUP B

ZIA, 3r de Primària, 29 mesos d'estada

Una vegada un corb estava en una branca de un arbre i va passar una gineu i el corb tenia un tros de formatja i la gineu li va preguntar tans uns ulls presiosos i li va dir moltes para no dir la gineu tans uns ulls presiosos si saps comen i el corb tenia un tros de formatja en la boca i li va caure el formatja de la boca i va començar a cantar i el formatja li va caure al terra i la gineu el va covegar i se'l va menjar i la gineu li va dir tans que tans mes revei.

LAH, 3r de Primària, 28 mesos d'estada

la gineu le va se una tanapa al ar
la gineu el bafi una tapa al ar
i la gineu va treuà i gineu ma marit

MIA, 4t de Primària, 24 mesos d'estada

el gineu va dir mentirar i la va dir rapr.
cantar si (croc) i la vaigut al formatja la Ba fer:
una trampa i la calabadi no es ritat i quan
Ba caigua la formatja la Ba manja.

FAD, 4t de primària, 36 mesos d'estada

La guineu li va dir el corb se cantaria segons que
cantaria maraballs per que que li canse el formatge.

ALL, 5è de primària, 25 mesos d'estada

A villa bona gineu el ^{va dir} ~~dia~~ cacarxiti avria cansa ~~opale~~
el corb i l'ell se va començar a cantar i canu el formatge
i l'ell guineu es va gafar el formatge

YOU, 5è de Primària, 30 mesos d'estada

El guineu va dir ells tenen unes plumes meravelloses
putre que també tenen una veu molt bona si seria un
cantant de riar com una estralla i no auria ningun
rell que en sapigi com cantar que tu i de cop volta
el rell es va posar-se a cantar i el formatge se li va
caure i el guineu el va gafar i el agueren el va dir sap
cantar pero no tona el rell.

SOU, 6è de Primària, 22 mesos d'estada

Un dia havia un CORB en un arbre tranquil·lament, i ha vingut
el guineu i li va dir:

Etlig segu que tens la veu molt maca, i també tens els ulls brillants.

Com el CORB a sent això va cantar i li cau el formatge li va gafa
el guineu.

KOU, 6è de Primària, 33 mesos d'estada

UNS LLADRES MOLT ESPAVILATS

hi ha via un om molt lleig i trine llarg com una
 torrent. i sempre robava roba i bancs pe Toni dines
 Pro ell no robia el que feia perquè a compania en
 el altre amic i després es va duna conta que ell
 esta robar pro el van veure la gen que feia
 i els van tani a la can me que el corri i la
 mena la di es el que feia robia. va fe veure
 que es lina la dirona dea pusa les mans a la
 veugosa per fe veure que poga pistola i va
 a na el banc per robar i tots li lean dirona
 diners. des pres el juga la va veure i
 la nana li va di que ma a fet res que es
 polera i na tania dines i el juga li va
 creura una mica i la va da da anar.

IMA, 1r d'ESO, 20 mesos d'estada

un dia un quineu basfir trampra a un ocell que te una formatge
 a la bota i li va va parlar am el perquè li robia quella formatge

LOU, 1r d'ESO, 19 mesos d'estada

Una vegada un ocell estava en una arbrera i le
 un tros de formatge a la boca i un ~~guineu~~
 guineu a terra merant i veu de deu el ocell king un
 als llocis i unes plomastant lluytres ~~de~~ de
 soleris cantar i el ocell es va cantar i li va caure el tros
 del formatge els peus del guineu.

BEL, 2n d'ESO, 24 mesos d'estada, no pot escriure perquè té el braç enguixat. Es decideix que dicti un text a l'entrevistadora. Dicta les paraules i els signes de puntuació. L'entrevistadora posa les grafies i l'ortografia. El text queda així:

Una vegada el corb tenia un formatge a la boca, i la guineu vol aquest formatge, i l'ha dit la guineu: canta, la teva voz va a canviar, i el corb va cantar i la va caure el formatge, i l'ha agafat la guineu i l'ha dit la guineu: sí que tens veu, però no tens cervell.

MUS, 2n d'ESO, 29 mesos d'estada

Quan el pallses quan entret el pallses le dia
 be vols em donar el diners
 pero els fa Pa i quan esportaren
 a lo prans el dia aquest home
 nos altre ma le efet res i no
 glet erman

ZOB, 3r d'ESO, 25 mesos d'estada, escriu la notícia, perquè no aconsegueix una comprensió bàsica del text *Uns lladres molt espavilats*.

el zob va anar a la Barceloneta i temer
 moltes iguines i temer una girafa
 més poteta i cauam porta més i un
 om de portabain om la girafa de
 mal garom

RIK, 3r d'ESO, 19 mesos d'estada

es la intervella de un gemu e un cor~~po~~ de gemu de orbet de cor~~po~~
 conta una mica tenze al teu mal koma e cauam al corb conta
 le ba couze la permadga e al gemu le ba dez cotems un
 no cerbell.

HAN, 4t d'ESO, 24 mesos d'estada

Era un home que es deia Rock.
 era molt lleig i es va enlletir
 amb mi i sempre hi anaven junts
 i robem les coses a la gent. aquelles coses
 com els diners les demanaven a la gent
 amablement i li donem perquè
 els feia por de la seva cara.
 una dia els vam agafar i els vam portar
 al jutge i ells es van dir la veritat
 que les coses robades les demanaven a la gent
 i que li donem li els dona i que no tenien
 armes i el jutge els va donar sortir.

HAS, 4t d'ESO, 26 mesos d'estada

Un bon lloc on m'agrada que no tinguem diners
 i t'ho canjo per en la vida i com un bon portar
 oblidar perquè es tinc cap de treballar i per en p'to què
 est fent heme seu motam qui i me fa orgue. cert que
 se pobres p'ra m'interessa dins.

GRUP C

RID, 3r de Primària, 6 anys d'estada

hi havia una anegada un corc i una guinea
 i un dia la guinea va menar el corc que
 tenia el formatge i li va donar una booma
 i aquella booma era això li badi que si canten
 tindria la men mol maca

SET, 3r de Primària, 4 anys d'estada

Era un corc que tenia un formatge i la guinea li va dir que
 galar i la guinea li va dir quin gote gari si sabies cantar
 i el corc va obrir la boca i li va caure el
 formatge i se va replegar i la guinea li va dir que
 no tenia servei.

OUA, 4t de Primària, 5 anys d'estada

i com que va plumar més ràpidament; quan ella va brillar se va
 r carita rodellor se mor cantant que tatr als ocells i li va demostrar
 com cantava i li va caure al formatge i la guinea va raplaça el
 formatge.

SOH, 4t de Primària, 4 anys d'estada

El carl i la guineu.

Un carl estava en un arbre amb un tros de formatge. I va venir una guineu i el va dir: Tens els ulls tant brillants i les poternes llargues i saps molt cantar i la guineu diu a cantar i li cau el tros de formatge i la guineu s'elabora.

MED, 5è de Primària, 3 anys d'estada

Una vegada abia un bac assegut a una branca i passava una guineu i li va dir: aquesta alborbora i Badi carl si sabies cantar tindries una veu extraordinària i Badi carl i Badi carl a cantar i li va caure el formatge la guineu se'l va menjar i Badi carl té una veu extraordinària també, et falta cervell.

ZAC, 5è de Primària, 5 anys d'estada

En una vegada un ocell que tenia un tros de formatge. Un dia va passar una guineu i li va dir: quin gats que fas i guineu veu tenia l'ocell tan content va dir: be be i el tros de formatge se li va caure. I la guineu li va dir: tens una veu molt bona però el que et falta és el cervell.

MIR, 6è de Primària, 6 anys d'estada

(colla) La Gineu i el CORB

I avia una vegada una gineu que s'asaltava
parejan de solt a beure un corb

d'alt d'un arbre amb un formatge.

Estava pensant com fer per treure-li

el tros de formatge, es va acostar
al arbre, i li va dir al corb
quina uells que tens a les llaves

tan llunjeras.

Si sabries cantar series el ocell més vunic del món.
La (gineu) el corb es va sentir feliç perquè li havia
dit una cosa maca.

El corb es va posar a cantar i li va caure el tros
de formatge.

La gineu s'alta riure i li va dir sapo cantar
per nomes el galla corvell.

TAJ, 6è de primària, 6 anys d'estada

La guineu i el corb

Havia una vegada un corb tranquil·lament d'alt d'un arbre,
El corb tenia un tros de formatge en el bec i la guineu la va
veure i li va dir si s'alties cantar tindries una veu macanellosa.
El corb va començar a cantar i li va caure el tros de formatge,
i la guineu s'el va menjar.

MOU, 1r d'ESO, 6 anys d'estada

un dia la guineu tenia gana hi ha vist un carb que
 tenia ~~gana~~ formatge i la guineu li va dir tants uns
 ulls Maravillosos i brillants i les planes i si s'aves cant
 el Millon tindries una Ven fantàstica i va canta
 i va deixar anar el formatge i la guineu el va
 menjar i el final li va dir el folto servei.

DEL, 1r d'ESO, 5 anys d'estada

Allis un guineu i el carb i la ~~a~~ ~~gana~~ agafa
 un tros de formatge i ~~se~~ el guineu era
 molt llest i li ha dit mantides per que le
 caigues el formatge a la guineu que ten
 ells mes bunitos que tins una ven maravillosa
 i el acell bo a no canta i rentar li ha
 cause el formatge i la guineu el ha
 trape -

NIR, 2n d'ESO, 12 anys d'estada

Aquesta història trata de dos amics llestos que anaban a atacar al reu
 per veure que portaven armes, pero quant els van veure i fiente a
 la preso els van dur al jutja, Pero el jutja els va perdonar
 porque tot el que demanaven se demanaban ve i com que
 no portaven armes els va perdonar.

MOH, 2n d'ESO, 6 anys d'estada

eren un esclau que ataquaven les butegues
 i entraven a les butegues i el seu amic
 els parlava amablement els amics de la butega
 i aquelles es van quedar parlant i quan
 sortia d'aquell poble es van quedar
 parlant i van anar directament a la caixa
 i feia pare que portaven armes però no
 portaven res d'armes i els van agafar
 i li van dir el·lahes aquelles que no
 portaven ~~el~~ armes ni res ni els amonestaven
 van dir que els d'inter els li van donar
 per que aquells per molt amable
 i els van dir avar sense problemes,

DAZ, 3r d'ESO, 7 anys d'estada

En l'Oest de America hi havia un home lleig i gran geia
 ran, passava molt de temps a la preson. Un dia el seu
 amic que també era lladre li va dir que perquè no
 robem diners ran de folle a folle robem ran
 entra dins d'una botiga; i el amic de robar va
 danar el diner amablement. Tota la gent el va
 veure i el van portar cap al jutge. El lladre
 va dir que van danar el diner amablement i totan-
 an arreu i el jutge va cada furiat. El lladre
 va dir que el truc era infalible.

SOM, 3r d'ESO, 6 anys d'estada

El Rock és en pollises don dos pobres. que
 un li diu a l'altre que anem, a robar a un
 Banc. un cop demanen bé i amablement els
 diners els del banc, els li donen els diners
 de tot l'heig que era en pollises. i després és
 com si diuen al jutge una mentida de que,
 els diners s'els habien donat la gent de l'ho
 generosa que és. i el jutge s'ho creu. però
 sap que li prenen el pèl.

DUA, 4t d'ESO, 5 anys d'estada

uns lladres molt espavilats

Aquesta història explica d'un home que es
molt lleig que es diu Rock i també se diu
Pallissar.

És un home molt de imatge i feia per
mover amb el seu aspecte.

tenia un amic que amava junts a robar
del Banc a de per taveres.

i van anar una vegada a robar del Banc
i el van atrapar, i van anar al jutge
Per els van deixar perquè els va començar
plomig del Rock que mataria mi animer
per mi han amenaçat a mi mateix.

i el van deixar de seguida i el jutge se va
quedar ~~en~~ en redcal.

KAL, 4t d'ESO, 7 anys d'estada

Deu lladres molt espavilats

Aquest text tracta de sobre els lladres (Rock i
Pallissar) que anaven a robar a botigues, tavernes, etc.

Per robar.

Però que tenien armes de gent el hi deien el
deixar com a protecció.

Son lladres lleus però el van agafar i es van portar
davant del jutge, i van dir que van fer, no portaven armes.

El jutge ~~finalment~~ no va enfadar perquè veuen que es
hi penia el pal.

finalment van ser lliures perquè no van tenir mostres.

el i s'acabà lleig, gras i llarg.

ANNEX 2. DESCRIPCIÓ DE LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA D'ALGUNS ALUMNES DE LA MOSTRA

Tot i que la descripció individual no era un objectiu d'aquesta recerca, les dades recollides permeten una descripció de les competències en llenguatge oral i escrit de cada alumne, i pensem que poden interessar els lectors com a un exemple possible d'avaluació individual de la competència comunicativa, en un camí de renovació de les avaluacions de llenguatge que cal continuar. Hem partit del següent guió:

- Comprensió oral: limitacions principals.
- Expressió oral:
 - grau d'ajut que necessita i autonomia en el discurs
 - estratègies que fa servir quan té alguna dificultat expressiva
 - produccions i errors gramaticals
 - competència en el desenvolupament dels diferents tipus de discurs
- Lectura:
 - Habilitats de lectura en veu alta
 - Comprensió de textos narratius, informatius i expositius
- Escriptura:
 - Comprensibilitat
 - Coherència
 - Cohesió
 - Adequació formal
 - Adequació al tipus de text
- Un exemple de com s'expressa, en el moment que se'ls demana que expliquin com van fer el viatge des del Marroc fins aquí.

Hem triat sis alumnes, un de cada grup d'entre els de primària i un altre d'entre els de secundària. El criteri de tria d'aquests alumnes ha estat el de ser relativament representatius de cada grup, excloent els alumnes amb grans dificultats i, també, els més competents del grup.

AMI, noia del grup A, de cinquè de primària; 10 anys i 11 mesos d'edat en el moment de l'entrevista; 12 mesos d'estada a Catalunya. Llengua familiar: berber.

AMI comprèn bé les situacions i temes de conversa plantejats a l'entrevista, però pot tenir dificultats de comprensió o confusió en el significat d'alguns termes relativament usuals, com ara *empipar-se*; *dibuixos animats* (ho confon per dibuixar); *activitats extraescolars* o semblants.

Necessita força ajut per completar la seva expressió oral. Per terme mig, cal ajudar-la dues vegades per tal que completi una sola unitat d'informació. D'altra banda, té poca autonomia expressiva: no produeix enunciats que continguin més de dues informacions concretes lligades. Sovint repeteix la pregunta, com per donar-se temps a pensar la resposta i també demana sovint ajut a l'altre, cosa que l'ajuda a expressar-se. També fa servir d'altres estratègies per compensar dificultats: busca sinònims, aporta alguna definició o explicació del terme que no pot evocar, fa comparacions i analogies... Alguna vegada, molt poc, recorre al castellà per expressar-se.

En l'expressió oral pot fer servir força temps verbals sobre tot de l'indicatiu i també fa frases coordinades i subordinades causals i temporals. Els principals errors estan en el gènere dels termes, en l'ús dels pronoms i en la confusió de persones i de temps en els verbs.

En la conversa no se'n surt prou bé, encara, per les seves dificultats de transmetre informació i de fer construccions gramaticals bàsiques. Lògicament, tampoc no aconsegueix explicar una festa, un programa de televisió, les normes d'un joc, etc., encara que entén la proposta i s'esforça a donar alguna resposta ajustada.

La lectura en veu alta encara és difícil: semisil·làbica, amb entonació monòtona i bastants errors. Pot comprendre els aspectes bàsics d'una narració, però no encara les intencions dels personatges ni el significat de la faula. Ni en la notícia ni en el text expositiu aconsegueix comprendre les idees bàsiques.

En canvi, escriu amb una certa fluïdesa, amb coherència mínima i bona cohesió, amb bona separació de paraules i una ortografia natural inicial. El text és comprensible.

ENT: tu no has estat mai en un aeroport, però segur que has viatjat...

AMI: sí

ENT: com has viatjat, tu?

AMI: com? bé

ENT: vull dir amb quin transport, amb un cotxe, amb un autocar, tren, vaixell...

AMI: quan vinc aquí, del Marroc aquí, vaig amb... amb...

ENT: amb un vaixell?

AMI: sí.

FAT, noia del grup A, primer d'ESO; 13 anys acabats de fer en el moment de l'entrevista; 13 mesos d'estada a Catalunya. Llengua familiar: berber.

FAT presenta una comprensió dels enunciat i temes de l'entrevista molt literal: les seves dificultats de comprensió es concentren, especialment, en algunes frases fetes, dobles sentits, matisos, maneres de dir... Ocasionalment, té alguna dificultat de comprensió en termes habituals, com ara *aeroport*, *estiu*... i això dificulta la comprensió d'algunes preguntes.

En l'expressió oral, necessita força ajut per part de l'interlocutor. Per terme mig li calen dues intervencions per acabar de completar una informació concreta, però és capaç ja de produir enunciat lligats, que contenen tres o quatre unitats d'informació en un sol torn de paraula, encara que sigui ocasionalment.

Sovint no acaba els enunciat i deixa que sigui l'interlocutor qui dedueixi el que vol dir. Quan no troba una paraula, la substitueix per expressions genèriques, poc precises, com ara mots-clau, deíctics, hiperònims... En canvi, no acostuma a demanar ajut ni a intentar explicar el terme o idea d'altres maneres, més específiques. Fa servir castellanismes només en paraules aïllades i intenta adaptar fonèticament els termes castellans al català.

En els seus enunciat fa servir bàsicament els temps d'indicatiu, però molt poc els futurs i cap condicional. Fa frases coordinades i subordinacions de causa i de temps. Els errors més freqüents són els de gènere, persona i temps i confon força l'ús dels diversos pronoms. També a vegades diu una preposició per una altra.

En la conversa, és capaç d'aportar explicacions bàsiques ajustades al que se li pregunta, malgrat les limitacions gramaticals. Igualment se'n surt a nivell elemental en l'explicació d'una festa popular i en la resposta a un dilema moral. Però encara no pot desenvolupar amb autonomia aquests temes ni explicar les normes d'un joc, per exemple.

En la lectura en veu alta, FAT llegeix semisil·làbicament, sense poder ajustar l'entonació encara i amb un nombre d'errors que la fan lenta i dificultosa. En una narració, comprèn els aspectes més concrets: els fets i l'acció, però no encara els matisos, les intencions, etc. En la notícia, comprèn el tema i algunes informacions aïllades, però no les idees principals. Un text expositiu no el pot comprendre per ella mateixa encara.

Pot escriure un text narratiu entenedor i que contingui els elements imprescindibles. També hi posa el títol. Però encara té dificultats en la separació d'algunes paraules i en aspectes ortogràfics i gramaticals bàsics.

A la seva explicació del viatge en vaixell, del Marroc a Espanya, l'entrevistadora ha de fer moltes intervencions sobre si es va marejar, si li va semblar llarg o si li va agradar. Respon amb monosíl·labs: sí o no. Finalment, s'aconsegueix que expliqui perquè li va agradar:

FAT: perquè hi ha molt gent, és com un... hi ha botigues, no sé.

MIA, noia del grup B, de 4t de primària; deu anys i tres mesos d'edat en el moment de l'entrevista, fa 22 mesos que és a Catalunya. Llengua familiar: berber.

MIA manté una conversa amb relativa fluïdesa i és força comunicativa, però encara té algunes dificultats de comprensió, per exemple, en casos de polisèmia, on es pot perdre perquè s'enganxa al sentit literal de l'expressió. En alguna altra ocasió poden sortir malentesos que obliguen a reformular la pregunta per facilitar la comprensió.

Necessita encara ajut de l'interlocutor per completar l'aportació d'informació, però limitadament: per terme mig necessita tres torns per completar dues unitats d'informació. D'altra banda, aconsegueix produir enunciats lligats de fins a vuit informacions en una sola intervenció, i sovint pot aportar tres informacions lligades.

Se n'adona quan no troba una paraula o li costa expressar-se amb precisió. Aleshores demana ajut directament a l'interlocutor. Tendeix a abusar de falques i deíctics molt genèrics i imprecisos, però pot apuntar descripcions per explicar el terme o intentar definir-lo d'alguna manera. Tots els enunciats són en català, de tant en tant fa servir la catalanització de termes castellans.

Com que es comunica amb relativa facilitat, poden aparèixer abundants errors, però també una considerable diversitat de produccions: gairebé tots els tipus usuals de sintagma nominal, coordinacions i subordinades diverses. Usa tots els temps d'indicatiu i també els més habituals del subjuntiu. Els errors són sobretot confusions de gènere en els substantius i pronoms, i de persona i temps en els verbs.

En la situació de conversa, té limitacions en el desenvolupament del tema i rarament aporta elements de precisió o personals. Pot explicar raonablement una festa popular, té més dificultats en les normes d'un joc (per imprecisió) i en el dilema moral es refugia en la resposta més senzilla, sense argumentar ni estendre's.

En llegir en veu alta, ho fa semisil·làbicament i amb entonació monòtona, però amb pocs errors de desxiframent. Pot donar una explicació suficient d'un llibre llegit anteriorment. En canvi, en la comprensió del text narratiu, es limita a recollir el nucli de l'acció, en un resum clarament insuficient. Igualment, en la lectura d'una notícia, només recull el tema i algun detall i fins i tot tergiversa el motiu del trasllat de la girafa. Tampoc aconsegueix una comprensió mínima del text expositiu.

L'escriptura és comprensible, però els elements narratius estan incomplets (no presenta al corb...) i desordenats i, de fet, es limita a transcriure l'oral, sense respectar les convencions pròpies de l'escrit. Hi ha errors en l'ús dels pronoms, que provoquen trencaments en la cohesió: no queda clar de qui està parlant. Tampoc hi ha adequació ni formal ni al tipus de text.

MIA: el millor que m'agrada de tot... m'agrada el... com es diu?, el vaixell, m'agrada

ENT: a tu t'agrada més el vaixell que l'avió, per què?

MIA: perquè tinc molt... molta miedu de pujar-lo

ENT: ah! tens por de pujar a l'avió

MIA: sí.

MUS, un noi de segon d'ESO, amb quinze anys i quatre mesos d'edat en el moment de l'entrevista; fa 29 mesos que va arribar. Llengua familiar: berber.

MUS és un dels alumnes del seu grup que aporta més elements a la conversa i mostra una considerable col·laboració. Sovint dona respostes inadequades, però no sempre és per dificultats de comprensió de la pregunta. A vegades fa referències molt concretes a ell mateix; d'altres vegades sembla no escoltar l'entrevistadora o enganxar-se en una sola de les paraules que associa lliurement, al marge de la intenció de la pregunta.

Encara necessita força ajut: un torn d'ajut cada dues informacions concretes, però produeix un nombre alt d'enunciats llargs, lligant diverses informacions: fins i tot pot aportar 6 i 7 informacions en una sola intervenció.

Quan topa amb dificultats d'expressió, demana directament o expressa la seva incomprensió. Recorre força a enumeracions (llistes de termes semblants), gestos, estil directe i elements expressius com gestos, onomatopeies i interjeccions. Intenta definicions d'algun terme que no pot evocar. Però també deixa molts enunciats inacabats, esperant que l'interlocutor endevini el que vol dir.

En la seva manera de comunicar-se, MUS intenta moltes produccions morfosintàctiques variades, però també comet molts errors. Pràcticament fa servir totes les formes nominals i verbals, així com coordinacions i subordinacions pròpies del seu grup d'edat i temps d'estada. Però fa un nombre molt important d'errors de gènere i de nombre, omissions (d'articles, o de verbs principals, per exemple), i malformacions verbals i confusions de temps. Però també s'autocorregeix sovint.

En la conversa aconsegueix una competència mínima, però li costa desenvolupar els temes amb precisió: pot aportar detalls però deixar-se els elements principals, com li passa en l'explicació de festes populars. Per la seva expressivitat, aconsegueix transmetre una imatge suficient dels programes de televisió. Les normes del joc i el dilema moral, que requereixen més elaboració i concreció, li resulten més difícils.

En la lectura en veu alta, MUS hi té moltes dificultats: llegeix molt lentament, per síl·labes i comet un gran nombre d'errors que, de fet, impedeixen la comprensió de la paraula i s'ha d'interrompre. En parlar de llibres llegits anteriorment, interpreta inicialment que es tracta de llibres de text i no en pot resumir cap. En el text narratiu (llegit per l'entrevistadora) comprèn bé el nucli de l'acció i el desenllaç, però no els altres elements principals. Ni en la notícia ni en el text expositiu aconsegueix comprendre les idees principals i en dona explicacions fragmentàries.

En l'escriptura, MUS fa una producció molt pobre, limitada a un fragment de l'acció, amb estructura de llenguatge oral, amb errors de cohesió que dificulten la comprensió i sense adequació ni formal ni al tipus de text.

MUS: quan algun... un dia va al Marroc... [...] no he dormit bé, vaig fer així...

ENT: perquè anaves en vaixell, tu...

MUS: sí, caigut... ha caigut, ha vingut el meu pare i ha agafat i ha... i després faig així una altra vegada [gest com de caure marejat]

MIR, un noi del grup C, de sisè de primària, d'onze anys i quatre mesos en el moment de l'entrevista; fa 6 anys que va arribar. Llengua familiar: àrab.

MIR es caracteritza per expressar-se amb molta precisió i correcció. Comprèn ja més enllà del sentit literal, per adaptar-se a la intencionalitat de l'interlocutor, al context de la conversa, als sentits figurats i matisos. Pot tenir alguna dificultat molt puntual de comprensió com ara:

ENT: si jo no sabés jugar a cuc amagar i no sabés de què va... com m'ho explicaries perquè ho entengués?

MIR: en castellà.

Aporta ja més d'una informació per torn de paraula en el conjunt de la conversa. I sovint fa enunciats lligant tres o quatre informacions, però sense estendre's excessivament (cap intervenció de més de quatre informacions en la conversa).

Les estratègies, produccions i errors no difereixen de les habituals entre nadius, excepte, potser algun error aïllat en l'ús de temps verbals.

En la conversa, mostra una competència bona per la seva adaptació al context i intencionalitat i per la precisió de les seves aportacions. També passa això en discursos complexos com ara les normes del joc (amb tres intervencions dona tota la informació necessària).

En MIR fa una lectura global, amb entonació adequada i només un error de desxiframent. Dona una explicació correcta d'un llibre llegit anteriorment. Demuestra una bona comprensió dels elements principals del text narratiu i del text informatiu. En canvi, en el text expositiu, omet idees principals i, de fet, aporta només coneixements previs, sense incorporar la informació del text.

L'escriptura d'en MIR és una de les més reeixides de tota la mestra. La coherència és suficient perquè recull tots els elements primordials i els mecanismes cohesius estan ben resolts. Juxtaposa frases curtes i separades. També l'adequació al tipus de text és correcta. Tanmateix, els aspectes formals són insuficients: l'ortografia és natural i encara inicial, tot i que introdueix alguns signes de puntuació.

ENT: t'agradaria pujar a un avió?, o et faria molta por?

MIR: no, és que aquest any pujaré, sí, perquè me'n vaig al Marroc d'aquí a poc

ENT: que bé, aquest estiu?

MIR: sí, crec que sí, perquè anirem en avió, perquè arribim més aviat, perquè el meu pare i els meus germans grans es quedaran aquí; jo i la meva mare i el meu germà petit ens anem.

[...]

ENT: per vacances?

MIR: sí, per veure a la meva família i tot

DUA, una noia del grup C, de 4t de secundària; de setze anys i cinc mesos en el moment de l'entrevista; va arribar fa cinc anys. Llengua familiar: àrab.

No hi ha problemes de comprensió i quan no està segura d'haver captat la intenció de la pregunta, formula què és el que se li demana concretament (*com per exemple?, d'aquí o d'allà?*).

Parla amb fluïdesa i aporta més d'una informació per cada torn de paraula. Igualment, pot produir molts enunciats rellegant diverses informacions (de 3 a 7 per torn de paraula).

A l'expressió oral utilitza falques i hiperònims, habituals també entre nadius. Enriqueix el discurs amb interjeccions, expressions i comparacions habituals a la parla oral. Mostra un ampli repertori de temps verbals i tipus d'estructures gramaticals. Els errors es limiten gairebé a alguns casos aïllats de temps o mode verbal.

La competència en conversa és bona: DUA pot aportar anècdotes, detalls i precisions, que enriqueixen la conversa. També en l'explicació de festes populars, aporta detalls, fa extensions del tema, comparacions culturals, etc. Defuig el tema de les normes del joc, segurament per la seva edat i maduresa. En conjunt pot mantenir una conversa amb nadius amb un bon nivell de competència.

DUA fa una lectura en veu alta ràpida, global, amb bona entonació i pocs errors. Dóna una explicació elemental d'un llibre llegit anteriorment, però comprèn bé els elements fonamental del text narratiu i de l'informatiu. Pel que fa al text expositiu no tenim dades: es va intentar un text alternatiu que no va comprendre.

L'escriptura de DUA és difícil de llegir, per la cal·ligrafia (confusió m/n/r; a/o...). Omet aspectes fonamentals de la narració que li fan perdre coherència. Els mecanismes cohesius són correctes, també l'adequació al tipus de text. Pel que fa als aspectes formals, fa servir correctament els signes de puntuació i inicia l'ortografia arbitrària.

ENT: te'n recordes del Marroc?

DUA: aivá... no me'n recordo del Marroc?, sí, m'he d'enrecordar, encara que no vulgui m'haig d'enrecordar

[...]

ENT: quina va ser la teva impressió quan vas arribar allà?

DUA: ui, estava molt contenta, sortia pel carrer i estava com boja, eh?

ENT: és clar...

DUA: sí, estava a la casa a lo millor i la veia diferent, saps?, perquè... molt canviada, no sé...

ADQUISICIÓ DEL CATALÀ I
COMPETÈNCIA COMUNICATIVA EN
ALUMNES D'ORIGEN MARROQUÍ A
L'ENSENYAMENT OBLIGATORI



- Memòria de Recerca -

1

Lluís Maruny Curto
Mònica Molina Domínguez

La Bisbal d'Empordà, setembre 2000

ADQUISICIÓ DEL CATALÀ I COMPETÈNCIA COMUNICATIVA EN ALUMNES D'ORIGEN MARROQUÍ A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI

- Memòria de Recerca -

ÍNDEX

1. JUSTIFICACIÓ I OBJECTIUS

2. MOSTRA DE POBLACIÓ

3. METODOLOGIA DE RECOLLIDA DE LES DADES

4. COMPETÈNCIA FONOLÒGICA

4.1 Metodologia i justificació

4.2 Resultats

- Anàlisi d'errors
- Accentuació errònia de paraules
- Vacil·lació vocàlica
- Ús d'estratègies

4.3 Conclusions

5. COMPETÈNCIA LÈXICA

5.1 Metodologia i justificació

Resultats i conclusions de:

5.2 Estratègies lèxiques compensatòries

5.3 Repertori de Verbs

5.4 Anàlisi d'errors verbals

5.5 Repertori de preposicions

5.6 Errors en l'ús de les preposicions

5.7 Repertori d'adverbis

5.8 Progressió en l'adquisició del lèxic, resum global.

5.9 Conclusions generals sobre Competència Lèxica.

ANNEX: Resultats individuals d'estratègies lèxiques i errors verbals

6. COMPETÈNCIA MORFOSINTÀCTICA

6.1 METODOLOGIA I JUSTIFICACIÓ

6.2 SINTAGMA NOMINAL

Resultats de produccions

Resultats d'errors

- Omissió d'elements
- Confusió de gènere
- Confusió de nombre

Conclusions

6.3 SINTAGMA VERBAL

6.3.1 Temps i mode verbal

Produccions

Errors: confusió de mode i confusió de temps

6.3.2 Formes no personals

Produccions

Errors

6.3.3 Altres tipus d'errors pel que fa al sintagma verbal

Omissió del verb principal

Malformació verbal

Confusió de persona

No concordança de nombre

Conclusions sintagma verbal

6.4 PRONOMS ÀTONS

Produccions

Errors: omissió, confusió i addició de pronoms àtons

Conclusions pronoms àtons

6.5 COORDINACIÓ I SUBORDINACIÓ

Produccions

Errors: omissió de *que*; addició de *que*; confusió entre d'altres nexes.

Conclusions coordinació i subordinació

6.6 Conclusions generals

7. COMPETÈNCIA DISCURSIVA

7.1 Metodologia i justificació

7.2 Resultats en discurs conversacional

7.3 Resultats en discurs narratiu I: explicació de festes populars

7.4 Resultats en discurs narratiu II: explicació de pel·lícules o programes de televisió

7.5 Resultats en discurs prescriptiu: explicació de les normes d'un joc

7.6 Resultats en discurs argumentatiu: dilema moral

7.7 Resultats: resum global

7.8 Conclusions

8. COMPETÈNCIA EN LECTURA

- 8.1 Habilitats de lectura en veu alta
 - Metodologia i justificació
 - Resultats
- 8.2 Explicació de llibres llegits darrerament
 - Metodologia i justificació
 - Resultats
- 8.3 Comprensió de textos narratius
 - Metodologia i justificació
 - Resultats
- 8.4 Comprensió de textos informatius
 - Metodologia i justificació
 - Resultats
- 8.5 Comprensió de textos expositius
 - Metodologia i justificació
 - Resultats
- 8.6 Resultats globals
- 8.7 Conclusions

9. COMPETÈNCIA EN ESCRIPTURA

- 9.1 Metodologia i justificació
- 9.2 Resultats de Coherència del text
- 9.3 Resultats de Cohesió del text
- 9.4 Resultats d'Adequació del Text
- 9.5 Resultats globals
- 9.6 Conclusions

10. CATALÀ I CASTELLÀ EN ELS USOS LINGÜÍSTICS DELS ALUMNES MARROQUINS DE LA MOSTRA

- 10.1 Llengües d'origen
- 10.2 Llengües usades a l'escola
- 10.3 Informació sobre usos lingüístics aportada pels alumnes de la mostra
- 10.4 Conclusions

11. CONCLUSIONS GENERALS

- 11.1 Sobre l'adquisició de la fonologia catalana
- 11.2 Sobre l'adquisició del lèxic en català
- 11.3 Sobre l'adquisició de la morfosintaxi
- 11.4 Sobre l'adquisició de competència gramatical
- 11.5 Sobre l'adquisició de competència discursiva
- 11.6 Sobre l'adquisició de competència en lectura

- 11.7 Sobre l'adquisició de competència en escriptura
- 11.8 Sobre les qüestions i hipòtesis inicials
- 11.9 Sobre algunes creences habituals en relació a l'adquisició del català pels alumnes marroquins.

12.REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ANNEX: Representacions gràfiques i anàlisi estadística de significació de les diferències entre grups.

Aquesta recerca ha estat possible gràcies a l'ajut econòmic atorgat per la Fundació Serveis de Cultura Popular, actualment Fundació Jaume Bofill. El nostre agraïment s'estén a moltes persones que ens han ajudat, especialment els nois i noies que hem entrevistat i les professores Elisabet Serrat (Universitat de Girona) i Luci Nussbaum (Universitat Autònoma de Barcelona).

Els interessats en accedir a les dades completes de la recerca, expressar les seves opinions o aportar idees i suggeriments, poden posar-se en contacte amb els autors:

Lluís Maruny: lmарuny@pie.xtec.es

Mònica Molina: monmol@mixmail.com

1. JUSTIFICACIÓ I OBJECTIUS

Tot i que fa deu anys ja que a les nostres escoles estan arribant immigrants de diverses procedències, encara semblen estar en una fase de xoc inicial i d'adaptació immediata a la situació, amb escassa reflexió sobre els problemes a mig i llarg termini que es poden generar. De fet, a les escoles, encara es necessiten respostes immediates i urgents perquè no hi ha estructures d'acollida estables ni avaluades. La reclamació de mestres de suport, materials i altres recursos, posem per cas, no sempre és satisfeta per l'administració i les diverses formes d'incorporar els alumnes als centres, no estan encara establertes.

El fet és que l'arribada a qualsevol aula d'un alumne immigrant –amb totes les connotacions que això té – que desconeix completament les llengües vehiculars de l'ensenyament a Catalunya, situa els centres educatius i el professor concret que l'ha d'acollir, en una posició de desconcert i gran ansietat. No és estrany, doncs, que el fet que algú se'n faci càrrec, ni que sigui unes poques hores a la setmana, generi tant alleujament. És exactament com el que passa quan arriba el moment que aquell alumne comprèn algunes frases i és capaç d'expressar necessitats bàsiques. Aquest alleujament comporta, massa sovint, que es consideri que el problema ja està resolt i que, a partir d'aquest moment, l'èxit escolar, la socialització i la preparació per al futur ja només depenen de les capacitats individuals d'aquell alumne, sense que calgui una acció específica i sistemàtica del sistema educatiu. Més encara quan, ni que sigui excepcionalment, hi ha alguns alumnes d'origen immigrant que, efectivament, aconsegueixen uns excel·lents resultats escolars.

L'administració educativa ha donat diverses i successives definicions d'allò que es pot considerar un Alumne d'Incorporació Tardana subjecte de suports educatius específics: les diferències entre aquestes definicions rau en el temps d'estada al país. Per raons econòmiques, naturalment, hi ha hagut tendència a reduir aquesta noció als alumnes que fa menys d'un any que són aquí. Des d'altres perspectives, s'ha intentat allargar aquest període fins als dos o tres anys primers d'estada al país. Però no s'ha plantejat cap proposta que vagi més enllà d'aquest període "crític" d'adaptació inicial al sistema.

Tampoc fins ara, que coneguem, no s'ha plantejat la necessitat d'una actuació específica i diferenciada per atendre alumnes d'origen immigrant als primers estadis de l'escolaritat: Educació Infantil i primer cicle de Primària:

Així, l'Administració educativa sembla adherir-se a algunes idees i creences prèvies que també apareixen entre mestres i professors. Aquestes creences, naturalment, determinen bona part de les respostes educatives. A tall d'exemple, en presentem algunes:

- Els nens petits, fills d'immigrants, que arriben a l'escola abans dels 6 o 7 anys, s'adapten ràpidament i de forma satisfactòria a les exigències escolars i normalitzen la seva situació escolar com un alumne nadiu.
- Els nens petits (abans dels set anys) aprenen la llengua catalana i la castellana, de forma natural per la simple "immersió" en el nostre medi escolar, sense necessitat d'activitats ni programes específics.
- Els alumnes més grans de set anys, fills d'immigrants, que arriben a l'escola, han de rebre un suport específic de llengua catalana, d'un nombre variable d'hores (no més de 3 o 4 a la Primària; moltes més, si és possible, a l'ESO), mentre que la resta de

matèries i horari l'han de fer en situació d'immersió en el medi, com a millor manera d'aconseguir competència en les dues llengües i posar-se en condicions de treballar a l'aula com els altres.

- Aquest suport específic de llengua és necessari els dos o tres primers anys d'escolarització; després, els alumnes ja adquireixen suficient comprensió oral i capacitat d'expressió com per seguir les classes amb normalitat i no tenen dificultats escolars especials, tret de casos especials.
- Passats aquests primers tres anys, els alumnes immigrants que no aconsegueixen bons resultats acadèmics és a) perquè no són intel·ligents o b) perquè tenen famílies que no es preocupen prou de l'educació dels fills. En qualsevol cas, passats aquests tres primers anys, el problema d'aquests alumnes és idèntic al problema dels alumnes nadius que fracassen escolarment i s'ha de tractar de la mateixa manera.
- Els alumnes immigrants de més de set anys que arriben a l'escola i no han estat escolaritzats prèviament o desconeixen el nostre alfabet, el sistema de numeració, etc. necessiten un suport complementari per a posar-se al nivell en aquestes tasques (lectura, escriptura i matemàtiques).
- Els alumnes immigrants que arriben a l'ESO (a vegades s'afegeix que no hagin estat ben escolaritzats prèviament) i tenen, doncs, més de dotze anys, no podran incorporar-se al sistema escolar en condicions de normalitat, de forma que s'haurien de generar adaptacions curriculars clarament alternatives per a ells (tallers, iniciació laboral i coneixements bàsics). Es considera que l'educació d'aquests alumnes és un problema social que no es pot resoldre des de l'escola i requereix, per tant, sistemes alternatius de caire social.

Entre els professionals preocupats per aquests temes, existeix el convenciment que algunes d'aquestes idees, comunes entre el professorat, són errònies, però no es disposen de dades objectives. Ens movem en el terreny de les hipòtesis.

Sembla clar que cal iniciar un Pla de Recerca aplicada i d'intervenció sobre el tema de la presència d'immigrants al sistema escolar, pel que fa a l'adquisició de la llengua catalana i castellana però també sobre altres aspectes. Aquest Pla hauria de partir d'una sèrie de qüestions a aclarir, jerarquitzades i ordenades temporalment, amb capacitat de dirigir i orientar un conjunt de recerques. No coneixem cap intent en aquesta direcció, però en canvi, comencen a sortir iniciatives individuals que, com aquesta que presentem, van en la direcció d'una recerca específica en aquest camp, per exemple, en l'anàlisi dels rendiments acadèmics (Fullana, J. i altres, 1999). Això fa encara més necessari un acord generalitzat sobre un Pla de Recerca a mig termini.

Per la nostra banda, hem sentit la necessitat de trobar respostes, ni que siguin encara provisionals, sobre les següents qüestions:

1. Es pot descriure la competència comunicativa d'aquests alumnes en llengua catalana, d'una manera conceptualment rigorosa i amb fiabilitat i validesa metodològica?
2. Quines variables tenen més pes de cares al pronòstic d'adquisició de plena competència comunicativa en català per part d'alumnes d'origen magribí? És realment l'edat d'arribada la variable més significativa en aquest pronòstic?
3. Es poden caracteritzar algunes etapes que indiquin un cert ordre en l'adquisició de competència comunicativa per part d'aquests alumnes?
4. Aquestes etapes, quina correspondència temporal aproximada podrien tenir?

5. Quines característiques concretes tindria el sistema lingüístic i la competència comunicativa en cada una d'aquestes etapes?
6. Quina competència comunicativa aconseguixen els alumnes que fa més de tres anys que són aquí? Hi ha aspectes de competència que no s'assoleixen passats tres anys? Quins són?
7. Quines implicacions didàctiques –sobre l'ensenyament de la llengua- tenen les respostes a aquestes preguntes? Quines respostes educatives, més generals, sobre l'acollida inicial i l'ajut necessari a aquests alumnes, es deriven de les respostes a aquestes preguntes?

Per a respondre aquestes qüestions, ens hem formulat les següents hipòtesis de treball per a la recerca:

1. És possible dissenyar una situació comunicativa real que informi sobre aspectes rellevants de competència comunicativa en aquests alumnes.
2. És possible dissenyar instruments per analitzar les produccions dels alumnes i identificar indicadors fiables i vàlids per avaluar diversos components de la competència comunicativa en aquests alumnes.
3. Algunes variables significatives per a l'adquisició de competència comunicativa en català per part d'alumnes marroquins són:

3.1 El temps que fa que han arribat a Catalunya

3.2 L'edat d'arribada

3.3 El gènere

Pel que fa a altres variables, també significatives, segurament, com ara les capacitats cognitives i d'aprenentatge o el nivell d'escolarització anterior al Marroc, les hem considerades marginalment, perquè no hi ha prou informació precisa.

Altres variables possibles serien d'ordre més educatiu o institucional, com ara les formes d'acollida que han rebut a l'escola, els procediments didàctics que s'han experimentat, el grau d'integració social, etc. La variabilitat de les iniciatives de suport – pròpia d'aquest estadi inicial d'afrontament de la qüestió - fa impossible, ara com ara, comparar entre uns i altres.

4. Una primera aproximació a possibles etapes característiques en l'adquisició del català per part d'aquests alumnes, podria representar-se en tres grups de població:
 - 4.1 Grup A: alumnes que fa menys de 18 mesos que han arribat a Catalunya.
 - 4.2 Grup B: alumnes que fa entre 19 i 36 mesos que han arribat a Catalunya.
 - 4.3 Grup C: alumnes que fa més de 36 mesos que han arribat a Catalunya.
5. És possible descriure un sistema lingüístic propi del grup A; un altre, diferent, propi del grup B i un altre propi del grup C, amb trets diferenciats.
6. Les diferències entre els sistemes lingüístics de cada grup poden objectivar-se en els següents apartats:

6.1 Competència fonològica

6.2 Competència lèxica

6.3 Competència morfosintàctica:

- 6.3.1 Tipus característics d'errors lingüístics que es produeixen a cada grup.
- 6.3.2 Tipus característics de construccions d'enunciats que es poden fer en cada grup: sintagmes nominals, sintagmes verbals, coordinació i subordinació.

6.4 Competència discursiva, en diferents tipus de discurs:

- 6.4.1 Discurs conversacional (tema: aportació de dades personals)
- 6.4.2 Discurs narratiu I (tema: festes populars)
- 6.4.3 Discurs narratiu II (tema: programes de TV o pel·lícules)
- 6.4.4 Discurs prescriptiu (tema: normes d'un joc)
- 6.4.5 Discurs argumentatiu (tema: dilema moral)

6.5 Competència en lectura, en diferents tipus de text:

- 6.5.1 Habilitats de lectura en veu alta
- 6.5.2 Record de llibres llegits darrerament
- 6.5.3 Textos narratius (faula)
- 6.5.4 Textos informatius (notícia)
- 6.5.5 Textos expositius

6.6 Competència en escriptura

- 6.6.1 Coherència
- 6.6.2 Cohesió
- 6.6.3 Adequació formal
- 6.6.4 Adequació al tipus de text

2. DADES DE LA MOSTRA

Per a la selecció dels alumnes de la mostra hem pres les següents decisions:

1. HEM TRIAT LA FRANJA D'ALUMNES SITUATS ENTRE TERCER DE PRIMÀRIA I QUART D'ESO, AMBDÓS INCLOSOS.

Aquesta decisió s'ha pres, fonamentalment, per raons d'economia.. Estudiar la competència comunicativa d'alumnes immigrants de les franges inferiors (Educació Infantil i Cicle Inicial de Primària), comportava dissenyar una metodologia i unes eines d'anàlisi totalment diferents. Pensem que aquesta franja requereix un estudi específic que es podria abordar posteriorment.

D'altra banda, als alumnes més grans de 8 anys, el nostre sistema educatiu els demana l'adquisició de competència comunicativa completa, tant oral com en l'escrit, i en tota mena de textos i situacions de comunicació.

2. HEM TRIAT ELS ALUMNES D'UNA MATEIXA ZONA ESCOLAR (PALAFRUGELL)

Per tal de reduir les variables implicades, hem triat una sola zona escolar, per intentar que les condicions socials (grandària de la població, trets econòmics, tipus i condicions de treball, clima social, distribució urbana, etc.) fossin el més constants possible.

Gairebé tots els alumnes viuen al mateix nucli de Palafrugell, però alguns viuen a pobles del voltant que formen part de la mateixa zona escolar perquè s'escolaritzen tots als mateixos Instituts d'Ensenyament Secundari (Pals, Begur, Llofriu, Mont-ràs, i alguns pobles més petits)

Els alumnes procedeixen dels següents centres educatius públics, als quals agraïm la col·laboració:

- CEIP Barceló i Matas (Palafrugell)
- CEIP Torres Jonama (Palafrugell)
- CEIP Quermany (Pals)
- CEIP Dr. Arruga (Begur)
- IES Baix Empordà (Palafrugell)
- IES Frederic Martí Carreras (Palafrugell)

2.1 PROPORCIÓ D'ALUMNES MARROQUINS DE PRIMÀRIA A LES ESCOLES DE LA ZONA I A LA MOSTRA (Dades del 24.02.2000¹)						
	CEIP Barceló i Matas	CEIP Torres Jonama	Col·legi Sant Jordi (1)	Col·legi Vedruna (1)	CEIP Pals, Begur Montràs	TOTAL
Total alumnes	473	510	254	468	470 (112+243 +115)	2.175
Total alumnes Marroquins	122	50	7	10	25 (7+6+12)	214
Percentatge	25'8 %	9'8 %	2'8 %	2'1 %	5'3 %	9'8 %
Arribats curs 1999-2000	12	4	4	1	2	23
Arribats curs 1998-99	42	9	0	2	5	58
Arribats curs 1997-98	14	14	2	0	13	43
Total alumnes de la mostra	14	9	0	0	2	25

2.2 PROPORCIÓ D'ALUMNES MARROQUINS DE SECUNDÀRIA A LES ESCOLES DE LA ZONA I A LA MOSTRA (Dades del 24.02.2000)				
	IES Baix Empordà	IES Frederic Martí	Col·legi Prats de la Carrera (1)	TOTAL
Total alumnes	289	369	254	912
Total alumnes Marroquins	49	52	0	101
Percentatge	17%	14%	-	11'1 %
Arribats curs 1999-2000	9	5	-	14
Arribats curs 1998-99	6	6	-	12
Arribats curs 1997-98	15	7	-	22
Total alumnes de la mostra	22	2	-	24

(1) Centres concertats

¹ Dades facilitades pel Servei d'Educació Compensatòria i l'EAP del Baix Empordà.

3. HEM ESTABLERT TRES GRUPS D'ALUMNES SEGONS EL TEMPS D'ESTADA A CATALUNYA

En aquest estudi s'han considerat tres grups d'alumnes en funció del temps que fa que estan vivint a Catalunya. No tenim constància que cap alumne de la mostra hagi viscut prèviament a altres poblacions diferents de Palafrugell, perquè la gran majoria han arribat a partir de la Llei de Reagrupament Familiar, quan el pare ja estava instal·lat al poble amb feina i domicili en condicions.

Hem fixat els següents grups:

- GRUP A: ALUMNES QUE FA ENTRE 5 I 18 MESOS QUE HAN ARRIBAT
- GRUP B: ALUMNES QUE FA ENTRE 19 I 36 MESOS QUE HAN ARRIBAT
- GRUP C: ALUMNES QUE FA MÉS DE 36 MESOS QUE VIUEN AQUÍ

En total, s'han seleccionat 49 alumnes, dos per cada grup i cada nivell escolar, excepte en el cas del grup A de cinquè (A5) que té tres alumnes perquè els dos primers entrevistats, dos nois, van donar uns protocols molt pobres que en feien difícil l'avaluació.

4. HEM AGRUPAT ELS ALUMNES PER CURSOS ESCOLARS I NO PER EDATS

Ens sembla més rellevant, a efectes d'aquest estudi, el nivell de competència que s'exigeix als alumnes més que no pas l'edat real. Realment hi ha força coincidència entre una dada i l'altra perquè, en general, les escoles tendeixen a escolaritzar els alumnes en funció de l'edat, que se suposa que facilita una millor integració social, i deixar de banda el nivell d'aprenentatges previs que, en qualsevol cas, estan molt distanciats – al menys pel que fa a la llengua vehicular de l'ensenyament – dels seus companys. A l'ESO, els centres tendeixen a tenir en compte que és millor donar-los l'oportunitat de passar més temps escolaritzats, posant-los a cursos inferiors. No obstant, aquests criteris són flexibles i desiguals.

2.3 Alumnes que superen l'edat pròpia del seu nivell escolar							
Pr-3r	Pr-4t	Pr-5è	Pr-6è	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
2	0	1	1	1	1	2	3

5. S'HA INTENTAT L'EQUILIBRI ENTRE NOIS I NOIES

Però no sempre s'ha pogut aconseguir per tal com calia tenir en compte altres criteris.. A la mostra, la distribució per gènere és la següent:

2.4 Gènere dels alumnes							
Pr-3r	Pr-4t	Pr-5è	Pr-6è	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
2 noies 3 nois	3 noies 3 nois	1 noia 6 nois	4 noies 2 nois	2 noies 4 nois	2 noies 4 nois	1 noia 5 nois	3 noies 3 nois

TOTAL NOIES A LA MOSTRA: 18

TOTAL NOIS A LA MOSTRA: 30

2.5 Gèneres per temps d'estada			
	GRUP A	GRUP B	GRUP C
NOIES	8	7	3
NOIS	9	9	13

Com es pot veure, el desequilibri es produeix al tercer grup (els que fa més de tres anys que són aquí). Això fa pensar en alguna possible interpretació incerta: pot ser que els reagrupaments es facin fragmentadament i prefereixin portar primer els nois que les noies, que vindrien més tard?

6. S'HA INTENTAT EQUILIBRAR ELS ALUMNES QUE TENEN COM A L1 EL BERBER I ELS QUE TENEN COM A L1 L'ÀRAB

Aquesta informació és aportada directament pels alumnes, cosa que podria comportar algun error. Els resultats, però, resulten molt equilibrats, tot i que la proporció relativa varia: els alumnes que han arribat fa poc, parlen majoritàriament berber, mentre que els alumnes que fa més d'un any i mig que han arribat, parlen majoritàriament àrab.

2.6 Llengua pròpia dels alumnes				
	GRUP A	GRUP B	GRUP C	TOTAL
BERBER	12	5	6	23
ÀRAB	5	11	10	26

7. S'HA INTENTAT QUE LA MOSTRA RECOLLÍS DIFERENTS NIVELLS DE CAPACITATS COGNITIVES DELS ALUMNES

En aquest cas, el criteri ha estat, senzillament, l'opinió dels professors tutors dels alumnes que han valorat si l'alumne mostrava bones capacitats d'aprenentatge i aprenia ràpid o no.

2.7 MOSTRA: CURS, GÈNERE, L1, EDAT (anys/mesos) I TEMPS D'ESTADA A CATALUNYA			
	A: 0-18 mesos	B: 19-36 mesos	C: Més de 36 mesos
Tercer Primària	FAU, noia, berber, 10/1, fa 5 m. ZIZ, noi, berber, 8/4, fa 7 m.	ZIA, noia, àrab, 9/11, fa 29 m. LAH, noi, àrab, 9/8, fa 28 m.	RID, noi, berber, 9/1, fa 6 anys SET, noi, berber, 10/0, fa 4 anys
Quart Primària	ABD, noi, àrab, 9/4, fa 16 m. BRA, noi, àrab, 10/0, fa 17 m.	MIA, noia, berber, 10/3, fa 24 m. FAD, noia, àrab, 9/8, fa 36 m.	OUA, noi, berber, 9/6, fa 5 anys SOH, noia, àrab, 9/10, fa 4 anys
Cinquè Primària	AMI, noia, berber, 10/11, fa 12 m. NOR, noi, 10/1, berber, fa 14 m. BIL, noi, berber, 10/4, fa 16 m.	ALL, noi, àrab, 10/5, fa 25 m. YOU, noi, àrab, 10/7, fa 30 m.	MED, noi, àrab, 10/11, fa 3 anys ZAC, noi, berber, 11/8, fa 5 anys
Sisè Primària	IZA, noia, berber, 11/8, fa 7 m. SAM, noia, àrab, 11/7, fa 18 m.	SOU, noia, àrab, 12/0, fa 22 m. KOU, noia, berber, 13/0, fa 33 m.	MIR, noi, àrab, 11/4, fa 6 anys. TAJ, noi, berber, 11/3, fa 6 anys
Primer d'ESO	FAT, noia, berber, 13/0, fa 13 m. BAC, noi, berber, 14/4, fa 8 m.	IMA, noi, àrab, 13/2, fa 20 m. LOU, noia, berber, 12/11, fa 19 m.	MOU, noi, àrab, 12/9, fa 6 anys DEL, noi, àrab, 13/4, fa 5 anys
Segon d'ESO	LAY, noia, berber, 14/9, fa 18 m. HIS, noia, berber, 14/5, fa 17 m.	BEL, noi, àrab, 13/9, fa 24 m. MUS, noi, berber, 15/4, fa 29 m.	NIR, noi, àrab, 13/7, fa 12 anys MOH, noi, berber, 13/11, fa 6 anys
Tercer d'ESO	HAB, noi, àrab, 15/3, fa 15 m. HOU, noi, berber, 16/8, fa 8 m.	ZOB, noi, àrab, 15/7, fa 25 m. RIK, noi, àrab, 14/6, fa 19 m.	DAZ, noi, àrab, 16/0, fa 7 anys SOM, noia, àrab, 15/3, fa 6 anys
Quart d'ESO	CHA, noia, berber, 16/6, fa 17 m. RAH, noi, àrab, 18/3, fa 18 m.	HAN, noia, àrab, 17/5, fa 24 m. HAS, noi, berber, 15/8, fa 26 m.	DUA, noia, àrab, 16/5, fa 5 anys KAL, noi, àrab, 18/2, fa 7 anys

3. METODOLOGIA DE RECOLLIDA DE LES DADES

Aquest treball s'inscriu en el marc de la teoria comunicativa del llenguatge. El concepte de competència comunicativa es centra en l'ús real del llenguatge en les diverses situacions de comunicació. Les situacions de comunicació venen determinades per un conjunt ampli de components que constitueixen les condicions: els interlocutors, el context, la intencionalitat i la necessitat comunicativa, el tipus de discurs i de text, etc.

Els mètodes i procediments d'avaluació de la competència comunicativa estan en un moment de progressiva definició. Hi pocs treballs d'anàlisi comunicatiu del discurs i menys en la situació concreta d'avaluar la competència comunicativa en una llengua com la catalana i amb uns subjectes escolars arribats al país per processos de migració social com és el cas dels alumnes marroquins.

És clar que en aquest marc teòric no tindria sentit plantejar-se situacions d'avaluació experimental dels coneixements lingüístics (tipus test, examen...), atès que interessa estudiar els usos lingüístics i que ambdós elements –coneixements i usos– no coincideixen exactament.

Les condicions materials i els objectius del treball, exclouen igualment l'aplicació de mètodes i tècniques de caràcter etnolingüístic com ara el registre directe d'usos espontanis del llenguatge en el context habitual (l'aula, el pati, el carrer, les botigues...)

Calia, doncs, plantejar una situació de comunicació real, relativament acotada i constant per a tots els alumnes i que permetés recollir un ampli ventall d'usos lingüístics. Interessava especialment comprovar la competència en diversos tipus de discurs i de text, atès que una de les hipòtesis del treball és que, en algun moment, els alumnes poden resoldre fàcilment situacions de comprensió oral i d'expressió en conversa, fins i tot en discursos i textos narratius, però tenir més dificultats en altres tipus de discurs i text més complexos (argumentació, exposició, resum, etc.).

3.1 LA SITUACIÓ COMUNICATIVA: L'ENTREVISTA

Per això hem optat per dissenyar una situació d'entrevista amb cada alumne per separat, amb les següents condicions:

- L'entrevistadora sempre és la mateixa. Es demana que el tutor/a o un mestre molt conegut (mestre/a de suport, per exemple), presenti l'entrevistadora a l'alumne.
- El lloc de l'entrevista sempre és un recinte escolar que es procura que sigui aïllat i silenciós, familiar per a l'alumne i habitual (aules reduïdes, però no despatxos de direcció, per exemple)
- A l'inici de l'entrevista es presenta l'entrevistadora i explica el motiu de la sessió i que interessa veure com parlen el català per poder ajudar millor els alumnes marroquins que van arribant a l'escola, procurant que se sentin tranquils (anonimat, naturalitat, etc.) i alhora motivats a col·laborar.
- Per això es justifica la presència, visible, de la gravadora. Se'ls ensenya, s'hi fa broma, etc. per reduir al màxim els possibles efectes inhibidors.

- El to de la conversa es procura que sigui informal, proper a l'alumne i que s'estableixi una certa complicitat, bon humor i clima de relaxament.
- La durada és variable, però s'estén entre la mitja hora i una hora sencera, en horari de classe.

Aquesta situació de conversa, en forma d'entrevista a soles amb un adult identificat com a mestre / professor i en el marc escolar, no és una situació comunicativa habitual. Potser, per alguns alumnes de la mostra, sigui la primera vegada que un adult s'hi està una estona tan llarga interessant-se per ell/a. Però si no és habitual, tampoc és estranya: a l'escola sovint un alumne és cridat per entrevistar-se a soles amb algú: el tutor, el psicòleg escolar, el mestre de suport, el director... Alguna vegada, l'alumne cridat pot sentir una sensació d'amenaça: potser el renyaran per alguna cosa que ha passat o l'avisaran d'alguna situació més o menys dramàtica, però aquest és un temor que s'aclareix ben aviat. Els companys poden sentir una certa curiositat per saber què ha passat, què li han dit, què volien... però una entrevista així no desperta ni bromes, ni cap mena de refús i forma part dels incidents habituals en una classe. Finalment, s'ha procurat que l'entrevistadora sigui una persona identificable com a mestra o professora, sense cap altra connotació especial.

Tanmateix, la situació és prou excepcional en la vida ordinària dels alumnes, com perquè sigui impossible d'evitar del tot una certa inhibició o retraïment dels alumnes. La limitació fonamental, és que en aquesta situació, els alumnes no senten la necessitat de comunicar-se ells personalment, de transmetre informacions rellevants per a ells: es limiten a contestar allò que se'ls demana, però rarament aporten elements nous, s'enganxen a un tema o mostren iniciativa, a diferència del que passa en converses entre amics, germans, amb familiars... El llenguatge que els alumnes fan servir en aquesta situació no és el llenguatge espontani que fan servir a la realitat quotidiana ni tampoc és el millor llenguatge que poden fer servir expressivament, perquè la necessitat personal no els estimula a donar el màxim d'ells mateixos. Aquesta és una limitació important que cal tenir molt en compte, però que no hem sabut com podria haver-se eliminat. És una limitació greu per a qualsevol avaluació de competència comunicativa en situació real.

GUIÓ DE L'ENTREVISTA

L'entrevista té un caràcter semi-obert, flexible: no és un qüestionari. S'hi plantegen una colla de temes que poden desenvolupar-se de molt variades maneres. Tanmateix, a la realitat, ha funcionat amb un caràcter força tancat –per la manca d'iniciativa dels alumnes i l'actitud d'espera– que, de tota manera, facilita la comparació entre els rendiments d'uns i altres. Els temes de l'entrevista són els següents, però cal advertir que l'ordre ha canviat segons anava la conversa. Entre parèntesi i en negreta, explicitem el tipus de discurs o text que es tractava d'investigar:

Discurs informatiu: dades, hàbits i interessos personals (**aportació d'informació concreta**):

Sempre es comença demanant l'edat, el curs, quan va arribar, on va néixer, si havia anat a escola al Marroc i com era, què fan els pares, quants germans són, les llengües que fan servir a casa, al carrer... i què els agrada de fer fora de l'escola.

A partir d'aquí la conversa pot derivar cap a un o altre dels temes següents:

- la televisió, programes preferits i explicació d'algun programa o pel·lícula (**explicació de narracions audiovisuals**)
- jocs i explicació de normes d'algun joc: cuít amagar, atrapar-se, el joc de l'oca o algun altre; el futbol o bàsquet; què és una falta, un fora de joc o un penal... (**prescripcions, instruccions**)
- festes escolars, populars i, especialment, familiars que els fan disfrutar més i explicar-ne alguna (**narració d'una seqüència d'esdeveniments, rituals, possibles significats simbòlics...**)
- plantejament d'un dilema moral: què faries si saps que un amic teu li ha pres un joc o objecte valuós a un altre amic teu? Explicar els motius (**argumentació**).
- llibres llegits darrerament (**resum comprensiu d'un conte o narració amb memòria mediata**).

PROVA ALTERNATIVA DE VOCABULARI BÀSIC

En alguns casos (per exemple, IZA), on els alumnes no semblaven poder llegir cap dels textos proposats o comprendre'n una lectura en veu alta, es passava una prova de vocabulari, a partir de dibuixos en color, on apareixen colors, formes, nombres, animals, oficis, i paraules familiars i concretes usals per als nens. Aquest vocabulari ha estat dissenyat per l'EAP del Baix Empordà per a l'exploració fonètica del català en alumnes d'Educació Infantil i Primària.

PROVA ALTERNATIVA: LÀMINES

En alguns casos (FAU i ZIZ, del grup A de 3r de Primària) es va introduir l'activitat d'explicació de làmines, fent servir material estàndard psicològic per avaluar la competència oral (Làmines del test de Terman-Merrill, per a nens i nenes de 5 anys). Una làmina representa uns nens trucant el timbre d'una casa. Els nens porten regals i per la finestra es veu un pastís d'aniversari. La segona làmina mostra una senyora gran, assentada davant de tres nens estirats al terra que l'escolten atentament: mentrestant, al darrera, el menjar que és a la cuina s'està cremant i desborda les olles. La tercera làmina representa un gos que agafa una camisa i s'escapa corrents, mentre la noia està estenent la roba.

3.2 TEXTOS PER A LA LECTURA I L'ESCRITURA

La part final de l'entrevista, incloïa tres textos (una faula, una notícia i un text expositiu), amb els que es plantejaven activitats de comprensió lectora (resum del text). En el cas del text narratiu, després de completar el resum i assegurar-se de la comprensió correcta dels elements principals del text, l'entrevistadora proposava a cada alumne que l'escrivis a la seva manera. Es tracta per tant, d'una activitat de re – escriptura d'un text conegut. La fonamentació teòrica de les activitats de lectura i escriptura s'emmarca en el model comunicatiu i constructivista de la lectura i l'escriptura (Ferreiro i Teberosky, 1979; Maruny, Miralles i Ministrall, 1993; Solé, 1987).

El nivell de dificultat que ha orientat la tria de tots els textos, ha estat el del Cicle Mitjà de Primària, al qual s'ajustava la falla. Generalment s'admet que aquest és el nivell propi de l'alfabetització funcional i, per tant, d'una relativa suficiència social de la competència lingüística. Aquest nivell de dificultat marca una certa línia divisòria en les pràctiques escolars: per exemple un alumne que en començar l'ESO no assoleixi aquest nivell, és considerat com un alumne de necessitats educatives especials. D'altra banda, posàvem l'accent en les estratègies de comprensió lectora i expressió escrita i no en el domini de coneixements superiors. Per això no ens vam plantejar proves específiques per a cada nivell escolar, sinó aquelles que marcaven un cert llindar de suficiència en la competència lingüística dels alumnes de la mostra.

TEXT 1: LA FAULA DE LA GUINEU I EL CORB

Text tret de: ZWERGER, Lisbeth: *Faules d'Isop*. Edicions Destino, Barcelona, 1990. Per les característiques gràfiques i de llenguatge, és un text de lectura adequat per a alumnes del Cicle Mitjà de Primària, segons l'opinió dels mestres consultats.

Aquest text va ser triat per les raons següents. Interessava un text narratiu, breu i complet que pogués motivar l'interès d'un ventall ampli d'alumnes. El gènere de la faula –històries morals basades en animals com a via de plantejar conflictes humans– és conegut universalment i permet evitar interferències culturals que són molt freqüents en gairebé tots els contes que havíem considerat prèviament. D'altra banda, la il·lustració en color té una qualitat i característiques atractives per a totes les edats.

S'ensenyava el llibre original, es mirava la portada i es fullejava. Es comentava que tot eren contes curts d'animals. Després es mostrava la pàgina del text triat. La faula ocupa dues pàgines oposades, a la dreta una il·lustració en color i a l'esquerra el text.

Es plantejava a continuació una activitat d'exploració de la il·lustració i d'anticipació del text. Es procurava que l'alumne iniciés la lectura plantejant-se que un animal –la guineu– volia allò que l'altre animal –el corb– tenia al bec –un formatge o un tall de pa o alguna cosa imprecisa– i com s'ho faria. Pel que fa al nom dels animals, si no eren coneguts pels alumnes, s'acceptava qualsevol expressió i se'ls remetia al títol “La guineu i el corb” i es feien correspondre amb els dibuixos.

S'iniciava així la lectura en veu alta d'aquest text, que només s'interrompia si l'alumne demanava, implícitament (aturant-se i mirant l'entrevistadora esperant aclariment) o explícit (amb pregunta directa), aclariment del sentit d'un terme o d'una expressió. Aquesta lectura en veu alta, enregistrada i, a vegades, amb algun comentari escrit de l'entrevistadora, ha estat analitzada posteriorment.

Si el nivell de lectura feia dubtar de la comprensió global del text (lentitud excessiva, dificultats importants en el desxiframent, entonació inadequada, etc.) es proposava o bé una segona lectura silenciosa o bé una lectura per part de l'entrevistadora.

Quan semblava que l'alumne havia entès el text, se li demanava que l'expliqués, sense més precisions i lliurement. Aquest resum ha estat la base principal per a l'anàlisi de la comprensió del text. A continuació, l'entrevistadora preguntava aspectes del text que no s'havien inclòs en el resum, de forma que el conjunt d'idees principals es pogués reconstruir totalment, intentant que fos l'alumne qui els explicités o ajudant-lo si calia.

Un cop les idees principals s'havien explicitat, es demanava a l'alumne que re - escrivís el text en un full en blanc.

És a dir, amb el text de la faula, s'han avaluat les habilitats de lectura en veu alta; la comprensió de textos narratius i la re - escriptura del text narratiu.

LA GUINEU I EL CORB

Un corb s'estava tranquil·lament a la branca d'un arbre amb un tros de formatge al bec quan una guineu el va veure i va començar de rumiar com s'ho faria per aconseguir el formatge. La guineu va anar fin al peu mateix de l'arbre i mirant amunt va dir al corb: "Quin goig que fas avui! Tens unes plomes tan llustroses i uns ulls tan brillants. Estic segur que si sabessis cantar tindries una veu més meravellosa que qualsevol altre ocell". El corb es va sentir molt afalagat per tots aquests elogis i per demostrar que també podia cantar va deixar anar un estrident "Crooc!", però així que va obrir el bec el formatge li va caure a terra i la guineu el va arreplegar. "Ja veig que tens veu", va observar la guineu, "però el que et falta és cervell."

No us deixeu entabanar pels aduldors.

[El conte porta el text a la pàgina esquerra i una il·lustració de colors a la pàgina dreta]

TEXT 2: LECTURA D'UNA NOTÍCIA: *EL ZOO COMENÇA UN PROGRAMA DE CRIA DE GIRAFES.*

El text ha estat una adaptació d'una notícia publicada al diari AVUI, el dia 13.09.97. El text forma part de la proposta d'avaluació de l'àrea de Llengua Catalana al Cicle Mitjà de Primària, elaborada pel Departament d'Ensenyament i distribuïda, a tall de suggeriment o exemple, a tots els centres educatius, dins dels materials anomenats *Avaluació Interna de centres*, a la primavera de 1998.

Al nostre cas, el text ha estat lleugerament modificat per evitar el que ens semblaven possibles interferències per a la comprensió del nucli de la notícia: hem eliminat el nom de la corresponsal; el de la localitat d'origen i el nom de la localitat del zoo on va néixer la girafa; també hem substituït *reiniciarà* per *vol iniciar* i hem posat la data a l'entradeta, al costat de la paraula *Barcelona*, per remarcar la situació espacial i temporal de la notícia.

S'ha triat aquest text perquè interessava avaluar específicament la comprensió d'un text informatiu usual a la nostra cultura, la notícia, del qual se suposava una dificultat intermèdia entre el text narratiu i el text expositiu. D'altra banda, el fet de formar part d'un suggeriment del propi Departament d'Ensenyament, avalava la seva adequació al nivell del cicle mitjà que s'havia pres com a referència.

S'invitava l'alumne a llegir el text en silenci, avisant-lo que després l'hauria d'explicar. Se li ofería sempre l'opció de llegir-lo una segona vegada si ho considerava oportú. En els casos que la lectura en veu alta de la Fula revelava dificultats importants, s'oferia que el llegís l'entrevistadora. Això es fonamenta en el fet que interessava comprovar la competència per comprendre un text escrit informatiu, de nivell senzill i no pas la competència en el desxiframent.

L'entrevistadora contestava totes les preguntes directes sobre lèxic que sorgien en la lectura.

A continuació es demanava que l'expliqués autònomament. Les informacions rellevants omeses a l'explicació es comprovaven a través de preguntes directes, especialment la finalitat de l'adquisició de la girafa (iniciar un programa de cria per renovar la població envellida de girafes al zoo de Barcelona).

No es preguntaven detalls considerats secundaris en el text.

El Zoo comença un programa de cria de girafes

Barcelona, 12.09.97.

El Zoo de Barcelona va rebre ahir un exemplar de girafa femella del tipus africà. L'animal va néixer fa dos anys i mig a un zoo holandès. Amb aquesta adquisició el Zoo de Barcelona vol iniciar un nou grup de girafes, ja que les que hi ha ara són massa velles per reproduir-se.

L'animal, que ara pesa més de 300 quilos i fa dos metres i mig, va viatjar durant més de 20 hores dins d'una caixa transportada per un camió. Un cop va arribar a les portes del Zoo, una grua va enlairar la caixa fins a la nova instal·lació de l'animal on l'any que ve conviurà amb un mascle.

[AVUI]

[El text ve en format de columna, amb la foto d'una girafa a l'altra columna]

TEXT 3: LECTURA D'UN TEXT EXPOSITIU: L'AEROPORT.

Aquesta lectura procedeix d'un llibre de text de 3r curs de Primària (primer de Cicle Mitjà) de l'àrea de Ciències Socials. Malauradament no disposem de la referència editorial original, però aquest text forma part d'un recull de *Materials de Suport de Llenguatge per als Cicles Mitjà i Superior*, elaborat per l'EAP del Baix Empordà l'any 1993.

Dintre dels textos expositius que es volien fer servir amb la mostra, aquest té l'avantatge de referir-se a un tema prou familiar i específic alhora, com perquè tots els alumnes en tinguessin algun coneixement previ i, alhora, haguessin d'incorporar nova informació. D'altra banda, és un text que correspon a l'estructura canònica del text expositiu: informació jerarquitzada; correspondència paràgraf / idea principal; introducció de la idea principal a l'inici de cada paràgraf, etc.

L'entrevistadora invitava a llegir el text en silenci, dues vegades, o bé a fer-ho conjuntament si calia. A continuació demanava el tema (de què parla?) i després de l'explicació de l'alumne, anava preguntant la/es idea/es principal/s de cada paràgraf.

Sempre s'intentava relacionar el text amb els possibles coneixements previs de l'alumne sobre els aeroports o els avions com a mitjà de transport.

S'incloïa sempre una pregunta de comparació amb altres mitjans de transport (el vaixell, els autobusos...), i es preguntava sobre els avantatges i els inconvenients de l'avió en relació a aquests altres mitjans.

L'AEROPORT

Es troba prop d'una gran ciutat. Gent de tota Espanya i molts estrangers necessiten desplaçar-se amb rapidesa d'un lloc a l'altre. Pot ser per molts motius : per conèixer un país, per negocis, per visitar un amic o familiar, etcètera.

L'aeroport ha de ser situat en una zona plana i gran perquè això facilita l'aterratge dels avions i la bona visibilitat del pilot. D'aquesta manera s'eviten accidents.

També ha d'estar ben comunicat amb la ciutat a través d'un bon mitjà de transport. El mateix aeroport té un servei d'autocars per traslladar els passatgers que arriben a la ciutat. També hi ha un gran pàrking i servei de taxis. A vegades també enllaça amb el tren.

A més de transportar passatgers i el correu, en alguns casos els avions també transporten mercaderies de poc pes, molt fràgils o de difícil conservació. En tots els casos, els avions tenen un límit de pes.

El pilot i la tripulació vetllen pel bon funcionament del vol per solucionar qualsevol problema tècnic. Han de complir l'horari proposat i estar ben informats de l'estat del temps. Abans de sortir, han de comprovar que els motors estan en bones condicions i que els dipòsits de combustible són plens. En gran part, els avions funcionen amb el pilot automàtic.

Els controladors indiquen a cada pilot a quina pista ha d'aterrar l'avió. Durant tot el vol el pilot està comunicat amb la torre de control.

TEXT NARRATIU ALTERNATIU PER A ALUMNES D'ESO: *UNS LLADRES MOLT ESPAVILATS*.

Tot i que *La guineu i el Corb* és un text clàssic i perfectament vàlid per a adults - pel seu gènere com a faula, per la presència de la il·lustració i per la relativa simplicitat de l'argument - podia ser percebuda com a infantil per a alguns dels alumnes més grans. També podia passar que resultés massa curta i massa senzilla per a aquests alumnes. Per això vam preparar un text narratiu alternatiu que consisteix en l'adaptació, literàriament molt simplificada, d'un conte de Dashiell Hammet.

L'interès del conte és que dins del gènere policíac –més aviat judicial- està ambientat al Far West, és a dir reuneix trets de gèneres molt convencionals i coneguts per tots els alumnes, si més no a través del cinema i de la televisió. El conte, d'altra banda, és humorístic – no deixa de ser un acudit - que treballa amb l'ambigüitat i la ironia i es basa en una estratègia que cal descobrir perquè no és explícita, fet que el fa comparable en estructura textual a la faula.

Val a dir, però, que aquest text només es va proposar als alumnes de tercer i quart d'ESO, amb alguna excepció anterior. La resta d'alumnes no van sentir-se – aparentment - gens incòmodes en treballar la faula.

UNS LLADRES MOLT ESPAVILATS

Hi havia una vegada, allà a l'Oest americà, l'home més lleig que mai no heu vist. Era gros i alt com una torre i un aspecte que feia por, però curt d'enteniment. Es deia Rock, però tothom el coneixia per Pallisses.

Quan el vaig conèixer era un lladregot de bancs i tavernes, però sense cap imaginació. De seguida l'atrapaven i passava més temps a la presó que no pas al carrer. Era perfecte pel que jo volia.

Li vaig haver d'explicar unes dues mil vegades. A la meua manera no ens fariem milionaris, però en guanyaríem de sobres per passar-ho bé.

El Pallisses i jo anàvem de poble en poble. Triàvem els negocis que feien més olor de diners: tavernes, botigues, tallers... Hi entràvem tots dos amb les mans a les butxaques, fent veure que hi portàvem armes amagades. Jo parlava amb la veu més educada i amable que podia:

- Doneu-nos els calés!

D'entrada, es quedaven parats, sense saber què fer, però quan veien el Pallisses... no fallava mai!: anaven directes a la caixa i ens donaven tot el que hi havia, sense protestar gens.

Però un dia ens van atrapar i ens van portar davant del jutge. El cas era fàcil: molta gent ens havia vist i era clar que ens havíem endut els diners. Però jo els vaig dir:

- Nosaltres no hem fet res. No portem armes, no hem amenaçat ningú. La veritat és que no teníem diners i els hem demanat amablement i ens els han donat perquè la gent d'aquest poble és molt generosa.

Van quedar parats. El jutge es va anar posant vermell de ràbia: era clar que li preniem el pèl.

Però no hi havia res a fer. Ningú no havia vist cap arma, cap amenaça. Només havien vist un home lletgíssim. Però no és cap delictes ser lleig, oi?

Ens van haver de deixar anar, sense problemes. El Pallisses va quedar ben convençut. El meu mètode era bo de veritat.

3.3 TRANSCRIPCIÓ DEL MATERIAL

La gravació de cada entrevista ha estat transcrita posteriorment, seguint les normes del Programa Internacional de Base de Dades CHILDES, sobre adquisició de llengües, fent servir els programes CHAT i CLAN i el codi UNIBET de transcripció fonètica (MacWhinney, 1995). La transcripció completa de cada entrevista ha comportat un treball d'entre sis i vuit hores i ocupa entre tretze i vint-i-tres pàgines. La totalitat del corpus –més de set-centes pàgines- pot ser sol·licitada als autors.

Les transcripcions de les gravacions impliquen l'anàlisi de les dades, ja que l'ús de determinats criteris i convencions respon a una interpretació per part de la persona que transcriu. Les reformulacions i les autocorreccions ja comporten el criteri del transcriptor, perquè que no sempre són clares. Per exemple, si un individu no mostra problemes de flexió de nombre i gènere, o no ho fa de forma sistemàtica, en un fragment com el següent, es marcarà a la transcripció com una reformulació i no com una autocorrecció: *MIA : *és una...unes coses que...*

En aquest treball, la persona que ha realitzat les gravacions i les ha transcrit és la mateixa, circumstància que assegura més fidelitat a la situació comunicativa original. Els signes que apareixen a les transcripcions són els següents :

La intervenció de cada interlocutor es marca amb un asterisc i tres grafies que corresponen als seus noms (*ENT, entrevistadora ; *NNN, nom del subjecte).

Els noms propis que apareixen a les converses posseeixen també un codi de tres grafies en majúscula que són les següents: NOM (per nom de persona o d'escola) ; LOC (per nom de poblacions) ; BUS (per nom de companyia de transports) ; BARRI (per nom de barri). Si apareix més d'un d'aquests noms a un fragment discursiu, apareix el codi i un nombre : LOC1, LOC2, etc.

Les diferents seqüències discursives es senyalen amb els següents signes : @Bg: (inici) ; @Tema: ; @Eg: (final). Recordem que les seqüències indiquen sempre canvi del tema de conversa i, sovint, canvi del tipus de discurs.

La transcripció ortogràfica correcta es complementa en alguns casos amb una transcripció fonològica (/entre barres/) amb els següents signes:

- / / = accent d'intensitat davant la síl·laba tònica
- /R/ = /r/
- /r/ = /r/ (simple)
- /G/ = /r/ (pronunciada com la /r/ francesa, propera a /g/)
- /λ/ = <ll>
- /Z/ = <gel, ajuda>
- /S/ = <caixa, xop>
- /tS/ = <cotxe, roig>
- /dZ/ = <platja, viatge>
- /s/ = <sal, cel, llençol, rossa>
- /z/ = <casa, zoo>
- /θ/ = fricativa interdental castellana
- /x/ = fricativa velar castellana

/y/ = fricativa palatal castellana

L'elisió de fonemes o síl·labes normalment apareix entre parèntesi.

Signes de puntuació :

pausa

? interrogació

~: allargament de la paraula ; normalment comporta un to ascendent, i en altres casos es tracta de paraules o enunciats incomplets perquè un dels dos interlocutors interromp l'altre.

Altres signes :

[/] repetició d'un element

[//] autocorrecció

[///] reformulació

[?] inseguretat de la transcripció per sonoritat confusa, per sorolls o veus superposades

xxx paraula inintel·ligible

%com línia que introdueix alguna explicació sobre el context extralingüístic o algun aclariment que es considera important per la comprensió del que es diu a continuació.

L'anàlisi de les dades es fa a partir de la transcripció. Només en el cas d'alguns aspectes de la lectura en veu alta dels subjectes, es recorrerà a l'audició directa de la gravació, per analitzar el ritme i l'entonació de la lectura.

4. COMPETÈNCIA FONOLÒGICA

4.1 Metodologia i justificació

4.2 Resultats

- Anàlisi d'errors
 - Accentuació errònia de paraules
 - Vacil·lació vocàlica
- Ús d'estratègies

4.3 Conclusions

4.1 METODOLOGIA I JUSTIFICACIÓ

Per estudiar la competència fonètica amb els mitjans utilitzats (gravadora), i en les condicions donades (gravacions a les escoles, sovint amb soroll de fons) no sempre és possible distingir per exemple la pronunciació amb més o menys sonoritat d'un so, ni molt menys un [b] oclusiva d'una [β] fricativa, per exemple. Per tant, en l'anàlisi de les transcripcions és necessari atendre únicament al sistema fonològic i no fonètic, és a dir, només a aquells sons que constitueixen fonemes de la llengua i no variants fonètiques d'un mateix fonema.

Per aquesta mateixa raó, no es tenen en compte les pronunciacions dialectals, ja que són sistemes alternatius d'una mateixa llengua, com per exemple l'addició d'una /t/ final com a reforç a la forma verbal de primera persona de present d'indicatiu: *dibuixot* (MIA, 4t de primària), *llegeixot* (SOM, 3r de secundària). Per tant, es valora la competència fonològica de la llengua en totes les seves varietats i no únicament en la variant estàndard i normativa.

Per l'anàlisi de les dades no s'ha tingut en compte les pronunciacions incorrectes per desconeixement exacte del terme, com per exemple *sesei* x *jersei*, *sap* x *serp* (FAU, 3r de primària), *falgona* (ABD, 4t de primària), *unvul* x *núvol*, *trencà* x *tractor* (IZA, 6è primària). De fet, aquests tipus d'errors es donen gairebé tant sols al GRUP A, sobretot a la primària, i molt sovint es tracta de desconeixement o oblit lèxic, i no pas d'errors sistemàtics en la pronunciació de determinats fonemes: *giraes* x *girafes* (BIL, 5è de primària), *gunieu* / *guineu* (SAM, 6è de primària). Aquests tipus d'errors, doncs, no s'han tingut en compte per l'anàlisi d'errors fonològics.

Els errors consonàntics no mostraven cap tipus de sistematicitat, raó per la qual, no han estat inclosos a l'anàlisi. La majoria d'aquests errors eren aïllats o bé formaven part del sistema fonològic d'un subjecte concret, com per exemple, /G/ x /t/, *cauGe* x *caure*, *Gobar* x *robar*, (ABD), etc.

[b] > [p] : *pec* x *bec* (FAD)

[k] > [g] : *gargol* x *cargol* (FAU) ; [g] > [k] : *amika* x *amiga* (MIA)

[g] > [h] : *hallina* x *gallina* (FAU)

[Z] > [S] : *xuguen* x *juguen* (ABD)

[dZ] > [λ] : *metlle* x *metge* (ABD)

[tS] > [S] : *boix* x *boig* (DUA)

[z] > [s] : *cassa* x *casa* (SOH)

D'altres "errors" fonològics, com la reducció dels diftongs a una sola vocal o la pèrdua o elisió de síl·labes inicials àtones en els enllaços, tampoc han estat analitzats perquè formen part de la parla col·loquial: *bibliotea* (AMI), *pix* x *peix* (ZIZ); *(a)gafar* (MIA, HOU), *(a)travessar*, *(a)nava* (OUA), *(a)tropellar*, *(a)terrar* (SET), *(ab)dominals* (OUA), *(a)prendre* (HOU), *(em)presonar* (HOU).

Pel que fa als errors fonològics referits a l'entonació, tampoc no s'ha advertit en l'ús dels patrons d'entonació per part dels subjectes de la mostra, cap tipus de desviació de la norma que afecti greument la comunicació.

Anàlisi d'errors

En l'anàlisi d'errors, doncs, s'ha atès únicament als errors fonològics que, per una part, afecten el significat i sovint dificulten la comunicació; i per una altra part, apareixen amb certa freqüència i de forma més o menys sistemàtica als diferents grups.

Accentuació errònia de paraules; apareix amb certa freqüència a gairebé tots els grups tant de la primària com de la secundària i, a vegades, comporta ruptures comunicatives.

MIA: /fe'rea/ (x fèria)

ENT: no sé què vol dir /fe'rea/

HAS: que no /fu'ma/ y todo esto, no?

ENT: que no què? [///] que no fas què?

HAS: que no /fo'mar/ [///] no quiero f/o/mar

Vacil·lació vocàlica; es dona sobretot entre I / E: *pastés* x *pastís* (FAU), *presoner* x *presoner* (LAH), *viure* x *veure* (ABD), *fetxa* x *fitxa* (HAB); algunes de A / E: *plena* x *plana* (CHA), *parsiana* x *persiana* (ZIZ); i també de U / O: *pel·lícola*.

Així doncs, aquests dos indicadors, vacil·lació vocàlica i accentuació errònia, són els que finalment s'han fet servir per l'anàlisi d'errors fonològics de les dades. Aquests errors s'han comptabilitzat en cada subjecte tant en paraules catalanes com castellanes (ja que afecten a ambdues per igual), i només un sol cop si l'error es repetia sovint a la mateixa paraula, per tal de reduir el marge d'inexactitud que forçosament comporta el major o menor nombre de paraules que produeix l'alumne en català.

Ús d'estratègies

Es considera sovint que el canvi de codi pot ser un tipus d'estratègia comunicativa a l'hora de parlar una L2, ja que la transferència lèxica no només pot donar-se per oblit o desconeixement del terme, sinó també perquè en una de les dos llengües pot resultar més simple fonèticament (Appel i Muysken, 1987). Així, es donen, per exemple, pronunciacions de [λ] inicial com a [l] (*libre*, *lengua*, *ladres*, *relotge*, etc.); pronunciacions no neutres de vocals àtones en català (*'bo'lia* x *'bu'lia*); pronunciació de la [-r] final muda catalana (*'trak'toR* x *'trak'to*; *'ka'loR* x *'ka'lo*; *'tor'naR* x *'tor'na*, etc.); accentuació de la paraula corresponent al castellà (*fútbol* x *futbol*).

En la majoria de casos de la mostra, però, es tracta de transferència lèxica i no fonològica, i a més, sovint és producte de l'input rebut; és a dir, el parlant coneix el

terme en una de les dues llengües. Per tant, aquest tipus de canvi de codi del català al castellà no ha estat considerat com a estratègia fonològica.

Per altra part, les transferències fonològiques amb la pròpia llengua materna no són habituals, excepte quan la paraula pertany ja a la L1 (*sherja*, per exemple, on <j> = [h] aspirada), o bé, és formalment molt similar tant a la L1 com a la L2 (*fishta* x festa, a on [s] = [sh]). Es tracta, però, de casos aïllats i que, en cap cas, es donen de forma sistemàtica a un grup determinat.

En canvi, l'adaptació de paraules castellanes a la fonologia catalana i les autocorreccions de canvi de codi resulten interessants per l'anàlisi de les dades com a estratègies a nivell fonològic, ja que indiquen la consciència per part del parlant de les combinacions i principis fonètics que regeixen la llengua catalana. El que interessa és veure quan es comencen a donar aquests dos fenòmens als subjectes de la mostra.

Pel que fa a l'adaptació de paraules castellanes a la fonologia catalana, es donen casos com la neutralització de vocal àtona final (/ˈbarku/, /ˈguapu/, /ˈmiedu/, /ˈRatu/, /ˈmonu/, /ˈnoBiw/, etc.), l'elisió de vocal final (*barc* x vaixell) o l'ensordiment de consonant final oclusiva (*asustat*).

Les autocorreccions, però, no es donen tant sols pel que fa al canvi de codi (*muy larga* [//] *muy llarga*), sinó també pel que fa a les pronunciacions incorrectes de les paraules, i afecten, per tant, tant a les paraules en català com en castellà (*un lebro* [ˈ] *libro*; ˈpik [//] *bec*).

4.2 RESULTATS**ANÀLISI D'ERRORS**

4.1 Anàlisi d'errors fonològics GRUP A Primària									
	3r		4t		5è			6è	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Error accent.	3	2			1	1	1	3	
Vacil·lac. voc	2	3	3	1	10	2	4	3	

4.2 Anàlisi d'errors fonològics GRUP A Secundària									
	1r		2n		3r			4t	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU		CHA	RAH
Error accent.			1		1	2		1	5
Vacil·lac. voc	1	1	5		5	1		4	2

4.3 Anàlisi d'errors fonològics GRUP B Primària									
	3r		4t		5è			6è	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU		SOU	KOU
Error accent.			1					2	
Vacil·lac. voc		3	1		2			1	1

4.4 Anàlisi d'errors fonològics GRUP B Secundària									
	1r		2n		3r			4t	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK		HAN	HAS
Error accent.	3			3		1			4
Vacil·lac. voc	4	6	3	6		2		1	4

4.5 Anàlisi d'errors fonològics GRUP C Primària									
	3r		4t		5è			6è	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC		MIR	TAJ
Error accent.									
Vacil·lac. voc	1	4			1			1	1

4.6 Anàlisi d'errors fonològics GRUP C Secundària									
	1r		2n		3r			4t	
	MOU	DEL	NIR	MOH	DAZ	SOM		DUA	KAL
Error accent.		2							
Vacil·lac. voc	1	6		2	2				2

4.7 Anàlisi d'errors fonològics Resultats globals									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Accentuació	11	10	21	3	11	14		2	2
Vacil·lac.voc	28	19	47	8	26	34	8	13	21

Tant a la primària com a la secundària els errors fonològics analitzats mostren tendència a disminuir considerablement d'un grup a l'altre; ara bé, cal considerar que pel que fa als grups B i C de la secundària, el nombre de cadascú dels errors és superior als que apareixen a la primària. En canvi, no és així al grup A, on el nombre d'errors és poc diferent entre la primària i la secundària o, fins i tot, pel que fa a la vacil·lació vocàlica, inferior a la secundària.

La vacil·lació vocàlica és l'error més freqüent i en la primària el seu nombre disminueix considerablement del grup A al grup B, i del grup B al grup C es manté. Contràriament, a la secundària, el nombre d'aquest tipus d'errors augmenta al grup B i disminueix a la meitat al grup C.

L'accentuació errònia de paraules és també representativa, tot i que menys freqüent que l'anterior. El seu nombre disminueix força a la primària en el pas del grup A al grup B, per desaparèixer pràcticament ja al grup C. En canvi, a la secundària aquest descens es dona en el pas del grup B al grup C.

A la primera etapa, els errors de vacil·lació vocàlica i accentuació són nombrosos tant a la primària com a la secundària.

A la segona etapa, el nombre d'errors disminueix a la primària i augmenta a la secundària.

A la tercera etapa, el nombre d'errors disminueix de forma general tant a la primària com a la secundària, tot i que el nombre d'errors vocàlics es manté als alumnes més joves.

En tots dos nivells, primària i secundària, el nombre d'errors fonològics disminueix d'una etapa a l'altra. La diferència que existeix entre ambdós nivells és la rapidesa amb que aquest nombre disminueix. En aquest sentit, resulta clar el major nombre d'errors fonològics als grups B i C de la secundària respecte als mateixos grups de la primària.

ÚS D'ESTRATÈGIES. RESULTATS.

4.8 Ús d'estratègies GRUP A Primària									
	3r		4t		5è			6è	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Adapt. Fonol.			1		1				
Autocorrecc.		1		1				1	2

4.9 Ús d'estratègies GRUP A Secundària									
	1r		2n		3r			4t	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU		CHA	RAH
Adapt. Fonol.	1							1	1
Autocorrecc.						1			

4.10 Ús d'estratègies GRUP B Primària									
	3r		4t		5è			6è	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU		SOU	KOU
Adapt. Fonol.	1		2		1	2		4	1
Autocorrecc.	1		1					1	

4.11 Ús d'estratègies GRUP B Secundària									
	1r		2n		3r			4t	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK		HAN	HAS
Adapt. Fonol.	1	1		2					1
Autocorrecc.			1	1		2		1	4

4.12 Ús d'estratègies GRUP C Primària									
	3r		4t		5è			6è	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC		MIR	TAJ
Adapt. Fonol.						1			
Autocorrecc.					1				1

4.13 Ús d'estratègies GRUP C Secundària									
	1r		2n		3r			4t	
	MOU	DEL	NIR	MOH	DAZ	SOM		DUA	KAL
Adapt. Fonol.		3			1			1	
Autocorrecc.		2		1					

4.14 Ús d'estratègies Resultats globals									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Adapt. Fonol.	2	3	5	11	5	16	1	5	6
Autocorrecc.	5	1	6	3	9	12	2	3	5

Pel que fa a les autocorrecions de canvi de codi o de pronunciacions incorrectes, a la primària el nombre de correccions disminueix d'un grup a l'altre. Cada cop calen menys correccions perquè també es cometien menys errors o canvis de codi. En canvi, a la secundària, el GRUP A encara no és conscient dels errors o canvis de codi, i mostra una sola autocorrecció respecte a les cinc que apareixen al mateix grup de primària. A la secundària no és fins al GRUP B que el nombre d'autocorreccions augmenta, per disminuir considerablement ja a partir del GRUP C, amb un nombre molt aproximat al mateix grup de la primària.

Pel que fa a l'adaptació fonètica al català, tant al GRUP A de la primària com al mateix grup de la secundària, els exemples són molt poc nombrosos. Al GRUP B, el nombre augmenta en ambdós nivells, però molt més en la primària que en la secundària. I finalment, al GRUP C de la primària disminueixen els casos d'adaptació de paraules

castellanes a la fonologia del català, mentre que en el cas de la secundària, el nombre es manté respecte al GRUP B.

A la primera etapa, apareixen ja les autocorreccions i adaptacions fonològiques, però a la primària es tracta més aviat d'autocorreccions, mentre que a la secundària es donen més les adaptacions fonològiques.

A la segona etapa, el nombre d'autorreccions i adaptacions disminueix a la primària, però augmenta o es manté a la secundària. Per als alumnes més grans aquesta és la etapa de major coneixement metalingüístic.

L'ús d'aquests tipus d'estratègies disminueix en general a la tercera etapa en ambdós nivells, tot i que el nombre d'adaptacions fonològiques es manté a la secundària. És a dir, els alumnes més joves aconseguixen ja a la tercera etapa un ús reduït d'estratègies, tot i que continuen tenint alguns errors. I a la secundària, disminueixen molt els errors, i en canvi, es manté l'ús de les estratègies.

4.3 CONCLUSIONS

El sistema consonàntic no sembla plantejar gaires dificultats d'adquisició, però en canvi, el sistema vocàlic sí planteja algunes dificultats, sobretot pel que fa a la confusió entre les vocals I / E.

Tampoc apareixen errors en l'ús dels patrons d'entonació de la llengua, excepte pel que fa a l'accentuació d'algunes paraules.

No obstant, aquests dos tipus d'errors fonològics tendeixen a desaparèixer o bé a disminuir considerablement a partir de la tercera etapa, és a dir, a partir dels 36 mesos d'estada. I per una altra part, els errors aïllats que apareixen en aquest període, en cap cas comporten ruptures comunicatives a la conversa.

Per tant, aquestes dades ens porten a considerar que l'adquisició del sistema fonològic de la llengua catalana, no comporta greus dificultats d'aprenentatge als alumnes de la mostra.

Pel que fa a les estratègies fonològiques utilitzades, la transferència als sons de la llengua materna gairebé no es dona ni tant sols a la primera etapa, però sí es donen, en canvi, les adaptacions de paraules castelles a la fonologia catalana i les autocorreccions dels canvis de codi entre ambdues llengües.

La primària s'avança en l'aparició de les primeres autocorreccions i mostren un major augment entre la primera i la segona etapa d'adaptacions de paraules castelles al sistema fonològic del català.

Sigui per unes causes o d'altres (motivació, desinhibició, "facilitat", input rebut, etc.), els alumnes més joves adquireixen més aviat certs coneixements metalingüístics i disminueixen l'ús de les estratègies a partir de la tercera etapa.

A partir dels 36 mesos d'estada, els alumnes de primària tendeixen a utilitzar la paraula bé en castellà, bé en català, però no barregen tant, a nivell fonològic, ambdós codis. En

canvi, en aquesta mateixa etapa, els més grans tendeixen a utilitzar el lèxic castellà adaptat fonològicament a la llengua catalana.

Potser aquesta diferència entre els dos grups C estigui relacionada amb l'edat d'arribada dels alumnes, ja que gairebé tots els alumnes de secundària de la mostra, excepte 2, van arribar quan tenien 7 o més anys d'edat, mentre que tots els alumnes de primària van arribar abans o als 7 anys d'edat aproximadament.

5. COMPETÈNCIA LÈXICA

5.1 Metodologia i justificació

5.2 Estratègies lèxiques compensatòries

- Resultats
- Conclusions

5.3 Repertori de Verbs

- Resultats
- Conclusions

5.4 Anàlisi d'errors verbals

- Resultats
- Conclusions

5.5 Repertori de preposicions

- Resultats
- Conclusions

5.6 Errors en l'ús de les preposicions

- Resultats
- Conclusions

5.7 Repertori d'adverbis

- Resultats
- Conclusions

5.8 Progressió en l'adquisició del lèxic, resum global.

5.9 Conclusions generals sobre Competència Lèxica.

ANNEX: Resultats individuals d'estratègies lèxiques i errors verbals

5.1 METODOLOGIA I JUSTIFICACIÓ

Per l'anàlisi de la competència lèxica no s'ha tingut en compte el grau de comprensió de determinats termes per part dels alumnes, entre d'altres causes, perquè sovint no és fàcil determinar si la ruptura comunicativa es dona pel desconeixement d'un terme concret, o per incomprensió de l'estructura sintàctica emprada per l'entrevistador. A més, poden intervenir d'altres factors com la no audició a causa del soroll de fons, la superposició de les veus o, fins i tot, la manca d'atenció per part de l'alumne.

ENT: i havies anat a parvulari quan eres petita, o no?

AMI: com?

Per una altra part, la immediatesa de la interacció permet, no obstant, reparar aquestes ruptures comunicatives fàcilment i gairebé sempre, ja sigui a través de la pregunta explícita per part de l'alumne (BIL: *què és parvulari?*), o bé per la detecció de l'error per part de l'entrevistador i, en conseqüència, l'ús de sinònims o reformulacions per facilitar la comprensió (en el cas del plantejament dels avantatges i desavantatges de l'avió, per exemple; o en l'ús de termes com *sherja*, *concurs*, *programa*, *cadena* -de televisió-, *novel·la* o *consell*).

Tanmateix, tampoc no s'ha tingut en compte la incomprensió dels termes desconeguts pels alumnes que apareixen a les proves de lectura de l'entrevista, i que poden provocar

errors d'interpretació, com ara *aeroport* x *avió*, *combustible* x *dipòsits*, *paloma* x *plomes*, o el desconeixement dels substantius *guineu*, *corb*, *girafa*, *mascle* o *jutge*.

L'anàlisi de la competència lèxica s'ha centrat, doncs, en l'**expressió**; és a dir, en el lèxic utilitzat pels subjectes de la mostra.

El primer indicador per dur a terme aquest anàlisi lèxic, ha estat la classificació i comptabilització de les **estratègies lèxiques compensatòries**, utilitzades pels alumnes de la mostra pel desconeixement o l'oblit momentani d'un terme.

Un altre indicador ha estat l'anàlisi del **repertori lèxic dels alumnes**, el qual no s'ha centrat als diferents substantius utilitzats, ja que els substantius mostren una gran heterogeneïtat que fa inviable establir el coneixement d'uns determinats mots a cada fase d'aprenentatge.

En el cas dels verbs, en canvi, sembla donar-se certa homogeneïtat en l'ordre d'adquisició, tot i que també existeixen moltes diferències individuals degudes a múltiples factors (input, etc.).

Així doncs, l'anàlisi del repertori lèxic s'ha centrat en el tipus de **verbs** que apareix a cada grup i en l'**anàlisi d'errors** que afecten el seu ús.

Per una altra part, s'ha volgut incloure també en aquest apartat de competència lèxica, el repertori d'algunes partícules lingüístiques que pertanyen als paradigmes tancats de la llengua.

De fet, els aprenents de segones llengües, sobretot a les primeres fases, ometen sovint les paraules "no gramaticals" de la llengua meta, o sigui, les de funció i morfemes (pronoms personals, articles, auxiliars i preposicions), i la seva comunicació resulta mínima. L'ús i augment d'aquest tipus de partícules en el repertori d'un subjecte, semblarà, doncs, significatiu pel que fa als matisos semàntics i la major qualitat comunicativa que adquireix el seu discurs.

No hem inclòs, però, en aquests paradigmes tancats, l'aparició de les diferents partícules conjuntives i subordinatives. Aquest tipus d'elements s'analitzen a l'apartat de la producció morfosintàctica, ja que guarden una major relació amb la sintaxis.

Per tant, pel que fa als paradigmes tancats de la llengua, l'anàlisi de les produccions s'ha centrat en les **preposicions** i els **adverbis**.

Pel que fa a les preposicions, no només s'han senyalat aquelles que utilitza cada grup, sinó que també s'ha dut a terme un anàlisi dels errors que apareixen a la mostra pel que fa al seu ús.

En canvi, el que fa als adverbis, només s'han recollit els que apareixen a cada grup de la mostra, ja que els errors que poden afectar aquest tipus de partícules no apareixen de forma significativa.

Estratègies lèxiques compensatòries

S'entén per estratègies lèxiques compensatòries l'ús conscient per part de l'individu de certs mecanismes lingüístics i gestuals per tal d'omplir la manca de vocabulari, de termes precisos, o bé per reparar certs lapsus lèxics a la conversa.

Les estratègies compensatòries en general, poden ser de dos tipus. En primer lloc, les economitzaadores, o de tipus simplificador, són aquelles que requereixen un menor ús dels elements lingüístics, i que, fins i tot, poden servir per evadir el problema. D'aquest tipus serien per exemple l'ús dels gestos, dels elements deíctics, dels hiperònims, etc. En canvi, les estratègies explicatives, o de tipus més analític, són aquelles que s'enfronten amb recursos lingüístics més complexos, com ara l'intent de definició, o de descripció, la comparació, l'ús de sinònims, etc.

No s'inclouen els canvis de codi al castellà com a tipus d'estratègia lèxica, ja que no es pot assegurar que els canvis de codi responguin sempre a una estratègia compensatòria conscient. Sovint s'alterna l'ús en ambdues llengües d'una mateixa paraula en un sol subjecte (*barco* i després *vaixell*, per exemple). A més, aquesta alternança entre els dos codis pot ser degut a l'input rebut (*escondite*), i reflecteix, per tant, la situació de bilingüisme en l'àmbit quotidià dels alumnes de la mostra.

Es comptabilitzen tots els exemples que apareixen a cada subjecte i al llarg de tota l'entrevista, i només en llengua catalana. Així, per exemple, a un enunciat com el següent, no considerariem l'element deíctic com a estratègia lèxica compensatòria en català: *se surto y va ahí* (LAY).

Els tipus d'estratègies compensatòries lèxiques economitzaadores que analitzem, són les següents:

- **Gestos** en substitució de paraules; s'inclouen els dibuixos (dibuixar el tauler del parxís a un paper, per exemple) i l'escriptura (escriure la data de naixement).
- **Onomatopeies** en substitució de verbs d'accions (*croc* x mossegar, *li va fer fiuu...*, i *un venia i paa...*, sovint acompanyades també per gestos). Les interjeccions només es compten com estratègies lèxiques de tipus simplificatiu quan substitueixen un terme concret, però no quan transmeten certa significació modal a l'enunciat (*uff*, per exemple, pot expressar dificultat en un enunciat com el de DAZ: *i van sortir correguent d'allà, amb la caputxa, i uff, tots allà correguents a tot arreu*).
- **Deíctics**, utilització d'adverbis de lloc (allà, aquí) i de manera (així), i demostratius (aquest, aquell...), en substitució de substantius concrets desconeguts o oblidats momentàniament (per exemple, en l'explicació del joc del parxís: *quan comptes un, dos, tres, quatre, cinc, sis, està aquí, surt aquest, i no entra...*). No es compten quan es poden aclarir fàcilment pel context (*vaig arribar aquí...*; és a dir, a Catalunya), ja que som conscients que la conversa oral permet un alt grau d'ús dels elements deíctics.
- **Hiperònims**, tant verbals com nominals. El verb *fer* és el més utilitzat com a hiperònim verbal per a substituir d'altres més específics (per exemple, *no faig cap joc* x *no jugo*); per tant, sovint es tracta d'una estratègia lèxica i el seu ús serà analitzat a l'apartat d'estratègies lèxiques compensatòries. Aquest verb pot aparèixer, fins i tot, com a paraula comodí de forma redundat, és a dir, sense aportar cap significat a l'enunciat (*l'avió, quan baixa... fa xocat*). L'hiperònim nominal *cosa* és el més utilitzat per substituir termes més concrets (per exemple, en l'explicació del joc d'amagar, *toques una cosa blanca... i salvat*). D'altres són *el daixò*, *animal* x

guineu, però no *ocell* x corb, ja que molts alumnes reconeixen el primer al dibuix del text, però cap coneix el nom concret de l'ocell.

- **Falques**, expressions del tipus *i així*, *i això*, *i tot*, *o algo...* per donar com a finalitzades vagues explicacions o descripcions.
- **Demanda explícita a l'interlocutor**; quan l'alumne demana directament o indirectament a l'entrevistador com es diu un objecte concret, o com s'expressa en català una idea determinada (*com es diu...?*, senyalant-se el coll i referint-se a "degollar"; *com es diu en català...?*; *no sé com es diu... com aquest... no és bolsa, como si aquest...*, senyalant-se les butxaques).

Les estratègies lèxiques compensatòries de tipus explicatiu que analitzem a la mostra, són les següents:

- **Ús de sinònims o lexemes que pertanyen a un mateix camp semàntic**: *guitarra* x *trompeta*, *tractor* x *camió*, *gos* x *guineu*, *ocell* x *corb*, etc.
- **Perífrasis o expressions analítiques** que substitueixen un lexema desconegut o dubtós, sovint mitjançant explicacions, definicions o comparacions del terme en concret (*els dos marits* x *parella*, *l'has tocat una cotxe* x *atropellar*, *cadira gran* x *sofà*).

Repertori de Verbs

Les lectures, en aquest sentit, proporcionen sovint un vocabulari que el alumne pot conèixer, però que no utilitza habitualment a les seves converses espontànies; per això, no s'han tingut en compte els diferents verbs que apareixen en cada subjecte a partir de les proves de lectura que inclou l'entrevista.

El que interessa, doncs, en aquest apartat de la competència lèxica, és el tipus de verbs diferents que apareixen a la **conversa espontània** dels alumnes amb l'entrevistador, des de quina etapa apareix cadascú d'aquest verbs i en quin nombre d'alumnes per grup.

Es tracta, sobretot, de constatar l'aparició de certs verbs a cadascuna de les etapes, i no de comptabilitzar el nombre de vegades que apareix a cada subjecte. Per tant, es senyala només la presència del verb, i no la seva freqüència d'aparició a cada subjecte.¹

La presència d'un verb determinat, però, pot ser degut a la repetició de l'enunciat de l'entrevistador. En aquests casos, s'inclou el verb al repertori de l'alumne si, malgrat la repetició, és capaç de formar creativament un enunciat propi: *I el teu pare, de què treballa?, treballa de...*). No es compten, però, si la repetició no inclou la formació d'un enunciat: ENT: *plou*; ZIZ: *plou*).

Pel que fa a les formes no personals del verb, només es té en compte el participi quan forma part dels verbs compostos (*ha robat*, *ha agafat*, etc), però no quan funciona com

¹ Donat que el domini de la llengua és sobretot el control de les seves estructures gramaticals, en el marc de la competència comunicativa no resulta discriminatori el nombre de paraules diferents que utilitza cada individu de la mostra. El lèxic d'una llengua depèn de forma molt directa de l'input rebut. De fet, amb un nombre més o menys bàsic de mots i un bon coneixement de l'estructura de la llengua, és possible una comunicació satisfactòria en la majoria de les situacions de la vida quotidiana.

a adjectius (*estar cansat, avorrit...*), perquè aquest ús no assegura també l'ús del verb de forma personal, és a dir flexionat en nombre i persona.

Tampoc es tenen en compte els errors d'ús d'un verbs per altres; és a dir, el que interessa és l'aparició del lexema verbal concret, no del significat que l'alumne volia transmetre amb el seu ús. Per exemple, no es té en compte l'error d'ús de *ser* x *estar*, sinó simplement la seva aparició al repertori lèxic verbal de cada alumne.

Els verbs que s'inclouen són en català; és a dir, els verbs en castellà no han estat enregistrats (*sentarse*), però, per exemple, existeix homofonia als verbs *ser*, *estar* i *haber* entre les dues llengües, és a dir, es dona pràcticament la igualtat formal entre ambdós, però mostren alguna petita diferència, tant en la pronunciació ([*-r*] muda, per exemple), com en l'ús. Aquest tipus de verbs gairebé idèntics a les dues llengües, suposava la dificultat de considerar si l'alumne coneixia i podia utilitzar el verb també en català. Per eliminar, doncs, la major part d'aquestes consideracions errònies a l'hora de l'anàlisi, s'ha enregistrat els verbs que apareixen en enunciats en llengua catalana, però no els que apareixen en llengua castellana: *cuando la toca con la mano* (ALL), *si te toca la oca, porque te ha tocado* (LAH), *quitar* i *busca* (ZIZ). Tot i la igualtat entre el verb *tocar* en ambdues llengües, en aquests casos no han estat considerats al repertori de verbs utilitzat pels subjectes. El cas, però, del verb *saber* a l'enunciat negatiu *no sé*, molt freqüent a totes les entrevistes, i homòfon per complet a les dues llengües, sí ha estat enregistrat com a llengua catalana, fins i tot, en aquells alumnes que utilitzen majoritàriament la llengua castellana al llarg de tota la conversa.

Del verbs diferents que apareixen en total al llarg de totes les entrevistes, només s'inclouen als quadres aquells que es repeteixen a més d'un grup, ja sigui als tres, o al segon i el tercer, o, fins i tot, al primer i al tercer en alguns casos.

La classificació dels verbs segueix, en principi, els criteris nocio-funcionals habituals a les gramàtiques de la llengua; és a dir:

- verbs d'accions
- verbs específics de moviment
- verbs de llengua i pensament
- verbs de percepció
- verbs d'opinió i sentiment.

No obstant, existeix un grup molt general de verbs difícils de classificar en aquest grups i d'ús molt freqüent a la llengua, ens referim als següents: *ser*, *haber*, *estar*, *tenir*, *poder*, *voler* i la perífrasi de necessitat o obligació *tenir que*.

Els verbs d'accions en general representen el grup més nombrós dels verbs que apareixen al corpus, i també el que mostra major heterogeneïtat d'ús entre els alumnes; és a dir, que un verb més o menys precís pot aparèixer aïlladament a un alumne de qualsevol grup, o bé donar-se al grup inicial, però no als altres, en teoria, exposats durant un major període de temps a la llengua meta.

Per aquesta raó, s'ha dut a terme una segona classificació d'aquests verbs, agrupant-los pels àmbits semàntics que cobreixen a l'entrevista:

- verbs de l'àmbit de jocs i esports (els verbs relacionats estretament amb el moviment en general, han estat agrupats apart);
- verbs de l'àmbit escolar (es barregen aquí els de llengua i pensament i els de certes accions);
- verbs de l'àmbit festiu;
- verbs de l'àmbit de la vida quotidiana.

No obstant, hi ha un grup considerable de verbs d'acció que no pertanyen a un d'aquests camps concrets, sinó que poden aparèixer a més d'un. Són els verbs que han estat agrupats com a verbs d'accions generals.

Anàlisi d'errors verbals

Els errors lèxics poden afectar bé a la forma o bé al significat; és a dir, l'error pot ser la formació d'un terme inexistent a la llengua, o bé l'ús d'un terme amb el significat d'un altre.

Els errors que afecten a la forma es manifesten sobretot com a errors fonològics a causa de l'oblit del terme correcte (*sesei* x *jersei*, *xune* x *fum*, *suit* x *fruit*, etc.). Aquests no s'han tingut en compte per l'anàlisi de la competència lèxica, ja que es tracta d'errors inherents a l'adquisició del lèxic d'una llengua, i es presentaran sempre en relació a les noves paraules que vagin apareixent, de manera que no resulten discriminatoris pel que fa a la delimitació de les diferents etapes en relació al lèxic.

Tanmateix, tampoc no s'ha tingut en compte un altre tipus d'errors que afecta a la forma: les malformacions verbals (*seuranís* x *asseure's*, *aterriassar* / *aterir* x *aterrar*, etc), i les confusions entre lexemes derivats d'una mateixa arrel, normalment a causa de la transposició de categories gramaticals per modificació d'afixos (substantiu x adjectiu, per exemple).

ENT: quina cadena mires?

ABD: canal de... inglesos

ABD: un japó

ENT: què és un japó?

ABD: un home japó

S'ha decidit analitzar tant aquest tipus d'errors, com els que afecten al gènere o nombre, a l'apartat de competència morfosintàctica, ja que en la majoria de casos es tracta d'errors de formació de paraules que il·lustren l'assimilació i generalització de certs mecanismes morfosintàctics de la llengua catalana (*aterriassar* x *aterrar*, *aterir* x *aterrar*, *fondar* x *flotar*, etc.).

Per l'anàlisi de la competència lèxica, ens centrarem, doncs, en els errors que afecten al significat; és a dir, l'ús d'uns lexemes per altres de la mateixa categoria gramatical, però que comporten un canvi semàntic a l'enunciat.

Pel que fa a la confusió entre formes pronominals, entre adverbis i entre nexes, s'ha considerat el seu anàlisi a l'apartat de competència morfosintàctica, ja que en ser paradigmes o grups lèxics tancats, amb un nombre limitat d'elements, responen a un tipus d'error més sintàctic que semàntic.

Per tant, l'anàlisi dels errors a la competència lèxica es redueix l'ús erroni d'uns verbs per altres, ja que es tracta d'un paradigma obert, i sovint la dificultat principal consisteix en l'elecció entre lexemes d'un mateix camp semàntic i que es diferencien per algun tret específic (verbs de moviment i trajectòria com *anar* x *venir*, per exemple) o per alguna restricció sintàctica (verbs auxiliars i copulatius). S'ha considerat que aquests errors estan més relacionats amb l'aspecte semàntic i, per tant, de coneixement del lèxic específic de la L2.

Es comptabilitzen aquests errors només en llengua catalana i un sol cop en cada subjecte, per tal de reduir el marge de subjectivitat que dona el major o menor nombre de paraules utilitzades per cadascú. Ara bé, hi ha molts verbs, entre ells els propis auxiliars, que presenten la mateixa forma i quasi la mateixa pronunciació en català i en castellà. Aquest verbs homòfons en ambdues llengües han estat considerats només quan es trobaven en enunciat en llengua catalana.

Els tipus de verbs que intervenen en aquestes substitucions errònies són els següents:

Verbs auxiliars i copulatius

SER / ESTAR: *però això no és gens bé; cuando jo estaves petit* (IMA)

SER x HAVER: *el animal estat agafat la camaseta* (FAU)

ESTAR x HAVER: *s'explica que un canal de televisió sol està dibuixos* (ABD), en lloc de "només hi ha dibuixos".

Parelles de verbs oposats

VENIR x ANAR: *a vegades venim a festes* (ZIA)

PAGAR x COBRAR: *quan vinguin a pagar la casa* (MUS)

Verbs del mateix camp semàntic

MIRAR x VEURE: *sí, i la gent no mirarà...* (MIA) (en lloc de "no veuran girafes noves").

PREGUNTAR x DIR: *va passar per allà una guineu i li va preguntar quins ulls meravellosos* (ZIA)

ESTIMAR x AGRADAR: *que ell estimava la sal* (SOH)

RETALLAR x TALLAR: *té que retallar un pollus i un xai* (DEL)

Altres tipus de verbs

Es considera error l'ús del verb del verb *fer* en substitució d'un altre, quan canvia el significat del que es diu (per exemple, *fer* x *posar* en *li va fer el menjar i no li va fer la sal*, SOH), o bé, l'enunciat resulta agramatical per manca de significat (*m'agrada fer a la casa sol*, MUS).

Altres exemples serien: PORTAR x TENIR (*tornaré al setembre, em penso, quan portem vacances d'escola*, SAM); TREURE x SORTIR (ENT: *vas veure a la tele allò que tu havies vist...* MUS: *sense treure a fora*); PORTAR x TENIR (*doncs d'un rei que porta tres princeses*, SOH).

Repertori de Preposicions

Hem inclòs l'anàlisi de l'aparició de cada preposició als alumnes de la mostra, ja que, en tractar-se d'un llistat molt determinat de la llengua, es donarà segurament la progressiva aparició dels seus elements a través de les diferents etapes.

Només s'ha constatat l'aparició d'una preposició determinada al discurs de cada alumne, però no el nombre de vegades que apareix a cadascú. És a dir, els quadres es refereixen al nombre d'alumnes de cada grup i nivell que presenta al seu repertori lèxic una preposició concreta.

No es compten els errors d'ús, sinó simplement l'aparició del lexema; és a dir, en un enunciat com *va començar a fer jocs en els nens* (ZIA), es compta la presència de la preposició *en*, independentment de si es tracta d'un error d'elecció, en comptes de la preposició *a*.

No es tenen en compte les preposicions que apareixen en castellà, malgrat es trobin en enunciat pràcticament en català. Existeix, però, el mateix problema d'homofonia entre el català i el castellà que hem assenyalat a l'apartat del repertori lèxic verbal; és a dir, hi ha preposicions idèntiques en català i en castellà, com *a*, *en*, o *de*. Així doncs, quan la partícula apareix en un enunciat en castellà, no és té en compte al repertori de l'alumne.

A vegades es dona també la repetició per part de l'alumne de la preposició utilitzada per l'entrevistador al seu enunciat. Només es comptarà aquesta repetició si l'alumne construeix, a més, un enunciat propi, tal i com ja s'ha fet en el cas del repertori de verbs de cada alumne.

Anàlisi d'errors en l'ús de les preposicions

Omissió de preposicions

Les omissions de preposicions només poden ser rellevants quan es tracta d'aquelles que compleixen una funció de tipus estructural; és a dir, les preposicions de menor pes semàntic i major pes relacional com ara *a*, *de*, *en*:

ENT: per tant aquests nens a on van?

FAU. (A) la casa (GRUP A)

ENT: a què jugàveu?

AMI: (A) tot juguem (GRUP A)

MIA: i quan ella va obrir... (A) les tres bessones... per ajudar-les (GRUP B)

ZOB: i sóc (A) tercer (GRUP B)

SET: després (A) ell li va semblar que era un refresc (GRUP C)

OUA: que veniem (EN) la bicicleta jo i uns amics... (GRUP C)

BAC: llibre (DE) castellano (GRUP A)

DEL: ha marxat (PER) la nit (GRUP C)

D'altres omissions poden ser del tipus següent:

ENT: però l'any que ve amb qui viurà?

FAT: (AMB) molts, no?, altres (GRUP A)

Paral·lelament, poden aparèixer també algunes **autocorreccions** per tal de no ometre la preposició:

SET: castellà [/] en castellà

LOU: la sorra [/] a la sorra

Confusions entre preposicions

Solen aparèixer també entre les preposicions de menor pes semàntic, com ara **a x de** i al revés:

OUA: si li fan dos faltes al cop (GRUP C)

ENT: perquè es va fer una festa aquí a LOC1, oi que sí?

RAH: d'on? (GRUP A)

Entre aquest tipus d'errors cal destacar l'ús de la preposició **en x a** com una de les més habituals i que no hauríem de considerar error, ja que es tracta d'un ús comú també entre nadius:

ENT: fa poc que has anat a alguna festa?

ABD: en una festa? (GRUP A)

ENT: fins a quin curs vas anar?

FAT: en el quart (GRUP A)

AMI: si he anat en alguna festa? (GRUP A)

CHA: o li porten de menjar en les mesquites (GRUP A)

ZIA: va començar a fer jocs en els nens (GRUP B)

SET: el porto a beure aigua en una font (GRUP C)

OUA: que he anat en una excursió amb un avió (GRUP C)

En tot cas, es té en compte aquest tipus d'error habitual perquè demostra que els alumnes de la mostra cometien una sèrie d'errors que provenen directament de l'input rebut.

D'altres confusions es donen entre preposicions de significat molt proper, com ara l'ús de la preposició **de x des de**:

SAM: allà, mirant de l'aire (GRUP A)

Finalment, altres confusions es donen ocasionalment entre preposicions més allunyades des d'un punt de vista semàntic, i l'ús erroni que més es repeteix és l'ús de la preposició **de per sobre (de)**:

ABD: i tirava foc... de l'aigua (DE x SOBRE) (GRUP A)
 SOU: i el gat s'ha saltat d'aquell (DE x SOBRE) (GRUP B)
 YOU: puja a un... dels núvols (DE x SOBRE DE) (GRUP B)
 RID: si veus el terra fins en el aire, et marejaràs (x DES DE) (GRUP C)

Addició de preposicions

L'addició innecessària de preposicions no es dona en un gran nombre d'alumnes, però, no obstant, es repeteix algun cop l'addició de preposicions de poc pes semàntic, com ara *de*, *en* o *a*. Pel que fa a l'addició de la preposició *en*, val a dir que es tracta d'un ús habitual també entre els propis alumnes nadius i que, per tant, pot haver estat induït per l'input rebut.

Repertori d'adverbis

Pel que fa als diferents adverbis i locucions similars, es tracta també d'un paradigma tancat, però la seva varietat i la complexitat semàntica (sobretot modal) que comporten al discurs, serveix per a avaluar certa qualitat discursiva dels a mesura que el seu nombre i especificitat augmenta en cada grup.

El total d'adverbis diferents que apareixen al corpus, han estat classificats en els següents grups:

- adverbis d'ordre
- adverbis de negació, afirmació i dubte
- adverbis de quantitat
- adverbis de temps
- adverbis de lloc
- adverbis de manera

Només s'ha constatat l'aparició de l'adverbi concret al discurs de cada alumne, però no el nombre de vegades que apareix a cadascú. És a dir, els quadres es refereixen al nombre d'alumnes de cada grup i nivell que presenta al seu repertori lèxic una expressió adverbial determinada. No es compten els errors d'ús, sinó simplement l'aparició del lexema. No es compten en castellà, malgrat es trobin en enunciats pràcticament en català (*cuando jo estaves petit; però nunca lo he vist*, IMA).

Sovint es dona també la repetició per part de l'alumne de l'adverbi utilitzat per l'entrevistador al seu enunciat. Només es comptarà aquesta repetició si l'alumne construeix, a més, un enunciat propi, tal i com ja s'ha fet en el cas del repertori de verbs de cada alumne. Per exemple, no es comptaria l'aparició de l'adverbi en l'alumne en una repetició com la següent:

ENT: què faries?, ho diries, no diries res...
 LAY: no diria res

5.2 RESULTATS DE L'ANÀLISI D'ESTRATÈGIES LÈXIQUES

5.1 Estratègies lèxiques economitzaadores (nº d'estratègies a cada grup)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Gestos	1	2	3	3	6	9			
Deíctics	9	5	14	20	11	31	12	6	18
Hiperòn	6	4	10	7	5	12	21	12	33
Falques	13	11	24	19	11	30	26	18	44
Onomat				2	1	3		4	4
Demand	18	12	30	1	13	14	1	1	2

Cap d'aquestes estratègies compensatòries de tipus economitzaador o simplificador, desapareix al grup C, excepte pel que fa als gestos.

El nombre de deíctics augmenta del grup A al grup B, i disminueix al grup C, gairebé mantenint el mateix nombre que al grup A.

Pel que fa als hiperònims verbals o nominals, falques i onomatopeies, augmenten del grup A al grup C.

L'ús de les falques mostra un nombre elevat i un augment progressiu a tots tres grups.

Les demandes de termes concrets es donen, sobretot, al grup A i disminueixen força al grup C. Per tant, és lògic que augmenti el nombre de falques i hiperònims per designar els termes desconeguts o oblidats.

5.2 Estratègies lèxiques explicatives (nº d'estratègies a cada grup)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Sinòn.	3	2	5	3	3	6	5	4	9
Perífra.	3	1	4	4	3	7	4	3	7

El nombre d'aquest tipus d'estratègies en és molt menys elevat que pel que fa a les de tipus economitador.

Els sinònims com a estratègia lèxica compensatòria explicativa augmenten progressivament d'un grup a l'altre. I també augmenta la qualitat d'aquest ús, des de paraules menys relacionades semànticament, fins aquelles que sí mantenen una relació més estreta.

Per exemple, al grup A aquestes substitucions sinonímiques mostren un grau menor de relació semàntica entre els termes utilitzats, perquè sovint, intervenen factors com la similitud física (*botó* x *roda*), una part per altra (*persiana* x *finestra*) o simplement pertanyen al mateix camp semàntic, però hi ha molt poca relació entre ells: *formiga* x *tortugues*, *quadrat* x *rodona*, *blau* x *verd*. Altres, però, sí tenen ja més relació semàntica: *ocell* x *lloro*, *bata* x *pijama*, *policia* x *soldat*.

Al grup B, la relació semàntica entre els termes utilitzats i substituïts és més estreta, i a més, ja no es dona només entre substantius, sinó que apareixen també alguns adjectius: *cu-cut* x *ocell*, *cabells* x *plomes*, *marca* x *tipus*, *recte* x *pla*.

I al grup C, aquest tipus de substitució sinonímica entre adjectius augmenta: *llis* x *pla*, *suau* x *pla*, *content* x *afalagat*; i continua havent una relació semàntica estreta entre els termes utilitzats i els substituïts: *gas* x *benzina*, *cap* x *cervell*.

El nombre d'alumnes que utilitza les perífrasis com a estratègia lèxica explicativa, també augmenta del grup A al grup B, i es dona certa progressió de qualitat. Per exemple, al grup A els termes que es "defineixen" són més corrents, d'un vocabulari base: el temps (*del cel*), sofà (*cadira gran*); estiu (*quan fa calor*).

En canvi, a partir del grup B, els termes són més concrets : tempesta (*quan plou molt*), fitxes, dau (descripcions de l'objecte), cunyat o cervell.

I al grup C, es manté el mateix tipus de termes concrets (cervell, a dins del cap, cosina, fitxa), o encara més concrets (morrió, escorxador, sèrie, Caravanchel), la qual cosa potser reflecteix que el repertori lèxic més bàsic ja està adquirit en aquesta etapa, i només s'utilitza aquest tipus d'estratègia pels termes menys usats a les converses diàries i sovint desconeguts o oblidats pels alumnes de la mostra.

5.3 Estratègies lèxiques compensatòries (nº d'estratègies a cada grup) Resultats globals									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Econom.	47	34	81	52	47	99	60	41	101
Explic.	6	3	9	7	6	13	9	7	16

CONCLUSIONS DE L'ANÀLISI D'ESTRATÈGIES LÈXIQUES

El nombre de les economitzaadores (hiperònims, deíctics i falques) augmenta més que el de les explicatives (sinònims i perífrasis), la qual cosa dona molt poca qualitat lèxica al discurs.

Entre les economitzaadores, però, cal considerar que algunes falques i peces per emplenar, tipus comodí, són pròpies de l'interacció oral i demostren l'espontaneïtat del parlant a l'hora d'utilitzar-les. És per això que comencen a aparèixer a partir del GRUP B sobretot i són nombroses al GRUP C.

L'augment de l'ús d'hiperònims i falques, en general, demostra l'aprenentatge de fórmules que emplenen discurs, però que resulten "empobridores".

De fet, el nombre total d'aquestes estratègies economitzaadores varia molt poc del grup B al grup C, la qual cosa sembla mostrar un cert estancament evolutiu.

És cert que la interacció oral, la co-presència dels interlocutors, permet un major ús d'estratègies economitzaadores perquè existeix la possibilitat d'aclaració o repetició, però tenint en compte que l'entrevista es realitza en un marc escolar, que l'alumne intueix algun tipus d'avaluació i que l'entrevista inclou temes complexos i de referència no contextual (explicació d'una pel·lícula, una festa, etc.), podem considerar que el resultat és pobre i poc precís lèxicament.

5.3 RESULTATS DEL REPERTORI DE VERBS

Verbs generals

En primer lloc, apareixen els verbs de significat més general. Entre ells, però, es pot dur a terme una subdivisió. Els verbs *ser*, *haver* i *estar*, expressen l'essència i existència; per expressar la possessió, el verb per excel·lència és *tenir*, i en el cas de la perífrasi verbal *tenir que* (o les seves variants *tenir de* o *haver de*) s'expressa la necessitat o obligació. Per expressar la possibilitat, apareix el verb *poder*, i per últim, l'expressió de la voluntat ve donada per l'ús del verb *voler*.

5.4 Verbs generals (nº d'alumnes que utilitza cada verb)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Ser	6	4	10	8	6	14	8	8	16
Haver	5	2	7	7	6	12	8	8	16
Estar	7	4	11	7	5	12	8	7	15
Tenir	4	3	7	5	6	12	8	8	16
Tenir que	2	1	3	6	1	7	7	1	8
Poder		1	1	2	1	3	2	5	7
voler	2	2	4	5	1	6	4	4	8

Els més nombrosos són els d'essència, existència i possessió. Apareixen ja a gairebé la totalitat dels alumnes de cada grup, i l'augment entre un i altre grup (de A a B, de B a C) no és gaire significatiu, excepte pel que fa als verbs *haver* i *tenir*, que mostren cert augment important del grup A al B (de 7 alumnes al primer grup a 12 en el segon grup en ambdós casos).

La perífrasi d'obligació i necessitat *tenir que*, apareix sobretot als alumnes del nivell de la primària. En aquest nivell, la perífrasi apareix a gairebé la totalitat dels alumnes del grup C. En canvi, al nivell de la secundària, el seu ús es redueix a algun alumne aïllat a tots tres grups.

Amb el verb *poder* passa el contrari; és a dir, mostra major nombre d'alumnes al nivell de la secundària. També augmenta a cada grup el nombre d'alumnes que, en general, el presenta, tot i que al grup C encara no assoleix la meitat dels alumnes totals.

Pel que fa al verb *voler*, tant la primària com la secundària mostren el mateix nombre d'alumnes als grups A i C, i, en general, aquest nombre augmenta progressivament fins a assolir la meitat del nombre d'alumnes total del grup C.

Verbs de llengua i pensament

5.5 Verbs de llengua i pensament (nº d'alumnes que utilitza cada verb)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Saber	7	7	14	8	6	14	7	7	14
Dir	6	4	10	7	4	11	6	8	14
Parlar	3	4	7	5	5	10	7	8	15
Recorda	4	2	6	5	5	10	7	6	13
Dir-se	2	1	3		3	3	5	3	8
Pensar				2		2	1	4	5
Conéixe				1		1		1	1

Entre els verbs de llengua i pensament, *saber* es manté en el mateix nombre d'alumnes a tots dos nivells pràcticament, i a tots els grups. A més, quasi la totalitat dels alumnes de

cada nivell, l'utilitza des de la primera etapa; pensem, per exemple, en l'enunciat negatiu *no sé*, que apareix des de gairebé la totalitat dels alumnes del grup A.

Dir augmenta també el nombre d'alumnes del grup A al grup C, en ambdós nivells. Aquest verb apareix al repertori de la major part dels alumnes de cada grup al nivell de la primària, i a la meitat dels alumnes dels grups A i B del nivell de la secundària. Al grup C, però, en aquest nivell de la secundària la totalitat dels alumnes el presenta.

Parlar i recordar (no me'n recordo), mostren també un augment del nombre d'alumnes del grup A al grup C, a tots dos nivells. El primer apareix a la majoria dels alumnes del grup C, mentre que en el segon cas aquest nombre és una mica més reduït.

Dir-se (es diu...), tot i que apareix també des del grup A a tots dos nivells, augmenta relativament poc fins al grup C, i tant sols la meitat dels alumnes en total d'aquest grup, el presenta al seu repertori.

Pensar apareix només a partir del grup B al nivell de la primària, sent el nombre total d'alumnes molt reduït. A partir del grup C, apareix també a la secundària, però el nombre total d'alumnes que el presenta continua sent de menys de la meitat del total.

El verb *conèixer*, només mostra dos casos aïllats, un al grup B i l'altre al grup C, del nivell de la primària i del nivell de la secundària, respectivament.

Verbs de percepció

5.6 Verbs de percepció (nº d'alumnes que utilitza cada verb)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Mirar	4	3	7	5	2	7	3	4	7
Veure	3	1	4	3		3	6	7	13
Escoltar		1	1					1	1
Sentir	1		1					1	1

D'entre aquests verbs, *veure* augmenta considerablement el nombre d'alumnes del grup B al grup C, en tots dos nivells, però sobretot, pel que fa a la secundària. Al grup C, la major part dels alumnes de tots dos nivells el presenten al seu repertori.

Mirar es manté des del grup A fins al grup C en el mateix nombre d'alumnes total. No obstant, és el nivell de la primària als grups A i B, el que mostra un major nombre d'alumnes, mentre que al grup C és el nivell de la secundària.

Escoltar i *sentir* només apareixen a un alumne del grup A i a un altre del grup C, en el primer cas, del nivell de la secundària tots dos, i en el segon cas, del nivell de la primària i del de la secundària, respectivament. Serien, doncs, casos aïllats de la presència d'aquest verb.

Verbs d'opinió i sentiment

5.7 Verbs d'opinió i sentiment (nº d'alumnes que utilitza cada verb)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Agrada	6	5	11	6	7	13	7	7	14
Creure		1	1					4	4
Enfadar	1	1	2				2	1	3
Sembla				2		2	3	3	6
Enamor					1	1	1		1

D'entre aquests verbs, l'utilitzat per major nombre d'alumnes des del primer grup a tots dos nivells és *agradar*, amb molta diferència respecte els altres del mateix tipus. De fet, aquest verb es presenta ja a gairebé la totalitat dels alumnes del grup C, en tots dos nivells.

Enamorar-se també apareix només a partir del grup B, i es tracta de dos casos aïllats, al nivell de la secundària al grup B, i al nivell de la primària al grup C.

Enfadar-se apareix a un alumne de cada nivell al grup A, i al grup C, aquest nombre gairebé no augmenta.

Semblar apareix només a partir del grup B de la primària, en un nombre d'alumnes molt reduït. Aquest nombre augmenta només en un alumne al grup C de la primària, mentre que a la secundària comença a aparèixer en alguns alumnes. En tot cas, el nombre dels alumnes al grup C que utilitzen aquest verb, no arriba a la meitat del total.

Creure apareix només a un cas aïllat del grup A i augmenta a quatre alumnes al grup C, sempre al nivell de la secundària.

Verbs d'accions generals

Tot i la heterogeneïtat que hem esmentat pel que fa a l'ús dels verbs d'accions generals, es presenta aquí el llistat dels que apareixen, i el nombre d'alumnes per grup i nivell que utilitza cada verb.

5.8 Verbs d'accions generals (nº d'alumnes que utilitza cada verb)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Fer	7	7	14	8	7	15	8	8	16
Agafar	3	2	5	5	3	8	6	4	10
Compra	4	1	5	5	2	7	5	4	9
Donar	2	1	3	4	4	8	6	1	7
Matar	1	1	2	5	3	8	4	3	7
Portar		1	1	2	1	3	4	5	9
Picar	3	1	4	2		2	4	1	5
Deixar	1		1	2	1	3	4	2	6
Robar	2		2	2	2	4	4		4
Posar	1		1	2	1	5	4	2	6
Acabar		1	1	2	2	3	2	4	6
Caure	2	1	3		1	1	2	1	3
Morir	1	1	2	1	1	2	1	1	2
Néixer	1	1	2				1	3	4
Tallar		1	1	1		1	3	1	4
Prendre	1		1				1	2	3
Seure	1	1	2				2		2
Volar	1		1	2		2	2	1	3
Repetir		1	1				2	1	3
Obrir	1		1	1		1		1	1
Caçar		1	1	1	1	2			
Muntar	1		1				2		2
Ajudar				3	2	5	3	3	6
Treure				1	1	2	3	2	5
Començ				2	1	3	2	2	4
Barallar					2	2	2	1	3
Canviar					2	2	1	1	2
Plorar				3		3	1	1	2
Ficar				2		2		1	1
Pagar				1	1	2		1	1
Cridar				1		1	1		1
Cuidar				1		1		1	1
Explot				1		1	1		1
Penjar				1		1		1	1
Reparti				1		1		1	1
Trucar				1		1	1		1

Fer més o menys es manté i és molt nombros des de la primera etapa; gairebé apareix a la totalitat dels alumnes de cada grup, i en tots dos nivells.

A un nombre elevat d'alumnes del grup C apareixen també els verbs *agafar*, *comprar* i *portar*. En canvi, d'altres com *donar*, *matar*, *deixar*, *posar* i *acabar*, apareixen només a la meitat del nombre d'alumnes total d'aquest mateix grup, i amb fortes diferències de nombre pel que fa als dos nivells: per exemple, el verb *donar* apareix a 6 alumnes del grup C de la primària, mentre que al grup C de la secundària aquest nombre es redueix a només un sol alumne.

La resta, apareix en un nombre molt reduït dels alumnes totals del grup C. A més, n'hi ha que també apareixen des de la primera etapa, però només en dos dels grups, per exemple A i C (*néixer*, *prendre*, *muntar*, *repetir* i *seure*). El verb que només apareix al grup A i B, és *caçar*, que només apareix en un i dos alumnes respectivament.

Els verbs que apareixen a partir de la segona etapa (*ajudar*, *treure*, *començar*, *barallar*, etc.) en cap cas assoleixen la seva aparició al total dels alumnes del grup C, i el nombre d'alumnes a cada nivell, és molt similar.

Verbs de l'àmbit jocs i esports

5.9 Verbs de l'àmbit de jocs i esports (nº d'alumnes que utilitza cada verb)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Jugar	6	3	9	6	4	10	7	2	9
Córrer	4	1	5	4	2	7	7	3	10
Amagar	1	2	3	5	3	8	4	4	8
Guanya	6	1	7	3		3	4	3	7
Compta	1	1	2	5	2	7	4	3	7
Tirar	1	1	2	3	3	6	2	1	3
Trobar		3	3	3	1	4	3	5	8
Salvar	1	1	2	3	1	4	2	2	4
Xutar	1		1		2	2	2	1	3
Parar	1		1	1	1	2		1	1
Perdre	1		1	1		1			
Buscar				5	3	8	5	3	8
Tocar				4	3	7	2	3	5
Atrapar				1		1	4	3	7
Saltar				2		2	1		1
Escapar				1		1	1	1	2
Entrena					1	1	1		1

Jugar i *córrer* són els més nombrosos, però en el primer cas, el nombre d'alumnes que l'utilitza gairebé es manté a tots tres grups en general, mentre que al segon augmenta, des del grup A fins al grup C. No obstant, el nombre d'alumnes que utilitza aquests verbs al grup C, no assoleix la totalitat.

Més o menys la meitat dels alumnes del grup C, presenten al seu repertori els verbs *amagar*, *trobar*, *guanyar* i *comptar*; mentre que *salvar*, *tirar*, *parar* i *perdre* apareixen

en un nombre més reduït en aquest grup C. En general, són els grups del nivell de la primària els que mostren major nombre d'alumnes en la presència de cadascun dels verbs citats.

Dels verbs que apareixen a partir del grup B, només *buscar* apareix a la meitat dels alumnes d'aquest grup, sobretot pel que fa al nivell de la primària, i aquest nombre es manté al grup C. *Tocar* apareix també a quasi la meitat dels alumnes del grup B, però al grup C el nombre disminueix a la tercera part del total d'alumnes d'aquest grup. En canvi, *atrapar* apareix a un sol alumne de la primària al grup B, però augmenta a gairebé la meitat dels alumnes del grup C.

La resta de verbs són casos molt aïllats i el nombre total d'alumnes que el presenta és tant reduït al grup B com al C, i en tots dos nivells.

Verbs de moviment

5.10 Verbs de moviment (nº d'alumnes que utilitza cada verb)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Anar	6	3	9	6	5	11	8	6	14
Sortir	3	3	6	4	3	7	4	4	8
Venir	1	2	3	5	2	7	5	4	9
Tornar	1	1	2	3	2	5	5	7	12
Passar	1		1	5	2	7	3	5	8
Portar		1	1	2	1	3	4	5	9
Quedar	1		1	2	1	3	3	2	8
Entrar	1		1	1	1	2	3		3
Seure	1	1	2					2	2
Viatjar		1	1	1		1	1		1
Baixar				2	5	7	2	2	4
Arribar				1		1	4	3	7
Passeja				3		3	1	1	2
Camina				2		2	1	1	2
Girar					1	1	1		1
Marxar				1		1		1	1

Anar és el verb de moviment que presenta ja al grup C la majoria dels alumnes, tant del nivell de primària com del nivell de secundària. L'augment del nombre d'alumnes que presenta aquest verb es dona sobretot entre els grups A i C de la secundària.

Tornar apareix també a un nombre elevat d'alumnes del grup C, però en aquest cas, l'augment d'un grup a un altre és més patent a tots dos nivells.

Venir, *portar*, *sortir*, *passar* i *quedar* apareixen al grup C a quasi la meitat dels alumnes, i l'augment es dona sobretot del grup A al grup B, en general a tots dos nivells.

Entrar, *seure* i *viatjar* apareixen encara a un nombre més reduït d'alumnes del grup C, i en el cas dels dos últims, el nombre d'alumnes en que apareixen és el mateix al grup A que al grup C, per tant, no es dona cap tipus d'augment.

Entre els verbs que només apareixen a partir del grup B, el que mostra major nombre d'alumnes al grup C és *arribar*, que apareix a gairebé la meitat dels alumnes de tots dos nivells en aquest grup.

Baixar, però, mostra aquest mateix nombre al grup B i, en canvi, al grup C disminueix el nombre d'alumnes que el presenta, sobretot pel que fa a la secundària.

La resta dels verbs de moviment que apareixen a partir del grup B, mostren un nombre molt reduït d'alumnes, sobretot pel que fa al nivell de la secundària; i en alguns d'ells (*passejar*), fins i tot, disminueix el nombre d'alumnes que el presenta al grup C.

Verbs de l'àmbit escolar

5.11 Verbs de l'àmbit escolar (nº d'alumnes que utilitza cada verb)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Llegir	6	4	10	4	6	10	5	6	11
Escriur		2	2	3	1	4	6	3	9
Aprendr		2	2	4		4	4	2	6
Entendr		2	2	2	1	3	2	4	6
Enseny	1	2	3	2		2	3	2	5
Dibuix		1	1	2	1	3		1	1
Explic				2		2	4	2	6
Pintar				2		2	2		2
Pregunt					1	1		1	1
Castiga				1		1	1		1

Llegir és el que apareix a un major nombre d'alumnes des del grup A, i en tots dos nivells.

Escriure mostra un menor nombre d'alumnes, però es dona un augment des del grup A al grup C progressivament, assolint al final la meitat del nombre total d'alumnes d'aquest últim grup.

Aprendre, *entendre* i *ensenyar* no arriben a ser presentats per la meitat dels alumnes del grup C, però també es dona cert augment des del grup A al grup C, en general a tots dos nivells.

Dibuixar, en canvi, només apareix a un alumne dels grups A i C de la secundària, tot i que al grup B apareix en tots dos nivells en un nombre d'alumnes molt reduït.

Dels verbs que només apareixen a partir del grup B, *explicar* és el que més augmenta el nombre d'alumnes que l'utilitzen al grup C, tot i que no assoleix la meitat del nombre total d'alumnes d'aquest grup.

La resta (*pintar*, *preguntar* i *castigar*) apareix en un nombre molt reduït d'alumnes del grup B, a vegades a la primària i a vegades a la secundària, i aquest nombre d'alumnes es manté al grup C.

Verbs de l'àmbit festiu

5.12 Verbs d'àmbit festiu (nº d'alumnes que utilitza cada verb)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Menjar	2	2	4	5	4	9	5	4	9
Casar	1		1	3	2	5	4	3	7
Ballar	1		1	2		2	4	1	5
Cantar		1	1		2	2	1	1	2
Beure		1	1		1	1	1		1
Celebra				1	2	3		2	2
Convida				2		2		1	1
Resar				1		1		1	1

El que mostra major nombre d'alumnes és *menjar*, que, de fet, es manté del grup B al C, en tots dos nivells. Tot i així, al grup C, tant sols la meitat dels alumnes el presenta.

El nombre d'alumnes que utilitzen els verbs *casar-se* i *ballar*, és més reduït, tot i que mostren un augment del nombre d'alumnes en cada grup, i en tots dos nivells.

Cantar i *beure* mostren el nombre més reduït d'alumnes a tots tres grups i, de fet, aquest nombre no varia gaire d'un grup a l'altre, en general, a tots dos nivells.

Els verbs que apareixen a partir del segon grup, són *celebrar*, *convidar* i *resar*, i exceptuant aquest últim, que es mostra aïlladament en un sol alumne de cada grup i nivell, els altres dos, fins i tot disminueixen en nombre d'un alumne del grup B al C.

Verbs d'àmbit de la vida quotidiana

5.13 Verbs d'àmbit vida quotidiana (nº d'alumnes que utilitza cada verb)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Treball	2	3	5	5	4	9	5	5	10
Viure	1	1	2	1		1	3	2	5
Vestir-se	1		1		1	1			
Dormir				1		1	2	2	4
Posar-se				2		2	2	1	3
TOTAL	4	4	8	9	5	14	12	10	22
%	8'8	10	9'4	22'5	12'5	17'5	30	25	27'5

Treballar és el verb que mostra major nombre d'alumnes al grup C, i el seu augment es dona sobretot entre el grup A i el grup B, en tots dos nivells.

Viure, en canvi, augmenta del grup B al grup C, mentre que *vestir-se* només apareix a un sol alumne del grup A de la primària, i el nombre es manté al grup B de la secundària.

Els dos verbs que només apareixen a partir del grup B són *dormir* i *posar-se (la roba)*, i tots dos augmenten el nombre d'alumnes al grup C, en tots dos nivells.

CONCLUSIONS DEL REPERTORI DE VERBS

Els diferents tipus de verbs senyalats, són els que apareixen a alumnes de més d'un grup de la mostra. És a dir, 114 verbs es repeteixen a més d'un grup, respecte als 214 diferents que apareixen al menys una vegada al corpus total de les entrevistes.

Dels verbs que es repeteixen a més d'un grup, és a dir, els 114 classificats en quadres per nombre d'alumnes que el mostren per grup i nivell, 39 són d'accions generals, 17 de l'àmbit de jocs i esports, 16 de moviment, 10 de l'àmbit escolar, 8 de l'àmbit festiu, 7 de verbs generals, 7 de llengua i pensament, 5 d'opinió i sentiment, i 5 de l'àmbit de la vida quotidiana.

És a dir, el grup més nombrós és els de les accions generals. El segueixen els grup de verbs relacionats amb jocs i esports i els de moviment; mentre que els de l'àmbit escolar són molt poc nombrosos al corpus total de verbs diferents, i els de l'àmbit festiu i de la vida quotidiana, encara ho són més.

En general, cada verb augmenta en nombre d'alumnes que l'utilitza des del grup A al grup C. Ara bé, els verbs de tipus general (*ser, haver, estar, tenir*), i els de llengua i pensament, són els que apareixen des de la primera etapa en un nombre d'alumnes més elevat.

Entre els verbs d'opinió i sentiment, *agradar* és l'únic verbs que apareix a la majoria dels alumnes del grup C, mentre que *semblar* i *creure* no arriben a aparèixer a la meitat dels alumnes d'aquest mateix grup. És a dir, els alumnes de la mostra presenten més aviat els verbs d'opinió que els de sentiments com *enfadar-se* o *enamorar-se*.

Pel que fa als verbs de percepció, són només els verbs *veure* i *mirar*, en aquest ordre, els que major nombre d'alumnes arriba a utilitzar ja al grup C, mentre que d'altres com *escoltar* i *sentir* apareixen només esporàdicament en un nombre d'alumnes molt reduït del corpus.

Entre els verbs d'accions generals, l'aparició del verb *fer* a la gran majoria dels alumnes i des de la primera etapa, respon segurament al seu caràcter general, capaç de substituir d'altres verbs més concrets, com ja hem pogut veure en el seu ús com a hiperònim verbal a l'apartat de les estratègies lèxiques compensatòries.

Tant aquests verbs d'accions generals, com aquells que pertanyen a un àmbit semàntic determinat de l'entrevista, augmenten, en general, el seu nombre d'un grup a l'altre. Per exemple, dels 214 verbs que apareixen en total al corpus, 87 només es presenten a casos aïllats del grup B o C. Aquests verbs són majoritàriament d'accions, però també hi ha alguns que podem classificar amb els criteris següents:

Llengua i pensament: *xerrar (C), convèncer (C)*

Opinió i sentiment: *estimar (C), suposar (C)*

Àmbit festiu: *complir (any) (B), regalar (B), reunir-se (C), saludar (C), visitar (C), degollar (C), sacrificar (C)*

Àmbit escolar: *copiar*, *enganxar* (B), *redactar* (B), *retallar* (C), *suspendre* (C)

Àmbit de jocs i esports: *marcar* (B), *participar* (C), *pitjar* (C), *triar* (C)

5.4 RESULTATS DE L'ANÀLISI D'ERRORS VERBALS

5.14 Anàlisi d'errors lèxics verbals (nº d'errors a cada grup)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Auxiliars i cop.	3	1	4	2	3	5	1		1
Parelles opos.	1	1	2	1	1	2		3	3
Camp semànt.		1	1	3		3	1	1	2
Altres	2	2	4	2	2	4	6	2	8
TOTAL	6	5	11	8	6	14	8	6	14

En general, els errors verbals apareixen fins al tercer grup, i alguns fins i tot augmenten el seu nombre en aquest últim grup, com seria el cas dels errors verbals que han estat classificats com a "altres".

També augmenten lleugerament els errors entre verbs que formen parelles oposades i verbs que pertanyen a un mateix camp semàntic.

Els errors entre verbs auxiliars i copulatius, en canvi, disminueixen força al grup C, tot i que als grups A i B el seu nombre varia molt poc.

CONCLUSIONS DE L'ANÀLISI D'ERRORS VERBALS

Augmenten els errors progressivament i es manté de forma general el seu nombre entre els grups B i C.

L'únic tipus d'error que disminueix força al grup C és el que es dona entre verbs auxiliars i copulatius, tot i que aquests últims han estat senyalats sovint com a font de dificultats per als aprenents del català o el castellà, ja que moltes altres llengües posseeixen un sol lexema verbal per a la parella de verbs *ser / estar*.

En canvi, els errors entre altres verbs continuen apareixent. Per exemple, els errors entre verbs que formen una parella opositiva que implica moviment o trajectòria, i els errors entre verbs molt pròxims semànticament (i a vegades també formalment), més o menys mantenen el seu nombre a tots tres grups. I pel que fa als verbs que aparentment no mantenen cap lligam semàntic o formal entre ells, el nombre d'errors, fins i tot augmenta al grup C.

Semblaria, doncs, que l'alumne del grup C, en general, no comet ja gaires errors pel que fa als verbs de tipus auxiliar, més generals i usuals a la llengua, però, en canvi, pel que fa als verbs més específics, i també, sovint, menys freqüents, no només persisteixen els errors, sinó que, a més, augmenten.

5.5 RESULTATS DEL REPERTORI DE PREPOSICIONS

5.15 Preposicions (nº d'alumnes que utilitza cada preposició)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
A	9	8	17	8	7	15	8	8	16
De	7	8	15	7	6	13	8	7	15
En	6	7	13	6	7	13	8	8	16
Amb	6	4	10	7	8	15	8	7	15
Per / per a	4	5	9	6	4	10	7	8	15
Fins	2	4	6	4	4	8	7	5	12
Sense		3	3	3	1	4	3	2	5
Des de				1	2	3	1	3	4
Cap a					1	1	3	2	5
Sobre				1	1	2	2		2
Durant					1	1	3		3
Contra					1	1	2		2
Entre				1		1	1	1	2
Sota					1	1			
A través							1		1

A, de i en apareixen a gairebé la totalitat dels alumnes de cada nivell des del grup A fins el grup C.

Amb i per (a), apareixen també a un nombre considerable d'alumnes del grup A, en tots dos nivells, i aquest nombre augmenta al grup B, fins assolir al grup C, la totalitat dels alumnes.

Sense, en canvi, apareix en un nombre reduït d'alumnes del grup A de la secundària. Al grup B, aquest nombre d'alumnes augmenta i s'equipara en tots dos nivells, i al grup C, gairebé la totalitat dels alumnes presenta aquesta preposició al seu repertori.

La resta de preposicions apareix ja a partir del grup B. *Cap a* és la que més augmenta en nombre d'alumnes del grup B al grup C, sobretot pel que fa a la primària, mentre que *des de* augmenta només en nombre d'un alumne del grup B al grup C, en el cas de la secundària.

Durant, contra i entre, augmenten molt poc el nombre d'alumnes del grup B al grup C, i a més, el nombre d'alumnes que les presenten a cada grup i nivell, és molt reduït. El mateix passa amb *durant*, però en aquest cas, el nombre d'alumnes es manté del grup A al grup B.

Sota presenta un cas aïllat al grup B de la secundària, i *a través*, apareix també en un sol alumne al grup C de la primària.

CONCLUSIONS DEL REPERTORI DE PREPOSICIONS

El nombre de les preposicions que apareix a cada alumne, augmenta en general des del grup A al grup C. No obstant, hi ha algunes que apareixen en un nombre reduït d'alumnes del corpus, i a partir d'un grup determinat.

Només *a*, *en* i *de*, apareixen a la totalitat dels alumnes del grup A en tots dos nivells, mentre que *amb*, *per* (*a*) i *fins*, augmenten progressivament d'un grup a l'altre, apareixent a pràcticament la totalitat dels alumnes del grup C.

La resta de preposicions no assoleix aquesta totalitat al grup C, i algunes es presenten aïlladament a un sol grup, com *sota* en un sol alumne del grup B de la secundària, o *a través* en un sol alumne del grup C de la primària.

Es tracta, doncs, de les preposicions de significat més general, mentre que aquelles més específiques (excepte *sense*) apareixen ja des del grup B, i no en un nombre total d'alumnes gaire elevat.

Del nombre total de preposicions que apareixen al corpus (15), al grup A n'apareix un 46 %, i als grups B i C, el 93'33 %. Per tant, el repertori augmenta del grup A al grup B, mentre que entre el grup B i el grup C es manté.

5.6 ANÀLISI D'ERRORS EN L'ÚS DE LES PREPOSICIONS

5.16 Omissió de preposicions (nº d'errors a cada grup)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
A	3	4	7	1	1	2	1		1
DE		1	1		1	1		1	1
PER					1	1		1	1
EN							1		1
Altres		1	1						
Autocor					1	1	1		1
TOTAL nº errors / nº alumnes	3 / 3	6 / 3	9 / 7	1 / 1	3 / 3	4 / 4	2 / 2	2 / 1	5 / 3

Al grup A de la primària apareix un nombre reduït d'omissions de preposicions a la meitat dels alumnes i es concentren sobretot en l'omissió de la preposició *a*:

FAT: juguem (A) pilla-pilla

Al grup B el nombre d'errors disminueix i es donen només a alguns alumnes; a més, apareixen ja les primeres autocorreccions.

Al grup C també apareixen alguns errors només a alguns alumnes.

5.17 Confusions entre preposicions (nº d'errors a cada grup)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
EN x A	3	3	6	1	4	5	2	6	8
DE x SOBRE	1		1	2		2			
DE x A		1	1						
A x DE					1	1	1		1
DE x DES DE	1		1						
EN x DES DE							1		1
Altres		1	1		4	4			
TOTAL Nº errors / alumnes	5 / 3	5 / 3	10 / 6	3 / 3	9 / 5	12 / 8	4 / 3	6 / 3	10 / 6

A tots els grups apareixen confusions entre les preposicions de significat més general a la meitat dels alumnes, i el tipus d'error més comú és la confusió de la preposició *en* per *a* o al revés:

ABD: i anar en Barcelona (GRUP A)

IMA: i va portar-la a un camió (GRUP C)

Algunes confusions apareixen entre preposicions properes en significat, com ara *de* x *des de*.

En canvi, al grup B apareixen algunes confusions entre d'altres preposicions més llunyanes des d'un punt de vista semàntic, com ara *a* x *des de*:

IMA: dos hores eh... a Barcelona fins a Melilla (GRUP B)

Al grup C aquest tipus de confusions desapareixen i resten només les habituals d'*a* x *en*.

5.18 Addició de preposicions (nº d'errors a cada grup)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
DE	1	1	2					1	1
EN	1	1	2	1		1			
A		2	2						
TOTAL nº errors / nº alumnes	2 / 2	4 / 2	6 / 4	1 / 1		1 / 1		1 / 1	1 / 1

Al grup A els errors d'addició apareixen només a dos alumnes en total i es tracta del cas habitual també entre nadius de l'addició de la preposició *en*:

AMI: si l'avió aparca en allà

També al grup B apareix un sol error d'aquest tipus:

KOU: però només una rodona en aquí

Algunes vegades, és la preposició *a* la que s'incorpora innecessàriament:

CHA: la meva mare com no sabe a parlar àrabe...

Als grup C tant sols apareix un error aïllat a un sol alumne, i a més es tracta d'un error que demostra certa lògica des d'un punt de vista gramatical:

NIR: el meu germà volia fer de karate

CONCLUSIONS DE L'ANÀLISI D'ERRORS EN L'ÚS DE LES PREPOSICIONS

L'omissió afecta sobretot a preposicions de poc pes semàntic, com ara *a*. Tant el nombre d'omissions com el nombre d'alumnes que les comet, disminueix progressivament del grup A al grup C. De la meitat dels alumnes es passa a només alguns dels grups B i C.

L'addició de preposicions es dona pràcticament només al primer grup, i encara en molt pocs alumnes.

En canvi, les confusions entre preposicions es donen a la meitat dels alumnes des del grup A al grup C i amb molt poca diferència en el nombre d'errors a cada grup (10-12-10).

Es pot considerar, doncs, que les confusions entre unes preposicions i altres és l'aspecte que causa major nombre d'errors als alumnes de la mostra fins al grup C.

5.7 RESULTATS DEL REPERTORI D'ADVERBIS

5.19 Adverbis d'Ordre (nº d'alumnes que utilitza cada adverbi)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Després	3	5	8	6	2	8	8	7	15
Al final	1		1	2	1	3	1	1	2
Primer	1		1	1		1	1	2	3
Últim	1		1				2		2

Després és el que presenta major nombre d'alumnes al grup A, sobretot pel que fa al nivell de la secundària. Aquest nombre d'alumnes augmenta considerablement al grup B de la primària, tot i que el nombre total entre ambdós nivells es manté respecte al grup A. Al grup C, però, gairebé la totalitat dels alumnes de cada grup presenta aquest adverbi al seu repertori.

Primer i *al final*, apareixen a casos aïllats dels grups A de la primària i mostra un augment molt reduït d'aquest nombre, entre els grup B i C, en tots dos nivells. En el cas

d'al final, fins i tot, disminueix el nombre total d'alumnes que el presenta al seu repertori al grup C.

Últim apareix només en un cas aïllat del grup A i en dos alumnes del grup C, en ambdós casos al nivell de la primària.

5.20 Adverbis d'afirmació, negació i dubte (nº d'alumnes que utilitza cada adverbi)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Sí	9	8	17	8	8	16	8	8	16
No	9	8	17	8	8	16	8	8	16
També	5	3	8	7	3	10	8	7	15
Tampoc	1		1	2	1	3	2	3	5
Potser		1	1				2		2
"a lo millor"				1		1	1	1	1
Depèn							1		1

Sí i *no* apareixen des del primer grup a la totalitat dels alumnes, tant del nivell de la primària com del nivell de la secundària. En canvi, l'adverbi afirmatiu *també*, tot i que apareix a un bon nombre del grup A en tots dos nivells, mostra un augment del nombre d'alumnes al grup B, sobretot al nivell de la primària, mentre que els alumnes que el presenten al nivell de la secundària, augmenta al grup C.

Tampoc es presenta només en un cas aïllat del grup A de la primària, i l'augment d'aquest nombre als grups A i C, en tots dos nivells, és mínim, de manera que, ja al grup C, el nombre d'alumnes que presenta aquest adverbi negatiu al seu repertori, no arriba a la meitat del nombre total d'alumnes d'aquest grup.

Els adverbis de dubte són molt minoritaris. Només *potser* apareix en un cas aïllat del grup A del nivell de la secundària, i no torna a aparèixer fins al grup C del nivell de la primària, també en un nombre molt reduït d'alumnes, 2 concretament.

L'expressió *a lo millor* apareix només en un alumne del grup B de la primària, de forma molt aïllada i sense cap tipus d'augment significatiu al grup C, on també apareix en un sol alumne de cada nivell.

I, per últim, *depèn* apareix només en un cas aïllat del grup C.

5.21 Adverbis de quantitat (nº d'alumnes que utilitza cada adverbi)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Molt	6	5	11	7	7	14	7	7	14
Una mica	4	8	12	5	4	9	8	6	14
Més	4	2	6	7	6	13	7	8	15
Res	4	4	8	5	3	8	6	7	16
Gaire	1		1	3	2	5	1	3	4
Poc	1	2	3	2	3	5	2		2
(no) tant		1	1	2	2	4	3	2	5
Gens	1		1				1	1	2
"Casi"				2	1	3	3	1	4
Cap					1	1	1	2	3
Massa				2		2		1	1
Menys				1		1	2		2
Bastant								1	1
Prou							1		1

D'entre els adverbis de quantitat *molt* és el que mostra major nombre d'alumnes en tots dos nivells, i la seva aparició és ja nombrosa des del grup A, mentre que el nombre total d'alumnes que el presenten, es manté als grups B i C.

L'expressió adverbial *una mica*, també és força nombrós al grup A, sobretot pel que fa al nivell de la secundària. Als grups B i C, però, aquest nombre disminueix en aquest mateix nivell, mentre que al nivell de la primària augmenta. No obstant, al grup C, el nombre en general d'alumnes que presenta aquesta expressió adverbial, correspon a gairebé la totalitat d'aquest grup.

Més apareix a quasi la meitat dels alumnes del grup A, sobretot pel que fa al nivell de la primària, i aquest nombre augmenta progressivament a cada grup i nivell, de manera que al grup C, gairebé la totalitat dels alumnes en tots dos nivells, presenten aquest adverbi de quantitat al seu repertori lèxic.

Res, en canvi, només augmenta de forma significativa del grup B al grup C, sobretot pel que fa al nivell de la secundària, i també es presenta ja al grup C a la major part dels alumnes de cada nivell.

Gaire, *poc* i *(no) tant*, només apareixen en alguns casos aïllats del grup A d'algun dels dos nivells (només *poc* es presenta a tots dos nivells). Aquests adverbis apareixen en general, a un major nombre d'alumnes dels grups B i C, tot i que es dona força irregularitat entre uns i altres (per exemple, *poc* es presenta a un nombre major d'alumnes totals al grup B que al grup C; o *gens* apareix en un cas aïllat del grup A de la primària, i un alumne de cada nivell al grup C, mentre que al grup B ni apareix).

La resta dels adverbis de quantitat que apareixen a la mostra, es donen només a partir del grup B. “Casi” apareix a tots dos nivells a un nombre molt reduït d'alumnes, i al grup C aquest nombre gairebé es manté.

Cap només apareix a un alumne del grup B de la secundària i tampoc augmenta significativament aquest nombre al mateix nivell del grup C. Pel que fa al nivell de la primària, només un sol alumne del grup C presenta aquest adverbi al seu repertori.

Menys apareix a un sol alumne del grup B de la primària, i a dos alumnes del mateix nivell al grup C.

L'aparició de *massa* és encara més irregular, amb un nombre de dos alumnes del grup B de la primària, i un sol alumne del grup C de la secundària.

Per últim, *bastant* i *prou* apareixen només en dos casos aïllats del grup C, del nivell de la secundària i del nivell de la primària, respectivament.

5.22 Adverbis de lloc (nº d'alumnes que utilitza cada adverbi)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Aquí	7	7	14	4	6	10	7	7	14
Allà	3	1	4	6	3	9	8	6	14
(a) dins / dintre	2	2	4	4	3	7	6	4	10
(a) fora	2	1	3	3	3	6	5	4	9
(a) dalt	1		1		3	3	3	1	4
(a) baix	2	1	3	2	1	3		1	1
Davant		1	1	2	1	3		1	1
A prop	1	1	2				2	1	3
Amunt	1		1				2	1	3
Avall				1		1			
Al costat				2		2	1	2	3
Darrere							1	2	3

Entre els adverbis de lloc, *aquí* és el que major nombre d'alumnes presenta ja al grup A, en tots dos nivells, i aquest nombre es manté al grup C. Al grup B, però, el nombre d'alumnes disminueix lleugerament, sobretot pel que fa al nivell de la primària.

Allà apareix a la quarta part dels alumnes del grup A, en tots dos nivells, però aquest nombre augmenta a cada grup, de manera que al grup C, un nombre força nombrós d'alumnes de cada nivell, el presenten al seu repertori lèxic. S'ha de tenir en compte, a més, que en els alumnes que barregen força castellà i català al llarg de l'entrevista, sovint aquest adverbi apareix en castellà, *allí*.

(A) *dintre / dins* i (a) *fora*, apareixen en un nombre reduït d'alumnes del grup A, en tots dos nivells. Aquest nombre, però, va augmentant a cada grup i nivell, de manera que al

grup C, apareix al menys a la meitat dels alumnes del nivell de la secundària, i a un nombre una mica més elevat al nivell de la primària.

Altres d'ubicació espacial, com *(a) dalt*, *(a) baix*, *davant*, *a prop*, *amunt* i *avall*, tot i que apareixen des del grup A, mostren un ordre i nombre d'aparició més heterogeni entre uns grups i d'altres. Per exemple, *(a) dalt* apareix a un sol alumne del grup A de la primària, mentre que al grup B apareix en tres alumnes del nivell de la secundària. O *amunt* i *a prop*, només apareixen a alguns alumnes dels grups A i C, però no al grup B. I en el cas d'*avall*, només apareix a un alumne aïllat del grup B de la primària.

En general, el nombre d'alumnes que mostra aquests adverbis, és força reduït en tots tres grups, i finalment, al grup C la majoria d'ells no apareix gairebé ni a la meitat del nombre total d'alumnes.

Al costat només apareix a partir del grup B en dos alumnes del nivell de la primària, i aquest nombre augmenta molt poc al grup C, on apareixen també dos alumnes de la secundària.

Finalment, *darrere* apareix només al grup C, en un nombre molt reduït d'alumnes de tots dos nivells.

5.23 Adverbis de temps (nº d'alumnes que utilitza cada abverbi)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Ja	7	4	11	6	5	11	8	7	15
Ara		3	3	4	3	7	8	4	12
A vegades	1		1	5	4	9	5	4	9
Sempre	2	2	4	3	1	4	5	6	11
Abans	5		5	3	2	5	2	4	6
Mai	2	2	4	3		3	5	2	6
Encara		1	1		1	1	1	4	5
Aviat	1		1				1		1
Mentre		1	1						
De cop (i volta)					1	1			
D'aquí a				1		1	2		2
Llavors					1	1	1		1
De sobte							1		1
Tard							1		1

Ja és el que apareix a major nombre d'alumnes de cada grup i nivell ja des del grup A, sobretot per la presència en la gran majoria d'ells de l'expressió *ja està*. El seu nombre augmenta al grup C, en tots dos nivells, a la totalitat del nombre d'alumnes d'aquest grup.

Ara apareix al grup A només en tres alumnes del nivell de la secundària, però ja al grup B apareix també a la meitat dels alumnes del nivell de la primària. Finalment, al grup C és a la primària on la totalitat dels alumnes presenten al seu repertori aquest adverbí de temps, mentre que al nivell de la secundària, apareix a la meitat dels alumnes.

Sempre apareix ja a la quarta part dels alumnes del grup A, en tots dos nivells. Al grup B, aquest nombre més o menys es manté, i al grup C es presenta a gairebé la totalitat dels alumnes de tots dos nivells.

Mai apareix també a la meitat dels alumnes del grup A, en tots dos nivells, però al grup B disminueix a cap alumne la seva presència al nivell de la secundària. Finalment aquest nombre augmenta al grup C, en tots dos nivells, tot i que apareix a menys de la meitat del nombre total d'alumnes d'aquest grup.

A vegades apareix només a un alumne del grup A de la primària, mentre que al grup B apareix a un bon nombre dels alumnes de cada nivell, i es manté aquest mateix nombre al grup C.

Encara apareix a un sol alumne del grup A i a un altre del grup B, tots dos del nivell de la secundària. Al grup C, la presència d'aquest adverbí augmenta fins a la meitat dels alumnes al nivell de la secundària, mentre que al nivell de la primària apareix a un sol alumne.

Aviat apareix només a alguns alumnes del nivell de la primària. El seu nombre es redueix a un sol alumne al grup A, i a un altre al grup C.

Hi ha adverbis de temps que només apareixen en algun cas aïllat d'un dels grups; és el cas de *mentre*, només en un alumne del grup A de la primària, i *de cop*, en un sol alumne del grup B de la secundària.

La resta dels adverbis de temps que apareixen al corpus, apareixen a partir dels grups B i C, a vegades a un sol nivell (*d'aquí a*, a un alumne del grup B, i a dos del grup C, tots del nivell de la primària), o bé a tots dos nivells (*llavors*, a un alumne del grup B de la secundària, i a una altre del grup C de la primària).

De sobte i *tard* només apareixen al grup C, en tots dos casos, en un sol alumne de la primària.

N'hi ha també d'altres adverbis de temps que no apareixen, com *sovint*, per exemple.

Adverbis de manera

5.24 Adverbis de manera (n° d'alumnes que utilitza cada adverbi)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT	PRIM	SEC	TOT
Tot	5	6	11	3	6	9	5	6	11
Així	4	3	7	5	4	9	7	6	13
Bé	3	5	8	4	3	7	3	7	10
Només		2	2		1	1	5	4	9
Millor	1	1	2				2	4	6
Igual		2	2		1	1		3	3
Més o menys	1	1	2	1	1	2		1	1
De pressa	1		1	2		2	1	1	2
Pitjor	2		2	1		1	1	1	2
Sols				1		1		1	1
-ment							2	2	4
Poc a poc								1	1

Tot és l'adverbi de manera que apareix a major nombre d'alumnes des del grup A, i en tots dos nivells.

Així i *bé*, apareixen ja a gairebé la meitat dels alumnes del grup A, també en tots dos nivells, i al grup C, aquest nombre ja és quasi la totalitat dels alumnes.

Només, en canvi, apareix tant sols a dos alumnes del grup A, i a un alumne del grup B, tots dos del nivell de la secundària, tot i que al grup C aquest nombre augmenta a tots dos nivells, i en total apareix a més de la meitat d'alumnes del grup.

Millor apareix a només dos alumnes, un de cada nivell, però no apareix a cap alumne del grup B. Apareix a major nombre d'alumnes al grup C, al menys a la quarta part dels del nivell de la primària, i la meitat dels de la secundària.

La resta d'adverbis (*pitjor, igual, més o menys i de pressa*), no apareixen en cap grup en un nombre elevat d'alumnes; en alguns casos, aquest nombre, fins i tot disminueix la seva presència als alumnes del grup C (*més o menys*), i en d'altres, es manté el mateix nombre total d'alumnes als grups B i C (*de pressa*).

Sols només apareix des del grup B en un sol alumne del nivell de la primària, i a un altre del grup C de la secundària.

Poc a poc i els adverbis de manera acabats en *-ment*, només apareixen al grup C, en el primer cas en un sol alumne de la secundària, i en el segon, a la quarta part dels alumnes de cada nivell.

CONCLUSIONS DEL REPERTORI D'ADVERBIS

Pel que fa a la totalitat dels adverbis que hem considerat al corpus, 15 són adverbis de temps, 14 ho són de quantitat, 12 de manera, 12 de lloc, 7 d'afirmació i, finalment, 4 són adverbis d'ordre.

Entre els **adverbis de temps**, només *ja* i *ara*, en aquest ordre, són els que apareixen a major nombre d'alumnes en total del grup C, tot i que el primer apareix ja força des del grup A, mentre que el segon augmenta en general de forma progressiva d'un grup a l'altre.

El nombre d'alumnes que presenten *sempre* i *mai*, augmenta en general al grup C, però en el cas del primer adverbí, el nombre d'alumnes és força elevat, mentre que la presència de *mai*, no arriba a la meitat total dels alumnes. Tampoc *abans* i *encara* apareixen a la totalitat dels alumnes d'aquest grup, tot i que el segon mostra un gran augment del nombre d'alumnes ja al grup C i al nivell de la secundària.

La resta dels adverbis de temps que apareixen al corpus (*d'aquí a, aviat, tard, mentre, llavors, de cop, de sobte i sovint*), només apareixen a grups i nivells en un nombre d'alumnes molt reduït, i de forma molt heterogènia pel que fa als diferents grups i nivells.

Dels 15 adverbis de temps en total que apareixen al corpus, el grup A n'utilitza el 60 %, el grup B el 66%, i el grup C, el 80 %. Es dona, per tant, un **augment progressiu** del repertori d'aquest tipus d'adverbis a les diferents etapes.

Entre els **adverbis de quantitat**, només *molt* i *una mica* apareixen a la majoria dels alumnes de tots dos nivells des del grup A. En canvi, *més* i *res* només apareixen aproximadament a la meitat dels alumnes del grup A, tot i que el seu nombre augmenta progressivament fins assolir la totalitat dels alumnes del grup C.

La resta dels adverbis de quantitat presenten un nombre reduït d'alumnes en total al grup A, i aquest nombre no arriba a aparèixer a la totalitat dels alumnes del grup C.

Finalment, un grup d'adverbis d'aquest tipus ("casi", *cap*, *massa*, *menys*), apareixen en un nombre total molt reduït d'alumnes, i només a partir del grup B, mentre que *bastant* i *prou*, ho fan a partir del grup C.

Dels 14 adverbis de quantitat que apareixen al corpus, el grup A presenta el 57 %, el grup B, el 78'5 %, i el grup C els presenta ja tots. Per tant, es dona també un **augment progressiu** del repertori d'aquests adverbis a les diferents etapes.

Entre els **adverbis de manera**, *tot* és l'adverbi que apareix a major nombre d'alumnes des del primer grup, degut, sobretot, a la presència de l'expressió *i tot* de forma nombrosa des del primer grup.

També és possible que l'adverbi *així* aparegui a un bon nombre d'alumnes des del grup A, pel freqüent ús que se'n fa com a element deíctic, i per tant, sovint com a estratègia lèxica compensatòria.

D'entre tots els altres adverbis de manera, *bé* i *només* són els únics que es presenten a més de la meitat del total d'alumnes del grup C, seguit per *millor*. La resta d'adverbis d'aquest tipus es presenta en un nombre molt reduït d'alumnes de cada grup, i de forma força heterogènia pel que fa al grup i nivell d'aparició.

Dels 12 adverbis de manera que apareixen al corpus, els grups A i B presenten un 75 %, mentre que el grup C els presenta ja tots. Entre els grups A i B, doncs, no es dona un augment del repertori d'aquest tipus d'adverbis, sinó que aquest **augment** apareix ja a partir del grup C.

Entre els **adverbis de lloc**, l'aparició d'*aquí* la gran majoria dels alumnes des del grup A, potser estigui relacionada a l'ús freqüent d'aquesta partícula com a element deíctic, i sovint com a estratègia lèxica compensatòria de tipus simplificador.

En canvi, el nombre d'alumnes en que apareixen els adverbis *allà*, *(a) dintre* i *(a) fora*, augmenta en general d'un grup a l'altre, i al grup C gairebé la totalitat dels alumnes els presenten als seus repertoris lèxics.

La resta dels adverbis, però, no apareixen en un nombre tant elevat d'alumnes i es dona força heterogeneïtat en la seva aparició tant pel que fa als diferents grups, com pel que fa als dos nivells.

Finalment, *al costat* només apareix a partir del grup B, i *darrere*, únicament al grup C.

Dels 12 adverbis de lloc que apareixen al corpus, el grup A presenta el 75 %, el grup B, el 83'3 %, i el grup C, el 91'6 %. Es dona, per tant, un **augment progressiu** d'un grup a l'altre.

Els **adverbis i expressions de dubte** apareixen molt poc en el repertori lèxic dels alumnes de la mostra. I entre els **adverbis d'afirmació i negació**, només els comuns *sí*, *tot*, apareixen a la totalitat dels alumnes de cada grup nivell. En canvi, d'altres com l'afirmatiu *també* o el negatiu *tampoc*, mostren un augment progressiu del nombre d'alumnes que el presenta a cada grup i nivell, tot i que només l'afirmatiu apareix a la totalitat dels alumnes de tots dos nivells al grup C.

Dels 7 adverbis d'afirmació, negació i dubte que apareixen al corpus, els grups A i B presenten el 71'4 %, mentre que el grup C ja els presenta tots. Com en el cas dels adverbis de manera, l'augment del repertori es dona ja al grup C.

Dels 4 adverbis d'ordre que apareixen al corpus, el grup A presenta tots quatre, ara bé *després* és l'únic adverbi d'ordre que es presenta a major nombre d'alumnes en aquest grup, mentre que la resta (*al final*, *primer*, *últim*) es presenten només en casos aïllats. De fet, és l'únic que assoleix el nombre total d'alumnes del grup C, ja que els altres adverbis d'aquest tipus arriben a aparèixer com a molt a la quarta part dels alumnes d'aquest grup.

Excepte *després*, els adverbis d'ordre apareixen, doncs, de forma molt reduïda als alumnes de la mostra, malgrat les seqüències discursives que apareixen a l'entrevista, com ara l'explicació de l'argument d'una pel·lícula o un llibre, o les instruccions d'un joc, que demanen aquest tipus de connectors de tipus ordenador.

5.8 PROGRESSIÓ EN L'ADQUISICIÓ DE LÈXIC: RESUM

5.25 LÈXIC UTILITZAT PER MÉS DEL 25 % DELS ALUMNES DE CADA GRUP			
	Grup A	Grup B	Grup C
Verbs generals	Ser Haver Estar Tenir	+ Tenir que + Voler	+ Poder
Verbs de llengua i pensament	Saber Dir Parlar Recordar	+	+ Dir-se + Pensar
Verbs de percepció	Mirar	+	+ Veure
Verbs d'opinió i sentiment	Agradar	+	+ Semblar
Verbs d'accions generals	Fer Agafar Compràr	+ Donar + Matar + Posar + Ajudar	+ Portar + Picar + Deixar + Acabar + Treure
Ambit de jocs i esports	Jugar Correr Guanyar	+ Amagar + Comptar + Tirar + Buscar + Tocar	+ Trobar + Atrapar
Verbs de moviment	Anar Sortir	+ Venir + Tornar + Passar + Baixar	+ Portar + Quedar + Arribar
Ambit escolar	Llegir	+	+ Escriure + Ensenyar + Explicar
Ambit festiu		+ Menjar + Casar-se	+ Ballar
Ambit de la vida quotidiana	Treballar	+	+ Viure
PREPOSICIONS	A, de, en, amb, per per a, fins	+	+ Sense, cap a.
Adverbis d'ordre	Després		
Adverbis d'afirmació, negació i dubte	Si, no, també	+	+ Tampoc
Adverbis de quantitat	Molt, una mica, més, res	+ Gaire + poc	+ No tant
Adverbis de lloc	Aquí	+ allà + a dins / a dintre + a fora	
Adverbis de temps	Ja, abans	+ Ara, + a vegades	+ sempre + mai + encara
Adverbis de manera	Tot, així, bé	+	+ només + millor

5.9 CONCLUSIONS GENERALS DE LA COMPETÈNCIA LÈXICA

Els diferents verbs que apareixen al corpus, tot i que en general augmenten d'un grup a l'altre, són un repertori base, amb un nombre mínim de verbs més específics, mentre que la majoria són de tipus més general. Pensem, per exemple, en el reduït nombre de verbs de l'àmbit festiu que apareixen als quadres, en relació amb altres tipus de verbs.

És normal que la llengua oral permeti aquest baix grau de densitat verbal; però, en el cas d'aquests alumnes, l'augment dels errors de l'ús d'uns verbs per altres que no mantenen entre sí gran relació semàntica ni estructural, a més del major ús de les estratègies economitza-dores, dona com a resultat general, un baix grau de densitat verbal.

En aquest mateix sentit, el repertori de preposicions que utilitza els alumnes de la mostra no mostra cap augment en el pas del grup A al grup B, i això cal sumar les confusions en l'ús d'unes preposicions per altres a tots tres grups.

Els marcadors discursius juguen un paper molt important en la comunicació. Entre ells, apareixen, per exemple, els connectors de tipus ordenador (*després, primer, etc.*), i ja hem pogut observar que als alumnes de la mostra, l'únic que apareix sovint a tots els grups és *després*, mentre que la resta es donen a un nombre molt reduït d'alumnes.

Entre els marcadors de caràcter més pragmàtic, trobaríem la resta dels adverbis que han estat classificats: d'afirmació, negació i dubte, de quantitat, de lloc, de temps, i de manera. Aquest tipus d'adverbis, pel significat modal que aporten, orienten la interpretació dels enunciats. Al corpus, augmenta progressivament el nombre d'alumnes pel que fa a l'aparició dels adverbis de lloc, de quantitat i de temps, mentre que respecte aquells que major significat modal aporten a l'enunciat (adverbis de dubte i adverbis de manera), aquest augment es dona només al grup C, és a dir, a l'última etapa.

D'altres operadors discursius, com ara els que serveixen per a la continuïtat i ordre de les diferents intervencions a la conversa, apareixen sobretot en castellà (*bueno, mira, vale / val i és que*), i sobretot a partir del segon grup, ja que al primer el nombre d'alumnes que l'utilitza és molt reduït.

L'aprenentatge del lèxic avança a mida que s'enriqueixen les experiències lingüístiques i socioculturals: augmenta el vocabulari i la matisació i precisió (verbs i adverbis, per exemple). S'han d'enriquir, doncs, aquestes experiències entre els alumnes i provocar la interacció negociadora del significat, insistint en les estratègies lèxiques que comporten un ús analític de la llengua, és a dir, les definicions, les descripcions, les comparacions, etc.

ANNEX

Anàlisi d'estratègies lèxiques compensatòries

5.26 Anàlisi d'estratègies lèxiques compensatòries (nº d'estratègies de cada alumne) GRUP A Primària									
	3r		4t		5è			6è	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Gestos								1	
Deíctics		3	1		2		1		2
Hiperònims					1				5
Falques				1			1	1	10
Interjeccions									
Demanda ajuda		1	1		1		2	13	
Sinònims	1			1			1	3	
Perífrasis			2	1	1			2	

5.27 Anàlisi d'estratègies lèxiques compensatòries (nº d'estratègies de cada alumne) GRUP A Secundària									
	1r		2n		3r			4t	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU		CHA	RAH
Gestos		1						1	
Deíctics	2		3						
Hiperònims	1		1					1	1
Falques	6		1			2		2	
Interjeccions									
Demanda ajuda	2	3	1	1	3	1			1
Sinònims						1			
Perífrasis	1			1					

5.28 Anàlisi d'estratègies lèxiques compensatòries
(nº d'estratègies de cada alumne)
GRUP B Primària

	3r		4t		5è			6è	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU		SOU	KOU
Gestos			1	1					1
Deictics			14	3		1		1	1
Hiperònims	1		2	1		1		1	1
Falques	6	1	8						4
Interjeccions		2							
Demanda ajuda			1						
Sinònims	1	1						1	2
Perífrasis			2			1		2	1

5.29 Anàlisi d'estratègies lèxiques compensatòries
(nº d'estratègies de cada alumne)
GRUP B Secundària

	1r		2n		3r			4t	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK		HAN	HAS
Gestos				5					1
Deictics	2	1		8					
Hiperònims		1		4					
Falques	3		1	2		1		3	1
Interjeccions				1					
Demanda ajuda	3	4	1	4					1
Sinònims	1	1		1					1
Perífrasis		1		4		1			

5.30 Anàlisi d'estratègies lèxiques compensatòries
(nº d'estratègies de cada alumne)
GRUP C Primària

	3r		4t		5è			6è	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC		MIR	TAJ
Gestos									
Deictics	4	4	1	3					
Hiperònims	4	7	2		1	4		2	1
Falques	12	1		1	3	4		5	
Interjeccions									
Demanda ajuda									1
Sinònims		1	1						
Perífrasis		2	1	1	1				1

5.31 Anàlisi d'estratègies lèxiques compensatòries (nº d'estratègies de cada alumne) GRUP C Secundària									
	1r		2n		3r			4t	
	MOU	DEL	NIR	MOH	DAZ	SOM		DUA	KAL
Gestos									
Deíctics		6							
Hiperònims	2	8						2	
Falques		3	3	4	1	3		4	
Interjeccions		4							
Demanda ajuda		1							
Sinònims	1	3	1					1	
Perífrasis	2	4	2						

Anàlisi d'errors verbals. Quadres x grups

5.32 Anàlisi d'errors lèxics verbals (nº d'errors a cada alumne) GRUP A Primària									
	3r		4t		5è			6è	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Auxiliars i cop.	1	1	1						
Parelles opos.					1				
Camp Semànt.									
Altres			1						1

5.33 Anàlisi d'errors lèxics verbals (nº d'errors a cada alumne) GRUP A Secundària									
	1r		2n		3r			4t	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU		CHA	RAH
Auxiliars i cop.		1							
Parelles opos.	1								
Camp Semànt.									1
Altres	1							1	

5.34 Anàlisi d'errors lèxics verbals
(nº d'errors a cada alumne)
GRUP B Primària

	3r		4t		5è		6è	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU	SOU	KOU
Auxiliars i cop.		1	1					
Parelles opos.	1							
Camp semànt.	1		2					
Altres							2	

5.35 Anàlisi d'errors lèxics verbals
(nº d'errors a cada alumne)
GRUP B Secundària

	1r		2n		3r		4t	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK	HAN	HAS
Auxiliars i cop.	3							
Parelles opos.				1				
Camp semànt.								
Altres				2				

5.36 Anàlisi d'errors lèxics verbals
(nº d'errors a cada alumne)
GRUP C Primària

	3r		4t		5è		6è	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC	MIR	TAJ
Auxiliars i cop.			1					
Parelles opos.								
Camp semànt.				1				
Altres			1	2			3	

5.37 Anàlisi d'errors lèxics verbals
(nº d'errors a cada alumne)
GRUP C Secundària

	1r		2n		3r		4t	
	MOU	DEL	NIR	MOH	DAZ	SOM	DUA	KAL
Auxiliars i cop.								
Parelles opos.		1	1				1	
Camp semànt.		1						
Altres							1	

6. COMPETÈNCIA MORFOSINTÀCTICA

6.1 METODOLOGIA I JUSTIFICACIÓ

- Descripció de les produccions
- Anàlisi d'errors (classificació i recompte)

6.2 SINTAGMA NOMINAL

Resultats de produccions

Resultats d'errors

- Omissió d'elements
- Confusió de gènere
- Confusió de nombre

Conclusions

6.3 SINTAGMA VERBAL

6.3.1 Temps i mode verbal

Produccions

Errors: confusió de mode i confusió de temps

6.3.2 Formes no personals

Produccions

Errors

6.3.3 Altres tipus d'errors pel que fa al sintagma verbal

Omissió del verb principal

Malformació verbal

Confusió de persona

No concordança de nombre

Conclusions sintagma verbal

6.4 PRONOMS ÀTONS

Produccions

Errors: omissió, confusió i addició de pronoms àtons

Conclusions pronoms àtons

6.5 COORDINACIÓ I SUBORDINACIÓ

Produccions

Errors: omissió de *que*; addició de *que*; confusió entre d'altres nexes.

Conclusions coordinació i subordinació

6.6 CONCLUSIONS GENERALS

6.1 METODOLOGIA I JUSTIFICACIÓ

L'anàlisi de la competència morfosintàctica dels alumnes de la mostra es centra en la expressió oral per part de l'alumne, però no en el seu grau de comprensió de les estructures emprades per l'entrevistador.

Per a aquest anàlisi morfosintàctic de l'expressió oral han estat utilitzats dos indicadors: l'anàlisi dels errors, per una part, i la descripció de les produccions, per una altra part, ja que la presència d'un error determinat i el seu nombre d'aparicions estan relacionats amb la presència d'una construcció gramatical determinada. És per això que per a l'anàlisi de la competència morfosintàctica és necessària també una descripció dels enunciats que poden construir els parlants.

Descripció de les produccions

Per a la descripció de les produccions morfosintàctiques d'aquest alumne, han estat triats aquells tipus d'estructures que apareixien de forma freqüent al llarg de la mostra, i s'ha comptabilitzat el nombre d'alumnes de cada grup que les mostraven al seu discurs oral.

S'ha considerat que un alumne mostra una determinada estructura només quan aquesta apareix en llengua catalana, malgrat la resta de l'enunciat aparegui en castellà. Per exemple, es considera l'aparició del pretèrit indefinit en català al següent alumne:

LAY: porque él s'ha menjat això

També ha estat considerada l'aparició d'una estructura malgrat alguns errors morfosintàctics, ja que el que interessa assenyalar aquí és només la presència de d'una determinada construcció. Per exemple, es considera també l'aparició de la subordinació comparativa de superioritat al cas següent:

CHA : però m'agrada català més

Això és perquè en aquest apartat el que preval és l'anàlisi de la manera com s'estructura la informació; és a dir, es té especialment en compte el procés psicolingüístic de producció dels enunciats, del discurs interactiu, i no tant les relacions gramaticals que mantenen els seus components.

Finalment, l'aparició d'una determinada estructura es té en compte si respon a l'ús espontani per part de l'alumne; és a dir, quan no es tracta d'una repetició de l'enunciat de l'entrevistador. Per exemple, no es té en compte l'aparició del temps condicional en un cas com el següent:

ENT: ho diries... no diries res...

LAY: no, no diria res

La **classificació** d'aquestes produccions s'ha fet a partir d'una base de sistemes i categories gramaticals: sintagma nominal, sintagma verbal, pronoms àtons, coordinació i subordinació.

Sintagma Nominal

Aparició de diferents tipus d'estructures de sintagma nominal

Sintagma Verbal

Aparició dels diferents temps i modes verbals

Aparició de les diferents formes no personals i d'algunes perifrasis verbals

Pronoms àtons

Aparició dels diferents tipus de pronoms àtons

Coordinació i subordinació

Aparició de les diferents estructures coordinades i subordinades

Els exemples de producció han estat transcrits en aquest apartat amb els signes de puntuació comuns (punts, comes i punts suspensius) per tal d'intentar reproduir l'entonació i fer més comprensible la lectura dels enunciats orals. Per això mateix, no han estat incloses les repeticions de paraules, ni els allargaments o les vacil·lacions que apareixen a les transcripcions de les converses. Només s'assenyalen les autocorreccions amb el signe [/] i en alguns casos les reformulacions amb el signe [//]. L'aparició de (...) indica el salt d'algun enunciat o intervenció.

Anàlisi d'errors

Una de les dificultats més importants en aquest anàlisi morfosintàctic és la distinció del que es considera sota el terme d'error.

Es considera error tota transgressió involuntària de la "norma"¹, però aquesta definició ens planteja alguns problemes.

En primer lloc, entre tots els errors possibles n'hi ha que són deguts a oblit o lapsus; es tracta d'errors esporàdics que apareixen també al discurs d'un parlant nadiu i que, per tant, són errors lligats a la producció i no a la competència del parlant. En canvi, els errors que podem anomenar "sistemàtics" serien aquells propis de la interllengua de l'aprenent. Malgrat aquesta distinció, però, en la pràctica real de l'anàlisi d'una interllengua ambdós tipus d'errors són difícils de distingir.

En segon lloc, el concepte de norma planteja també alguns problemes a l'hora de determinar què es considera error o no. Existeix el que s'anomena una norma prescriptiva, aquella que es descriu a les gramàtiques d'acord amb cert ideal estètic i sociocultural, i una norma pròpiament lingüística, que es refereix a tot el que és ús comú i habitual en una comunitat donada. D'acord amb aquesta variabilitat, s'ha intentat seguir la norma descriptiva en la consideració del que és o no error, però, tot i així, la decisió ha estat sovint complexa.

Per una altra part, i tenint en compte el marc discursiu oral de la conversa, hi ha certes "transgressions" de la norma que són habituals i acceptables, com per exemple l'ús de formes morfosintàctiques locals o l'ús de l'anomenat article neutre *lo*, amb diferents funcions (algunes d'indubtable influència castellana): *lo que passa*, *lo altre*, *lo dolent és*

¹ Sonsoles Fernández, *Interlengua y análisis de errores*, Edelsa, 1997, Madrid.

que..., així com també l'alteració de l'ordre dels elements als enunciats a causa de les reformulacions i els falsos inicis que es donen a la conversa espontània. També la simplificació gramatical és comú a la parla oral, com per exemple les analogies en la morfologia verbal (*coneixo, tindre, vindre...*). Dintre d'aquesta simplificació es dona també gran quantitat de juxtaposicions agramaticals des d'un punt de vista normatiu, però perfectament acceptables al discurs oral i, sobretot, a la conversa espontània:

CHA: perquè els meus pares no sa-: [///] eh... la meua mare, com no sabe... a... parlar àrabe (...) no, només bereber; el meu pare sí.

Classificació i recompte dels errors

Es segueix una classificació mixta a partir dels criteris següents:

1. Descripció lingüística a partir dels subsistemes (sintagma nominal, sintagma verbal, coordinació i subordinació) i les categories gramaticals que afecten als errors (determinants, verbs, pronoms àtons, etc.).
2. Descripció d'estratègies superficials (addició, omissió, confusió entre unes i d'altres formes).

A partir de la tipologia d'errors que va resultar d'aquests criteris de classificació, es va fer un primer anàlisi dels errors, del qual va resultar una nova tipologia adaptada al corpus d'anàlisi, de manera que alguns apartats van desaparèixer (com ara els errors en flexió nominal derivativa) i d'altres van ser creats a partir de la seva freqüència d'aparició en més d'un alumne de la mostra (com ara l'omissió del nexa *que*).

No es té en compte l'origen de l'error, entre d'altres causes pel desconeixement de la L1 del parlant.

No s'avalua l'error com a més o menys distorsionant del sentit, és a dir, segons els seus efectes comunicatius, ja que en la majoria dels casos l'entrevistador aconsegueix inferir el sentit de les respostes dels alumnes, malgrat els errors. I per una altra part, perquè no tenim cap estudi complementari sobre un públic nadiu "no contaminat" professionalment que ens pogués informar d'una manera espontània sobre la major o menor dificultat en la comprensió dels discursos orals dels alumnes de la mostra.

Els errors han estat comptabilitzats, és a dir, les xifres que apareixen als quadres responen al nombre d'errors concrets que apareixen a cada grup.

Ara bé, els errors es tenen en compte només quan apareixen en llengua catalana, i el canvi de codi a la llengua castellana no es considera com a error.

I, per una altra part, si un tipus d'error apareix més d'un cop al mateix torn d'intervenció d'un alumne concret, es comptabilitza només un sol cop en aquest alumne. Per exemple LOU quan utilitza la preposició *de* x *amb* (parlant de les festes), més d'un cop al mateix torn de paraula, es compta aquest error només un cop.

Així doncs, els errors triats són només alguns dels que apareixen a la totalitat del corpus, precisament aquells que apareixen més d'un cop i en més d'un alumne de cada grup. És a dir, es tracta d'errors de tipus col·lectiu i no individual, i són els següents:

Sintagma nominal:

Omissió d'elements
Confusió de gènere
Confusió de nombre

Sintagma verbal:

Confusió de mode
Confusió de temps
Confusió entre formes no personals
Omissió del verb principal
Malformació verbal

Pronoms àtons:

Omissió
Confusió
Addició

Coordinació i subordinació:

Omissió de *que*
Addició de *que*
Confusió entre d'altres nexes

Als exemples, els elements omesos o les confusions entre unes formes i d'altres apareixen entre parèntesi:

ENT: i qui el va agafar, quan li va caure el formatge?

FAD: (LA) guineu

6.2 SINTAGMA NOMINAL**PRODUCCIONS**

6.1 Tipus d'estructures de sintagma nominal (nombre d'alumnes de cada grup)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Det def + N	9	8	17	8	8	16	8	8	16
Det indef + N	7	5	12	8	8	16	8	8	16
Det + Pos + N	5	5	10	7	7	14	8	8	16
Det + Det + N	2	2	4	4	4	8	4	5	9
SN + SP	6	7	9	3	7	10	7	8	15
SN + adj	2	3	5	3	5	8	5	8	13

El tipus d'estructures de sintagma nominal que apareixen a tots els alumnes del grup A són els de tipus més senzill, és a dir, **determinant definit + nom**.

ENT: perquè aquests nens a on van?
FAU: la casa

Pel que fa a l'estructura de **determinant indefinit + nom**, al grup A el determinant més comú és *un / una* i rarament *algun / alguna*.

ENT: com l'han portat?
FAU: un camió

SAM: sempre fan algunes coses

Al grup B aquest tipus de determinant indefinit ja és més comú.

I al grup C, hi ha d'altres determinants que poden aparèixer en aquestes estructures mínimes de sintagma nominal:

SET: cada any

Les estructures de sintagma nominal del tipus **determinant + determinant + nom**, apareixen a alguns alumnes del grup A:

ABD: era d'una seva amiga

Mentre que a partir del grup B apareix a la meitat dels alumnes:

LAH: unes altres girafes (GRUP B)
ZIA: un seu amic (GRUP B)
MED: casi tota la classe (GRUP C)

El que sí que apareix ja a la meitat dels alumnes del grup A són les estructures **determinant definit + possessiu + nom**. Això fa pensar que potser aquest tipus de combinacions de dos determinats + nom són adquirides ja com a bloc conjunt:

ABD: el meu pare

A partir del grup B, aquest tipus de produccions de sintagma nominal apareix a la majoria dels alumnes.

Les estructures de sintagma nominal amb complement de tipus preposicional, és a dir, **sintagma nominal + sintagma preposicional**, apareixen també a la majoria dels alumnes del grup A i del grup B:

ABD: la música del Titànic
BIL: el zoo de girafes

En canvi, quan el complement és un adjectiu, és a dir, **sintagma nominal + adjectiu**, apareix només a alguns alumnes del grup A:

SAM: li vivia en un... francès [//] en un zoo francès

IZA: una festa petita

Aquest nombre d'alumnes continua essent la meitat al grup B i la majoria al grup C, però tant sols en el cas del grup C de la secundària la totalitat dels alumnes mostra aquest tipus d'estructura a la tercera etapa.

ERRORS EN EL SINTAGMA NOMINAL

Omissió d'elements

L'omissió de certs elements gramaticals a la parla oral espontània respon a la tendència a l'elisió que es dona en aquest tipus de discurs interactiu, ja que la informació que s'hi vehicula i el tipus de interacció que hi té lloc són força previsibles. Per exemple, sovint l'omissió del nucli del sintagma nominal pot ser inferit a partir del context, així com certes construccions de sintagma nominal en suspens perquè la previsibilitat de la situació i el coneixement dels interlocutors n'asseguren la reconstrucció.

Així doncs, l'omissió d'elements del sintagma nominal s'ha centrat en l'omissió dels determinants que acompanyen el nucli, ja siguin definits o indefinits, així com les omissions dels determinants possessius.

Cal tenir en compte, però, que al grup A hauria d'aparèixer un major nombre d'omissions d'article, ja que en alguns alumnes apareix un gran nombre de respostes d'un sol substantiu:

ENT: què és el que t'agrada d'allà del Marroc?

ZIZ: xais

No es compta, però, aquest tipus d'omissió en aquests alumnes, i per tant, la comptabilització d'errors es limita als casos més clars.

6.2 Sintagma nominal: ommissió d'elements (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Det def	5	6	11	2	9	11	1		1
Det indef	3	1	4		1	1		2	2
Det pos	1		1						
TOTAL	9 / 5	7 / 3	16 / 8	2 / 2	10 / 3	12 / 5	1 / 1	2 / 1	3 / 2
Nº errors / nombre alumnes									
Autocor								1	1

Al grup A els errors es concentren en l'omissió del determinant definit:

ENT: i qui el va agafar, quan li va caure el formatge?

FAD: (LA) guineu

Tot i que també apareix l'omissió pel que fa al determinant indefinit i al determinant possessiu:

IZA: tens (UNS) ulls maca

BRA: un amic que té... és (e SEU) cumpleanys

La meitat dels alumnes del grup A produeix aquest tipus d'error pel que fa a la construcció del sintagma nominal.

Al grup B, l'omissió d'elements apareix ja només en alguns alumnes i continua concentrant-se a l'omissió del determinant definit.

Al grup C, aquest tipus d'error només apareix en molt pocs alumnes, i a més es dona també alguna autocorrecció aïllada:

SOM: atletisme [/] l'atletisme

Confusió de gènere

Pel que fa als errors de gènere, si en un mateix alumne apareix més d'un cop el mateix error, com per exemple *el guineu* o *la formatge*, només es comptabilitza un.

Els errors poden ser l'ús del determinant en masculí quan hauria de ser femení o al revés.

FAU: un casa (GRUP A)

ZIZ: un moto (GRUP A)

FAT: la formatge (GRUP A)

Poden aparèixer també en mots que no són habituals a les converses diàries i que, en el cas concret de l'entrevista, solen ser els que apareixen a partir de les lectures, com ara per exemple *el guineu* o *la corb*, classificats com a "mots no comuns".

Apart de l'error de gènere pel que fa al determinant que acompanya el substantiu, també apareix aquest tipus d'error als pronoms tòpics i als pronoms àtons, ja que es fa referència a un substantiu al qual s'ha canviat el gènere.

KOU: tenien molts (girafes) (GRUP B)

MIA: i aquest la va menjar (la formatge) (GRUP B)

Per últim, els errors de gènere poden afectar també a l'adjectiu que acompanya el nom.

ENT: a més el terra ha de ser...

KOU: ha de ser molt fina (GRUP B)

6.3 Sintagma nominal: confusió de gènere (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Det masc	13	5	17	8	8	16		2	2
Det fem	5	8	13	8	17	25	2	3	5
Mot no comú	5		5		1	1	1		1
Pronom tònic	1	1	2	4	1	5		1	1
Pronom àton	2	2	6	4		4	3	2	5
Adject	1		1	3	1	4		2	2
TOTAL Nº errors / nº alumnes	27 / 9	16 / 6	44 / 15	27 / 8	28 / 6	55 / 14	6 / 5	10 / 5	16 / 10
Autocor	1		1	2	2	4	3		3

Al grup A, l'error de gènere es concentra al determinant, i en el cas de la primària, davant el dubte, es tria el gènere masculí. En aquest grup molts d'aquests errors, però, apareixen també als mots no comuns.

A la secundària, els errors dels determinant opten majoritàriament pel gènere femení:

FAT: unes dies

FAT: els joguines

Es tracta, però, d'un error de sobrecorrecció, ja que els mots catalans acabats en *-es* solen ser de gènere femení. En aquests grups de secundària, a més, el mot no comú *guineu*, no apareix perquè tampoc es dona la lectura de la falla.

En aquest grup A només es dona una autocorrecció aïllada:

SAM: atrás de una... [/] un arbre

Al grup B de la primària els errors continuen concentrant-se als determinants, però apareixen també a pronoms tòpics i àtons, i augmenten molt poc les autocorreccions. A la secundària augmenten els errors als determinants de gènere femení erroni, tot i que un nombre elevat d'errors (8) pertanyen a una sola alumna (MIA). Apareixen ja algunes autocorreccions.

Al grup C disminueixen molt els errors de gènere als determinants i, en canvi, es concentren ara als pronoms àtons. Les autocorreccions també augmenten poc o bé ja no apareixen en el cas de la secundària.

Confusió de nombre

Les confusions de nombre poden donar-se sovint també a les converses entre nadius a causa d'oblits o reestructuracions a l'hora d'emetre l'enunciat. Entre els casos que

apareixen al corpus, hem intentat no tenir en compte aquest tipus d'"errors" habituals lligats a l'espontaneïtat de la parla:

DEL: tres... i quatre... de vaca... (GRUP C)

En aquest apartat, es considera com a error la no concordança de nombre entre els elements que conformen el sintagma nominal.

Aquesta no concordança pot donar-se entre el determinant i el substantiu al qual acompanya; és a dir, el determinant pot aparèixer en singular i el nom en plural o al revés.

LAH: han sortit molt llops (GRUP B)

MUS: la meua mare, quan deia que fem les pastis... (GRUP B)

De la mateixa manera que pel que fa als errors de gènere, els errors de nombre poden afectar també als pronoms tòpics i als pronoms àtons en la seva relació de referència a un substantiu determinat.

AMI: perquè el meu pare sempre me fa matemàtiques a casa i me fa molt
(GRUP A)

KOU: les dones més, no?, perquè li agrada (GRUP B)

I també als adjectius que acompanyen al substantiu:

IZA: tins ull [//] ulls maca (GRUP A)

6.4 Sintagma nominal: confusió de nombre (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Det sig	2		2	1	5	6	1	1	2
Det pl					2	2			
Pronom tònic	2	1	3	2	1	3			
Pronom àton		2	2	4	3	7	2	2	4
Adject	2		2						
TOTAL Nº errors / nº alumnes	6 / 5	3 / 3	9 / 8	7 / 3	11 / 6	18 / 9	3 / 3	3 / 3	6 / 6

Al grup A només alguns alumnes cometen errors d'aquest tipus, i en el cas de la primària poden aparèixer tant als determinants com als pronoms tòpics o als adjectius, mentre que a la secundària apareixen als pronoms tòpics i àtons.

Al grup B augmenta el nombre d'errors i d'alumnes (la meitat), sobretot pel que fa a la secundària. Cal dir, però, que en el cas del determinant en singular referint-se a un substantiu en plural, en un sol alumne apareixen 3 errors, i per tant, pot tractar-se més d'un error de tipus individual que col·lectiu. A més, molts dels errors podrien ser deguts

a lapsus normals a la parla espontània, ja que en aquest grup augmenta també la producció oral.

MUS: a vegades donen un diners

MUS: comprar la robes

Igualment al grup C els errors de nombre entre determinant i substantiu són aïllats i poden ser deguts a certs lapsus discursius, ja que els errors apareixen més aviat en el cas dels pronoms àtons, és a dir, quan s'estableixen certs mecanismes de cohesió referencial del discurs.

RID: anem a buscar **un xai**, esperem una mica fins que vinguin tots, i **els** hi tallem el d'això

No apareixen autocorreccions d'aquest tipus d'error del sintagma nominal a cap dels grups.

CONCLUSIONS DEL SINTAGMA NOMINAL

L'estructures de sintagma nominal que es donen gairebé a la totalitat dels alumnes des de la primera etapa són les de determinant definit o indefinit + nom (*la casa, una casa*), mentre que les estructures que inclouen el determinant possessiu (*el meu pare*) apareixen a la majoria dels alumnes dels grups A i B, i a la totalitat dels del grup C.

Pel que fa a l'aparició del nom complementat per un sintagma preposicional (*el llibre de matemàtiques*) apareix també a la majoria dels alumnes dels grups A i B, i gairebé la totalitat del grup C.

Tot i que l'aparició d'adjectius (*una festa petita*) augmenta del grup A al grup C, el seu ús no arriba aparèixer a la totalitat dels alumnes del grup C. I pel que fa a la combinació de dos determinants + nom (*un altre dia*) només apareix al grup C a la meitat dels alumnes.

En definitiva, sembla que la combinació de dos determinants + nom és el tipus d'estructura que, malgrat la seva freqüència i productivitat a la llengua catalana, no arriba a aparèixer a la majoria dels alumnes del grup C, potser per una tendència a la simplificació per part d'aquests alumnes de les possibilitats que ofereix el sistema.

Pel que fa als errors que afecten aquest tipus d'estructures, els errors de gènere són els més nombrosos i que apareixen a gairebé la totalitat dels alumnes dels grups A i B, i encara perduren a la majoria dels del grup C, tot i que el nombre d'errors per alumne disminueix considerablement en aquest últim grup.

També les discordances de nombre que afecten al sintagma nominal, continuen apareixent a la meitat dels alumnes del grup C, tot i que amb un nombre menor d'errors que als grups precedents i preferiblement quan l'element discordat no es situa al costat del nom, és a dir, en el cas dels pronoms àtons (el pronom i el seu referent).

Les omissions d'elements són el tipus d'error que desapareix pràcticament al grup C i es donen només en alguns alumnes. Aquestes omissions afecten sobretot al determinant definit i apareixen als grups A i B a la meitat dels alumnes.

6.3 SINTAGMA VERBAL

Al capítol sobre la competència lèxica dels alumnes de la mostra, ja s'ha pogut observar com apareix al corpus un nombre mínim de verbs de significat molt concret, ja que la majoria són de tipus més general, de manera que el repertori de verbs que apareix al corpus és, en general, força funcional, i reduït als verbs d'ús més comú i habitual.

6.3.1 TEMPS I MODE VERBAL

PRODUCCIONS

6.5 Utilització dels diferents temps verbals (nombre d'alumnes de cada grup)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Present indic	9	8	17	8	8	16	8	8	16
Imperf	6	4	10	5	5	10	8	7	15
Perfet	3	4	7	8	5	13	8	7	15
Indef	6	5	11	8	7	15	8	8	16
Plusqua					1	1	1	2	3
Cond simple	4		4	5	1	6	7	2	9
Futur	3	3	6	6	6	12	7	7	14
Present subj	4	1	5	7	2	9	8	8	16
Imperf subj		1	1	7	1	8	5	4	9

El **present d'indicatiu** apareix ja a la totalitat dels alumnes del grup A, tot i que en aquells que parlen més castellà que català sovint es barregen ambdós codis (ALL).

ZIZ: i ella plora

SAM: ell és màgic i que surt [//] surten unes coses d'aquí... no sé

El **pretèrit imperfet** apareix també a un nombre elevat d'alumnes ja als grups A i B, al menys la meitat de cada grup (primària i secundària):

ZIZ: porque plorava (GRUP A)

ABD: sólo quedaven els seus ossos i ja està (GRUP A)

I al grup C, l'ús d'aquest temps verbal apareix ja a gairebé tots els alumnes.

Pel que fa al **pretèrit perfet**, apareix aproximadament a la meitat dels alumnes del grup A:

ABD: en l'exàmen de l'anglès vaig tenir vuit i mig
SAM: vaig fer fins al quart

Al grup B es presenta a la majoria d'alumnes i al grup C apareix a la totalitat.

El **pretèrit indefinit** apareix a un major nombre d'alumnes respecte el pretèrit imperfecte al grup A, ja que es presenta a la majoria dels alumnes.

BRA: no la he vist
BIL: porque ha fet així... al bic... i se l'ha caigut

A partir del grup B l'ús del pretèrit indefinit es dona ja a la totalitat dels alumnes de cada grup.

Pel que fa a d'altres temps de passat, com ara el **pretèrit pluscuamperfecte**, apareix només a partir del grup B de la secundària i en molt pocs alumnes.

MED: havien tallat

I el **pretèrit anterior** (vaig haver cantat) no apareix a cap dels alumnes de la mostra.

Pel que fa als temps d'indicatiu de caràcter hipotètic, com ara el **condicional simple** o el futur, cal dir que el primer té més possibilitats de sortir que el segon, ja que a l'entrevista als alumnes se'ls demana parlar d'un somni que els agradaria realitzar o del que farien davant el plantejament d'un dilema de tipus moral.

AMI: m'agradaria anar al Marroc

ENT: li donariem un consell?
SAM: li diríem que això és mentida

Als grups A i B de la primària, el condicional sí que apareix al menys a la meitat dels alumnes, i al grup C gairebé la totalitat del grup el presenta. En canvi, pel que fa a la secundària, no apareix a cap alumne del grup A, a un sol del grup B i a dos només ja en el grup C.

El futur apareix a la meitat dels alumnes del grup A:

SAM: tornaré el mes de setembre, em penso

I al grup B la majoria dels alumnes mostra l'ús d'aquest temps verbal de caràcter hipotètic, mentre que al grup C ja apareix a gairebé tots els alumnes.

Pel que fa als temps de mode subjuntiu, amb el **present subjuntiu** passa el mateix que amb el condicional, és a dir, apareix a un major nombre d'alumnes de la primària que de la secundària. Al grup A de la primària apareix al menys a la meitat dels alumnes, tot i que en alguns casos per confusió amb un altre temps verbal (AMI).

AMI: són allà que vagin més avions

ENT: què és el que hauria d'aprendre?

BRA: que no li torni per això

Al grup B de la primària aquest temps verbal apareix a la majoria dels alumnes i al grup C ja apareix a tots. En canvi, a la secundària només apareix el present de subjuntiu a un alumne del grup A i a 2 del grup B. Però al grup C apareix a la totalitat dels alumnes.

Aquestes diferències entre els grups de la primària i de la secundària pel que fa a l'aparició dels temps condicional i present de subjuntiu poden ser donades pel fet que els alumnes de la secundària evitin aquest ús.

I pel que fa a l'imperfet de subjuntiu, apareix només a un sol alumne del grup A de la secundària, mentre que al grup B apareix a la majoria dels alumnes de la primària i a també un de sol de la secundària. De fet, l'explicació de la falla de la guineu als grups de la primària comporta sovint l'ús d'aquest temps verbal en fer referència al diàleg en passat entre la guineu i el corb (*li va dir que si sapigués cantar, tindria una veu meravellosa*), però al grup C de la primària també apareix a altres parts de la conversa, tot i que amb errors de malformació en alguns casos:

ZAC: perquè tenia por de que em trobessi pel carrer i em pegués

MIR: que no fes cas de ningú

Finalment, aquest temps verbal apareix a la meitat dels alumnes del grup C, tant de la primària com de la secundària.

ERRORS EN ELS TEMPS VERBALS

Confusió de mode

Es tracta de l'ús d'un temps verbal de mode indicatiu per un de mode subjuntiu o al revés:

CHA: quan l'aprenc potser m'agrada

Ara bé, en el cas de l'ús d'un temps verbal d'indicatiu com ara el futur o el condicional per un temps de mode subjuntiu, el parlant demostra certa consciència del caràcter hipotètic del mode subjuntiu i intenta utilitzar al seu lloc un temps verbal més pròxim semànticament.

ABD: dicia... si tindràs un pobre davant teu és el Miquel (x quan tinguis...)
(GRUP A)

LAH: si sabries cantar tindries una veu molt maca (GRUP B)

6.6 Sintagma verbal: confusió de mode (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Indic x subj	2	6	8	6	11	17	3	5	8
Forma no pers x subj		1 (inf)	3					1 (inf)	1
Subj x indic	2				1	1	2		2
Futur x subj	2	1	3						
Cond x subj				3		3	6	1	7
TOTAL Nº errors / nº alumnes	6 / 4	8 / 5	14 / 9	9 / 6	12 / 6	21 / 12	11 / 6	7 / 5	18 / 11

Al grup A els errors apareixen a la meitat dels alumnes, tant per l'ús de qualsevol temps verbal d'indicatiu per un de subjuntiu, com per l'ús del temps futur de l'indicatiu, el qual s'apropa més, pel seu caràcter més hipotètic, al mode subjuntiu.

Al grup B el nombre d'errors augmenta en general i apareixen a la majoria dels alumnes. Tot i que continuen apareixent els errors de l'ús d'un temps verbal d'indicatiu per un de subjuntiu, comencen a aparèixer també casos de condicional d'indicatiu per imperfet de subjuntiu:

FAD: si cantaries una cançó serà meravellosa

Al grup C els errors continuen apareixent a la majoria dels alumnes i augmenten els errors d'ús del condicional per l'imperfet de subjuntiu, ja que es dona un major ús de formes verbals hipotètiques (futur, condicional i temps de subjuntiu) en augmentar també la producció d'oracions subordinades, i les explicacions de la falla i d'altres temes (com ara el dilema moral o l'explicació d'un somni que els agradaria realitzar).

Confusió de temps

La confusió entre els diferents temps verbals resulta sovint de la **no correlació** entre els temps verbals que apareixen a un fragment discursiu. Però cal tenir en compte que aquesta no correlació temporal a la parla oral no segueix necessàriament les prescripcions gramaticals:

HOU: i una vegada han anat a una botiga per robar diners (...) el amable ho va demanar [//] ho ha demanat i ha dit: doneu-nos els calés; i el noi va donar... el que té botiga va donar els diners

En aquests casos, l'alternança entre els temps passats de l'indefinit i el perfet no es pot considerar com a error, ja que es donen sovint a la parla oral espontània.

S'ha intentat considerar confusió, i per tant error, en aquells fragments de la conversa en que dominava un determinat temps verbal i el parlant utilitzava de sobte un altre que trencava la correlació temporal:

IMA: cuando jo estaves petit, cada dia él treballa (GRUP B, present x imperfet)

La confusió de temps verbals es refereix també a l'ús d'un temps verbal determinat en compte d'un altre més adient, com per exemple l'ús del present o el pretèrit indefinit per un perfet o un imperfet en narrar fets d'un passat llunyà, o respondre amb un temps verbal en discordança amb el temps que ha fet servir l'entrevistador a la seva pregunta:

ENT: vuitanta-quatre, molt bé; quants anys fa que estàs aquí?

SOM: sis, vaig passar (GRUP C, perfet x indefinit)

ENT: què faries?, li diries, no li diries, què és el que tu faries?

SOU: l'ajudaré (GRUP B, futur x condicional)

Així doncs, les confusions que apareixen al corpus es donen entre els temps verbals següents:

Present x passat:

present x imperfet

ABD: dos germans més grans que jo; el primers mi madre li va néixer un nen i una nena, i es van morir; un es diu Fàtima i un altre no sé com es diu (GRUP A)

ENT: què és el que més recordes?, que més t'agradava i que... [///] o que ho trobis a faltar?

MUS: no, quan jo al Marroc... (a)gafo una... botella d'aigua... (GRUP B, explica tot el record en present d'indicatiu)

ENT: i sense cap por... molt bé, això allà al Marroc...

SET: sí, també un burro

ENT: uhmm...

SET: que... de la meva àvia, que un dia jo so... [///] bueno, sempre, el porto a veure aigua en una font...

ENT: uhmm...

SET: i sempre va... com un cotxe

ENT: què vols dir que va com un cotxe?

SET: que corre molt (GRUP C)

present x perfet

MOH: perquè acaba la tercer allà i vaig venir aquí (GRUP C)

En aquest cas es dona també la tendència a l'ús del present per a la narració de fets passats:

SET: pos... la mare... eh... el seu germà... ha tingut una filla... i s'ha casat amb ella

ENT: ahà, molt bé

SET: i després fem una festa a Tetuan (GRUP C)

ENT: uhhh...

SET: i després hem anat al d'això... a la seva casa... hem fet una festa...

SOH: he anat a una festa de... de l'escola

ENT: però a fora de l'escola has anat mai a cap?

SOH: jo vaig a un aniversari d'una nena

Present x futur:

present x futur

ENT: potser hi vas aquest estiu...

MIA: després anem (GRUP A)

present x condicional

Els alumnes de la mostra tendeixen a utilitzar el present pel condicional:

ENT: alguna cosa que t'agradaria fer...

LAY: m'agrada ser professora (GRUP A)

ENT: què faries?, què li diries?

AMI: li diu per tornar a la nena (GRUP A)

Entre passats:

imperfet x present

MIA: si hi ha una boleta negra...

ENT: sí...

MIA: eh... la té ... [///] agafaves una fitxa...

ENT: sí...

MIA: i te diuen... eh... tu [///] te diuen aquells que fan allò... tú escribes (...) (GRUP B)

indefinit x perfet

Als alumnes de la mostra es dona certa tendència a l'ús del pretèrit indefinit pel pretèrit perfet:

ENT: i com era aquella festa?

SOU: el meu tío que se va... [///] seva filla ha casat... (GRUP B)

ENT: has anat a alguna festa últimament?

BEL: sí

ENT: a quina?

BEL: a una de mi tia

ENT: què [///] quina festa era?

BEL: ha nascut la seva filla (GRUP B)

perfet x indefinit

ENT: vuitanta-quatre, molt bé; quants anys fa que estàs aquí?

SOM: sis, vaig passar (GRUP C)

perfet x imperfect

ENT: molt bé, i que vas arribar-aquí quan tenies...

MIA: uhhh...

ENT: vuit

MIA: no, vaig tenir nou

ENT: nou anys, ahà

MIA: vaig entrar a nou (GRUP B)

Entre futurs:

futur x present de subjuntiu

ENT: alguna cosa que t'agradaria molt fer

ABD: quan serè gran? (GRUP A)

futur x condicional

ENT: quin consell li donaries?

MIA: li diré que aquest li ha fet una trampa i ja està (GRUP B)

ENT: què passaria?

HOU: no hi hauran més girafes (GRUP A)

Passat x futur o al revès:

imperfet x condicional

ENT: quan passés el temps aquestes velles no tindrien fills, i per tant el zoo de Barcelona...

LAY: tenia que tener unes altres (GRUP A)

condicional x perfet

BRA: un ocell que estava dalt de l'arbre... i un guineu estava abaix (...) i li diria el guineu que cantaras un... (...) sí, i li diria que tens el veu meravellós i va caure el formatge i li va menjar el guineu (GRUP A)

Entre formes subjuntiu:

present de subjuntiu x imperfet de subjuntiu

KOU: i després va anar els seus amics perquè l'ajudin a entrenar (GRUP B)

imperfet de subjuntiu x present de subjuntiu

TAJ: perquè li ha dit la guineu que cantessis (GRUP C)

Finalment, apareixen també algunes autocorreccions pel que fa a aquest tipus de confusions entre temps verbals:

MOU: si sables cantar... tenies [//] tendries una veu molt meravellosa

RIK: m'agradaria fer batxillerat de ciències... però no ho sé què faig [//] què faré, no ho sé

6.7 Sintagma verbal: confusió de temps (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Present x Passat	3	3	5		10	10	3	2	5
Present x futur	1	2	3	3	2	5	1		1
Entre passats	4		4	6	2	8	7	6	13
Entre futurs		3	3	5	5	10		1	1
Passat x futur	2	1	3	1		1			
Entre formes subj				1	1	2	2	1	3
TOTAL Nº errors / nº alumnes	10 / 5	9 / 4	19 / 6	16 / 6	10 / 6	36 / 12	13 / 5	10 / 7	23 / 12
Autocor		1	1		3	3		2	2

Al grup A de primària els errors entre temps verbals es donen sobretot en l'ús del present pel passat. De fet, es dona certa tendència a la narració dels fets passats en present d'indicatiu:

ENT: i el que no t'agradava gens d'allà del Marroc?

FAT: aquest carrer que... eh... viu [//] visc jo, no m'agrada

ENT: uhhh, el carrer on vivies, no t'agradava gens...

FAT: no

ENT: per què?

FAT: sí, perquè és com un campu així... no m'agrada

O bé entre temps de passat, com per exemple l'ús del pretèrit indefinit pel perfet (3 errors):

ENT: i què va fer?

ABD: hem jugat molt

Al grup A, les confusions també poden donar-se entre temps verbals molt allunyats, com per exemple, l'ús d'un temps verbal de passat per un de futur o al revés:

BRA: un ocell que estava dalt de l'arbre... i un guineu estava abaix (...) i li diria el guineu que cantaras un... (...) sí, i li diria que tens el veu meravellós i va caure el formatge i li va menjar el guineu (GRUP A)

Al grup A de la secundària els errors es donen tant entre l'ús del present per un passat com entre les formes de futur. Apareix també una autocorrecció aïllada.

Al grup B de la primària, augmenten els errors entre les formes de passat. No es dona l'ús del present per altres formes de passat, però sí per alguns temps de futur:

ENT: què passaria si fossin a dintre? (els aeroports a les ciutats)
MIA: que no poden sortir

De fet, en aquest grup B, augmenta l'aparició dels temps futurs i també les confusions entre ells, com per exemple la tendència a l'ús del futur pel condicional:

ENT: tens algun somni?, alguna cosa que t'agradaria molt de fer algun dia?
RIK: el... [///] jugar a futbol, a mi m'agradarà ser jugador (GRUP B)

També apareix ja algun error entre les formes de subjuntiu que comencen a utilitzar-se:

KOU: després van anar els seus amics perquè l'ajudin (x ajudessin) a entrenar

Al grup B de la secundària el nombre d'errors augmenta en l'ús del present pel passat i pel que fa a les confusions entre les formes de futur. El que no apareix és l'error entre formes de subjuntiu, ja que hem vist com els alumnes de secundària eviten el seu ús.

Les autocorreccions són més nombroses en aquest grup que en cap altre.

Al grup C de la primària continua apareixent el mateix nombre d'errors entre les formes de passat i apareix algun exemple més d'error entre formes de subjuntiu. Al grup C de la secundària disminueixen el tipus d'errors anteriors i, en canvi, augmenten els relacionats amb les formes de passat, com per exemple l'ús de l'indefinit pel perfet (7 errors):

SET: pos... la mare... eh... el seu germà... ha tingut una filla i s'ha casat amb ella (...) i després fem una festa a Tituan (...) i després hem anat al d'això, a la seva casa, hem fet una festa, després hem tornat al Marroc i després hem anat al d'això, i hem fet música (indefinit x perfet)

6.3.2 FORMES NO PERSONALS

PRODUCCIONS

6.8 Utilització de les formes no personals del verb (nombre d'alumnes de cada grup)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Infinitiu	6	7	13	8	7	15	8	8	16
Particip	2	4	6	7	2	7	7	4	11
Gerundi	4	3	7	3	2	5	6	7	13
Perif de deure	3	5	8	6	6	12	7	8	15
Perif de desig	4	3	7	7	4	11	7	5	12
Perif de movim	2	3	5	7	3	10	3	3	6
Perif possibil	3	2	5	3	4	7	6	8	14
Perif futur	1	3	4	4	4	8	6	4	10

Entre les formes no personals del verb, l'**infinitiu** és el que apareix ja a la majoria dels alumnes del grup A.

FAU: fer el pastís (GRUP A)

ZIA: doncs mirar paisatges (GRUP B)

KOU: llegir no gaire, escriure una mica (GRUP B)

De fet, algun alumne que no l'utilitza de forma aïllada, com ara BIL, sí que el fa servir formant part d'alguna perífrasi verbal, com per exemple les de deure o desig. En canvi, a alumnes com per exemple HAB del grup A de la secundària, aquesta forma verbal no personal, ni tant sols apareix a cap perífrasi.

L'infinitiu apareix a gairebé tots els alumnes del grup B i a la totalitat dels alumnes del grup C.

En canvi, el **participi** apareix només a alguns alumnes del grup A i fins i tot amb errors en algun cas (FAU):

FAU: està agafat la camaseta (GRUP A)

ZIA: era molt espavilat (GRUP B)

YOU: i el home els té allà cuidats, en una casa (GRUP B)

Ara bé, en molts d'aquests alumnes on no apareix la forma aïllada del participi, sí que apareix a la forma verbal composta del pretèrit indefinit: a 5 alumnes del grup A de la primària i a 2 del grup de la secundària; a un del grup B de la primària i als sis alumnes que no apareixen al grup B de la secundària; als tres alumnes del grup C de la primària i als quatre alumnes que no apareixen al grup C de la secundària.

La tendència general d'aquest ús del participi va en augment als grups B i C, sobretot pel que fa als alumnes de la primària.

La forma verbal no personal de **gerundi** apareix a la meitat dels alumnes dels grups A i B, tot i que en algun cas apareix amb error (MIA), mentre que al grup C apareix ja a la majoria dels alumnes.

AMI: sí, parlant amb el meu pare i els seus amics (GRUP A)

KOU: i el gos estava per allà passejant (GRUP B)

SET: no, quan jo estava al Marroc, ell estava aquí treballant a la ceràmica (GRUP C)

Passa, però, el mateix que amb la forma del participi; és a dir, aquells alumnes que no presenten la forma del gerundi formant part de la perífrasi *estar + gerundi*, el presenten a d'altres estructures com ara les que hem anomenat *perífrasi de moviment progressiu*. Així, a un alumne del grup A de la primària dels que no apareixen a l'apartat de gerundi, si que el mostra en una perífrasi de moviment progressiu, i també 2 alumnes del grup A de la secundària; a dos alumnes del grup B de la secundària i a un del grup C de la primària.

Pel que fa a les perífrasis verbals, la **perífrasi de deure** apareix a la meitat dels alumnes del grup A:

BRA: té de vigilar, no? (GRUP A)

En canvi, a partir del grup B apareix ja a la majoria dels alumnes, i al grup C a gairebé tots.

La **perífrasi de desig** apareix a més o menys la meitat dels alumnes del grup A, i en alguns casos amb errors (AMI) o amb barreja de codis català i castellà (BIL):

AMI: perquè vol que quitar aquest

BIL: porque él volia hablar

SAM: lo vol menjar

A partir del grup B de la primària aquest tipus de perífrasi ja apareix a la majoria dels alumnes, mentre que a la secundària tant sols apareix a la meitat dels alumnes.

La **perífrasi de moviment progressiu** apareix en general només a alguns alumnes de cada grup, excepte al grup B de la primària, on apareix a la majoria dels alumnes:

ABD: vaig anar corrent a meva casa (GRUP A)

ZIA: sempre estem treballant les mateixes coses (GRUP B)

La **perífrasi de possibilitat** apareix aproximadament a alguns alumnes del grup A:

ABD: no se pot comprar

SAM: perquè els avions no poden passar per allà si està...

La tendència general, però, és l'augment del nombre d'alumnes, de manera que al grup B apareix més o menys a la meitat dels alumnes i al grup C a gairebé tots o a la totalitat en el cas de la secundària

La **perífrasi de futur *anar* + infinitiu**, també apareix només a alguns alumnes del grup A, i a la meitat dels grups B i C.

IZA: va a comprar el xai (GRUP A)

KOU: tornaré a anar el pròxim octubre (GRUP B)

ERRORS EN L'ÚS DE LES FORMES NO PERSONALS

Es considera error pel que fa a les formes no personals del verb l'ús d'una forma verbal personal per una de no personal o al revés, així com la confusió entre les pròpies formes no personals:

BRA: ha cantat i li caure el formatge (GRUP A, infinitiu x forma personal)

ENT: com ho havien de fer?

CHA: no roba, no? (GRUP A, forma personal x infinitiu)

ENT: quina és la seva feina?

BIL: vigilant (GRUP A, gerundi x infinitiu)

Tanmateix, la confusió entre les pròpies formes no personals pot aparèixer a les formes verbals compostes, com ara per exemple l'ús d'un participi per un infinitiu en la formació del pretèrit perfet:

RID: un se va mort (GRUP C, participi x infinitiu en forma verbal composta)

6.9 Sintagma verbal: formes no personals (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Una x altra	2	1	3	2		2			
No pers x pers	7	1	9		9	9		2	2
Pers x no pers	3	3	3	1				1	1
Forma compost		1	1	1	3	4	2		
TOTAL Nº errors / nº alumnes	12 / 5	6 / 5	16 / 10	4 / 3	12 / 4	15 / 7	2 / 2	3 / 3	5 / 5

Al grup A de la primària els errors apareixen a la meitat dels alumnes i es concentren en l'ús de l'infinitiu per una forma personal, ja que encara no es domina del tot la flexió de

persona verbal. Però també apareixen errors al cas contrari, és a dir, en l'ús d'una forma personal per un infinitiu.

Al grup B, el nombre d'alumnes en total que produeixen errors continua sent la meitat; ara bé, els errors d'ús d'una forma personal per una de no personal desapareixen i es concentren en l'ús de l'infinitiu per la forma personal corresponent. El nombre d'errors continua sent més o menys el mateix que al grup A, ja que a partir d'aquest grup les confusions es donen també a les formes verbals compostes. No obstant, cal dir que en aquest últim cas un sol alumne de la secundària (MUS) presenta 6 dels errors.

Al grup C, els errors que afecten a les formes verbals no personals apareixen només a alguns alumnes: En el cas de la primària, aquests errors es concentren a les formes verbals compostes, i en el cas de la secundària continuen apareixent a l'ús d'un infinitiu per la forma personal corresponent.

6.3.3 ALTRES TIPUS D'ERRORS PEL QUE FA AL SINTAGMA VERBAL

Omissió del verb principal

Tenint en compte la gran possibilitat d'elisió del verb als enunciat de la conversa oral, es deuria considerar com a error d'omissió del verb aquells casos on l'entrevistador no pogués inferir el verb elidit.

No obstant, es considerarà aquí tota ommissió estranya del verb, malgrat aquest pugui ser interpretat pel context i no hagi suposat una ruptura comunicativa. Aquest seria el cas dels verbs copulatius *ser* i *estar*, i sovint del verb *fer*:

ENT: quan vas arribar exactament?

HIS: (FER) un any i mig

ENT: no hi ha res que t'agradaria molt fer?

FAD: sí.

ENT: el què?

FAD: (SER) famosa.

IMA: i quan és (ESTAR) sol, és... eh... fora de joc (GRUP B)

Es considera com a error d'omissió aquest tipus d'elisions perquè es suposa que la situació d'entrevista amb l'adult, obliga teòricament a l'alumne a realitzar construccions gramaticals més elaborades d'acord amb un context de conversa més formal que el quotidià.

A més, la consideració d'aquest tipus d'omissions com a errors incideix directament en el nivell discursiu, ja que un nombre elevat a la conversa d'un parlant obliga constantment a l'interlocutor a inferir informació i a interpretar-la correctament.

És per això que s'ha inclòs també com a error l'omissió d'altres tipus de verbs:

DEL: perquè si estic aquí, per què tinc que (VEURE) en àrab? (la televisió) (GRUP C)

6.10 Sintagma verbal: omissió del verb principal (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Ser	1	2	3	5	1	6	1	1	2
Estar					6	6			
Fer	1	3	4		2	2			
Altres	1	1	2	3	8	11	2	4	6
TOTAL Nº errors / nº alumnes	3 / 3	6 / 4	9 / 7	8 / 3	17 / 6	25 / 9	3 / 2	5 / 3	8 / 5
Autocor				1	1	2	1		1

Al grup A apareixen errors d'omissió a la meitat dels alumnes, tant pel que fa al verb copulatiu *ser*, com pel que fa a d'altres tipus de verbs en el cas de la secundària.

Al grup B continuen apareixent les omissions dels verbs copulatius, tot i que cal dir que pel que fa al verb *ser* una sola alumna concentra cinc errors d'omissió del verb (SOU). En aquest grup augmenta en general l'error de l'omissió d'altres tipus de verbs.

En aquest grup B apareixen també algunes autocorreccions aïllades:

KOU: estava entrenant i li va agradar allà [///] entrenar allà

Al grup C els errors apareixen només a alguns alumnes i el seu nombre disminueix, tot i que continuen apareixent pel que fa al verb copulatiu *ser* i a d'altres tipus de verbs.

En aquest últim grup, apareix només una sola autocorrecció aïllada.

Malformació verbal

Entenem per malformació verbal, l'aparició d'una forma inexistent a la conjugació verbal de la llengua catalana, ja sigui en formes simples o compostes:

CHA: també quan nascu algu (GRUP A)

SET: perquè el meu pare me vol voler repetir (GRUP C)

No es tenen en compte, però, els errors que apareixen a les formes per desconeixement del verb, ja que es tracta més aviat d'un error de tipus lèxic i no de malformació verbal pròpiament dita: *aterriassar* (MOH), *atterratjar* (DAZ), *aterrir* (KAL).

Els errors de malformació poden donar-se també en les formes no personals del verb, és a dir, en infinitius, gerundis i participis:

ENT: i per a què serveix? (un banc)

FAU: per a seuranís (GRUP A)

Finalment, aquest tipus d'error pot aparèixer també en formes verbals de mode subjuntiu:

SAM: li diu si sabinies... (cantar) (x sabessis) (GRUP A)

6.11 Sintagma verbal: malformació verbal (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Indic simple	5	1	6	1		1	1	1	2
Form no pers	2		2	1		1		1	1
Indic comp	1	2	3	2	1	3	2	1	3
Subj	1		1				1		1
TOTAL Nº errors / nº alumnes	11 / 6	3 / 2	14 / 8	4 / 3	1 / 1	5 / 4	5 / 3	3 / 3	8 / 6
Autocor	2		2		1	1	1	1	2

Apareixen errors de malformació verbal a la meitat del alumnes del grup A. Els errors es concentren a les formes de l'indicatiu simple i compost, perquè també és el mode verbal que utilitzen majoritàriament.

Alguns errors apareixen també en les formes no personals d'infinitiu: *seuranís* x *seure* (FAU), *anibà* x *anar* (ABD).

Apareixen, però, també algunes autocorreccions al grup de la primària:

BIL: porque estava durmien [/l] estava dormint

Al grup B, tant el nombre d'errors com el nombre d'alumnes que els cometien disminueix respecte al grup A. Aquests errors apareixen a alguns alumnes i ja en formes verbals compostes. Pel que fa a l'indicatiu, es tracta de casos aïllats en verbs irregulars:

KOU: caia (x queia) cada vegada

En aquest grup també apareix alguna autocorrecció, en aquest cas al grup de la secundària.

Al grup C, continuen apareixent errors a la meitat dels alumnes, i el nombre d'errors és similar al del grup B. concentra en formes compostes.

No concordança de persona

Aquest tipus d'errors es dona per l'ús d'una persona gramatical per una altra, com per exemple l'ús de la tercera persona del singular per la primera del singular:

RAH: francès l'ha començat (GRUP A)

No es compta l'error de persona si l'alumne ha repetit la forma verbal emprada per l'entrevistador.

ENT: o en saps força?

BRA: sí, ja en saps (GRUP A)

Aquesta repetició de l'enunciat de l'entrevistador no es compta com a error d'ús de la segona persona del singular per la primera del singular.

Paral·lelament a aquest tipus de confusions apareixen també algunes autocorreccions:

FAT: aquest carrer que eh... viu [/]/ visc jo

6.12 Sintagma verbal: no concordança de persona (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
3ª sig x 1ª sig	8	6	14	7	13	20		1	1
1ª sig x 3ª sig	1	2	3	1	1	2			
3ª pl x 1ª pl							1		1
Altres	3	3	6	2	19	21	1	7	8
TOTAL	12 / 4	13 / 5	25 / 9	10 / 6	33 / 5	43 / 11	2 / 2	8 / 2	10 / 4
Nº errors / nº alumnes									
Autocor		2	2	1	2	3	2		2

Al grup A de la primària els errors de confusió de persona apareixen a la meitat dels alumnes i es donen sobretot en l'ús de la 3ª persona del singular per la 1ª del singular. De fet, es tracta d'un error lògic des d'un punt de vista gramatical, ja que la forma verbal de la 3ª persona del singular correspon a la forma menys marcada morfològicament, i per tant, més senzilla. És possible també que aquesta tendència vingui donada per l'ús majoritari de la 3ª persona del singular a les narracions i els exercicis escolars. En aquest grup apareixen també algunes autocorreccions al grup de la secundària.

Al grup B, la majoria dels alumnes presenta errors de confusió de persona, i el nombre d'errors també augmenta. Continuen apareixent a l'ús de la 3ª del singular per la 1ª del singular, però es donen també entre altres persones, tot i que cal tenir en compte que molts d'ells es concentren només a 2 alumnes (IMA i RIK). Aquest fet fa pensar que possiblement, en augmentar la producció de parla, augmenten també els lapsus lingüístics i els errors de correlació i cohesió entre les diferents persones gramaticals que apareixen al discurs dels parlants:

RIK: el noi, quan vols casar amb la noia... (2ª x 3ª)

En aquest continuen apareixent algunes autocorreccions.

Al grup C el nombre d'errors disminueix força i apareixen només a alguns alumnes. De fet, a un sol alumne (DEL) apareixen 7 errors del tipus *altres*. També apareix alguna autocorrecció més.

No concordança de nombre

En aquest cas, passa el mateix que pel que fa a la no correlació de temps verbal; és a dir, sovint a la conversa espontània apareixen discordances de nombre entre el subjecte i el verb o entre el verb i el seu complement, deguts a lapsus o a reformulacions pròpies de la parla oral.

S'ha intentat considerar com a error les discordances més clares que apareixen entre els elements gramaticals d'un mateix enunciat:

ZIA: que no passi accidents (GRUP B, entre verb i complement, S-O)

TAJ: i l'altre s'amaguen (GRUP C, entre subjecte i verb, S-V)

A vegades, l'error de no concordança entre el subjecte i el verb pot donar-se pel fet que el subjecte sigui un mot de significat col·lectiu, però que funciona gramaticalment com a singular:

SAM: venen molta gent (GRUP A, Mot col·lect-V)

No es té en compte la no concordança de nombre entre el verb Haver i el seu subjecte, perquè es tracta d'un error comú en la parla quotidiana.

SAM: vaig algunes vegades, quan n'hi han festes (GRUP A)

Finalment, les discordances de nombre poden aparèixer a enunciats que contenen més d'un predicat, és a dir, a les juxtaposicions, coordinacions i subordinacions:

ALL: el van agafar una grua i el va posar a dintre (GRUP B, coordinació)

6.13 Sintagma verbal: no concordança (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
S-V	2	9	11	2	5	7	3	4	7
Col·lect-V	1		1		1	1		3	3
V-O	1		1	1		1			
Coord		2	1	2	1	3	1		1
Subord				1		1	1		1
Juxta				2		2			
TOTAL Nº errors / nº alumnes	4 / 3	11 / 5	14 / 7	8 / 5	7 / 4	15 / 9	5 / 5	7 / 5	12 / 10

Al grup A de la primària es dona molt pocs errors, i de fet, algun és perfectament lògic des d'un punt de vista gramatical, com és el cas del mot singular però de significat

col·lectiu *gent*, el qual sovint comporta error de discordança de nombre entre el subjecte i el verb.

Al grup A de la secundària apareix un nombre d'errors més elevat que al mateix grup de la primària, i aquests errors es donen sobretot entre subjecte i verb, especialment quan el verb és *agradar*:

RAH: el policia no m'agraden

Al grup B de la primària els errors augmenten i apareixen sobretot en els casos de la coordinació, subordinació o juxtaposició d'oracions, ja que, de fet, augmenta també aquest tipus de produccions.

Al grup C de la primària el nombre d'errors disminueix molt poc i continua donant-se al mateix nombre d'alumnes. Els errors es donen sobretot entre subjecte i verb:

SOH: i va venir els caçadors

I al grup C de la secundària es manté aquest mateix nombre.

CONCLUSIONS DEL SINTAGMA VERBAL

Els **temps verbals** que apareixen a la majoria dels alumnes de la mostra des del grup A són els de mode indicatiu present, pretèrit indefinit i pretèrit imperfecte. Al grup B apareixen també a la majoria dels alumnes altres temps d'indicatiu com el pretèrit perfect i el futur. Finalment, al grup C, el present de subjuntiu apareix també a la majoria dels alumnes, però el condicional simple d'indicatiu i l'imperfecte de subjuntiu apareixen només a la meitat dels alumnes.

Per tant, els temps de mode indicatiu són els que apareixen majoritàriament als alumnes de la mostra, mentre que el mode subjuntiu apareix a un nombre menor d'alumnes. És per això que les confusions de mode afecten a la majoria dels alumnes només des del grup B, i es donen sobretot per l'ús preferent d'un temps qualsevol d'indicatiu pel corresponent subjuntiu. Al grup C, en canvi, aquest tipus d'error disminueix, però augmenta pel que fa a l'ús del condicional d'indicatiu pel present o imperfecte de subjuntiu.

Pel que fa a les confusions entre els diferents temps verbals, al grup A els errors es concentren sobretot a l'ús del present d'indicatiu per un temps passat. Al grup B augmenta aquest tipus de confusió, a més de les que afecten als temps passats entre ells i als futurs. I al grup C, es manté el nombre de confusions entre passats i disminueix en tots els altres casos, excepte entre les formes de subjuntiu que ja apareixen a un major nombre d'alumnes en aquest grup.

En general, hi ha tendència a l'ús del present pel passat o pel futur. El pas del passat al present es produeix, possiblement, perquè es tracta de la forma més coneguda i la més utilitzada, la forma forta. Per tant, la narració d'accions puntuals i seqüenciades linealment pot ser una estratègia per evitar la dificultat de la correlació temporal en el passat:

ENT: te'n recordes d'algun moment a la teva vida que hagi passat molta por?
 MUS: un dia vaig entrar a una casa... i vaig [//] i va sortir un gos...
 ENT: uhhh...
 MUS: i va... així, croc
 ENT: ah, et va mossegar
 MUS: sí, mossegar; i un dia [///] un altre dia va un gos... jo... eh... així... a una casa [///] aquí en la casa... jo estic així... [//] així... no tinc ni la sabata ni nada [//] ni res, i va sortir el gos, i va... i el gos va corre mi... i els gos no, no m'agafa (GRUP B)

I pel que fa als temps verbals passats, també és clara la tendència a l'ús de l'indeinit pel perfet, mentre que l'imperfet s'utilitza relativament poc tenint en compte les descripcions de situacions del passat que apareixen a l'entrevista (records, situacions de por, etc.).

Per una part, cal tenir en compte, que en la conversa oral l'indeinit és molt habitual (¿com t'ho has passat?) i, per una altra part, des del punt de vista gramatical, el paradigma d'aquest temps és més fàcil d'assimilar, de manera que al resultar efectiu comunicativament, el seu ús resulta més rentable.

ENT: (...) però res, ni una pàgina?, no saps o més o menys de què pot anar? [un llibre]
 TAJ: és que he agafat ahir (GRUP C)

Però per una altra part, cal considerar que a la llengua àrab existeix tant sols un pretèrit, i que els diferents valors aspectuals es poden expressar amb ajuda de partícules temporals, de manera que potser aquesta reducció dels temps verbals pretèrits pot ser una característica discursiva pròpia d'aquests grups, potser fins i tot a la seva llengua materna.

L'infinitiu és la **forma verbal no personal** que apareix a la majoria dels alumnes del grup A, mentre que la resta de formes apareix només a la meitat dels alumnes. A la majoria dels alumnes del grup B apareixen també les perífrasis de deure, les de desig i les de moviment progressiu. I al grup C, totes les formes no personals enregistrades apareixen a la majoria o a la totalitat dels alumnes, excepte les perífrasis de moviment progressiu, les quals només apareixen a 6 alumnes.

El participi de forma aïllada apareix a pocs alumnes, ja que les descripcions no abunden a la mostra, i l'ús dels adjectius és molt pobre en general.

Els errors es concentren al grup A, on la majoria dels alumnes tendeix a utilitzar formes no personals per formes personals, i en alguns casos fins i tot al revés. Al grup B es manté el primer tipus de confusió, però desapareix el segon, i a més, apareixen només a la meitat dels alumnes. I ja al grup C aquests usos erronis es donen tant sols a alguns alumnes i el nombre d'errors disminueix considerablement.

Les **omissions de verb principal** apareixen a la meitat dels alumnes dels grups A i B, i el major nombre d'errors es concentra al grup B, tant de verbs copulatius i auxiliars com d'altres tipus de verbs. Es tracta d'un augment lògic, ja que en aquest grup augmenta també la producció, mentre que en un primer moment, amb una expressió mínima, hi ha menys possibilitats d'ometre elements centrals.

Al grup C desapareix l'omissió dels verbs copulatius i auxiliars, però continuen apareixent les omissions d'altres tipus de verbs, tot i que el seu nombre disminueix respecte al grup B i apareixen només a alguns alumnes.

La **malformació verbal** es dona a la meitat dels alumnes del grup A i afecta a les formes d'indicatiu simple, ja que és el mode verbal que s'utilitza majoritàriament en aquest grup. Al grup B disminueix el nombre d'errors i apareixen només a alguns alumnes; a més, els errors ja no afecten tant sols a les formes de l'indicatiu simple, sinó també al compost. I el mateix passa al grup C, tot i que el nombre d'alumnes i d'errors és lleugerament més alt (la meitat), potser perquè també augmenta la producció de les diferents formes i temps verbals.

La **confusió de persona** es dona a la meitat dels alumnes del grup A i a la majoria dels del grup B. Al grup B apareix el nombre més elevat d'errors i es tracta sobretot de l'ús de la tercera persona per la primera del singular, però apareixen també les confusions entre d'altres persones. És possible que en aquest grup l'augment de la producció més una vacil·lació gramatical que encara existeix dona com a resultat un major nombre de discordances. Al grup C, en canvi, aquest tipus de confusions es donen només a alguns alumnes i el nombre d'errors és molt més reduït que als grups precedents.

Pel que fa a les **discordances de nombre**, augmenta el nombre d'alumnes progressivament del grup A al grup C, tot i que l'augment no és significatiu perquè el nombre d'alumnes en tots els casos és aproximadament la meitat. El nombre d'errors és també més o menys similar a tots els grups (entre 12 i 14 errors).

6.4 ÚS DELS PRONOMS ÀTONS

Produccions

6.14 Utilització dels pronoms àtons (nombre d'alumnes de cada grup)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Pers i neutre	6	6	12	8	8	16	8	8	16
Adverb	2	1	3	4	3	7	6	2	8

Cal tenir en compte que en la morfologia pronominal les combinacions potencials a la llengua oral espontània es redueixen o bé s'eviten, *porta-la al cotxe* per *porta-la-hi*.²

No obstant, sembla ser que en els alumnes de la mostra no només es redueix el tipus de combinacions possibles per tractar-se de parla oral, sinó que tampoc no tots els alumnes utilitzen tots els pronoms àtons existents a la llengua catalana. Això és el que passa amb els pronoms de tipus adverbial *en* i *hi*.

² Lluís Payrató, *Català col·loquial, aspectes de l'ús lingüístic corrent de la llengua catalana*, col. Biblioteca Lingüística Catalana, Universitat de València, 1996.

Els que sí que apareixen a un major nombre d'alumnes són els pronoms àtons de primera, segona i tercera persona (*em / ens, et / us, el / la / els / les, li (hi) / els, es*), així com el neutre *ho*, tant en funció de complement directe com de complement indirecte.

Així doncs, al quadre que es presenta s'ha separat els pronoms de tipus personal i neutre dels pronoms de tipus adverbial.

Els pronoms àtons de tipus **personal i neutre** apareixen a més de la meitat dels alumnes del grup A i a partir del grup B apareixen ja a la totalitat dels alumnes.

ZIZ: la tenim tots ja (GRUP A, complement directe)

SET: li he estirat la corda (GRUP C, complement indirecte)

En canvi, els de tipus **adverbial** apareix en un nombre molt reduït d'alumnes del grup A, i en alguns casos com a error d'addició (SAM). Aquest nombre augmenta poc al grup B, i al grup C només apareix a la meitat dels alumnes.

SAM: sí, vaig algunes vegades quan n'hi ha festes (GRUP A)

ZIA: i aixís el zoo en tindran més... girafes (GRUP B)

YOU: el meu pare en sap més que jo (GRUP B)

ERRORS EN L'ÚS DELS PRONOMS ÀTONS

Omissió de pronoms àtons

Es consideren com a omissions els casos d'omissió de complement directe i indirecte:

NIR: (HO) fan en antena tres, (HO) fan tots els divendres (GRUP C)

NIR: el va veure i (LI, CI) va dir que li fes un autògraf (GRUP C)

ZIA: els nois que piquen a les noies sempre (EM, CD) piquen a mi (GRUP B)

SET: després... (LA, CD) van portar al zoo de Barcelona (GRUP C)

TAJ: un testament, i (EL, CD) llegirà el notari (GRUP C)

Es diferencia l'omissió del pronom *es* en un verb pronominal, perquè es tracta més aviat d'un error de tipus lèxic (ja que el verb pronominal s'aprèn com a tal) que morfosintàctic:

AMI: els grans (ES) queden a casa (GRUP A)

SOU: que (ES) vull casar amb ella i ella no vol (GRUP B)

KOU: perquè... per no... no (S') acosti la gent, perquè no li passi res a la gent (GRUP B)

Paral·lelament, apareixen també les autocorreccions:

DUA: que no reproduïxen [//] que no es reproduïxen (GRUP C)

KOU: després va... [//] el va trobar (GRUP B)

6.15 Sintagma verbal: omisió de pronoms àtons (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
CD	3	2	5	6	8	14	4	6	10
CI	2	2	4	4	2	6	1	1	2
ES pron	5	2	7	4	1	5	1		1
TOTAL Nº errors / nº alumnes	10 / 5	6 / 3	16 / 8	14 / 3	11 / 6	25 / 9	6 / 4	7 / 4	13 / 9
Autocor				1		1		1	1

Apareixen omissions a la meitat dels alumnes del grup A, sobretot pel que fa a la forma pronominal dels verbs en el cas de la primària.

HOU: el jutge (ES) va posant vermell

Al grup B el nombre d'errors augmenta sobretot pel que fa als pronoms de CD. El nombre d'alumnes, però, continua sent la meitat. En aquest grup apareix una autocorrecció aïllada.

Al grup C disminueix el nombre d'errors, però no d'alumnes. Els verbs pronominals apareixen ja amb el seu pronom corresponent, però les omissions del pronom àton continuen donant-se pel que fa al CD. Apareix també una sola autocorrecció aïllada.

Confusió de pronoms àtons

No es considera com a erroni l'ús de *lo* per *ho* com a complement directe neutre:

RAH: per fer-lo sols (GRUP A)

Tampoc l'ús comú de *lo* per *l'* / *ls*:

KOU: si passa algun accident o algo estan allí, per ajudar-lo (...) alguna cosa per ajudar-lo (GRUP B)

Els pronoms *em*, *et*, *es*, *ens*, *us* i *els* poden funcionar tant com a complements directes com a complements indirectes, però no passa el mateix amb *el*, *la*, *l'*, *les* i *ho*, els quals no poden funcionar com a complements indirectes.

Així doncs, una de les confusions més comuns entre els pronoms àtons provenen de l'ús dels pronoms de complement directe pels de complement indirecte i al revés.

BIL: que la (x li) volia quitar-s'ho (GRUP A, CD x CI)

ZIA: a vegades li (x el) poden enganyar (GRUP B, CI x CD)

En algun cas, la confusió ve donada per l'ús del pronom neutre *ho* de complement directe per algun de tipus adverbial *en* o *hi*:

ENT: llibres llegeixes o no?

BIL: sí, ho (x EN) llegim (GRUP A)

MIA: molta... mied/u/ de pujar-lo (x HI, a l'avió) (GRUP B)

DAZ: [el cole d'allà] no sé, però em va agradar molt de... tornar-lo (x HI) (GRUP C)

Però no només apareix la confusió pel que fa a la funció del pronom àton, sinó que també apareixen errors per la confusió de persona, gènere i nombre. En primer lloc, la confusió més comú és l'ús del pronom neutre *ho* per algun de tipus personal o al revès:

AMI: no ho (x LA) entenc la pregunta (GRUP A)

ZIA: no m' (x HO) he entès tant bé (GRUP B)

HAN: la festa ho (x LA) farem por la màñana (GRUP B)

NIR: perquè no ho (x LA) entenc (la tele) (GRUP C)

Menys habitual és la confusió entre sí dels pronoms àtons de primera, segona i tercera persona:

HAN: i en el tercer ve el noví (...) i et porta (x SE + omissió de LA, a la núvia) (GRUP B)

HAS: hay gent que m'agrada mirar les petites i els grans i així (M' x LI) (GRUP B)

Finalment, la confusió de gènere i de nombre és també força habitual en el cas del complement directe:

ABD: i el (x ELS) que tenen xai... venen (GRUP A)

TAJ: i la sentència ho (x LA) llegirà el jutge (GRUP C)

KOU: després tens d'anar a buscar-ho... a aquella persona (GRUP B)

I pel que fa al complement indirecte, també apareix en alguns casos la confusió de nombre:

HOU: no li han fet res (x ELS) (CI nombre) (GRUP A)

KOU: les dones més, no? (pintar-se les mans), perquè li (x ELS) agrada (GRUP B)

RID: anem a buscar un xai i els (x LI) hi tallem el d'allò (GRUP C)

Les autocorreccions d'aquest tipus d'error gairebé no apareixen:

DUA: i es deia Rock però li [//] el coneixien per Pallisses (GRUP C)

6.16 Sintagma verbal: confusió de pronoms àtons (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
CD x CI	5	1	6	6	1	7	2		2
CI x CD	2		2	3		3	5		5
Neutre x adv	1		1	1		1		1	1
Neutre x pers	1		1	1	1	1	4	2	6
Pers x neutre	1		1	1		1		2	2
Entre pers	1		1		3	3			
CD gèn	2		2	2		2	1	2	3
CD nom	1	1	2	1	3	4		1	1
CI nom		1	1	2		2	1	1	2
TOTAL Nº errors / nº alumnes	14 / 6	3 / 2	17 / 8	17 / 5	8 / 5	25 / 10	13 / 6	9 / 5	22 / 11
Autocor								1	1

Al grup A la meitat dels alumnes comet errors de confusió entre els pronoms àtons i es concentren en l'ús del pronoms de CD pels de CI, tot i que majoritàriament aquests errors es donen al cas de la primària, ja que al mateix grup de la secundària el nombre d'errors és menor:

ABD: no sé com el (x li) va caure (CD x CI)

Al grup B aquest tipus d'errors continuen apareixent a la meitat dels alumnes, i apart de les confusions entre pronoms de complement directe i indirecte, s'afegeixen també els errors de nombre entre els pronoms de complement directe:

KOU: ell és pobre... que no té diners i que el va... que el (x ELS) va demanar a en... a un home i li va donar (GRUP B)

Al grup C apareixen errors de confusió a la majoria dels alumnes, i apareixen a més els errors d'ús del pronom neutre *ho* pel corresponent pronom personal:

NIR: perquè no ho (x la) entenc (la tele)

És només en aquest últim grup que apareix també una autocorrecció aïllada:

DUA: i es deia Rock, i... però li [//] el coneixien per Pallisses

Addició de pronoms àtons

Cal tenir en compte que per raons d'explicitat o intel·ligibilitat, es donen sovint enuncisats amb un complement ple en compte d'enuncisats amb una forma verbal i una combinació de clítics. Això explica que resultin freqüents en converses espontànies

certs enunciats pleonàstics on apareixen alhora el pronom i el complement ple, *jo et trucaré a tu*.³

Així doncs, molts casos de redundància no són un error pròpiament dit, però s'ha decidit incloure'ls en aquest apartat perquè un gran nombre d'aquest tipus de reduplicació del CD o del CI demostra que el parlant posseeix ja certa consciència metalingüística de la llengua catalana.

L'addició del pronom àton pot comportar la redundància de complement directe o de complement indirecte:

HOU: i ells ho han demanat diners (GRUP A)

FAT: i l'han portat a ella (GRUP A)

YOU: els senyors que treballen de donar-li menjar als homes (GRUP B)

OUA: a vegades no m'agrada gens les coses que no les entenc (GRUP C)

RID: li criden al noi (GRUP C)

RID: i els hi pintava el cos a ells (GRUP C)

L'addició del pronom *es* comporta algun cop la redundància pel que fa al verb pronominal (YOU: es va posar-se a cantar, GRUP B), però en la majoria dels casos l'addició d'aquest pronom comporta únicament l'addició d'un complement innecessari.

HAN: algú s'ha de buscar-los (GRUP B)

DUA: ara m'he d'aprovar els exàmens (GRUP C)

El mateix passa amb els pronoms àtons de tipus adverbial *en* i *hi*, que a vegades comporten la redundància d'un complement determinat, i d'altres vegades no compleix cap funció sintàctica específica a l'enunciat en el qual apareix:

SAM: i mates, com a n'hi ha restes, i divisions i tot... (GRUP A)

ZIA: i així al zoo en tindran més girafes (GRUP B)

MIR: a la plaça, per exemple; s'hi fa allà (la festa) o sinó a LOC (GRUP C)

SOM: i el jutge pues clar... s'ho creu... jo què sé... i els hi deixa anar (GRUP C)

6.17 Sintagma verbal: addició de pronoms àtons (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
CD		2	2	4	1	5	4	1	5
CI		3	3	2		2	2		2
Adv <i>hi</i>							1	1	2
Pron <i>es</i>	1	2	3	2	5	7	3	2	5
Adv <i>en</i>	2		2	1		1	3	1	4
TOTAL	3 / 2	7 / 5	10 / 7	9 / 6	6 / 3	15 / 9	13 / 6	5 / 4	18 / 10
Nº errors / nº alumnes									

³ Payrató, op.cit.

Al grup A de primària apareixen molt pocs errors i s'afegeix sobretot el pronom àton de caràcter quantitatiu *en*:

SAM: vaig algunes vegades, quan n'hi ha festes

Al grup A de la secundària apareix un major nombre d'errors i d'alumnes ja pel que fa a la redundància de CD i de CI.

Al grup B de la primària augmenta l'addició innecessària de pronoms àtons i es donen sobretot pel que fa la CD; és a dir, es tracta de casos de redundància, on apareix alhora el CD explícit de l'oració i el seu pronom àton corresponent:

LAH: ho vol agafar aquest formatge

MIA: aquest és un rei que una senyora li va donar-la uns claus

Al grup B de la secundària, en canvi, el nombre d'alumnes disminueix i els errors es concentren a l'ús innecessari del reflexiu *es*.

Al grup C aquests errors d'addició continuen apareixent a la meitat dels alumnes, tant pel que fa a la redundància del complement directe, com pel que fa a l'addició del pronom *es* de forma innecessària.

En definitiva, les addicions apareixen a la meitat dels alumnes a tots tres grups i es dona un augment progressiu del nombre d'errors.

CONCLUSIONS SOBRE L'ÚS DELS PRONOMS ÀTONS

Els pronoms àtons personals i neutre (*el, la, els, les, es, ho*), apareixen ja a la majoria dels alumnes del grup A, i a partir del grup B a la totalitat dels alumnes. Però en canvi, els pronoms àtons de tipus adverbial (*en, hi*) apareixen a només alguns alumnes del grup A, i als grups B i C a la meitat dels alumnes i en expressions molt habituals com ara *no hi ha, no en tinc*, etc.

Les omissions dels pronoms àtons es donen a tots els grups a la meitat dels alumnes, però és al grup B a on apareix un major nombre d'errors (25 errors). Al grup C disminueix a la meitat el nombre d'errors i es concentren a l'omissió del complement directe, mentre que les omissions de complement indirecte i del pronominal *es* desapareixen pràcticament.

Pel que fa a les confusions entre els diferents pronoms àtons, el nombre d'alumnes que les presenta augmenta del grup A al grup B de la meitat a la majoria dels alumnes, i es manté aquest nombre al grup C. Les confusions afecten majoritàriament a l'ús pronoms àtons de complement directe pels de complement indirecte, i a l'ús del pronom neutre *ho* per un de personal. El nombre d'errors a cada grup és molt similar, i és al grup B a on en trobem més (25).

L'addició de pronoms àtons augmenta tant pel que fa al nombre d'alumnes (de la meitat als grups A i B, a la majoria dels del grup C), com pel que fa al nombre d'errors a cada grup. Les addicions afecten sobretot a l'addició del pronom *es* i del complement directe i indirecte. Aquest augment progressiu de la repetició del complement directe i l'indirecte

a partir de l'addició innecessària de pronoms àtons, és paral·lel a l'augment de la producció, i pot ser degut a una necessitat de clarificació pròpia de la inseguretat lingüística dels alumnes de la mostra.

6.5 COORDINACIÓ i SUBORDINACIÓ

PRODUCCIONS

6.18 Estructures coordinades i subordinades (nombre d'alumnes de cada grup)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Copul	8	5	13	8	7	15	8	8	16
Disjunt	5	6	11	8	6	14	8	8	16
Advers	6	4	10	7	4	11	8	7	15
Explicat	1	3	4	3	4	7	7	8	15
Temp	5	4	9	6	6	12	8	8	16
Lloc		1	1	3	2	5	4	3	7
Causa	8	7	15	8	7	15	7	8	15
Cond possibil	5	3	8	8	6	14	8	8	16
Cond normes joc	3		3	4	2	6	8	2	10
Final	3	3	6	5	4	9	7	7	14
Comp superior	2	2	4	4	6	10	8	8	16
Comp igualtat	2	4	6	4	3	7	5	6	11
Comp inferior	1		1				2		2
Relativa	4	3	7	8	5	13	7	8	15
Pseudor	1	3	4	3	2	5	4	3	7
Comple	7	5	12	6	7	13	8	8	16
Consecu		1	1	2	2	4	5	5	10

La parla corrent es desenvolupa com un seguit de frases normalment independents (sintàcticament) les unes de les altres, i normalment sense nexes d'unió. La coordinació es limita a utilitzar un grup bastant reduït de connectors (*i, però...*), i la subordinació queda en conjunt molt restringida, al menys en comparació a l'ús que se'n fa en registres escrits o en registres orals formals. Així doncs, es tendeix a utilitzar la juxtaposició dels enunciats; per exemple, enumeracions col·loquials on es dona la reiteració del verb.

IMA : unos dias m'agrada llegir, unos dies no

IMA: quan fa fred fa molt fred

IMA: quan fa calor fa molt calor (GRUP B)

DEL : l'he arribat al camió, he baixat per abaix, el meu pare nom'ha vist... uff...
i m'ha passat per aquí (GRUP C)

NIR : es pujen, es marejen... (GRUP C)

No obstant, la **coordinació copulativa** apareix a la totalitat dels alumnes des del grup A de la primària i a més de la meitat dels de secundària. Es tracta doncs de la combinació d'oracions més senzilla i que apareix ja des del primer moment.

FAU: l'àvia i després els nens (GRUP A)

LAH: ha anat jo sol i ha guanyat una copa (GRUP B)

El nexa *i* apareix des del primer moment, però pel que fa a *ni*, només apareix a partir del grup B en un sol alumne de la secundària, i al grup C a 3 alumnes també de la secundària.

La **coordinació disjuntiva**, en canvi, no apareix a la totalitat dels alumnes del grup A, sinó a la majoria, i és a partir del grup B que apareix ja a la totalitat dels alumnes.

BRA: si miren si l'avió va bé o no (GRUP A)

LAH: si està ple, o també si plou o algo (GRUP B)

Només apareix el nexa *o*, però no *o bé*, per exemple.

La **coordinació adversativa** també apareix a un nombre elevat dels alumnes del grup A, la meitat o més de la meitat en el cas de la primària. En el cas de la secundària, tant al grup A com al grup B apareix a la meitat dels alumnes, i ja al grup C es dona a la totalitat. El nexa és sempre *però*; no apareixen d'altres com ara *sinó que* o *en canvi*.

BRA: sí, però no m'en recordo (GRUP A)

YOU: perquè sinó no seria amic seu (GRUP B)

Entre els altres tipus de subordinació circumstantial, la **subordinació temporal** també apareix a la meitat dels alumnes del grup A, a més de la meitat dels del grup B, i a la totalitat dels del grup C. El nexa sol ser *quan* i poques vegades d'altres com ara *mentre que*, *sempre que*, *cada vegada que*, *abans que*, *després que* o *fins que*.

ABD: sí, quan els meus amics són espanyols (GRUP A)

LAH: quan fa alguna falta dintre de l'ària del portero (GRUP B)

S'anomena **coordinades explicatives** en aquest apartat a aquells enunciats introduïts per certs connectors discursius com ara *és que*, *per exemple*, o *sigui*. Cal tenir en compte que aquest tipus de connectors constitueixen en textos orals un conjunt més reduït per la tendència a la juxtaposició.

Apareixen només a alguns alumnes dels grups A i B (una mica més al grup de la secundària); mentre que al grup C apareixen gairebé a la meitat.

A tots els grups la fórmula més habitual és *és que*. Només al grup C apareixen d'altres connectors explicatius com *o sigui* o exemplificatius com *per exemple*. La fórmula *és a dir* no apareix a cap alumne de la mostra.

SAM: no, perquè és que visc lluny i com... (GRUP A)

SOU: sí, però per exemple, quan el meu pare posa un sis, després jo també haig de posar un sis (GRUP B)

MED: per exemple, que hi hagi una cosa que no tingui bultus, que estigui recta com la taula (GRUP C)

TAJ: o sigui, a quina hora han d'arribar, si ha passat alguna cosa... (GRUP C)

Les oracions subordinades que ja a la majoria dels alumnes dels grups A i B, són les **completives**, les quals apareixen al grup C a la totalitat dels alumnes.

BIL: jo què sé què fan (GRUP A)

AMI: no sé com es diu (GRUP B)

SAM: li diria que li han pres / penso que sí (GRUP A)

De fet, la subordinació en la llengua oral és freqüent en el cas de les subordinades completives, sobretot en funció de complement directe o de subjecte, i en el cas de les subordinades de tipus circumstancial.

En aquest últim cas, també cal destacar les **subordinades causals**, les quals apareixen ja a la totalitat dels alumnes des del grup A, normalment introduïdes pel nexse causal *perquè*, tot i que alguns alumnes confonen encara el nexse (BRA).

AMI: avui no perquè mirem el televisió del Marroc

ENT: i per què li diu aquestes mentides?

BRA: per cantar i li caure el formatge

El nexse *com*, per exemple, apareix a partir del grup B de la primària i del grup C de la secundària, però no a tots els alumnes, sinó només a alguns:

KOU: al Marroc, com no hi ha llum... (GRUP B)

NIR: com que les altres eren molt velles, el van posar amb un... amb una girafa mascle, perquè tinguessin fills (GRUP C)

SOM: com que sabien que a mi no m'agradaven les pel·lícules de terror i això... (GRUP C)

DEL: i com estudiava molt la meva germana (...) feia excel·lents i tot... (GRUP C)

I d'altres nexes causals com ara *ja que*, no apareixen a cap alumne de la mostra.

Les subordinades condicionals introduïdes per *si*, apareixen sobretot amb dos finalitats: per aportar possibilitats, o bé per l'explicació de les normes del joc.

Les subordinades condicionals per aportar possibilitats apareixen a més de la meitat dels alumnes de la primària ja des del grup A, i al grup B ja apareixen a la totalitat dels alumnes. En canvi, a la secundària, no arriba a aparèixer a la meitat dels alumnes del grup A. A la secundària, aquest tipus de subordinació circumstancial no apareix a la totalitat dels alumnes fins al grup C:

BRA: si plou o no, si el sol... (GRUP A)

SAM: conduir i donar coses a la gent, si volen alguna cosa i diuen... si vomiteu o algo així (GRUP A)

ZIA: si vols estar-te una setmana... (GRUP B)

En d'altres enunciats, aquest tipus de condicionalitat apareix de forma el·líptica a partir de les partícules *si no*:

RID: jo li dic a ell que li tornis el videojoc perquè si no s'enfadarà i no t'estarà amic (GRUP C)

NIR: i quan me fan fer un treball d'algun llibre, però si no no (GRUP C)

Aquest tipus d'enunciats només apareixen a partir del grup B de la primària en molt pocs alumnes i només en alguns alumnes del grup C (2 i 4 respectivament). I pel que fa a la secundària, només apareixen a molt pocs alumnes del grup C (2).

Les subordinades **condicionals per l'explicació de les normes del joc**, apareixen, en canvi, a molts pocs alumnes del grup A de la primària (menys de la meitat) i a cap del de la secundària. Al grup B, la primària mostra la meitat dels alumnes i la secundària mostra la quarta part. I finalment, al grup C la totalitat dels alumnes de la primària utilitzen aquest tipus de subordinació en aquest discurs concret, mentre que a la secundària continua apareixent a només la quarta part dels alumnes.

BRA: si algun jugador et pica és una falta (GRUP A)

ABD: si et toca sis... fas... això... (GRUP A)

SAM: penal perquè si la piques molt fort i... l'emputxes (GRUP A)

Les **subordinades de finalitat** apareixen a la meitat dels alumnes des del grup B, i al grup C ja apareixen a gairebé la totalitat dels alumnes. Solen ser introduïdes per la preposició *per*, i només algunes vegades pel nexa *perquè*.

AMI: i la dan als seus pares diners per comprar xuxes... i tot (GRUP A)

Les **subordinades de lloc** gairebé no apareixen als alumnes del grup A, ni a la meitat del grup B, i no és fins al grup C que apareixen aproximadament a la meitat dels alumnes. De fet, els alumnes de la mostra no solen adjuntar gaires complements circumstancials, de lloc, de manera, o d'altres, al seu discurs. El nexa per excel·lència és *on*:

MED: agafes la pilota i la poses on te l'han fet la falta

TAJ: anem a on venen xais

Entre les subordinades comparatives, les **comparatives de superioritat** són les que apareixen ja a la totalitat dels alumnes del grup C; al grup A, aquest tipus de subordinació només apareix a la quarta part dels alumnes, i al grup B a la meitat o una mica més en el cas de la secundària. Però en tots els grups de la primària apareixen errors en alguns alumnes (AMI al grup A, LAH i MIA al grup B i ZAC al grup C).

AMI: més grans de mi (ERROR) (GRUP A)

SAM: crec que... que millor amb l'avió (GRUP A)

ZIA: el programa que més [///] que m'agrada més és Sorpresa (GRUP B)

RID: perquè trec millor [///] més notes (GRUP C)

SET: si corren els altres més que aquell que compta (GRUP C)

Al grup A l'estructura de la subordinació comparativa de superioritat sol ser *més... que*, i només en algun cas aïllat *millor que*. Aquest últim tipus d'estructura apareix més aviat a partir del grup B.

Les **comparatives d'igualtat** també apareixen a la quarta part dels alumnes del grup A en el cas de la primària, mentre que a la secundària apareix a la meitat dels alumnes des del grup A. No obstant, al grup C només apareix a més de la meitat dels alumnes en tots dos casos, però no a la totalitat com és el cas de les comparatives de superioritat.

ABD: perquè... no és muy difícil, com socials sí i naturals també (GRUP A)

ENT: i alguna cosa que trobis a faltar aquí?, que no tinguis aquí i ho tenies allà?

SAM: no, tot és igual (GRUP A)

YOU: i també he fet casi igual que la boda, i no poden fer tantes coses com ella (GRUP B)

SOU: és com la oca, però de moda (GRUP B)

RID: no m'agrada tant la festa del xai a mi (GRUP C)

Al grup A el nexa comparatiu és *com*, i a partir del grup B s'afegeixen altres com *tant*, *igual*, etc.

Al corpus de les entrevistes, les **comparatives d'inferioritat** gairebé no apareixen. Es tracta de casos aïllats en els alumnes de la primària, un al grup A i 2 al grup C.

ENT: ah, el cotxe no t'agrada...

SAM: no, no, la BUS pitjor, no m'agrada (GRUP A)

MIR: el que m'agrada més és informàtica i el que m'agrada menys és el català (GRUP C)

Pel que fa a la **subordinació relativa**, al grup A apareix a la meitat dels alumnes, i al grup B a la totalitat en el cas de la primària. Finalment, no és fins al grup C que la secundària mostra la totalitat dels alumnes.

BRA: un ocell que estava dintre de l'arbre (GRUP A)

BIL: los mostres que maten la gent (GRUP A)

RID: el meu germà que té vint-i-set anys (GRUP C)

També apareixen algunes **relatives de lloc** als alumnes de la mostra, però en el cas de la primària apareixen només a partir del grup C i només en alguns alumnes (3), i a la secundària a tots els grups, però en molt pocs alumnes (2, 1 i 2 respectivament).

HAN : a la zona on ha d'estar

Quan s'elideix el nucli de l'oració subordinada relativa, apareix el que s'anomena una estructura **pseudorelativa**:

ABD: o la passes al (jugador) que tu vulguis (GRUP A)

Aquest tipus d'estructures subordinades quasi no apareix al grup A de la primària, i una mica més en el cas de la secundària. I als grups B i C apareix només a la quarta part dels alumnes.

ZIA: el que m'agrada més és naturals (GRUP B)

RID: a on està el porter (GRUP C)

Pel que fa a la **subordinació consecutiva** introduïda pel nexa *doncs*, apareix només en un sol alumne del grup A de la secundària, en alguns alumnes del grup B (2 i 2) i ja en alguns més del grup C, la majoria (5 i 5). El nexa és sempre *doncs*, però hem considerat que la variant castellana del *pues* introduïa també aquest tipus de subordinació, ja que es tracta d'un ús habitual entre els propis nadius, de la mateixa manera que la forma col·loquial *pos* ho és entre molts nens. De fet, entre els 5 alumnes que apareixen al grup C de la secundària, 3 utilitzen el *pues*.

NIR : i algú que sigui català, català, doncs també li parlo català (...) per respecte (GRUP C)

SOM : i el primer que trobi, pues el que parlarà primer (GRUP C)

ERRORS EN L'ÚS DELS NEXES DE LA SUBORDINACIÓ

La llengua oral informal no presenta gaire sovint subordinades explicatives, i encara menys el relatiu *qual* o relatius compostos (*cosa que*, *la qual cosa*), pròpies del registre formal, i per tant trobem usos expandits del simple *que* per altres nexes relatius com *on*, *a qui*... I el mateix passa amb la conjunció *que*, utilitzada en lloc d'altres nexes més específics com ara causa (*anem que fa fred*), finalitat (*vine que li ensenyaràs al pare*), etc.⁴

Com que es tracta del nexa de subordinació més utilitzat a la llengua oral, s'ha decidit considerar a l'anàlisi de la mostra els errors que afecten el seu ús.

Omissió del nexa *que*

Un dels errors comú a tots els grups pel que fa a la subordinació és precisament l'omissió del nexa *que*.

Normalment aquesta partícula s'omet quan funciona com a conjunció:

ENT: li diries la pròxima vegada què?

LOU: (que) no tornessis (GRUP B)

MUS: para (que) el seu pare el pega (GRUP B)

NIR: volia fer la moto, (QUE) m'ensenyin com funciona (GRUP C)

NIR: el que l'ha robat eh... (QUE) li tornessi

SOU: mai cantar (x QUE mai canti) (GRUP B)

RID: em sembla molt... (QUE) mi ja no m'agraden (GRUP C)

⁴ Payrató, op.cit.

OUA: però quan es va aixecar, anava tan ràpid... (QUE) no podies veure res (GRUP C)

I més rarament, el *que* és omès quan funciona com a pronom relatiu en una subordinació relativa:

FAT: i veig els meus amics (QUE) parlen català, jo parlo amb ells català (GRUP A)

FAT: a l'altre (QUE) l'ha agafat la rellotge

ABD: con la meva germana (QUE) té sis anys, parlo català (GRUP A)

6.19 Coordinació i subordinació: omissió de <i>que</i> (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Conj				1	2	3	2	2	4
Pron Relat	1	2	3						
TOTAL Nº errors / nº alumnes	1 / 1	2 / 1	3 / 2	1 / 1	2 / 2	3 / 3	2 / 2	2 / 1	4 / 3

A tots els grups el nombre d'errors és poc significatiu i tant sols apareixen en alguns alumnes. El tipus d'error que sí desapareix és l'omissió del *que* quan funciona com a pronom relatiu, ja que apareixen dos errors d'aquest tipus en un sol alumne del grup A.

Addició de conjunció *que*

L'addició innecessària de la conjunció *que* també apareix en alguns alumnes de la mostra:

AMI: perquè vol *que* quitar aquest (GRUP A)

SOU: on *que* venden els peixos (GRUP A)

6.20 Coordinació i subordinació: addició de <i>que</i> (nombre d'errors)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Addic <i>que</i>	2	1	3	2	1	3			
TOTAL Nº errors / nº alumnes	2 / 1	1 / 1	3 / 2	2 / 1	1 / 1	3 / 2			

Tant al grup A com al grup B de la primària, un sol alumne en cada cas comet només dos errors per l'addició de la conjunció *que*, mentre que a la secundària es tracta només d'un sol alumne a cada grup (A i B). Al grup C aquest tipus d'addició no apareix a cap alumne.

Així doncs, tant el nombre d'errors com el d'alumnes a cada grup és molt poc significatiu, i a més desapareixen al grup C.

Confusió entre d'altres nexes

La confusió entre els diferents tipus de nexes que intervenen en la coordinació i subordinació dels enunciats són de tipus molt variat.

Hi ha errors per l'ús d'una preposició per una conjunció, com ara *per per que*:

ENT: però totes dues són amigues teves, què faries? li diries, no li diries...

AMÍ: li diu per tornar a la nena (x li diu que torni...) (GRUP A)

La preposició *per* amb sentit de finalitat també pot ser utilitzada en lloc del causal *perquè* o al revés:

ENT: i per què li diu aquestes mentides?

BRA: per cantar i li caure el formatge (GRUP A)

ENT: clar, i a més a més estan comunicats amb algú, no?

FAD: sí

ENT: de fora de l'avió, per què?

FAD: perquè si passa alguna cosa (GRUP B)

La conjunció *que* pot ser utilitzada per algun altre tipus de nexa més concret, com ara algun de tipus causal, o bé per un d'adversatiu:

ENT: perquè la teva mare i el teu pare parlen els dos?

DEL: sí, parlen àrabe, que jo vaig néixer en a... Houssima i... parlo sherja (GRUP C)

DEL: i com estudiava molt la meua germana... feia excel·lents i tot (...) i va trobar un treball... i la tonta la va deixar

ENT: ho ha deixat, no li agradava el treball...

DEL no, no li agrada

ENT: uhhh...

DEL: el treball, el treball sí...

ENT: el que va trobar...

DEL: sí, que l'agra... no [///] l'agrada molt l'escola, que no pots fer res (QUE x PERÒ) (GRUP C)

ENT: ah, i va deixar l'escola per...

DEL: crec que... vol tornar ara

Apareix també l'ús del nexa causal per un d'adversatiu o bé per un de condicional:

OUA: ara no me'n recordo gens

ENT: i d'escriure en àrab?

OUA: no, perquè els dimecres i el divendres anem allà adalt, a aprendre a escriure, recordar (GRUP C)

La partícula comparativa *com* pot ser utilitzada en lloc d'un **condicional** o bé per la **conjunció** *que*:

ENT: o si passa qualsevol cosa, no?, per exemple?

LAY: (silenci)

ENT: posa'm un exemple

LAY: com es trenca una cosa ahí... (GRUP A)

ENT: molt bé, t'agrada la televisió?

SOU: molt

ENT: massa...

SOU: massa, quan vaig a les dotze i quart... quan surt vaig i... quan la meva mare me diu una cosa... li diu això, com mira la tele (GRUP B)

ENT: li dius jo estic mirant la tele... quina és la cadena que mires més?

SOU: teve quatre i el sis també

La partícula **condicional** *si* també pot ser utilitzada en lloc d'altres nexes com ara un de tipus **causal**, o bé pel **pronomen relatiu** *que*:

ENT: molt bé, i què és... el que més t'agrada jugar?

MIA: m'agrada jugar si jo soc una... una senyoreta... i els meus germans eh... són els que van a la... la classe (GRUP B)

CHA: o li porten de menjar en les mesquites (...) como aquí no... hay [///] hay gent que no treballen també...

ENT: ahá...

CHA: marroquins... si no tenen casa... (GRUP A)

ENT: ah, porteu el menjar per donar a la gent que no té res

CHA: sí

Altres tipus de confusions es donen **entre els propis nexes relatius**:

AMI: aeroports són allà que vagin més avions (QUE x ON) (GRUP A)

SOH: és un llibre que hi ha molts contes (QUE x ON) (GRUP C)

ENT: què és un zoo?

BRA: quan hi ha animals (QUAN x ON) (GRUP A)

Algun cop apareix també la confusió **entre els interrogatius**:

MIA: les multiplicacions també, però hi ha alguns que no ho sé... què es fan (Què x COM) (GRUP B)

O bé pot aparèixer l'ús d'un **pronomen interrogatiu** per un de **relatiu**:

SET: diuen una cançó i quin acabi, ell va, compta hasta vint o fins a cinquanta... (QUIN x QUI) (GRUP C)

Finalment, altres errors entre nexes han estat classificats sota el terme d'*altres*:

ZIA: el que no treballis, igualment et van pagant (EL QUE x ENCARA QUE)
(GRUP B)

6.21 Coordinació i subordinació: confusió entre d'altres nexes (nombre d'alumnes de cada grup)									
	GRUP A			GRUP B			GRUP C		
	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.	PRIM.	SEC.	TOT.
Prep x conj	1		1						
Conj x caus							1	3	4
Conj x advers								1	1
Caus x prep	2		2	1		1		1	1
Prep x caus	1	1	2						
Caus x advers							1		1
Interrog x relat							1		1
Cond x causal				1		1			
Comp x cond / que		1	1	1		1			
Cond x relat		1	1						
Entre interrog				1		1			
Entre relat	2	1	3				2		2
Altres				1		1			
TOTAL Nº errors / nº alumnes	6 / 4	4 / 4	10 / 8	5 / 4		5 / 4	5 / 3	5 / 2	10 / 5

El nombre d'alumnes que comet aquest tipus de confusions entre nexes disminueix de la meitat al grup A a alguns als grups B i C, tot i que el nombre d'errors continua sent el mateix al grup A i al grup C.

Del tipus d'errors que apareixen al grup A, només les confusions entre relatius es repeteixen tant al grup de la primària com al grup de la secundària, mentre que la resta dels errors són casos aïllats que apareixen a un sol alumne d'un grup o altre.

Al grup B de la secundària no apareix cap error a cap alumne.

Al grup C tant sols alguns alumnes cometen algunes confusions entre nexes, i en els cas de la secundària cal dir que un sol alumne (DEL) concentra 4 errors i 3 són de l'ús de la conjunció *que* pel nexa causal *perquè*.

CONCLUSIONS DE COORDINACIÓ I SUBORDINACIÓ

Les oracions coordinades copulatives, disjuntives i adversatives són les que apareixen a la majoria dels alumnes des del grup A. Pel que fa a les subordinades, tant sols les causals i les completives són les que apareixen a la majoria dels alumnes del grup A, mentre que la resta apareix només a la meitat o a alguns alumnes del grup A.

Al grup B apareixen també a la majoria dels alumnes les subordinades relatives, les circumstancials de temps i les de condició per a aportar possibilitats, i les comparatives de superioritat. I ja al grup C, a la majoria dels alumnes apareixen també les coordinades explicatives, les subordinades circumstancials de condició per a l'explicació de les normes de joc, les de finalitat, les comparatives de superioritat (a la totalitat dels alumnes), les comparatives d'igualtat i les consecutives.

Hi ha alguns tipus de subordinacions que no apareixen a un gran nombre d'alumnes de cap dels grups al llarg de la mostra. Es tracta de les subordinades circumstancials de lloc (*anem a on venen xais*) i les comparatives d'inferioritat (*el que m'agrada menys és...*).

Les omissions del nexa *que* apareixen només a alguns alumnes de cada grup i el nombre d'errors és més o menys similar (3, 3 i 4) i poc significatiu.

Les addicions d'aquest nexa són també molt poc nombroses i apareixen a només 2 alumnes dels grups A i B, mentre que als alumnes del grup C aquest tipus d'addició desapareix.

Pel que fa a les confusions entre els nexes, es donen a la meitat dels alumnes del grup A, i a només alguns dels grups B i C. Al grup C el nombre d'errors és més elevat que al grup B i igual que al grup A, és a dir, 10 errors, augment que ve donat sobretot per l'ús de la conjunció *que* per altres de tipus causal.

Per tant, hi ha un augment de les produccions de coordinació i subordinació, però alhora no disminueix el nombre de confusions entre els diferents tipus de nexes.

6.6 CONCLUSIONS GENERALS

1. Els diferents tipus d'estructures de sintagma nominal van apareixent de forma progressiva a un major nombre d'alumnes a cada grup, i només les combinacions de dos determinants + nom (*les altres girafes*) no apareixen a la majoria dels alumnes al grup C. A més, hi ha una sèrie d'errors que afecten a aquestes estructures i que continuen apareixent al tercer grup. Ens referim sobretot a les discordances entre el determinant i el substantiu pel que fa al gènere, que continua generant confusions a la majoria dels alumnes fins al tercer grup, tot i que amb un nombre d'errors molt més reduït que als grups precedents. Per una altra part, les omissions de l'article definit no disminueixen fins al tercer grup, on es continuen donant però només en alguns alumnes.

2. Les perífrasis verbals van apareixent de forma progressiva a un major nombre d'alumnes cada cop, excepte la de moviment progressiu que implica l'ús del gerundi (*va cantant, està treballant*, etc.). Igualment, aquests alumnes han utilitzat a l'entrevista tots els temps simples de passat, el futur i el present de subjuntiu. L'aparició d'aquests dos

últims, però, no es dona a gairebé la totalitat dels alumnes fins a la tercera etapa. D'altres temps verbals, com el condicional d'indicatiu i l'imperfet de subjuntiu només apareixen a la meitat dels alumnes des del grup B aproximadament.

3. Entre els errors que afecten a les formes verbals, es podria dir que les malformacions verbals a les formes simples es superen ja al segon grup, però que continuen apareixent al tercer grup a les formes compostes. Un altre tipus de confusió que persisteix fins al tercer grup són els usos d'uns temps verbals per altres, sobretot entre els temps de passat i els de caire hipotètic (futur, condicional i subjuntius).

4. Els pronoms àtons apareixen des del primer moment, excepte pels que fa als de tipus adverbial, els quals apareixen a expressions molt habituals com ara *no n'hi ha*, *no me'n recordo*, etc. Ara bé, el nombre d'alumnes que comet confusions entre els diferents pronoms àtons augmenta de la meitat als grups A i B, a la majoria dels alumnes del grup C. I, per una altra part, aquesta presència dels pronoms àtons alterna amb l'omissió, que es dona fins al tercer grup a la meitat dels alumnes, i també amb les addicions innecessàries.

5. Pel que fa a la coordinació i la subordinació, els diferents tipus van apareixent de forma progressiva a un major nombre d'alumnes fins arribar a la majoria al tercer grup, excepte pel que fa a les subordinades de lloc, les quals apareixen a la meitat dels alumnes, i les comparatives d'inferioritat, les quals només arriben a aparèixer a 2 alumnes. Els errors es donen sobretot pel que fa a l'ús d'uns nexes per altres de més específics, tot i que el repertori dels nexes utilitzats no és gaire ampli, com sol correspondre al discurs oral.

6. Les omissions dels verbs principals es van fent cada cop més nombroses, i no ja dels copulatius o auxiliars, sinó d'altres verbs de major pes semàntic a l'enunciat.

7. Per tant, augmenta la producció i la complexitat dels mecanismes lingüístics emprats pels alumnes de la mostra, però cal tenir en compte que també augmenten les omissions de verbs principals i les discordances de nombre i gènere entre el pronom i el seu referent, o de nombre entre subjectes i verbs, així com les discordances entre les diferents persones que apareixen al discurs i la no correlació temporal dels diferents temps verbals. Globalment, el resultat és, doncs, un discurs gramaticalment pobre i confús que obliga a l'interlocutor a inferir continuament la informació que l'alumne vol transmetre.



ADQUISICIÓ DEL CATALÀ I
COMPETÈNCIA COMUNICATIVA EN
ALUMNES D'ORIGEN MARROQUÍ A
L'ENSENYAMENT OBLIGATORI

- Memòria de Recerca -

2

Lluís Maruny Curto
Mònica Molina Domínguez

La Bisbal d'Empordà, setembre 2000

7. COMPETÈNCIA DISCURSIVA

- 7.1 Metodologia i justificació
- 7.2 Resultats en discurs conversacional
- 7.3 Resultats en discurs narratiu I: explicació de festes populars
- 7.4 Resultats en discurs narratiu II: explicació de pel·lícules o programes de televisió
- 7.5 Resultats en discurs prescriptiu: explicació de les normes d'un joc
- 7.6 Resultats en discurs argumentatiu: dilema moral
- 7.7 Resultats: resum global
- 7.8 Conclusions

7.1 METODOLOGIA I JUSTIFICACIÓ

Seqüències discursives

En el conjunt de l'entrevista, cal distingir fragments que han estat incorporats a l'entrevista amb la intenció explícita d'explorar diferents tipus de discurs. Seran denominats com a *seqüències discursives* i seran objecte d'una anàlisi específica. Així, per exemple, hi trobarem les seqüències lligades als diversos aspectes de la competència lectora: explicació de llibres llegits anteriorment, lectura i comprensió del text narratiu, del text informatiu i del text expositiu. Pel que fa a la competència discursiva, s'han diferenciat les següents seqüències:

- **Discurs conversacional:** orientat a establir contacte amb el subjecte, recollir informació sobre dades personals, interessos, activitats, etc.
- **Discurs narratiu I:** explicació de festes populars
- **Discurs narratiu II:** explicació de pel·lícules o programes de televisió
- **Discurs prescriptiu:** explicació de les normes d'un joc
- **Discurs argumentatiu:** dilema moral

Atesos els objectius de la recerca i les característiques dels subjectes, s'han adoptat els següents instruments conceptuals per a l'anàlisi de les seqüències discursives:

1. **Nombre de torns de paraula** (o intervencions): es consideren intervencions o torns de paraula, qualsevol acte del subjecte quan l'entrevistadora li cedeix el torn de paraula, incloent silencis, murmuris, gestos o produccions orals.
2. **Unitats d'Informació Referencial (UIR).** La situació d'entrevista dissenyada a la recerca, tenia com a objectiu prioritari l'obtenció d'informació verbal, i en segon terme hi havia altres objectius, com ara establir una bona relació de cooperació amb els alumnes, interessar-se per les seves formes de vida, etc. Però des del punt de vista de la recerca, per a l'anàlisi del corpus, s'ha decidit considerar únicament l'objectiu prioritari. Per això hem considerat com a unitat per a l'anàlisi del contingut, la informació aportada pels subjectes sobre els temes plantejats a l'entrevista. Definim com Unitat d'Informació Referencial (UIR) cada una de les unitats discursives en forma de produccions verbals que contenen una informació rellevant per a la continuïtat de la conversa. En una mateixa intervenció poden haver-hi moltes o cap unitat d'informació. Aquestes unitats poden consistir en una

sola paraula o en frases completes. Així, per exemple, si l'entrevistadora demana la data de naixement, la unitat d'informació pertinent serà la data completa. En alguns alumnes, caldran diverses intervencions per a completar aquesta unitat d'informació:

MOH: el... el sis de... juny...

ENT: uhhh...

MOH: el juny del... vint-i-ú del... noranta-nou

ENT: noranta nou?

MOH: sí

ENT: no, home, hauries nascut aquest any...ah!, vols dir quan és el teu aniversari, però a quin any vas néixer?

MOH: ah!, el vint-i-ú del... sis del... vuitanta-cinc.

En altres ocasions, una sola intervenció reuneix moltes unitats d'informació:

ENT: (...) fas algun... [/] alguna activitat a fora de l'escola?, algun esport o vas a algun casal...

NIR: ja no [*] eh... a l'estiu de vegades eh... vaig anar, una vegada [*] però... ja no, ja no he anat més [*], el meu germà petit sí que va a futbol [*], però jo no [*].

En aquesta intervenció podem comptabilitzar cinc unitats d'informació referencial diferents:

[*] 1: ja no hi va

[*] 2: una vegada va anar a (un casal) d'estiu

[*] 3: ja no hi ha anat més

[*] 4: el germà petit va a futbol

[*] 5: NIR no va a futbol.

Les transcripcions inclouen, naturalment, molts elements que no són pròpiament informatius i que tenen altres funcions comunicatives: elements paralingüístics (gestos, murmuris, etc.), però també elements lingüístics orientats a corregir ruptures en la comunicació, guanyar temps, confirmar, defugir o negar la cooperació que es sol·licita al subjecte en l'entrevista. Hi podem trobar:

- enunciacions simples: *sí, no, no sé, què? com?* i similars, quan no constitueixen respostes suficients a interrogacions totals (aquelles que es poden respondre totalment amb un *sí* o *no*);
- repeticions de produccions verbals de l'entrevistadora;
- repeticions de les pròpies produccions verbals en diverses intervencions.

Totes aquestes produccions es consideren discurs no informatiu en el context de l'entrevista i per això no es consideren en l'anàlisi.

3. **Densitat discursiva:** la relació entre el nombre d'Unitats d'Informació Referencial (UIR) i el nombre de torns de paraula, es considerarà un indicador de l'aportació específica del subjecte a la conversa i de la riquesa del contingut informatiu del discurs del subjecte.
4. **Autonomia discursiva:** el nombre màxim d'informacions aportades pel subjecte al tema de conversa en un sol torn de paraula, es fa servir com a indicador de la seva

competència per a construir de forma autònoma, discurs pertinent a la situació de conversa. Es compten les intervencions que contenen 3 o més unitats d'informació.

5. **Desenvolupament temàtic:** s'avalua aquí l'aportació del subjecte a la conversa, en relació al tema. Es tracta d'avaluar si el subjecte aporta les idees necessàries per a una correcta comprensió del tema per part de l'entrevistadora. S'avalua, doncs, la rellevància temàtica de les informacions o idees aportades a la conversa. Es fan servir els següents criteris genèrics d'avaluació del desenvolupament temàtic:
 - **Fracàs**, quan el subjecte no aconsegueix aportar informació rellevant.
 - **Mínim**, quan el subjecte aporta informació clarament insuficient en relació a la demanda de manera que l'entrevistadora no aconsegueix informar-se del que demanava o no podria entendre l'expressió de l'alumne sense els propis coneixements previs del tema. Per exemple, quan l'alumne només aporta el títol i el gènere d'una pel·lícula, però cap element sobre l'argument; o algunes informacions fragmentàries sobre la manera com es juga a un joc determinat, o sobre com es fa una festa. En cada seqüència, s'han concretat els criteris específics per avaluar la producció dels alumnes.
 - **Suficient**, quan les idees aportades pel subjecte permeten fer-se una idea clara del tema, de forma que no es requereixen aclariments especials o no generen incomprensió en l'entrevistadora.
 - **Bo**, quan el subjecte aporta detalls i precisions, no estrictament necessaris, que enriqueixen i milloren la qualitat de la seva aportació al contingut del tema sol·licitat.
6. **Dificultats discursives:** es consideren aquí les circumstàncies que limiten i/o empobreixen la comunicació per raons que poden ser d'ordre gramatical, d'ordre psicolingüístic o per interferències amb el castellà. Es consideraran dificultats expressives les següents:
 - Dificultats del subjecte en la comprensió d'enunciats, un requisit previ de l'expressió.
 - D'ordre gramatical:
 - Limitacions lèxiques
 - Ús de mots - clau
 - Abús de deictics
 - Abús d'hiperònims
 - Falques encobridores de dificultats
 - Limitacions cohesives en la referència pronominal i/o en l'el·lipsi
 - Incoherències i inacabaments
 - Poca col·laboració en el manteniment de la conversa, ja sigui per inhibició o per una actitud reticent cap a la situació de conversa.
 - Interferències amb el castellà
7. **Qualitat discursiva:** es consideren aquí els aspectes de la producció oral del subjecte que indiquen un progrés en la situació comunicativa, ja sigui perquè aporten elements pertinents no sol·licitats directament (precisions, exemples, comparacions, etc.), ja sigui perquè aporten extensions del tema en direccions noves i pertinents (anècdotes personals, focalitzacions del tema, extensió en aspectes complementaris, avançar-se a les intencions de l'entrevistadora, etc.).
8. **Competència en la producció discursiva,** finalment es fa una aproximació global a la competència en cada tipus de discurs considerant el conjunt de factors esmentats. Es consideren quatre nivells possibles de competència: fracàs, competència mínima, suficient o bona.

Fracàs en la competència discursiva: indicaria que no s'han aconseguit els objectius proposats per l'entrevistadora: o no s'ha entès la proposta o bé no s'ha aconseguit respondre-hi mínimament.

Competència mínima: tot i que el subjecte ha entès la situació no ha pogut aportar de forma completa els elements necessaris per respondre a les propostes de l'entrevistadora: aporta elements incomplets, fragmentaris o poc rellevants en relació al que es proposa.

Competència suficient: es considera que el subjecte ha pogut respondre incorporant els elements necessaris per a ajustar-se a la proposta de l'entrevistadora.

Competència bona: el discurs del subjecte conté tots els elements necessaris i, més a més, altres que comporten millor qualitat del discurs: focalitzacions temàtiques, comparacions culturals, matisos, comprendre la intencionalitat implícita de la situació d'entrevista i dels seus continguts, etc.

7.2 RESULTATS EN DISCURS CONVERSACIONAL

7.2.1 DISCURS CONVERSACIONAL									
Grup A Primària									
	3r		4t		5è			6è	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Densitat	23/55 42% 4 cast	20/82 24% 14 cast	121/163 74% 5 cast	31/111 28% 5 cast	32/87 37% 2 cast	15/87 17% 81 cast 93% cas	28/178 16% 86 cast 48% cas	50/112 45% 5 cast	103/109 94%
Autonomia:									
7 unitats	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 unitats	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5 unitats	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 unitats	0	0	0	0	0	0	0	0	3
3 unitats	0	0	4	0	0	0	2	1	5
Desenvol Tema	NO	NO	Mínim	NO	NO	NO	NO	NO	Sufici
Dificultats expressives	Gramat Inhibit	Gramat Castell	Gramat	Gramat Inhibit	Gramat	Compr Gramat Castell	Gramat Inhibit Castell	Compr Gramat	Gramat
Qualitat expressiva			1 anecd						
COMPETÈNCIA	NO	NO	Mínima	NO	NO	NO	NO	NO	Sufici
COMPETÈNCIA EN CASTELLÀ						NO	Minima		

7.2.2 DISCURS CONVERSACIONAL Grup A Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU	CHA	RAH
Densitat	60 % 72/121	17 % 18/108 7 cast	22 % 22/102 2 cast	26 % 24/93 4 cast	12 % 22/180 66 cast 37% cas	51 % 44/87 3 cast	56 % 85/152	37 % 52/141 13 cast.
Autonomia:	0	0	0	0	0	0	0	0
7 unitats								
6 unitats	0	0	0	0	0	0	0	0
5 unitats	0	0	0	0	0	0	0	0
4 unitats	1	0	0	0	0	0	0	0
3 unitats	3	0	0	0	1 2 cast	3	1	0
Desenvol Tema	Mínim	NO	NO	NO	NO	Mínim	Mínim	Mínim
Dificultats expressives	Compr. Gramat	Compr. Gramat Poca col	Compr. Gramat	Gramat Inhibició Poca col	Compr Gramat Castell	Gramat	Gramat	Gramat Castell
Qualitat expressiva								
COMPETÈNCIA	Mínima	NO	NO	NO	NO	Mínima	Mínima	Mínima

TOTAL DENSITAT INFORMATIVA ACUMULADA GRUP A, PRIMÀRIA + SECUNDÀRIA:

Català: Nombre total Unitats d'Informació / Nombre total d'intervencions:

$$762 / 1968 = 38'72 \%$$

Català + Castellà: Nombre total Unitats d'Informació / Nombre total d'intervencions:

$$1059 / 1968 = 53'81 \%$$

7.2.3 DISCURS CONVERSACIONAL Grup B Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU	SOU	KOU
Densitat	151/117 129%	50/136 37% 36 cast 26% cas	134/196 68%	50/117 43%	25/175 14% 124 cast 71 % cas	82/93 88%	126/188 67%	69/88 78%
Autonomia:			(1 de 8)					
7 unitats	2	0	0	0	0	0	0	0
6 unitats	0	0	0	0	0 2 cast	0	0	0
5 unitats	1	0	0	0	0 4 cast	0	0	2
4 unitats	2	0 4 cast	2	0	0 7 cast	2	1	2
3 unitats	10	1 3 cast	7	1	0 8 cast	2	8	3
Desenvol Tema	Suficient	NO [Minim en cast]	Minim*	NO	NO	Suficient	Minim	Suficient
Dificultats expressives		Castell	Compr Imprecis	Inhibició	Castell		Inhibició	Inhibició
Qualitat expressiva		Anecd en cast						Precisió Detalls
COMPETÈNCIA	Suficient	NO	Minima	NO	NO	Suficient	Minima	Suficient
COMPETÈNCIA EN CASTELLÀ		Minima			Suficient			

[*] MIA és capaç de produir molts enunciats que contenen poca informació per l'abús de deíctics, hiperònims, etc. Exemple:

[està explicant una activitat de plàstica]

*MIA: pues pinto un-: una cosa així-:

*ENT: uhhh.

*MIA: si vols dibuixar tot-: ho tens que retallar-:

*ENT: uhhh.

*MIA: i-: i faràs aquí una arbre-: {/} l'enganxaràs {/} # aquí també faràs altres-: {/} i aquí abaix n'hi ha-: l'aigua-: {/} però és un paper {/} # i fas aquí una cosa per enganxar-: {/} i-: per aquí també hi ha aigua-: {/} i aquí hi ha molts flors {/}

La darrera intervenció conté 8 unitats de significat {/}, però, en canvi, resulta molt difícil imaginar-se el treball concret que intenta descriure.

7.2.4 DISCURS CONVERSACIONAL								
Grup B Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK	HAN	HAS
Densitat Informativa	53% 91/172 4 cast.	30% 37/125 .	36% 47/129 11 cast	68% 132 /193 3 cast.	1% 7/105 32 cast 30% cas.	51% 57/111 8 cast.	56% 51/91	38% 43/113 67 cast 59% cas
Autonomia:								
Int. 7 unitats	0	0	0	2	0	0	0	0
Int. 6 unitats	0	0	0	1	0	0	0	0
Int. 5 unitats	1	0	1	0	0	0	0	1 1 cast
Int. 4 unitats	0	0	0	1	0	0	0	0 4 cast
Int. 3 unitats	0	0	0	5	1 cast	0	2	2 5 cast
Desenvol Tema	Minim	NO	NO	Minim	NO	NO	NO	Suficient
Dificultats expressives	Compr. Gramat.	Compr. Gramat. Inhibició	Compr. Gramat. Castell	Compr Gramat.	Compr.	Castell		Castell
Qualitat expressiva	1 anecd.							Extensió en cast
COMPETÈNCIA	Minima	NO	NO	Minima	NO	NO	Mínima	Minima
Competència en castellà								Suficient

TOTAL DENSITAT INFORMATIVA GRUP B, PRIMÀRIA + SECUNDÀRIA:

Català: Nombre total Unitats d'Informació / Nombre total d'intervencions:

$$1152 / 2149 = 53'60 \%$$

Català + Castellà: Nombre total Unitats d'Informació / Nombre total d'intervencions:

$$1437 / 2149 = 66'86 \%$$

7.2.5 DISCURS CONVERSACIONAL Grup C Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC	MIR	TAJ
Densitat	167/167 100%	153/187 82% 1 cast	93/112 83%	141/135 104%	85/126 67%	104/99 105%	119/104 114%	68/78 87% 2 cast
Autonomia:	0	2	1	0	0	0	0	0
7 unitats								
6 unitats	1	0	0	1	0	0	0	0
5 unitats	2	1	0	0	1	0	0	0
4 unitats	7	0	0	3	3	3	2	1
3 unitats	8	9	4	1	2	4	8	1
Desenvol Tema	Suficient	Bo	Suficient	Suficient	Mínim	Inhibició	Suficient	Inhibició
Dificultats expressives	2 dif. Compre nsió		Cal molt ajut per precisar		Inhibició Laconic	Inhibició		Inhibició
Qualitat expressiva	Alguna extensió	Detalls, anècdot.	1 anècdot				Molt precis i correcte	
COMPETÈNCIA	Suficient	Bona	Suficient	Suficient	Minima	Suficient	Bona	Suficient

7.2.6 DISCURS CONVERSACIONAL Grup C Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	MOU	DEL	NIR	MOH	DAZ	SOM	DUA	KAL
Densitat	47% 40/84 2 cast	76% 173/229 4 cast.	145% 131/90	87% 85/98	87% 112/128	96% 102/106 1 cast.	134% 207/154	55% 70/126
Autonomia: Int. 7 unitats	0	0	1	0	1	0	0	0
Int. 6 unitats	0	2	3	0	0	0	2	0
Int. 5 unitats	0	3	2	0	0	1	2	1
Int. 4 unitats	1	3	5	1	2	0	5	0
Int. 3 unitats	2	11	4	3	7	4	15	1
Desenvol Tema	Mínim	Bo	Bo	Suficient	Suficient	Suficient	Bo	Suficient
Dificultats expressives	Gramat	Compr Incoher						Inhibició
Qualitat expressiva		Anecd.	Extensi. Precisió Comp. culturals		Anècdot		Extensi. Anècdot	
COMPETÈNCIA	Mínima	Suficient	Bona	Suficient	Suficient	Suficient	Bona	Suficient

TOTAL DENSITAT INFORMATIVA GRUP C, PRIMÀRIA + SECUNDÀRIA:

Català: Nombre total Unitats d'Informació / Nombre total d'intervencions:

$$1850 / 2023 = 91'44\% \%$$

Català + Castellà: Nombre total Unitats d'Informació / Nombre total d'intervencions:

$$1860 / 2023 = 91'94\%$$

DUA I KAL: COMPETÈNCIA EN CASTELLÀ

DUA, a partir de la lectura d'un text en castellà, fa una seqüència discursiva de 37 intervencions que contenen 140 unitats d'informació (Densitat: 378%) i intervencions molt complexes: una de 21 unitats; una altra de 18 unitats; una de dotze unitats; una de set i una altra de cinc unitats. Aquesta seqüència tracta de l'arribada i la situació dels joves marroquins a Catalunya i conté extensions molt interessants sobre les dificultats d'adaptació, les diverses actituds, la necessitat de ser valenta i decidida per superar les dificultats de llengua, cultura i discriminació, etc.

KAL, per la seva banda, en aquesta mateixa seqüència en castellà fa 31 intervencions i 31 unitats d'informació (100%), amb una intervenció de 3 unitats. KAL és un noi més introvertit i que mostra fortes reticències tot al llarg de l'entrevista, però introdueix, per exemple, explicacions sobre la simbologia religiosa de les festes.

7.3 RESULTATS EN DISCURS NARRATIU I: FESTES POPULARS

7.3.1 DISCURS NARRATIU I: Festes populars									
Grup A Primària									
	3r		4t		5è			6è	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Festa	No es pot	Xai	Xai	Anivers	Xai	Ramad	Xai	Xai	Casament
Densitat		2/21 6 cast	4/4	3/8	13/16	0/12 6 cast	1/10 8 cast	16/21	11/11
Autonomia (màxim unit. en 1 interv)		1	3	1	2	0 1 cast	0 5 cast	3	5
Desenvol Tema		NO	Minim	NO	Minim	NO Min cas	NO Min cas	Minim	Minim
Dificultats discursives		Gramat	Gramat	Gramat	Compr Gramat	Compr Gramat	Reticen	Gramat	Imprec.
Qualitat discursiva									
COMPETÈNCIA	NO	NO	Mínima	NO	NO	NO	NO	Mínima	Mínima
Competència en castellà						Mínima	Minim		

7.3.2 DISCURS NARRATIU I: Festes populars								
Grup A Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU	CHA	RAH
Festa	Xai	Xai	Xai	Xai	Xai	Casament	Casament	Ramadan
Densitat	10/16	2/16	2/11 1 cast.	2/11 1 cast.	0/4 1 cast.	10/20	8/12	4/14 3 cast.
Autonomia	4	1	1	1	0	2	3	1
Desenvol Tema	Mínim	NO	NO	NO	NO	Suficient	Mínima	Mínima
Dificultats discursives	Deictics Hiperon Mot clau Referen	Poca col	Mot clau Castell Poca col	Mot clau Poca col	Gramat	Gramat	Gramat	Gramat Castell.
Qualitat discursiva								
COMPETÈNCIA	Mínima	NO	NO	NO	NO	Mínima	Mínima	Mínima
Competència en castellà								

7.3.3 DISCURS NARRATIU I: Festes populars Grup B Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU	SOU	KOU
Festa	Casament	Xai	Xai	Xai	St. Joan	Casament	Casament	Xai
Densitat	10/6	3/3 6 cast	17/18	5/9	2/16 14 cast	21/13	7/10	22/3
Autonomia	2	3	5	1	5 cast	5	2	9
Desenvol Tema	Suficient	Suficient	Suficient	Mínim	Suficient	Suficient	Mínim	Bo
Dificultats discursives		Castell		Inhibició	Castell		Inhibició	
Qualitat discursiva								Detalls Comp. Nadal
COMPETÈNCIA	Suficient	NO	Suficient	Mínima	NO	Suficient	Mínima	Bona
Competència en castellà		Suficient			Suficient			

7.3.4 DISCURS NARRATIU I: Festes populars Grup B Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK	HAN	HAS
Festa	Ramadan	Casament	Xai	Xai	Casament	Casament	Casament	Xai
Densitat	8/16	5/14	3/8 2 cast.	7/10	0/5 3 cast.	7/10 6 cast	6/8	5/4 2 cast.
Autonomia	2	1	2	1	1 cast.	2	3	3
Desenvol Tema	Mínim	Mínim	Mínim	Mínim	Mínim	Mínim	Mínim	Mínim
Dificultats discursives		Poca col	Castell	Deictics Falques	Castell	Castell Lèxic Gramat	Lèxic Gramat	Castell
Qualitat discursiva				Detalls				
COMPETÈNCIA	Mínima	Mínima	Mínima	Mínima	NO	NO	Mínima	Mínima
Competència en castellà					Mínima	Mínima		

7.3.5 DISCURS NARRATIU I: Festes populars Grup C Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC	MIR	TAJ
Festa	Xai	Xai	Aniversar	Casament	Casament	Casament	Carnaval	Ramadan
Densitat	12/6	15/14	8/14	20/13	6/4	5/4	11/6	12/9
Autonomia	6	2	1	6	3	2	3	6
Desenvol Tema	Suficient	Bo	Suficient	Suficient	Mínim	Mínim	Suficient	Suficient
Dificultats discursives			Imprecís		Inhibició	Inhibició		
Qualitat discursiva		Extensió [ritual]						
COMPETÈNCIA	Suficient	Bona	Mínima	Suficient	Mínima	Mínima	Suficient	Suficient

7.3.6 DISCURS NARRATIU I: Festes populars Grup C Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	MOU	DEL	NIR	MOH	DAZ	SOM	DUA	KAL
Festa	Xai	Casament	Xai	Xai	Casament	Casament	Ramadan	Xai
Densitat	11/14	57/48	16/7	6/4	21/13	10/16	23/10	4/7
Autonomia	4	6	5	4	3	3	5	1
Desenvol Tema	Suficient	Bo	Suficient	Mínim	Bo	Bo	Bo	Bo
Dificultats discursives		Deictics Hiperon						Reticent cultural
Qualitat discursiva		Molts detalls	Precisió Extensió		Molts detalls	Detalls	Extensió (Edat inici) Comparat	Es cenneix al sentit religiós
COMPETÈNCIA	Suficient	Suficient	Bona	Mínima	Bona	Suficient	Bona	Suficient

7.4 RESULTATS EN DISCURS NARRATIU II: Pel·lícules o Programes de TV.

7.4.1 DISCURS NARRATIU II: Pel·lícules o Programes de TV.									
Grup A Primària									
	3r		4t		5è			6è	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Programa	Dibuix	Dibuix	Dibuix	Dibuix	Telenot	Dibuix	Dibuix	Dibuix	Dibuix
Densitat	2/4	3/17 4 cast	14/11	3/7	4/4	4/9 7 cast	4/8 2 cast	5/7	7/6
Autonomia	1	1	3	1	2	1	1	1	4
Desenvol Tema	Títol	Títol	Mínim	Títol	NO	Mínim	Mínim	Gènere	Sufici
Dificultats expressives	Gramat	Compr Gramat	Gramat	Gramat	Gramat	Gramat Castell			
Qualitat expressiva									
COMPETÈNCIA	NO	NO	NO	NO	NO	NO	Mínima	NO	Suficie
Competència en castellà						Minima			

7.4.2 DISCURS NARRATIU II: Pel·lícules o Programes de TV.								
Grup A Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU	CHA	RAH
Programa	Sèrie	Sèrie	Concurs	Concurs	Sèrie	Pel·lícul		
Densitat	18/15	1/13	1/11 2 cast.	1/6	0/13 3 cast.	4/7		
Autonomia	5	1	2	1	1	1		
Desenvol Tema	Mínim	NO	NO	NO	NO	Mínim		
Dificultats expressives	Incoher Referen	Poca col	Castell Poca col	Poca col	Gramat	Gramat	Defuig el tema	Defuig el tema
Qualitat expressiva								
COMPETÈNCIA	Mínima	NO	NO	NO	NO	Mínima	NO	NO
Competència en castellà					NO			

7.4.3 DISCURS NARRATIU II: Pel·lícules o Programes de TV. Grup B Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU	SOU	KOU
Programa	Program	Dibuix	Film	Dibuix	Dibuix	Dibuix	Dibuix	Program
Densitat	3/2	0/6 8 cast	5/8	1/5	1/5 1 cast	13/5	7/5	14/5
Autonomia	2	2	2	1	1	6	4	10
Desenvol Tema	Mínim	Mínim	Títol	Títol	Títol	Suficient	Suficient	Suficient
Dificultats expressives	Gramat	Gramat	Gramat	Inhibició Gramat	Gramat			
Qualitat expressiva								Precisió Detalls
COMPETÈNCIA	Mínima	NO	NO	NO	NO	Suficient	Suficient	Suficient
Competència en castellà		Mínima						

7.4.4 DISCURS NARRATIU II: Pel·lícules o Programes de TV. Grup B Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK	HAN	HAS
Programa	Sèrie	Dibuix	Pel·lícul	Pel·lícula Marroc	Sèries Marroc	Pel·lícula	Sèrie Marroc	Pel·lícula
Densitat	5/12 3 cast.	2/8	2/8	33/21	0/7 6 cast.	3/7	9/7	1/8 6 cast.
Autonomia	1	1	1	7	2 cast.	2	3	1 2 cast.
Desenvol Tema	Mínim	Només títol	Només títol	Suficient	NO	Només gènere	Suficient	Mínim
Dificultats expressives	Gramat Castell	Poca col		Referen	Castell	Gramat	Gramat	Castell
Qualitat expressiva								
COMPETÈNCIA	Mínima	NO	NO	Suficient	NO	NO	Suficient	NO
Competència en castellà					NO			Mínima

7.4.5 DISCURS NARRATIU II: Pel·lícules o Programes de TV.								
Grup C Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC	MIR	TAJ
Programa	Program	Film	Dibuix	Film	Dibuix	Dibuix	Program	Dibuix
Densitat	14/10	21/13	8/7	4/5	7/3	5/4	6/5	3/3
Autonomia	3	4	2	1	3	2	2	1
Desenvol Tema	Suficient	Suficient	Mínim	Titol	Suficient	Mínim	Suficient	Mínim
Dificultats expressives	Lèxic		Imprecis			Inhibició		
Qualitat expressiva								
COMPETÈNCIA	Suficient	Suficient	Mínim	NO	Suficient	Mínima	Suficient	Mínima

7.4.6 DISCURS NARRATIU II: Pel·lícules o Programes de TV.								
Grup C Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	MOU	DEL	NIR	MOH	DAZ	SOM	DUA	KAL
Programa	Concurs	Pel·lícul	Sèrie	Pel·lícul	Concurs	Concerts	Magazin	
Densitat	6/9	18/16	8/5	3/6	4/5	6/7	5/4	
Autonomia	2	3	3	1	2	3	2	
Desenvol Tema	Mínim	Mínim	Suficient	Només titol	Suficient	Mínim	Suficient	
Dificultats expressives	Mot clau	Deictics Hiperòni						Defuig el tema No se explicar
Qualitat expressiva		Extensió (altres pel·lícul)	Precisió					
COMPETÈNCIA	Mínima	Mínima	Bona	Mínima	Suficient	Mínima	Suficient	

7.5 RESULTATS EN DISCURS PRESCRIPTIU: Normes d'un joc.

7.5.1 DISCURS PRESCRIPTIU: Normes d'un joc.									
Grup A Primària									
	3r		4t		5è			6è	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Joc	No es pot	Amagar	Futbol	Futbol	Amagar	Pillar	Futbol	Defuig el tema	Futbol
Densitat		2/9 3 cast							
Autonomia		1	2	1	2	0 3 cast	0 2 cast		4
Desenvolup. Tema		Minim	Minim	NO	NO	Minim	Minima Errors		Sufici Errors
Dificultats expressives		Imprec	Gramat	Gramat	Gramat	Gramat Castell	Gramat Castell		
Qualitat expressiva									
COMPETÈNCIA	NO	NO	Minima	NO	NO	NO	NO	NO	Suficie
Competència en castellà						Minima	Minima		

7.5.2 DISCURS PRESCRIPTIU: Normes d'un joc.								
Grup A Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU	CHA	RAH
Joc	Amagar	Penalt Fora joc Beisbol	Amagar	Parxis	Parxis	Amagar		Penalt Fora joc
Densitat	1/11	5/20	3/10 2 cast.	3/6	0/16 8 cast.	4/3		1/8 4 cast.
Autonomia	1	1	2	1	2 cast.	2		1
Ruptures en la comprensió	SI	SI						
Desenvol Tema	NO	NO	Minim	NO	Minim	Minim		Minim
Dificultats expressives		Mot clau Poca col	Deictics Referen	Lèxic Inacaba Poca col	Lèxic Gramat	Gramat	Defuig el tema	Gramat Castell
Qualitat expressiva								
COMPETÈNCIA	NO	NO	NO	NO	NO	Minima	NO	NO
Competència en castellà					NO			Minima

7.5.3 DISCURS PRESCRIPTIU: Normes d'un joc.								
Grup B Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU	SOU	KOU
Joc	Bomba	Oca	Oca "escola"	Amagar	Futbol	Amagar	Oca	Amagar
Densitat	9/3	0/8 14 cast	29/29	6/7	1/8 9 cast	12/7	8/14	5/2
Autonomia	7	0 3 cast	4	3	1 3 cast	5	1	3
Desenvol Tema	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Minim
Dificultats expressives			Compr Gramat		Gramat			
Qualitat expressiva								
COMPETÈNCIA	Suficient	NO	Mínima	Suficient	NO	Suficient	Suficient	Mínima
Competència en castellà		Suficient			Suficient			

7.5.4 DISCURS PRESCRIPTIU: Normes d'un joc.								
Grup B Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK	HAN	HAS
Joc	Penalt Fora joc	Amagar	Penalt Fora joc	Parxis	Penalt Fora joc	Penalt Fora de joc	Amagar	Penalt Fora joc
Densitat	7/7	6/12	3/6 1 cast.	9/11	0/9 8 cast.	6/4	3/3	3 / 4 3 cast.
Autonomia	3	2	1	2	2 cast	3	1	2
Desenvol Tema	Minim	Mínim	Suficient	Mínima	Suficient	Suficient	Mínima	Suficient
Dificultats expressives	Deictics Lèxic Referen	Poca col	Castell.	Deictics Mot clau Gestos Referènc Castell.	Castell			Castell.
Qualitat expressiva								
COMPETÈNCIA	Mínima	Mínima	Mínima	NO	NO	Suficient	Mínima	NO
Competència en castellà					Mínima			Suficient

7.5.5 DISCURS PRESCRIPTIU: Normes d'un joc.								
Grup C Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC	MIR	TAJ
Joc	Futbol	Amagar	Futbol	Parxis	Futbol	Amagar	Amagar	Amagar
Densitat	9/7	15/8	10/7	5/3	8/3	8/4	9/3	9/2
Autonomia	3	7	2	4	3	4	5	8
Desenvol Tema	Suficient	Suficient	Mínim Errors	Mínim	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient
Dificultats expressives								
Qualitat expressiva		Detalls					Precisió	Detalls
COMPETÈNCIA	Suficient	Bona	Mínima	Mínima	Suficient	Suficient	Bona	Bona
Competència en castellà								

7.5.6 DISCURS PRESCRIPTIU: Normes d'un joc.								
Grup C Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	MOU	DEL	NIR	MOH	DAZ	SOM	DUA	KAL
Joc	Penalt Fora joc Amagar	Amagar	Penalt Fora joc	Penalt Fora joc	Penalt Fora joc	Amagar		Amagar
Densitat	19/12	8/11	4/2	4/3	8/8	11/10		5/8 1 cast.
Autonomia	8	2	2	2	2	3		2
Desenvol Tema	Suficient	Mínim	Suficient	Mínim Errors	Suficient	Suficient		Mínim
Dificultats expressives		Lèxic					Defuig el tema	Inhibició
Qualitat expressiva	Precisió		Gran precisió		Precisió			
COMPETÈNCIA	Suficient	Mínima	Bona	Mínima	Bona	Suficient		Mínima

7.6 RESULTATS EN DISCURS ARGUMENTATIU: Dilema moral.

7.6.1 DISCURS ARGUMENTATIU: Dilema moral.									
Grup A Primària									
	3r		4t		5è			6è	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Densitat	No es proposa	No es proposa	4/7	2/5	3/6	0/6 6 cast	1/7 4 cast	3/12 4 cast	7/8
Autonomia			2	2	1	1	1	1	3
Incomprensió del tema					X	X			
Opció triada			Càstig	Càstig	Reparar		Res Identi*	Res	Reparar
Perspectiva en previsió de conseqüències							Egocen		
Dificultats discursives			Gramat Incoher	Gramat	Gramat Inhibici			Gramat	
Qualitat discursiva									
COMPETÈNCIA	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	Sufici
Competència en castellà						NO	Sufici		

BIL sembla posar-se a la pell del lladre i només s'interessa pels motius i sobre tot pels procediments del furt. Ell es mantindria al marge, sense fer res, per no sortir malparat per part de cap dels seus amics. Quan s'insisteix, diu que diria a la víctima qui ha estat, però insistint que no digués que era ell qui ho havia dit.

7.6.2 DISCURS ARGUMENTATIU: Dilema moral.								
Grup A Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU	CHA	RAH
Densitat	12/14		2/6	1/6	0/10 3 cast.	¾	3/8	2/4
Autonomia	2		1	1	2 cast.	3	1	1
Ruptures en la comprensió del tema		Defuig el tema	SI	SI	?			
Opció triada	Castigar	No fer res	No fer res	No fer res	No fer res	Reparar	Reparar	No fer res
Perspectiva en previsió de conseqüències		Egocent.	Egocent	Egocent	Egocent			Egocent
Dificultats expressives	Inacaba Referèn		Poca col	Poca col	Castell	Gramat	Gramat	Gramat
Qualitat expressiva								
COMPETÈNCIA	Suficient	NO	NO	NO	NO	Suficient	Mínima	Mínima
Comp. en castellà					Mínima			

7.6.3 DISCURS ARGUMENTATIU: Dilema moral.								
Grup B Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU	SOU	KOU
Densitat	3 / 4	0/4 6 cast	2/5	2/8	0/9 6 cast	5/4	No es pot	3/3
Autonomia	3	3	1	1	2	2		1
Rupt. Compr. del tema	X					X	X	X
Opció triada	Castigar	Reparar	Res	Castigar	Castigar	Reparar		Res
Perspectiva en previsió de conseqüències		Social	Egocent		Egocent	Social		Egocent
Dificultats Discursives	Compr	Castell			Castell		Compr	
Qualitat discursiva								
COMPETÈNCIA	NO	NO	Mínima	Suficient	NO	Suficient	NO	Suficient
Competència en castellà		Suficient			Suficient			

7.6.4 DISCURS ARGUMENTATIU: Dilema moral.								
Grup B Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK	HAN	HAS
Densitat	12/17	3/17 1 cast.	1/5 1 cast.	7/7	0/7 3 cast.	4/7	5/4	2/4 2 cast.
Autonomia	3	1	1	3	2 cast.	1	2	1 2 cast.
Ruptura en la comprensió de la situació	SI	SI			Dificult	Dificult		
Desenvol Tema	NO	NO	Minim	Suficient	Minim	Minim	Suficient	Suficient
Opció triada			No fer res	Reparar Castigar	Reparar	Castigar	Reparar	Robar i tornar
Perspectiva en previsió de conseqüències			Egocent		Egocent			
Dificultats expressives				Refer.	Castell.			Castell.
Qualitat expressiva								
COMPETÈNCIA	NO	NO	Mínima	Mínima	NO	Mínima	Suficient	Mínima
Competència en castellà					Mínima			

7.6.5 DISCURS ARGUMENTATIU: Dilema moral.								
Grup C Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC	MIR	TAJ
Densitat	7/5	3/7	5/6	7/5	3/3	3 / 4	7/5	3/5
Autonomia	3	1	2	3	2	1	4	2
Rupt. Compr. del tema				X				
Opció triada	Reparar	Castigar	Reparar	Castigar	Res	Castigar	Reparar	Castigar
Perspectiva en previsió de conseqüències		Social			Egocent	Egocent	Social	
Dificultats expressives								
Qualitat expressiva								
COMPETENCIA	Suficient	Suficient	Suficient	Mínima	Suficient	Mínima	Suficient	Suficient
Competència en castellà								

7.6.6 DISCURS ARGUMENTATIU: Dilema moral.								
Grup C Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	MOU	DEL	NIR	MOH	DAZ	SOM	DUA	KAL
Densitat	4/6	20/11	5/2	6/4	11/12	8/8	5/5	4/7
Autonomia	2	4	3	2	3	3	2	1
Desenvol Tema	Mínim	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Mínim	Mínim
Opció triada	No fer res	Castigar	Reparar	Reparar Castigar	Reparar o castigar	Reparar	Reparar	No fer res
Perspectiva en prevenció de conseqüències	Socialit		Socialit		Egocent		Socialit.	Egocent.
Dificultats expressives								
Qualitat expressiva		Arguments propis		Considera alternativa		Consider alternativa		
COMPETÈNCIA	Suficient	Suficient	Suficient	Bona	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient

7.7 RESULTATS GLOBALS EN COMPETÈNCIA DISCURSIVA

7.7.1 COMPETÈNCIA DISCURSIVA: RESUM DENSITAT DISCURSIVA EN CONVERSA			
	Grup A	Grup B	Grup C
Densitat discursiva en català	762 / 1968 38'72 %	1152 / 2149 53'60 %	1850 / 2023 91'44 %
Densitat discursiva català + castellà	1059 / 1968 53'81 %	1437 / 2149 66'86 %	1860 / 2023 91'94 %
Diferència	297 UIR + 15'09 %	285 UIR + 13'26 %	10 UIR + 0'5 %

7.7.2 COMPETÈNCIA DISCURSIVA: RESUM AUTONOMIA DISCURSIVA EN CONVERSA			
	Grup A	Grup B	Grup C
Més de 6 UIR en una sola intervenció	0	5	5
6 UIR en 1 intervenció	0	1	9
5 UIR en 1 intervenció	0	6	13
4 UIR en 1 intervenció	4	10	36
3 UIR en 1 intervenció	20	42	84
TOTAL	24	64	147

7.7.3 COMPETÈNCIA DISCURSIVA: RESUM GRUP A Primària					
	Conversa	Festa	TV	Normes joc	Dilema
FAU Noia, 5 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
ZIZ Noi, 7 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
ABD Noi, 16 mesos	Mínima	Mínima	NO	Mínima	NO
BRA Noi, 17 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
AMI Noia, 12 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
NOR Noi, 14 mesos	NO [Mínima en castellà]	NO [Mínima en castellà]	NO [Mínima en castellà]	NO [Mínima en castellà]	NO [No en castellà]
BIL Noi, 16 mesos	NO [Mínima en castellà]	NO [Mínima en castellà]	Mínima	NO [Mínima en castellà]	NO [Suficient en castellà]
IZA Noia, 7 mesos	No	Mínima	NO	NO	NO
SAM Noia, 18 mesos	Suficient	Mínima	Suficient	Suficient	Suficient

7.7.4 COMPETÈNCIA DISCURSIVA: RESUM GRUP A SECUNDÀRIA					
	Conversa	Festa	TV	Normes joc	Dilema
FAT, 1r Noia, 13 mesos	Mínima	Mínima	Mínima	NO	Mínima
BAC, 1r Noi, 8 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
LAY, 2n Noia, 18 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
HIS, 2n Noia, 17 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
HAB, 3r Noi, 15 mesos	NO	NO	NO [No en castellà]	NO [No en castellà]	NO [Mínima en castellà]
HOU, 3r Noi, 8 mesos	Mínima	Mínima	Mínima	Mínima	Suficient
CHA, 4t Noia, 17 mesos	Mínima	Mínima	NO	NO	Mínima
RAH, 4t Noi, 18 mesos	Mínima	Mínima	NO	NO [Mínima en castellà]	Mínima

7.7.5 COMPETÈNCIA DISCURSIVA: RESUM GRUP B Primària					
	Conversa	Festa	TV	Normes joc	Dilema
ZIA Noia; 29 mesos	Suficient	Suficient	Mínima	Suficient	NO
LAH Noi; 28 mesos	NO [Mínima en castellà]	NO [Suficient en castellà]	NO [Mínima en castellà]	NO [Suficient en castellà]	NO [Suficient en castellà]
MIA Noia; 24 mesos	Mínima	Suficient	NO	Mínima	Mínima
FAD Noia; 36 mesos	NO	Mínima	NO	Suficient	Suficient
ALL Noi; 25 mesos	NO [Suficient en castellà]	NO [Suficient en castellà]	NO	NO [Suficient en castellà]	NO [Suficient en castellà]
YOU Noi; 30 mesos	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient
SOU Noia; 22 mesos	Mínima	Mínima	Suficient	Suficient	NO
KOU Noia; 33 mesos	Bona	Bona	Suficient	Mínima	Suficient

7.7.6 COMPETÈNCIA DISCURSIVA: RESUM GRUP B SECUNDÀRIA					
	Conversa	Festa	TV	Normes joc	Dilema
IMA, 1r Noi; 20 mesos	Mínima	Mínima	Mínima	Mínima	NO
LOU, 1r Noia; 19 mesos	NO	Mínima	NO	Mínima	NO
BEL 2n Noi; 24 mesos	NO	Mínima	NO	Mínima	Mínima
MUS 2n Noi; 29 mesos	Mínima	Mínima	Suficient	NO	Mínima
ZOB, 3r Noi; 25 mesos	NO	NO [Mínima en castellà]	NO [No en castellà]	NO [Mínima en castellà]	NO [Mínima en castellà]
RIK, 3r Noi; 19 mesos	NO	NO [Mínima en castellà]	NO	Suficient	Mínima
HAN, 4t Noia; 24 mesos	Mínima	Mínima	Suficient	Mínima	Suficient
HAS, 4t Noi; 26 mesos	Mínima [Suficient en castellà]	Mínima	NO [Mínima en castellà]	NO [Suficient en castellà]	Mínima

7.7.7 COMPETÈNCIA DISCURSIVA: RESUM GRUP C Primària					
	Conversa	Festa	TV	Normes joc	Dilema
RID Noi, 6 anys	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient
SET Noi, 4 anys	Bona	Bona	Suficient	Bona	Suficient
OUA Noi, 5 anys	Suficient	Mínima	Mínima	Mínima	Suficient
SOH Noia, 4 anys	Suficient	Suficient	NO	Mínima	Mínima
MED Noi, 3 anys	Mínima	Mínima	Suficient	Suficient	Suficient
ZAC Noi, 5 anys	Suficient	Mínima	Mínima	Suficient	Mínima
MIR Noi, 6 anys	Bona	Suficient	Suficient	Bona	Suficient
TAJ Noi, 6 anys	Suficient	Suficient	Mínima	Bona	Suficient

7.7.8 COMPETÈNCIA DISCURSIVA: RESUM GRUP C SECUNDÀRIA					
	Conversa	Festa	TV	Normes joc	Dilema
MOU Noi, 6 anys	Mínima	Suficient	Mínima	Suficient	Suficient
DEL Noi, 5 anys	Suficient	Suficient	Mínim	Mínima	Suficient
NIR Noi, 12 anys	Bona	Bona	Bona	Bona	Suficient
MOH Noi, 6 anys	Suficient	Mínima	Mínima	Mínima	Bona
DAZ Noi, 7 anys	Suficient	Bona	Suficient	Bona	Suficient
SOM Noia, 6 anys	Suficient	Suficient	Mínima	Suficient	Suficient
DUA, 4t Noia, 5 anys	Bona [Bona en castellà]	Bona	Suficient	Defuig el tema	Suficient
KAL, 4t Noi, 7 anys	Suficient [Suficient en castellà]	Suficient	Defuig el tema	Mínima	Suficient

7.7.9 COMPETÈNCIA DISCURSIVA: RESUM SEGONS TEMPS D'ESTADA Grup A					
	Conversa	Festa	TV	Normes Joc	Dilema
FAU Noia; 5 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
ZIZ Noi; 7 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
IZA Noia; 7 mesos	No	Mínima	NO	NO	NO
BAC, 1r Noi; 8 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
HOU, 3r Noi; 8 mesos	Mínima	Mínima	Mínima	Mínima	Suficient
AMI Noi; 12 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
FAT, 1r Noia; 13 mesos	Mínima	Mínima	Mínima	NO	Mínima
NOR Noi; 14 mesos	NO [Mínima en castellà]	NO [Mínima en castellà]	NO [Mínima en castellà]	NO [Mínima en castellà]	NO [No en castellà]
HAB, 3r Noi; 15 mesos	NO	NO	NO [No en castellà]	NO [No en castellà]	NO [Mínima en castellà]
ABD Noi; 16 mesos	Mínima	Mínima	NO	Mínima	NO
BIL Noi; 16 mesos	NO [Mínima en castellà]	NO [Mínima en castellà]	Mínima	NO [Mínima en castellà]	NO [Suficient en castellà]
BRA Noi; 17 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
HIS, 2n Noia; 17 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
CHA, 4t Noia; 17 mesos	Mínima	Mínima	NO	NO	Mínima
SAM Noia; 18 mesos	Suficient	Mínima	Suficient	Suficient	Suficient
LAY, 2n Noia; 18 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
RAH, 4t Noi; 18 mesos	Mínima	Mínima	NO	NO [Mínima en castellà]	Mínima

**7.7.9 COMPETÈNCIA DISCURSIVA:
RESUM SEGONS TEMPS D'ESTADA
Grup B**

	Conversa	Festa	TV	Normes Joc	Dilema
LOU, 1r Noia, 19 mesos	NO	Mínima	NO	Mínima	NO
RIK, 3r Noi, 19 mesos	NO	NO [Mínima en castellà]	NO	Suficient	Mínima
IMA, 1r Noi, 20 mesos	Mínima	Mínima	Mínima	Mínima	NO
SOU Noia, 22 mesos	Mínima	Mínima	Suficient	Suficient	NO
MIA Noia, 24 mesos	Mínima	Suficient	NO	Mínima	Mínima
BEL 2n Noi, 24 mesos	NO	Mínima	NO	Mínima	Mínima
HAN, 4t Noia, 24 mesos	Mínima	Mínima	Suficient	Mínima	Suficient
ZOB, 3r Noi, 25 mesos	NO	NO [Mínima en castellà]	NO [No en castellà]	NO [Mínima en castellà]	NO [Mínima en castellà]
ALL Noi, 25 mesos	NO [Suficient en castellà]	NO [Suficient en castellà]	NO	NO [Suficient en castellà]	NO [Suficient en castellà]
HAS, 4t Noi, 26 mesos	Mínima [Suficient en castellà]	Mínima	NO [Mínima en castellà]	NO [Suficient en castellà]	Mínima
LAH Noi, 28 mesos	NO [Mínima en castellà]	NO [Suficient en castellà]	NO [Mínima en castellà]	NO [Suficient en castellà]	NO [Suficient en castellà]
MUS 2n Noi, 29 mesos	Mínima	Mínima	Suficient	NO	Mínima
ZIA Noia, 29 mesos	Suficient	Suficient	Mínima	Suficient	NO
YOU Noi, 30 mesos	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient
KOU Noia, 33 mesos	Bona	Bona	Suficient	Mínima	Suficient
FAD Noia, 36 mesos	NO	Mínima	NO	Suficient	Suficient

7.7.10 COMPETÈNCIA DISCURSIVA: RESUM SEGONS TEMPS D'ESTADA Grup C					
	Conversa	Festa	TV	Normes Joc	Dilema
MED Noi; 3 anys	Mínima	Mínima	Suficient	Suficient	Suficient
SET Noi; 4 anys	Bona	Bona	Suficient	Bona	Suficient
SOH Noia; 4 anys	Suficient	Suficient	NO	Mínima	Mínima
OUA Noi; 5 anys	Suficient	Mínima	Mínima	Mínima	Suficient
ZAC Noi; 5 anys	Suficient	Mínima	Mínima	Suficient	Mínima
DEL Noi; 5 anys	Suficient	Suficient	Mínim	Mínima	Suficient
DUA, 4t Noia, 5 anys	Bona [Bona en castellà]	Bona	Suficient	Defuig el tema	Suficient
RID Noi; 6 anys	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient
MIR Noi; 6 anys	Bona	Suficient	Suficient	Bona	Suficient
TAJ Noi; 6 anys	Suficient	Suficient	Mínima	Bona	Suficient
MOU Noi; 6 anys	Mínima	Suficient	Mínima	Suficient	Suficient
MOH Noi; 6 anys	Suficient	Mínima	Mínima	Mínima	Bona
SOM Noia, 6 anys	Suficient	Suficient	Mínima	Suficient	Suficient
DAZ Noi; 7 anys	Suficient	Bona	Suficient	Bona	Suficient
KAL, 4t Noi; 7 anys	Suficient [Suficient en castellà]	Suficient	Defuig el tema	Mínima	Suficient
NIR Noi; 12 anys	Bona	Bona	Bona	Bona	Suficient

7.7.11 COMPETÈNCIA DISCURSIVA: RESUM SEGONS L'EDAT D'ARRIBADA Grup C					
	Conversa	Festa	TV	Normes Joc	Dilema
KAL Noi, arriba a 11 anys	Suficient [Suficient en castellà]	Suficient	Defuig el tema	Mínima	Suficient
DUA, 4t Noia, arriba a 11 anys	Bona [Bona en castellà]	Bona	Suficient	Defuig el tema	Suficient
SOM Noia, arriba a 9 anys	Suficient	Suficient	Mínima	Suficient	Suficient
DAZ Noi, arriba a 9 anys	Suficient	Bona	Suficient	Bona	Suficient
DEL Noi, arriba a 8 anys	Suficient	Suficient	Mínim	Mínima	Suficient
MOH Noi, arriba a 7 anys	Suficient	Mínima	Mínima	Mínima	Bona
MED Noi, arriba a 6 anys	Mínima	Mínima	Suficient	Suficient	Suficient
MOU Noi, arriba a 6 anys	Mínima	Suficient	Mínima	Suficient	Suficient
ZAC Noi, arriba a 6 anys	Suficient	Mínima	Mínima	Suficient	Mínima
SET Noi, arriba a 6 anys	Bona	Bona	Suficient	Bona	Suficient
MIR Noi, arriba a 5 anys	Bona	Suficient	Suficient	Bona	Suficient
TAJ Noi, arriba a 5 anys	Suficient	Suficient	Mínima	Bona	Suficient
SOH Noia, arriba a 5 anys	Suficient	Suficient	NO	Mínima	Mínima
OUA Noi, arriba a 4 anys	Suficient	Mínima	Mínima	Mínima	Suficient
RID Noi, arriba a 3 anys	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient
NIR Noi, arriba a 1 any	Bona	Bona	Bona	Bona	Suficient

7.2.12 COMPETÈNCIA DISCURSIVA																					
RESUM SEGONS GÈNERE DELS ALUMNES																					
Percentatge de noies del grup C sobre el total de noies de la mostra																					
		FESTES				FESTES				NORMES				NORMES				DILEMA			
		No	Mi	Su	Bo	No	Mi	Su	Bo	No	Mi	Su	Bo	No	Mi	Su	Bo	No	Mi	Su	Bo
		6	3	0	0	6	3	0	0	7	2	0	0	7	2	0	0	7	1	1	0
A	M	6	3	0	0	6	3	0	0	7	2	0	0	7	2	0	0	7	1	1	0
		0	2	2	1	0	1	1	1	0	0	4	1	0	3	1	3	0			
B	M	5	3	1	0	4	4	1	0	6	1	2	0	5	2	2	0	4	4	1	0
		0	0	2	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	2	0			
C	M	0	2	8	3	0	4	6	3	0	6	6*	0	0	4	4	5	0	1	11	1
		6	3	0	0	6	3	0	0	7	2	0	0	7	2	0	0	7	1	1	0
		10	10	6	5	10	10	6	5	12	6	12	6	6	11	6	13	1			

* Un alumne del grup defuig l'activitat

7.2.13 COMPETÈNCIA DISCURSIVA											
RESUM SEGONS GÈNERE DELS ALUMNES											
Percentatge de noies del grup C sobre el total de noies de la mostra											
		FESTES		FESTES		NORMES		NORMES		DILEMA	
Total		No + Mínima	Suf + Bona	No + Mínima	Suf + Bona	No + Mínima	Suf + Bona	No + Mínima	Suf + Bona	No + Mínima	Suf + Bona
		19/31 = 61%	12/31 = 39%	21/31 = 68%	10/31 = 32%	22/30 = 74%	8/30 = 27%	20/31 = 65%	11/31 = 35%	17/31 = 55%	14/31 = 45%

Percentatge de noies del grup C sobre el total de noies de la mostra: 18%.

Percentatge de nois del grup C sobre el total de nois de la mostra: 41%.

7.7.14 COMPETÈNCIA DISCURSIVA RESUM RESULTATS TOTALS PER GRUP DISCURS CONVERSACIONAL												
Grup	FRACÀS			MÍNIMA			SUFICIENT			BONA		
	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total
A	7	4	11/17	1	4	5/17	1	0	1/17	0	0	0
B	3	4	7/16	2	4	6/16	3	0	3/16	0	0	0
C	0	0	0	1	1	2/16	5	5	10/16	2	2	4/16

7.7.15 COMPETÈNCIA DISCURSIVA RESUM RESULTATS TOTALS PER GRUP DISCURS Narratiu I: Festes Populars												
Grup	FRACÀS			MÍNIMA			SUFICIENT			BONA		
	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total
A	6	4	10/17	3	4	7/17	0	0	0	0	0	0
B	2	2	4/16	2	6	8/16	3	0	3/16	1	0	1/16
C	0	0	0	3	1	4/16	4	4	8/16	1	3	4/16

7.7.16 COMPETÈNCIA DISCURSIVA RESUM RESULTATS TOTALS PER GRUP DISCURS Narratiu II: Programa TV												
Grup	FRACÀS			MÍNIMA			SUFICIENT			BONA		
	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total
A	7	6	13/17	1	2	3/17	1	0	1/17	0	0	0
B	4	5	9/16	1	1	2/16	3	2	5/16	0	0	0
C	1	0	1/15	3	4	7/15	4	2	6/15	0	1	1/15

7.7.17 COMPETÈNCIA DISCURSIVA RESUM RESULTATS TOTALS PER GRUP DISCURS Prescriptiu: Normes del joc												
Grup	FRACÀS			MÍNIMA			SUFICIENT			BONA		
	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total
A	7	4	11/17	1	3	4/17	1	1	2/17	0	0	0
B	2	3	5/16	2	4	6/16	4	1	5/16	0	0	0
C	0	0	0	2	3	5/15	3	2	5/15	3	2	5/15

7.7.18 COMPETÈNCIA DISCURSIVA RESUM RESULTATS TOTALS PER GRUP DISCURS Argumentatiu: Dilema												
Grup	FRACÀS			MÍNIMA			SUFICIENT			BONA		
	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total
A	8	4	12/17	0	3	3/17	1	1	2/17	0	0	0
B	4	3	7/16	1	4	5/16	3	1	4/16	0	0	0
C	0	0	0	2	0	2/16	6	7	13/16	0	1	1/16

7.8 CONCLUSIONS EN RELACIÓ A LA COMPETÈNCIA DISCURSIVA

7.8.1 DISCURS CONVERSACIONAL:

Densitat informativa (veure taula 7.7.1): El nombre d'unitats informatives enunciades en relació al nombre total d'intervencions dels subjectes, mesurat en el total acumulat de cada grup, mostra una clara progressió. Així, en el grup A la densitat es situa al voltant del 40%, és a dir que es requereixen més de dos intervencions per aconseguir enunciar una sola unitat d'informació o, dit d'altra manera, es requereix una ajuda constant i molt alta per part de l'entrevistadora per tal de mantenir la continuïtat de la conversa i accomplir les intencions d'aquesta situació: informar-se sobre les dades personals i la vida quotidiana dels alumnes.

En el grup B, els alumnes que fa entre 18 i 36 mesos que han arribat al país, la densitat total acumulada es situa al voltant del 50 %, és a dir, que encara es requereix una intervenció d'ajut per part de l'entrevistadora a cada unitat d'informació que es demana.

En el grup C, els alumnes arribats fa més de 36 mesos (3 anys) la densitat està al voltant del 90 %. Seria un nivell mínim de competència en el sentit que es dona escassament una sola unitat informativa de resposta a cada demanda de l'entrevistadora. És a dir, es manté amb dificultats el mínim d'alternància pregunta / resposta i encara és requereix ajut addicional. Però cal considerar el fet que la conversa es dona en un marc desigual: adult / alumne, marc escolar, etc. i que es pot considerar dins de la normalitat el fet que els alumnes es limitin a contestar estrictament allò que se'ls demana directament.

Recurs a l'ús del castellà (veure taula 7.7.1): Tot i que l'entrevista és feta en català exclusivament i que té lloc en un àmbit, l'escolar, fortament catalanitzat, els alumnes dels grups A i B recorren a l'ús del castellà en les seves respostes, com una estratègia compensadora de les dificultats comunicatives en català. Així, en el grup A, l'ús del castellà afegeix un 15'09 % a la densitat discursiva. En el grup B, el castellà afegeix un 13'26 %, que continua sent una xifra significativa i pròxima a la del grup A. Només els alumnes que fa més de tres anys que són al país, escolaritzats, poden conversar en català sense haver de recórrer al castellà (el castellà afegeix 0'5 % a la densitat discursiva només).

Autonomia discursiva (veure taula 7.7.2): la capacitat d'introduir tres o més unitats informatives en una sola intervenció, per respondre les preguntes de l'entrevistadora que requereixen no pas una dada sinó una explicació, mostra també una clara progressió. Així, en els 17 alumnes del grup A es dona un total acumulat de 24 respostes explicatives. Al grup B gairebé es triplica el nombre total (64 intervencions amb 3 o més unitats; 2'6 vegades les del grup A) i al grup C aquesta habilitat duplica amb escreix la del grup B (147 intervencions amb 3 o més unitats informatives; 2'3 vegades la del grup B).

Si considerem les respostes més freqüents, les de tres unitats d'informació seguides, les xifres mostren que en cada grup es duplica el nombre total (20, 42 i 84 respostes de tres enunciats als grups A, B i C respectivament). En el cas de les intervencions amb quatre unitats informatives, el nombre es triplica a cada grup (3, 10 i 36 respectivament).

Competència en discurs conversacional (veure taules 7.7.14): Només una alumna del grup A aconseguix competència suficient en el discurs conversacional (SAM, una noia

de 6è de primària, que fa 18 mesos que va arribar a Catalunya i que mostra unes aptituds per sobre de la normalitat de la mostra). En canvi, en aquest grup, 11 dels 17 alumnes (64 %), fracassen totalment. Només 5 alumnes (29 %) assolixen una competència mínima, no suficient.

En el grup B, només 3 alumnes del total de 16, aconseguixen competència suficient en el discurs conversacional. En canvi, 7 alumnes de 16 fracassen totalment i 6 alumnes només aconseguixen una competència mínima. Cap d'ells no mostra una competència que es pugui considerar bona.

En el grup C, en canvi, 10 alumnes del total de 16, aconseguixen competència suficient i 4 alumnes mostren una competència bona, de qualitat, és a dir que poden aportar espontàniament detalls, anècdotes, precisions, focalitzacions temàtiques o comparacions culturals. Cap alumne del grup C no fracassa, però 2 alumnes aconseguixen una competència mínima, insuficient.

Si ordenem el conjunt dels alumnes per ordre del temps que fa que van arribar al país (veure taules 7.7.9 – 7.7.10), observem que excepte el cas de SAM, una excepció, **la suficiència en competència conversacional només apareix amb certa regularitat a partir dels 29 o 30 mesos d'estada**, és a dir, en alumnes que fa dos anys i mig com a mínim que van arribar, tot i que encara hi ha algunes excepcions amb competència inferior. **La competència bona, de qualitat, comença a aparèixer a partir dels 4 anys d'estada al país però de forma minoritària.**

En canvi, la variable edat d'arribada, aplicada als alumnes del grup C (veure taula 7.7.11), resulta poc significativa: els dos alumnes que només aconseguixen competència mínima, van arribar als sis anys d'edat. Alumnes arribats abans i després d'aquesta edat, obtenen millors resultats.

7.8.2 COMPETÈNCIA EN DISCURS NARRATIU I: EXPLICACIÓ DE FESTES POPULARS.

Els alumnes de primària van explicar festes diverses, tot i que per les dates que es feien les entrevistes, la majoria es van inclinar per festes properes (Carnestoltes, aniversaris o la Festa del Xai dins la tradició musulmana). Els alumnes de Secundària, en canvi, van optar majoritàriament per les festes d'origen musulmà (final del Ramadan o festa del Xai) o bé pels casaments.

Competència (veure taula 7.7.15). Cap alumne del grup A no aconseguix competència suficient en aquest tipus de discurs i 10 dels 17 alumnes fracassen totalment. Només 7 alumnes assolixen una competència mínima.

En el grup B (18 a 36 mesos d'estada), només el 25% dels alumnes aconseguix competència suficient (3) o bona (1). Encara 4 alumnes fracassen i la meitat (8) aconseguixen només una competència mínima.

En el grup C (més de tres anys d'estada), el 75% dels alumnes aconseguix competència suficient (8 sobre 16) o bona (4 sobre 16), però encara 4 alumnes (25%) només aconseguixen competència mínima.

Si ordenem els alumnes en funció del temps que fa que van arribar (veure taules 7.7.9 – 7.7.10), **la competència suficient en l'explicació de festes populars només apareix de forma regular a partir dels 29 o 30 mesos d'estada al país i la competència bona, de qualitat, només apareix a partir dels quatre anys.**

L'edat d'arribada, aplicada als alumnes del grup C (veure taula 7.7.11), no resulta significativa: només obtenen competència mínima alumnes arribats a 4, 6 i 7 anys d'edat. S'obtenen millors resultats tant abans com després d'aquestes edats.

7.8.3 COMPETÈNCIA EN DISCURS NARRATIU II: EXPLICACIÓ DE PEL·LÍCULES O PROGRAMES DE TV.

Els alumnes van triar sobre tot els dibuixos animats a primària i programes diversos a secundària: sèries, concursos, pel·lícules i altres)

Competència (veure taula 7.7.16). Pel que fa al grup A, només una alumna aconsegueix la competència suficient (SAM, una noia de 6è de primària, novament). La gran majoria fracassen en aquesta seqüència (13 sobre 17 alumnes) i només tres aconsegueixen una competència mínima.

En el grup B, només 5 alumnes del total de 16 (31%), aconsegueixen competència suficient, mentre que 9 fracassen i 2 aconsegueixen només una competència mínima.

En el grup C, encara hi ha un alumne que fracassa i 7 que només assoleixen una competència mínima (la meitat del total de 15 alumnes)). No arriben a la meitat els que aconsegueixen una competència suficient (6, 40%) i només un dona una resposta bona, de qualitat (NIR, un noi de 2n ESO que fa 12 anys que viu a Catalunya). Un noi de 4t d'ESO defuig el tema.

Si ordenem els alumnes en funció del temps d'estada al país (veure taules 7.7.9 – 7.7.10), comprovarem que **la competència suficient per explicar programes o pel·lícules de televisió només es regularitza a partir dels 30 mesos d'estada al país**, tot i que hi ha excepcions, abans i després d'aquesta dada de referència. Aquestes excepcions fan pensar que hi ha algun factor que interfereix en aquesta activitat específica, a banda del nivell general de competència (potser que alguns estan més habituats a aquesta situació comunicativa concreta que d'altres?).

La variable edat d'arribada, aplicada als alumnes del grup C (veure taula 7.7.11), no resulta significativa: demostren competència suficient alumnes arribats a l'any d'edat, als 3, 5, 6, 9 i 11 anys d'edat, mentre apareixen resultats pitjors en alumnes arribats als 4, 5, 6, 7, 8 i 9 anys d'edat.

7.8.4 COMPETÈNCIA EN DISCURS PRESCRIPTIU: EXPLICACIÓ DE LES NORMES D'UN JOC POPULAR.

El discurs prescriptiu, aquell que té la intenció de regular la conducta de les persones, és un tipus específic de discurs d'especial dificultat (instruccions, normativa, legislació...), tot i que té una freqüència d'ús social molt alta. Per això es va introduir a l'entrevista una seqüència on es demanava que expliquessin algunes normes de futbol (falta, fora de joc, penal) o bé algun joc popular suficientment conegut pels alumnes (van optar pel joc de cuc amagar, l'oca, el parxís o similars).

Competència (veure taula 7.7.17). En el grup A, només 2 alumnes aconsegueixen competència suficient en aquesta seqüència, mentre 11 del total de 17, fracassen (64%) i 4 només aconsegueixen la competència mínima, no suficient.

En el grup B, menys d'un terç dels alumnes aconsegueix competència suficient (5 de 16, 31%); 5 fracassen i 6 només assoleixen competència mínima.

En el grup C, en canvi, un terç (5 de 15) aconsegueixen competència suficient, un altre terç aconsegueixen competència bona i la resta, un altre terç, només aconsegueix competència mínima. Una alumna del grup C de secundària defuig el tema.

Si ordenem els alumnes per ordre d'arribada al país (veure taules 7.7.9 – 7.7.10), veurem que **la competència suficient en aquest tipus de discurs prescriptiu només es regularitza a partir dels 29 mesos d'estada al país**, tot i que hi ha un bon nombre d'excepcions: 7 alumnes que fa més temps que són a Catalunya, tampoc no

aconsegueixen la competència suficient. Aquest nombre d'excepcions segurament es pot atribuir a la dificultat intrínseca d'aquest tipus de discurs. Probablement entre alumnes nadius també es podrien trobar moltes dificultats en la producció d'aquesta seqüència.

La variable edat d'arribada, aplicada als alumnes del grup C (veure taula 7.7.11), no resulta significativa. No aconsegueixen competència suficient alumnes arribats als 4, 5, 7, 8 i 11 anys d'edat.

7.8.5 COMPETÈNCIA EN DISCURS ARGUMENTATIU: DILEMA MORAL.

A l'entrevista es va incloure una seqüència dirigida a explorar la competència dels alumnes en una situació de raonament i argumentació d'ordre moral. Es plantejava una situació de conflicte (un amic ha agafat un objecte valuós (rellotge, videojoc...) a un altre amic, què faries?), en la que l'alumne havia de prendre una decisió i argumentar-la.

Competència (veure taula 7.7.18). Al grup A, el 70% dels alumnes, fracassa (12 del total de 17), i tres només aconsegueixen una competència mínima. **La majoria d'ells mostren dificultats importants en la comprensió de l'enunciat (abstracció, referències pronominals...) tot i l'ajuda complementària que dona l'entrevistadora (aplicació a amics reals seus, deíctics i gestos, etc.).** Només dos alumnes aconsegueixen competència suficient.

Al grup B, la competència suficient només es dona en el 30% dels alumnes (5 del total de 16). 5 alumnes fracassen i 6 només assoleixen competència mínima.

Al grup C, no fracassa cap alumne. Dos assoleixen només competència mínima, mentre el 80% demostren competència suficient i un alumne bona competència (considera explícitament diverses alternatives).

En relació al temps d'estada al país (taules 7.7.9 – 7.7.10), **la competència suficient en discurs argumentatiu només s'aconsegueix amb regularitat, a partir dels 30 mesos d'estada al país.** Només dos alumnes abans i dos després d'aquesta dada de referència constitueixen excepcions.

La variable edat d'arribada, aplicada al grup C (veure taula 7.7.11), no resulta significativa. Només aconsegueixen competència mínima, alumnes arribats als 5 i 6 anys d'edat.

7.8.6 CONCLUSIÓ GENERAL SOBRE LA COMPETÈNCIA DISCURSIVA:

Els resultats obtinguts a la recerca mostren una sorprenent coincidència que els fa molt consistents. La competència discursiva, és a dir, la capacitat de produir missatges orals d'ús habitual en l'entorn social i en situació de conversa normal, mostra una clara progressió en funció dels temps d'estada i escolarització al país dels alumnes d'origen marroquí. La progressió és evident en el cas de la densitat discursiva (relació entre unitats d'informació aportades per l'alumne i nombre d'intervencions que necessita fer) i, també, en el cas de l'autonomia discursiva o capacitat de lligar explicacions que incloguin diverses informacions en una sola intervenció. En ambdós indicadors, la competència no és suficient fins a partir dels 30 mesos d'estada dels alumnes al país, però es duplica en relació als que fa menys d'un any i mig que han arribat.

En els primers 18 mesos no s'aconsegueix, com a norma general, una competència discursiva suficient, acceptable. Fins i tot hi ha dificultats importants de comprensió dels enuncis de l'entrevistadora, en un nombre significatiu de casos. No serà fins a

partir dels dos anys i mig d'estada (30 mesos) que els alumnes marroquins comencen a poder afrontar amb relativa competència una situació de conversa quotidiana, bàsica per a l'adaptació social i escolar. Això es dona en tota mena de discursos propis de la conversa quotidiana, entre amics. En algunes seqüències específiques (explicació de programes de televisió, pel·lícules i normes de joc) fins i tot després dels dos anys i mig d'estada, hi ha un nombre important d'alumnes marroquins que no aconsegueix comunicar de forma competent. Podria ser que alguns alumnes nadius també tinguessin dificultats en aquest tipus de seqüència discursiva. Val la pena recordar que en l'avaluació de la competència discursiva no s'ha considerat la correcció gramatical dels enuncis produïts per l'alumne, sinó únicament el fet que puguin ser compresos per un interlocutor nadiu amb una actitud de mínima col·laboració comunicativa.

D'altra banda, en relació al pes relatiu dels processos d'adquisició (per immersió en el medi) i d'aprenentatge (intencional a l'escola), val a dir que en els tres primers anys d'estada al país, el pes dels processos d'immersió social és molt gran en relació al discurs conversacional. Una prova d'això, és que els alumnes dels grups A i B recorren amb facilitat al castellà - idioma en el que no reben pràcticament ensenyament formal a l'escola però que és una llengua d'ús social en el marc extraescolar - quan perceben limitacions per expressar-se en català. No serà fins més enllà dels 3 anys d'estada a Catalunya que faran servir exclusivament el català.

La variable edat d'arribada a Catalunya, no ha donat resultats significatius en la mostra (veure taula 7.7.11), si traiem el fet que els dos alumnes arribats abans de 4 anys (1 i 3 anys respectivament) obtenen bons resultats, però també els obtenen alumnes arribats als 5, 6, 9 i 11 anys, mentre que hi ha alumnes arribats als 4 anys d'edat que els obtenen pitjors.

Pel que fa a **la variable gènere dels alumnes** (veure taules 7.7.12 i 7.7.13) **no dona resultats significatius a la mostra**. Efectivament la proporció de noies que obtenen èxit en la competència discursiva en cada un dels tipus de discurs, és molt semblant a la dels nois (taula 7.7.13): les noies obtenen resultats lleugerament millors en conversa i els nois obtenen resultats lleugerament millors en Normes del joc i en el dilema moral. Però no podem considerar significatives les diferències. Més a més, cal considerar que en el grup de noies, les del grup C, és a dir les que fa més temps que són a Catalunya, és molt més petita (18%) que el percentatge de nois del grup C sobre el total de nois. Efectivament, en el grup A, i sobre tot en el grup B, els resultats de les noies (veure taula 7.7.12) semblen lleugerament millors que els dels nois, però les xifres absolutes en la mostra són massa reduïdes per extreure'n conclusions.

8. RESULTATS COMPETÈNCIA EN LECTURA

- 8.1 Habilitats de lectura en veu alta
 - Metodologia i justificació
 - Resultats
- 8.2 Explicació de llibres llegits darrerament
 - Metodologia i justificació
 - Resultats
- 8.3 Comprensió de textos narratius
 - Metodologia i justificació
 - Resultats
- 8.4 Comprensió de textos informatius
 - Metodologia i justificació
 - Resultats
- 8.5 Comprensió de textos expositius
 - Metodologia i justificació
 - Resultats
- 8.6 Resultats globals
- 8.7 Conclusions

8.1 HABILITATS DE LECTURA EN VEU ALTA

En l'anàlisi de la lectura en veu alta, del text narratiu, s'han considerat els següents elements:

Fracàs en el desxifrat:

- Quan la lectura no s'inicia o no s'acaba
- Quan la lectura és fonètica o netament sil·làbica

Ritme de lectura

- **Lectura semisil·làbica:** predomina la lectura global de les paraules, però no s'aconsegueix a les paraules llargues i/o desconegudes.
- **Lectura global:** es llegeixen totes les paraules d'un sol cop, però pot haver-hi alguna excepció en paraules desconegudes.

Entonació

- **Monòtona:** no es marca altre ritme que el de la lectura del subjecte, sense consideració ni dels signes de puntuació, ni del significat del text.
- **Arbitrària:** s'intenta adequar l'entonació als signes o al significat del text, però no s'aconsegueix i la major part de vegades les modulacions no s'hi ajusten.
- **Adequada:** la modulació s'ajusta als signes de puntuació i comprensió del significat, encara que s'admeten algunes errors puntuals.

Error de desxifrat:

- quan hi ha omissió de fonemes

- quan hi ha addició de fonemes inexistents, però no es compta l'articulació de les lletres mudes (cantar; amunt...)
- substitució de fonemes, excepte el casos *i e*; *o u* que no es compten

No es compten els errors autocorregits espontàniament. En qualsevol cas, només es compta un error per paraula diferent, encara que en una mateixa paraula hi hagi diversos errors o bé es repeteixin diverses vegades.

Repeticions i autocorreccions: es considera el nombre de repeticions un indicador indirecte de la velocitat lectora. El nombre d'autocorreccions indica control simultani de la comprensió de la paraula o frase, mentre es fa el desxiframent.

Preguntes per aclarir dubtes: quan el subjecte, en el transcurs de la lectura, identifica dificultats de comprensió, s'atura i pregunta directament el significat d'un terme o expressió. Es considera un indicador de qualitat, perquè comporta control simultani de la comprensió, en l'activitat de desxiframent.

S'han avaluat dos nivells de competència en habilitats de lectura en veu alta:

- Considerarem **competència mínima**, la realització de lectura global i menys de 8 errors de desxiframent (5 % del total de 152 paraules que conté el text)
- Considerarem **competència suficient** la consecució dels criteris anteriors i, més a més, l'entonació adequada.

3.1.1 DESXIFRAT I LECTURA EN VEU ALTA
Grup A Primària

	3r		4t		5è			6è	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Fracàs	X	X				X			
Sil·làbica									
Semisil·làbica				X	X		X	X	X
Global			X						
Entonació monòtona	X				X		X	X	X
Entonació arbitrària			X	X					
Entonació adequada									
Error de Desxiframent	Molts		7	10	13		7	22	10
Repeticions	8		6	4	17		9	43	0
Autocorreccions	2		5	1	13		5	15	1
Pregunta dubtes	NO		1	NO	NO		1	4	NO
Competència lectura en veu alta	NO	NO	Mínima	NO	NO	NO	NO	NO	NO

7.1.2 DESXIFRAT I LECTURA EN VEU ALTA Grup A Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU	CHA	RAH
Fracàs					X			X
Sil·làbica								
Semisil·làbica	X	X	X	X				
Global						X	X	
Entonació monòtona	X	X	X	X				
Entonació arbitrària								
Entonació adequada						X	X	
Errors de Desxiframent	8	12	16	6		2	0	
Repeticions	47	15	8	50		9	4	
Autocorreccions	8	6	4	8		1	2	
Pregunta dubtes	NO	NO	NO	NO		NO	SI	SI
Competència lectura en veu alta	NO	NO	NO	NO	NO	Suficient	Suficient	NO

8.1.3 DESXIFRAT I LECTURA EN VEU ALTA Grup B Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU	SOU	KOU
Fracàs		X						
Sil·làbica	X				X			
Semisil·làbica			X					X
Global				X		X	X	
Entonació monòtona			X		X			
Entonació arbitrària	X							X
Entonació adequada				X		X	X	
Errors de Desxiframent	7		5	5	25	2	2	10
Repeticions	6		6	4	16	12	2	23
Autocorreccions	3		4	3	2	5	2	3
Pregunta dubtes	NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO
Competència lectura en veu alta	NO	NO	NO	Suficient	NO	Suficient	Suficient	NO

7.1.4 DESXIFRAT I LECTURA EN VEU ALTA Grup B Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK	HAN	HAS
Fracàs								
Sil·làbica								
Semisil·làbica			X	X	X	X		X
Global	X	X					X	
Entonació monòtona	X		X	X	X	X		X
Entonació arbitrària		X						
Entonació adequada							X	
Errors de Desxiframent	8	6	5	>10	>10	>10	1	>10
Repeticions	27	8	20	(*)	>10	>10	7	>10
Autocorreccions	8	2	5	(*)	>10	>10	6	>10
Pregunta dubtes	NO	NO		SI	NO	SI	NO	NO
Competència lectura en veu alta	NO	Mínima	NO	NO	NO	NO	Suficient	NO

(*) MUS només llegeix un fragment. Com que fa molts errors, la lectura l'acaba l'entrevistadora.

8.1.5 DESXIFRAT I LECTURA EN VEU ALTA GRUP C Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC	MIR	TAJ
Fracàs								
Sil·làbica								
Semisil·làbica		X	X					
Global	X			X	X	X	X	X
Entonació monòtona		X						
Entonació arbitrària			X	X		X		
Entonació adequada	X				X		X	X
Errors de Desxiframent	5	7	9	1	6	1	1	1
Repeticions	5	14	10	5	3	5	2	4
Autocorreccions	2	3	7	0	3	0	1	2
Pregunta dubtes	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Competència lectura en veu alta	Suficient	NO	NO	Mínima	Suficient	Mínima	Suficient	Suficient

8.2 RESULTATS D'EXPLICACIÓ DE LLIBRES LLEGITS DARRERAMENT.

Pel que fa a la Comprensió de Textos, s'han analitzat els següents aspectes:

- **Record de llibres llegits darrerament**, per tal d'avaluar la comprensió i la memòria remota de llibres llegits anteriorment i, de pas, aproximar-nos a l'hàbit de lectura de llibres.
- **Comprensió del text narratiu**
- **Comprensió del text informatiu**
- **Comprensió del text expositiu**

En cada un d'aquests apartats, s'han analitzat:

- **Aspectes discursius**: Nombre de torns de paraules; nombre d'UIR en la seqüència; densitat discursiva; autonomia discursiva; enunciat en castellà.
- **Aspectes comprensius**: possibilitat d'evocar les nuclis temàtics principals, definits en cada cas.
- **Avaluació global de la competència** en cada situació.

Pel que fa a l'explicació de llibres llegits darrerament, s'han considerat els següents elements:

- a) **Títol o gènere**: es registra positivament quan l'alumne pot explicitar algun d'aquests dos aspectes per precisar el llibre o tipus de llibre al qual es referirà.
- b) **Explicació de l'argument del llibre**. S'han considerat tres nivells d'explicació de l'argument i/o contingut del llibre al qual es refereixen:
 - **Desenvolupament inicial de l'argument**, quan l'alumne menciona els protagonistes i algun element orientador sobre el tema del llibre.
 - **Desenvolupament mínim**, quan l'alumne aporta algun element addicional explicatiu sobre l'argument, però de forma insuficient per a fer-se una idea clara del contingut del llibre. Per exemple, quan es refereix al conflicte i al desenllaç, a una anècdota, etc.
 - **Desenvolupament suficient**, quan l'alumne explica els aspectes bàsics i necessaris per tal que l'entrevistadora es faci una idea elemental però clara del caràcter i del tema o argument del llibre, amb aportació de les idees principals.

S'han avaluat dos nivells de competència:

- **Competència mínima**: quan l'alumne aporta el títol o gènere del llibre i un desenvolupament mínim del tema o argument
- **Competència suficient**: quan l'alumne aporta el títol o gènere i un desenvolupament suficient del tema o argument del llibre

**8.2.1 COMPRENSIÓ LECTORA I MEMÒRIA REMOTA:
LLIBRES LLEGITS DARRERAMENT
Grup A, Primària**

[illegible]

8.2.2 COMPRENSIÓ LECTORA I MEMÒRIA REMOTA: LLIBRES LLEGITS DARRERAMENT Grup A, Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU	CHA	RAH
DENSITAT	10/13	1/10	1/5	3/15	0/8	5/5	9/9	6/10
Nº màxim d'enunciats en 1 intervenció	3	1	1	1	0	2	2	1
Enunciats en Castellà			1	2	5	0	0	0
Títol o gènere	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI	NO
Confusió amb Llibres de text	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO
Inici argument	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Desenvolup. Mínim	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Desenvolup. Suficient	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Conclusió	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Competència Explicació llibres llegits	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

8.2.3 COMPRENSIÓ LECTORA I MEMÒRIA REMOTA: LLIBRES LLEGITS DARRERAMENT Grup B, Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU	SOU	KOU
DENSITAT	25/13	12/13	20/18	3/15	Defuig el tema	15/9	17/10	32/5
Nº màxim d'enunciats en 1 intervenció	8	5	4	1		3	4	17
Enunciats en Castellà	0	0	0	0		0	0	0
Títol o gènere	SI	SI	SI	SI		SI	NO	SI
Confusió amb Llibres de text	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO
Inici argument	SI	SI	SI	SI		SI	SI	SI
Desenvolup. Mínim	SI	SI	SI	NO		SI	SI	SI
Desenvolup. Suficient	SI	SI	SI	NO			NO	SI
Conclusió	NO	NO	NO	NO		SI	NO	NO
Competència Explicació llibres llegits	Suficient	Suficient	Suficient	NO	NO	Suficient	Mínima	Suficient

8.2.5 COMPRENSIÓ LECTORA I MEMÒRIA REMOTA: LLIBRES LLEGITS DARRERAMENT Grup C, Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC	MIR	TAJ
DENSITAT	17/12	15/12	6/3	23/10	7/6	9/4	7/3	4/3
Nº màxim d'enunciats en 1 intervenció	4	8	5	19	4	4	4	3
Enunciats en Castellà	0	0	0	0	0	0	0	1
Títol o gènere	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI
Confusió amb Llibres de text	NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO	SI
Inici argument	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Desenvolup. Mínim	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Desenvolup. Suficient	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	NO
Conclusió	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Competència Explicació llibres llegits	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Mínima	Suficient	Mínima

8.2 6 COMPRENSIÓ LECTORA I MEMÒRIA REMOTA: LLIBRES LLEGITS DARRERAMENT Grup C, Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	MOU	DEL	NIR	MOH	DAZ	SOM	DUA	KAL
DENSITAT	9/13	No es demana	16/5	No es demana	15/10	11/4	15/3	7/9
Nº màxim d'enunciats en 1 intervenció	2		12		4	6	9	2
Enunciats en Castellà					0	0	0	0
Confusió amb Llibres de text	NO		NO		NO	NO	NO	NO
Títol o gènere	SI		SI		SI	SI	SI	SI
Inici argument	NO		SI		SI	SI	SI	SI
Desenvolup. Mínim	NO		SI		SI	NO	SI	SI
Desenvolup. Suficient	NO		SI		SI	NO	NO	NO
Conclusió	NO		SI		NO	NO	NO	NO
Competència Explicació llibres llegits	NO		Suficient		Suficient	Minima	Minima	Minima

8.3 RESULTATS COMPRENSIÓ LECTORA DE TEXTOS NARRATIUS

S'han considerat elements nuclears del text per a la comprensió:

Text: *La guineu i el corb*

- **Títol o protagonistes:** es considera positiu si l'alumne menciona explícitament i espontània els dos protagonistes de la fable, el corb i la guineu. També s'ha considerat positiu si apareixen dos protagonistes designats amb altres termes del mateix camp semàntic (IZA, per exemple, parla d'un ocell i un gos).
- **Conflicte:** es considera positiu si l'alumne explicita que el corb té alguna cosa (formatge o pastís) que la guineu vol aconseguir.
- **Estratègia:** es considera positiu si l'alumne es refereix a una planificació mental de l'acció que es produirà (la guineu rumia com s'ho farà; la guineu para una trampa al corb; la guineu l'enganya o similar).
- **Acció:** es considera positiu si l'alumne explicita què li diu la guineu al corb; com aquest intenta cantar o obre el bec per cantar.
- **Desenllaç:** es considera positiu si l'alumne explicita que cau el formatge i que la guineu l'arreplega.
- **Moralitat:** es considera positiu si l'alumne fa alguna referència al fet que el corb no té cervell o que s'ha deixat enganyar o que no ha de fer cas dels afalacs.
- **Tergiversació:** es senyalen en aquest apartat les aportacions dels alumnes quan expliquen elements narratius o explicacions que no figuren al text o que hi figuren d'una altra manera. Sovint aquestes tergiversacions expressen hipòtesis de lectura que una adequada comprensió hauria fet canviar.

Text *Uns lladres molt espavilats*

- **Títol i protagonistes:** es considera positiu si es menciona que hi ha dos lladres o dos amics i se'n dona algun tret diferencial que defineixi en Rock "Pallisses".
- **Conflicte:** es considera positiu si es menciona que en Rock "Pallisses" passava molt de temps a la presó, o que sempre l'atrapaven.
- **Estratègia:** es considera positiu si es menciona que el narrador troba una manera de robar sense que els atrapin, o d'enganyar la gent o d'enganyar els jutges.
- **Acció:** es considera positiu si es menciona que entraven a algun establiment i demanaven les coses "amablement" o fent veure que portaven armes; però que la gent s'espantava en veure en Rock "Pallisses" o s'imaginava que portaven armes.
- **Desenllaç:** es considera positiu si es menciona que el jutge es va veure obligat a deixar-los anar tot i saber que l'enganyaven.

S'han considerat dos nivells de competència en comprensió de textos narratius

- **Competència mínima;** quan l'alumne explicita els elements estrictament narratius del text: protagonistes, conflicte, acció i desenllaç.
- **Competència suficient;** quan l'alumne explicita els elements específics de la fable *La guineu i el corb* o del text *Uns lladres molt espavilats*: l'estratègia i la moralitat.

8.3.1 COMPRENSIÓ DE TEXTOS NARRATIUS									
Grup A, Primària									
	3r		4t		5è			6è	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Text	Faula	Faula	Faula	Faula	Faula	Faula	Faula	Faula	Faula
Lectura per part d'ENT		X				X		X	
Densitat discursiva		1/15	18/32	13/24	10/17	0	17/34	15/35	19/21
Nº màxim d'unitats inf. en 1 interven.		1 3 en castellà	2	3	2	0 3 en castellà	2	2	2
Enunciats en Castellà		14	0	0	0	4	6	4	4
Títol o Protagonistes		SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO
Conflicte		SI	SI	NO	SI	NO	NO	NO	SI
Estratègia		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Acció		NO	NO	SI	SI	SI	NO	NO	NO
Desenllaç		NO	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI
Moralitat		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Tergiversació		Manté idees prèvies		SI (moralitat)			SI (acció)	SI (acció)	
Competència Comprensió	NO	NO	NO	NO	Mínima	NO	NO	NO	NO
Competència lectura en veu alta	NO	NO	Mínima	NO	NO	NO	NO	NO	NO

8.3.2 COMPRENSIÓ DE TEXTOS NARRATIUS								
Grup A, Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU	CHA	RAH
Text	Faula	Faula	Faula	Faula	Faula	Lladres	Lladres	Lladres
Lectura per part d'ENT					X			X
Densitat discursiva	11/19	4/24	13/23	9/27	6/17	26/19	19/39	13/28
Nº màxim d'unitats infor. en 1 interve	2	1	4	1	1 4 en Castellà	3	2	2
Enunciats en Castellà					8			1
Títol o Protagonistes	NO	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI
Conflicte	SI	NO	NO	NO	SI	SI	SI	NO
Estratègia	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI	NO
Acció	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	NO
Desenllaç	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Moralitat	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI	NO
Tergiversació				SI (vola)				SI (Mètode)
Competència Comprensió	Minima	NO	NO	NO	Minima	Suficient	Suficient	NO
Competència lectura en veu alta	NO	NO	NO	NO	NO	Suficient	Suficient	NO

7.3.3 COMPRENSIÓ DE TEXTOS NARRATIUS Grup B, Primària								
	3 B		4 B		5 B		6 B	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU	SOU	KOU
Text	Faula	Faula	Faula	Faula	Faula	Faula	Faula	Lladres
Lectura per part d'ENT		X	X		X			
Densitat discursiva	21/15	10/18	13/23	9/17	10/17	20/13	16/13	27/11
Nº màxim d'unitats infor en 1 intervenc.	3	3	3	1	2 (4 en castella)	7	5	7
Enunciats en Castellà	0	21 (8 en 1 interv.)	0	1	6	0	0	0
Títol o Protagonistes	SI	SI	NO	SI	NO	NO	SI	SI
Conflicte	SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI
Estratègia	NO	NO	NO	SI	NO	NO	NO	SI
Acció	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Desenllaç	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	NO
Moralitat	NO	SI	NO	SI	NO	NO	NO	NO
Tergiversació								
Competència Comprensió	Mínima	Mínima	NO	Suficient	NO	Mínima	Mínima	Mínima (1)
Competència lectura en veu alta	NO	NO	NO	Suficient	NO	Suficient	Suficient	NO

(1) KOU va llegir un text alternatiu al de la faula (*Uns lladres molt espavilats*)

8.3.4 COMPRENSIÓ DE TEXTOS NARRATIUS Grup B, Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK	HAN	HAS
Text	Faula	Faula	Faula	Lladres	Lladres	Faula	Lladres	Lladres
Lectura per part d'ENT		.		X				
Densitat discursiva	10/17	10/23	23/30	12/15	10/16	13/3	13/15	6/14
Nº màxim d'unitats infor. En 1 intervenc.	2	2	3	7	3	3	2	1 6 en castellà
Enunciats en Castellà								19
Títol o Protagonistes	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI
Conflicte	SI	SI	SI	NO	NO	SI	NO	NO
Estratègia	SI	SI	NO	NO	SON	SI	NO	NO
Acció	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO
Desenllaç	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO
Moralitat	SI	NO	NO	NO	NO	SI	NO	NO
Tergiversació					SI			SI
Competència Comprensió	Suficient	Mínima	Mínima	NO	NO	Suficient	NO	NO
Competència lectura en veu alta	NO	Mínima	NO	NO	NO	NO	Suficient	NO

8.3.5 COMPRENSIÓ DE TEXTOS NARRATIUS Grup C, Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC	MIR	TAJ
Text	Faula	Faula	Faula	Faula	Faula	Faula	Faula	Faula
Lectura per part d'ENT								
Densitat discursiva	6/9	17/11	14/13	17/20	28/7	25/5	23/8	15/4
Nº màxim d'unitats infor. en 1 intervenc.	3	4	6	5	19	12	19	11
Enunciats en Castellà	0	0	0	0	0	0	0	0
Títol o Protagonistes	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Conflicte	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Estratègia	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO
Acció	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Desenllaç	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Moralitat	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI
Tergiversació								
Competència Comprensió	Suficient	Suficient	Mínima	Mínima	Suficient	Suficient	Suficient	Mínima
Competència lectura en veu alta	Suficient	NO	NO	Mínima	Suficient	Mínima	Suficient	Suficient

8.3.6 COMPRENSIÓ DE TEXTOS NARRATIUS Grup C, Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	MOU	DEL	NIR	MOH	DAZ	SOM	DUA	KAL
Text	Faula	Faula	Lladres	Lladres	Lladres	Lladres	Lladres	Lladres
Lectura per part d'ENT								
Densitat discursiva	13/8	23/19	16/1	23/10	22/3	21/22	33/11	18/29
Nº màxim d'enunciats en 1 intervenció	7	6	16	9	19	12	8	2
Enunciats en Castellà								
Títol o Protagonistes	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Conflicte	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	NO
Estratègia	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	NO
Acció	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Desenllaç	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Moralitat	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	NO
Tergiversació								
Competència Comprensió	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Mínima	Suficient	Mínima
Competència lectura en veu alta	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient

8.3.7. COMPRENSIÓ DE TEXTOS NARRATIUS, RESUM			
	Grup A	Grup B	Grup C
Densitat discursiva	176 / 374 47'05 %	223 / 260 85'76 %	314 / 180 174'44 %
Nº màxim d'UIR en 1 intervenció	4	7	19
Enunciats en castellà	10	47	0

3.4 COMPRESIÓ DE TEXTOS INFORMATIUS: NOTÍCIA

Text: **El Zoo vol iniciar un programa de cria de girafes.**

S'han considerat elements nuclears per a la comprensió de la notícia:

- **Tema:** quan l'alumne expressa que la notícia parla de girafes i se situa en un zoo
- **Idea principal 1:** quan l'alumne es refereix al títol de la notícia que inclou l'objectiu de l'arribada de la girafa: participar en un programa de cria o de reproducció.
- **Idea principal 2:** quan l'alumne menciona que la girafa ha arribat al zoo de Barcelona.
- **Idea principal 3:** quan l'alumne es refereix al motiu de l'arribada: el grup de girafes era vell i cal fer un nou grup a partir del naixement de les cries.
- **Detalls 1:** quan l'alumne aporta detalls del viatge: el camió i la caixa; la durada del viatge, l'ús d'una grua, etc.
- **Detalls 2:** quan l'alumne aporta elements de descripció de la girafa: que és jove, que pertany al tipus africà i que és femella.
- **Detalls 3:** quan l'alumne es refereix a l'edat o al pes de la girafa.
- **Tergiversació:** quan l'alumne aporta elements inexistents al text o canvia el context o la intencionalitat de la notícia. Així, alguns alumnes es refereixen a que ha nascut a un camió, que ha arribat a un circ per a fer un espectacle, etc.

S'ha avaluat com a **competència suficient** en lectura de textos informatius, quan l'alumne aporta l'explicació correcta del tema (arribada d'una girafa al zoo) i l'objectiu o raó del viatge: participar en un programa de cria. L'absència d'algun d'aquests elements fa que el nucli de la notícia es perdi.

§.4.1 COMPRENSIÓ DE TEXTOS INFORMATIUS: NOTÍCIA
Grup A, Primària

	3r		4t		5è			6è	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Lectura per part d'ENT	X	X		X	X	No es proposa	X	No es proposa	
DENSITAT	6/16	6/22	5/16	7/14	6/11		20/34		10/20
Nº màxim d'enunciats en 1 intervenció	1	1	1	1	1		1		2
Enunciats en Castellà	0	4	0	0					
Tema (gir-zoo)	SI	SI	SI	SI	NO		SI		SI
IP1: títol	NO	SON	NO	NO	NO		NO		NO
IP2: arribada a BCN	NO	NO	NO	SI	NO		SI		SI
IP3: grup vell, nou grup, cria	NO	NO	NO	NO	NO		NO		NO
D1: viatge	SI	NO	SI	SI	SI		SI		NO
D2: gir jove, africana, masc	NO	NO	NO	NO	NO		NO		NO
D3: edat, pes	NO	NO	NO	NI	NO		SI		SI
Tergiversació		SI	Neix a un camió						
Competència Comprensió	NO	NO	NO	NO	NO		NO		NO

8.4.2 COMPRENSIÓ DE TEXTOS INFORMATIUS: NOTÍCIA Grup A, Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU	CHA	RAH
Lectura per part d'ENT	X	No es proposa el text	X	X	X			X
DENSITAT	12/16		7/18	6/15	1/12	9/19	14/17	5/11
Nº màxim d'enunciats en 1 intervenció	3		1	1	1	1	3	1
Enunciats en Castellà			2		7			
Tema (gir-zoo)	SI		SI	NO	NO	NO	SI	SI
IP1: títol, cria	NO		NO	NO	NO	NO	SI	NO
IP2: arribada a BCN	SI		SI	NO	NO	NO	SI	SI
IP3: grup vell, nou grup, cria	NO		NO	NO	NO	NO	SI	NO
D1: viatge	SI		NO	SI	NO	SI	SI	SI
D2: gir jove, africana, masc	NO		NO	NO	NO	NO	SI	SI
D3: edat, pes	NO		NO	NO	NO	SI	SI	
Tergiversació	NO		Vé d'Àfrica amb grua	Circ d'Àfrica Caçada	Girafa que parla, faula	Circ		
Competència Comprensió	NO		NO	NO	NO	NO	Suficient	NO

§.4.3 COMPRESIÓ DE TEXTOS INFORMATIUS: NOTÍCIA Grup B, Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	ZIA	LAH	MLA	FAD	ALL	YOU	SOU	KOU
Lectura per part d'ENT		X	X		X			
DENSITAT	17/21	5/11	14/18	3/15	9/25	13/16	11/25	16/17
Nº màxim d'enunciats en 1 intervenció	2	1 3 cast	1	1	2	3	1	3
Enunciats en Castellà		5	0		7			
Tema (gir-zoo)	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI
IP1: títol	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
IP2: arribada a BCN	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI
IP3: grup vell, nou grup, cria	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
D1: viatge	SI	SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI
D2: gir jove, africana, masc	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI	SI
D3: edat, pes	SI	NO	NO	SI	NO	NO	NO	SI
Tergiversació	Detalls		Perquè la mirin		Desco-neix zoo	NO		
Competència Comprensió	Suficient	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

8.4.5 COMPRENSIÓ DE TEXTOS INFORMATIUS: NOTÍCIA Grup C, Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC	MIR	TAJ
Lectura per part d'ENT								
DENSITAT	13/23	11/13	13/18	12/21	10/8	13/1	13/1	16/7
Nº màxim d'enunciats en 1 intervenció	3	2	3	3	2	13	13	10
Enunciats en Castellà	0	0	0	0	0	0	0	0
Tema (gir-zoo)	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
IP1: títol	SI	NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO
IP2: arribada a BCN	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI
IP3: grup vell, nou grup, cria	SI	NO	NO	NO	NO	SI	NO	NO
D1: viatge	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI
D2: gir jove, africana, masc	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	SI
D3: edat, pes	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI
Tergiversació			Per un espectacle	Per un circ				
Competència Comprensió	Suficient	NO	NO	NO	NO	Suficient	Suficient	NO

8.4.6 COMPRENSIÓ DE TEXTOS INFORMATIUS: NOTÍCIA Grup C, Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	MOU	DEL	NIR	MOH	DAZ	SOM	DUA	KAL
Lectura per part d'ENT	No es proposa							
DENSITAT		19/32	11/3	10/3	15/9	14/3	14/12	7/7
Nº màxim d'enunciats en 1 intervenció		3	4	5	3	7	2	1
Enunciats en Castellà	0	0	0	0	0	0	0	0
Tema (gir-zoo)		NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI
IP1: títol		NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI
IP2: arribada a BCN		SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO
IP3: grup vell, nou grup, cria		NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI
D1: viatge		SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI
D2: gir jove, africana, mascle		SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI
D3: edat, pes		SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI
Tergiversació				Circ				
Competència Comprensió		Suficient	Suficient	NO	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient

8.5 COMPRESIÓ DE TEXTOS EXPOSITIUS

COMPRESIÓ DEL CONTINGUT DEL TEXT: L'AEROPORT

IDEA PRINCIPAL 1: Quan l'alumne explicita que els aeroports necessiten un espai ampli, a les afores de les ciutats.

IDEA PRINCIPAL 2: Quan l'alumne explicita que els aeroports han d'estar ben comunicats amb les ciutats a través de diversos mitjans de transport.

IDEA PRINCIPAL 3: Quan l'alumne explica les funcions principals del pilot i la tripulació.

DETALLS 1: Quan l'alumne explica que els avions transporten viatgers però també mercaderies.

DETALLS 2: Quan l'alumne explica la funció de la torre de control.

NOMÉS CONEIXEMENTS PREVIS: El fet que tots els alumnes tinguin coneixements previs sobre els avions i el seu funcionament, així com sobre els aeroports, és un avantatge del text que va motivar la seva tria. Tanmateix, pot fer que els alumnes expliquin informacions del text o ampliacions que no deriven de la lectura, sinó exclusivament d'aquests coneixements previs. Per això assenyalarem aquest ítem, quan el conjunt del fragment dedicat a la comprensió del text expositiu revela que l'alumne no ha incorporat dades significatives arran de la lectura.

Cal diferenciar això del fet que els alumnes afegeixin a la informació donada pel text, altres coneixements previs pertinents, que seria un ítem positiu en l'activitat de lectura.

COMPARACIÓ: La prova incloïa la petició de comparar l'avió amb altres mitjans de transport i explicar-ne els avantatges principals. S'ha considerat que hi havia dos tipus d'arguments possibles. Els que s'han considerat arguments principals es refereixen a la velocitat i rapidesa de l'avió. S'han considerat secundaris altres arguments, com ara la seguretat, la comoditat, etc.

COMPETÈNCIA EN COMPRESIÓ DE TEXTOS EXPOSITIUS:

COMPETÈNCIA SUFICIENT: Quan l'alumne inclou en la seva explicació les idees principals: on estan situats els aeroports, com estan comunicats amb les ciutats i quin és el paper del pilot i la tripulació de l'avió, si aquestes explicacions revelen que, efectivament, ha incorporat aquests elements a partir de la lectura.

8.5.2 COMPRENSIÓ DE TEXTOS EXPOSITIUS Grup A, Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU	CHA	RAH
Lectura per part d'ENT	X	No es proposa	X	X	X			X
DENSITAT	16/27		8/23	9/30	13/30	12/25	14/31	4/34
Nº màxim d'enunciats en 1 intervenció	3		1	1	1	2	2	1
Enunciats en Castellà			2	0	0	0	0	8
IP1 (espai, on)	NO		SI	NO	NO	SI	SI	SI
IP2 (comunic)	NO		SI	NO	NO	SI	SI	NO
IP3 (pilot, trip)	NO		NO	NO	NO	NO	SI	NO
D1 (viatge, mercaderies)	NO		NO	NO	NO	NO	NO	NO
D2 (torre Control)	NO		NO	NO	NO	SI	SI	NO
Només coneixements previs	X			X	X			X
Comparació, arg. Principal			X			X	X	
Comparació, arg. Secundari	X							X
Competència Comprensió Text Expositiu	NO		NO	NO	NO	NO	Suficient	NO

7.5.3 COMPRENSIÓ DE TEXTOS EXPOSITIUS Grup B, Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU	SOU	KOU
Lectura per part d'ENT	X	X	X	X	X			
DENSITAT	29/28	16/31	20/26	4/17	4/12	15/15	7/18	27/22
Nº màxim d'enunciats en 1 intervenció	4	1	3	1	1 3 cast.	3	2	6
Enunciats en Castellà					9	0		
IP1 (espai, on)	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI
IP2 (comunic)	NO	NO	NO	NO	SI	SI	NO	NO
IP3 (pilot, trip)	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO
D1 (viatge, mercaderies)	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
D2 (torre Control)	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Només coneixements previs	X	X	X	X	X	X	X	
Comparació, arg. Principal	X				X	X		X
Comparació, arg. Secundari			X				X	
Competència Comprensió Text Expositiu	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

8.5.4 COMPRENSIÓ DE TEXTOS EXPOSITIUS Grup B, Secundària								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK	HAN	HAS
Lectura per part d'ENT	X			X	X	X		X
DENSITAT		10/32	11/27	17/32	7/40	18/32	16/26	14/30
Nº màxim d'enunciats en 1 intervenció		1	2	3	1 2 cast	4	4	2 3 cast
Enunciats en Castellà		0	2	0	13	0	0	28
IP1 (espai, on)		SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI
IP2 (comunic)		SI	SI	NO	NO	NO	SI	NO
IP3 (pilot, trip)		SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO
D1 (viatge, mercaderies)		SI	NO	NO	NO	SI	NO	NO
D2 (torre Control)		SI	SI	SI	NO	NO	SI	NO
Només coneixements previs	X (No es refereix al text)			X	X	X		X
Comparació, arg. Principal	X	X	X		X	X	X	X
Comparació, arg. Secundari				X				
Competència Comprensió Text Expositiu	NO	Suficient	Suficient	NO	NO	NO	Suficient	NO

8.5.5 COMPRENSIÓ DE TEXTOS EXPOSITIUS Grup C, Primària								
	3r		4t		5è		6è	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC	MIR	TAJ
Lectura per part d'ENT								
DENSITAT	19/20	13/21	23/32	11/19	19/17	13/9	25/11	23/26
Nº màxim d'enunciats en 1 intervenció	3	2	3	2	3	4	7	2
Enunciats en Castellà			0	0	0	0	0	0
IP1 (espai, on)	SI	NO	SI	SI	SI	SI	NO	NO
IP2 (comunic)	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO
IP3 (pilot, trip)	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI
D1 (viatge, mercaderies)	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO
D2 (torre Control)	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Només coneixements previs	X	X	X				X	
Comparació, arg. Principal		X	X		X		X	X
Comparació, arg. Secundari	X					X		
Competència Comprensió Text Expositiu	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

8.6 COMPETÈNCIA LECTORA: RESUM**DESFIFRAT I LECTURA EN VEU ALTA: RESUM.**

8.6.1 DESFIFRAT I LECTURA EN VEU ALTA: RESUM									
	Grup A			Grup B			Grup C		
	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total
Fracàs	3	2	5/17	1	0	1/16	0	0	0
Sil·làbica	0	0	0	2	0	2/16	0	0	0
Semisil·làbica	5	4	9/12	2	5	7/15	2	0	2/16
Global	1	2	3/12	3	3	6/15	6	8	14/16
Ent. Monòtona	5	4	9/12	2	6	8/15	1	0	1/16
Ent. Arbitrària	2	0	2/12	2	1	3/15	3	0	3/16
Ent. Adequada	0	2	2/12	3	1	4/15	4	8	12/16
Errors desxiframen			113/12 9'41			>76/11 >6'90			45/16 2'81
Repeticions			220/13 16'92			131/11 11'90			88/16 5'50
Autocorreccions			71/13 5'46			43/11 3'90			88/16 5'50
FRACÀS EN COMPETÈNCIA	8	6	14/17	5	6	11/16	2	0	2/16
COMPETÈNCIA MÍNIMA	1	0	1/17	0	1	1/16	2	0	2/16
COMPETÈNCIA SUFICIENT	0	2	2/17	3	1	4/16	4	8	12/16

8.6.2 LECTURA: DENSITAT, AUTONOMIA I INTERFERÈNCIES RESUM RESULTATS ACUMULATS PER GRUPS									
	Densitat discursiva			Nombre màxim d'unitat en 1 interv			Enunciats Castellà		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Llibres llegits Darrerament	52/105 49'52%	175/166 105'42 %	161/97 165'98 %	3	17	19	8	9	1
Narratiu	176/374 47'05%	223/260 85'76%	314/180 174'4%	4	7	19	41	47	0
Informatiu	187/241 77'59%	189/310 60'96%	191/161 118'6%	3	4	13	13	24	0
Expositiu	127/344 36'91%	215/388 55'41%	239/276 86'59	3	6	7	30	52	0

8.6.3.1 COMPETÈNCIA LECTORA: RESUM GRUP A Primària					
	LECTURA EN VEU ALTA	LLIBRES LLEGITS	NARRACIÓ	NOTÍCIA	TEXT EXPOSITIU
FAU, 3r Noia; 5 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
ZIZ, 3r Noi; 7 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
ABD, 4t Noi; 16 mesos	Mínima	Suficient	NO	NO	NO
BRA, 4t Noi; 17 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
AMI, 5è Noia; 12 mesos	NO	NO	Mínima	NO	NO
NOR, 5è Noi; 14 mesos	NO	NO	NO	No es proposa	No es proposa
BIL, 5è Noi; 16 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
IZA, 6è Noia; 7 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
SAM, 6è Noia; 18 mesos	NO	Suficient	NO	NO	NO

8.6.3.2 COMPETÈNCIA LECTORA: RESUM GRUP A Secundària					
	LECTURA EN VEU ALTA	LLIBRES LLEGITS	NARRACIÓ	NOTÍCIA	TEXT EXPOSITIU
FAT Noia; 13 mesos	NO	NO	Mínima	NO	NO
BAC Noi; 8 mesos	NO	NO	NO	No es proposa	No es proposa
LAY Noia; 18 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
HIS Noia; 17 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
HAB Noi; 15 mesos	NO	NO	Mínima	NO	NO
HOU Noi; 8 mesos	Suficient	NO	Suficient	NO	NO
CHA Noia; 17 mesos	Suficient	NO	Suficient	Suficient	Suficient
RAH Noi; 18 mesos	NO	NO	NO	NO	NO

8.6.3.3 COMPETÈNCIA LECTORA: RESUM GRUP B PRIMÀRIA					
	LECTURA EN VEU ALTA	LLIBRES LLEGITS	NARRACIÓ	NOTÍCIA	TEXT EXPOSITIU
ZIA, 3r Noia, 29 mesos	NO	Suficient	Mínima	Suficient	NO
LAH, 3r Noi, 28 mesos	NO	Suficient	Mínima	NO	NO
MLA, 4t Noia, 24 mesos	NO	Suficient	NO	NO	NO
FAD, 4t Noia, 36 mesos	Suficient	NO	Suficient	NO	NO
ALL, 5è Noi, 25 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
YOU, 5è Noi, 30 mesos	Suficient	Suficient	Mínima	NO	NO
SOU, 6è Noia, 22 mesos	Suficient	Mínima	Mínima	NO	NO
KOU, 6è Noia, 33 mesos	NO	Suficient	Mínima	NO	NO

8.6.3.4 COMPETÈNCIA LECTORA: RESUM GRUP B SECUNDÀRIA					
	LECTURA EN VEU ALTA	LLIBRES LLEGITS	NARRACIÓ	NOTÍCIA	TEXT EXPOSITIU
IMA, 1r Noi, 20 mesos	NO	NO	Suficient	NO	NO
LOU, 1r Noia, 19 mesos	Mínima	NO	Mínima	NO	Suficient
BEL, 2n Noi, 24 mesos	NO	NO	Mínima	NO	Suficient
MUS, 2n Noi, 29 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
ZOB, 3r Noi, 25 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
RIK, 3r Noi, 19 mesos	NO	NO	Suficient	NO	NO
HAN, 4t Noia, 24 mesos	Suficient	Mínima	NO	NO	Suficient
HAS, 4t Noi, 26 mesos	NO	NO	NO	Suficient	NO

**7.6.3.5 COMPETÈNCIA LECTORA: RESUM
GRUP C PRIMÀRIA**

	LECTURA EN VEU ALTA	LLIBRES LLEGITS	NARRACIÓ	NOTÍCIA	TEXT EXPOSITIU
RID, 3r Noi, 6 anys	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	NO
SET, 3r Noi, 4 anys	NO	Suficient	Suficient	NO	NO
OUA, 4t Noi, 5 anys	NO	Suficient	Mínima	NO	NO
SOH, 4t Noia, 4 anys	Mínima	Suficient	Mínima	NO	NO
MED, 5è Noi, 3 anys	Suficient	Suficient	Suficient	NO	NO
ZAC, 5è Noi, 5 anys	Mínima	Mínima	Suficient	Suficient	NO
MIR, 6è Noi, 6 anys	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	NO
TAJ, 6è Noi, 6 anys	Suficient	Mínima	Mínima	NO	NO

**7.6.3.6 COMPETÈNCIA LECTORA: RESUM
GRUP C SECUNDÀRIA**

	LECTURA EN VEU ALTA	LLIBRES LLEGITS	NARRACIÓ	NOTÍCIA	TEXT EXPOSITIU
MOU, 1r Noi, 6 anys	Suficient	NO	Suficient	No es proposa	No es proposa
DEL, 1r Noi, 5 anys	Suficient	No es demana	Suficient	Suficient	Suficient
NIR, 2n Noi, 12 anys	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient
MOH, 2n Noi, 6 anys	Suficient	No es demana	Suficient	NO	Suficient
DAZ, 3r Noi, 7 anys	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient
SOM, 3r Noia, 6 anys	Suficient	Mínima	Mínima	Suficient	Suficient
DUA, 4t Noia, 5 anys	Suficient	Mínima	Suficient	Suficient	No es proposa
KAL, 4t Noi, 7 anys	Suficient	Mínima	Mínima	Suficient	Suficient

7.6.4 COMPETÈNCIA LECTORA: RESUM SEGONS TEMPS D'ESTADA Grup A					
	Veu alta	Llibres	Narratiu	Informatiu	Expositiu
FAU Noia; 5 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
ZIZ Noi; 7 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
IZA Noia; 7 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
BAC, 1r Noi; 8 mesos	NO	NO	NO	No es proposa	No es proposa
HOU, 3r Noi; 8 mesos	SUFICIENT	NO	SUFICIENT	NO	NO
AMI Noi; 12 mesos	NO	NO	MINIMA	NO	NO
FAT, 1r Noia; 13 mesos	NO	NO	MINIMA	NO	NO
NOR Noi; 14 mesos	NO	NO	NO	No es proposa	No es proposa
HAB, 3r Noi; 15 mesos	NO	NO	MINIMA	NO	NO
ABD Noi; 16 mesos	MINIMA	SUFICIENT	NO	NO	NO
BIL Noi; 16 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
BRA Noi; 17 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
HIS, 2n Noia; 17 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
CHA, 4t Noia; 17 mesos	SUFICIENT	NO	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
SAM Noia; 18 mesos	NO	SUFICIENT	NO	NO	NO
LAY, 2n Noia; 18 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
RAH, 4t Noi; 18 mesos	NO	NO	NO	NO	NO

8.6.5 COMPETÈNCIA LECTORA: RESUM SEGONS TEMPS D'ESTADA Grup B					
	Veu alta	Llibres	Narratiu	Informatiu	Expositiu
LOU, 1r Noia, 19 mesos	MÍNIMA	NO	MÍNIMA	NO	SUFICIENT
RIK, 3r Noi, 19 mesos	NO	NO	SUFICIENT	NO	NO
IMA, 1r Noi, 20 mesos	NO	NO	SUFICIENT	NO	NO
SOU Noia, 22 mesos	SUFICIENT	MÍNIMA	MÍNIMA	NO	NO
MIA Noia, 24 mesos	NO	SUFICIENT	NO	NO	NO
BEL 2n Noi, 24 mesos	NO	NO	MÍNIMA	NO	SUFICIENT
HAN, 4t Noia, 24 mesos	SUFICIENT	MÍNIMA	NO	NO	SUFICIENT
ZOB, 3r Noi, 25 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
ALL Noi, 25 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
HAS, 4t Noi, 26 mesos	NO	NO	NO	SUFICIENT	NO
LAH Noi, 28 mesos	NO	SUFICIENT	MÍNIMA	NO	NO
MUS 2n Noi, 29 mesos	NO	NO	NO	NO	NO
ZIA Noia, 29 mesos	NO	SUFICIENT	MÍNIMA	SUFICIENT	NO
YOU Noi, 30 mesos	SUFICIENT	SUFICIENT	MÍNIMA	NO	NO
KOU Noia, 33 mesos	NO	SUFICIENT	MÍNIMA	NO	NO
FAD Noia, 36 mesos	SUFICIENT	NO	SUFICIENT	NO	NO

8.6.6 COMPETÈNCIA LECTORA: RESUM SEGONS TEMPS D'ESTADA Grup C					
	Veu alta	Llibres	Narratiu	Informatiu	Expositiu
MED Noi, 3 anys	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	NO	NO
SET Noi, 4 anys	NO	SUFICIENT	SUFICIENT	NO	NO
SOH Noia, 4 anys	MINIMA	SUFICIENT	MINIMA	NO	NO
OUA Noi, 5 anys	NO	SUFICIENT	MINIMA	NO	NO
ZAC Noi, 5 anys	MINIMA	MINIMA	SUFICIENT	SUFICIENT	NO
DEL Noi, 5 anys	SUFICIENT	No es proposa	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
DUA, 4t Noia, 5 anys	SUFICIENT	MINIMA	SUFICIENT	SUFICIENT	No es proposa
RID Noi, 6 anys	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	NO
MIR Noi, 6 anys	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	NO
TAJ Noi, 6 anys	SUFICIENT	MINIMA	MINIMA	NO	NO
MOU Noi, 6 anys	SUFICIENT	NO	SUFICIENT	No es proposa	No es proposa
MOH Noi, 6 anys	SUFICIENT	No es proposa	SUFICIENT	NO	SUFICIENT
SOM Noia, 6 anys	SUFICIENT	MINIMA	MINIMA	SUFICIENT	SUFICIENT
DAZ Noi, 7 anys	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
KAL, 4t Noi, 7 anys	SUFICIENT	MINIMA	MINIMA	SUFICIENT	SUFICIENT
NIR Noi, 12 anys	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT

8.6.7 COMPETÈNCIA LECTORA: RESUM SEGONS EDAT D'ARRIBADA Grup C					
	Veu alta	Llibres	Narratiu	Informatiu	Expositiu
KAL, 4t Noi, arriba a 11 anys	SUFICIENT	MINIMA	MINIMA	SUFICIENT	SUFICIENT
DUA, 4t Noia, arriba a 11 anys	SUFICIENT	MINIMA	SUFICIENT	SUFICIENT	No es proposa
SOM Noia, arriba a 9 anys	SUFICIENT	MINIMA	MINIMA	SUFICIENT	SUFICIENT
DAZ Noi, arriba a 9 anys	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
DEL Noi, arriba a 8 anys	SUFICIENT	No es proposa	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
MOH Noi, arriba a 7 anys	SUFICIENT	No es proposa	SUFICIENT	NO	SUFICIENT
MED Noi, arriba a 6 anys	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	NO	NO
MOU Noi, arriba a 6 anys	SUFICIENT	NO	SUFICIENT	No es proposa	No es proposa
ZAC Noi, arriba a 6 anys	MINIMA	MINIMA	SUFICIENT	SUFICIENT	NO
SET Noi, arriba a 6 anys	NO	SUFICIENT	SUFICIENT	NO	NO
MIR Noi, arriba a 5 anys	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	NO
TAJ Noi, arriba a 5 anys	SUFICIENT	MINIMA	MINIMA	NO	NO
SOH Noia, arriba a 5 anys	MINIMA	SUFICIENT	MINIMA	NO	NO
OUA Noi, arriba a 4 anys	NO	SUFICIENT	MINIMA	NO	NO
RID Noi, arriba a 3 anys	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	NO
NIR Noi, arriba a 1 any	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT

8.6.8 COMPETÈNCIA LECTORA: RESUM PER GRUPS RESULTATS GLOBAIS I GÈNERE DELS ALUMNES									
	Grup A (17)			Grup B (16)			Grup C (16)		
	Fracàs	Mínim	Sufic	Fracàs	Mínim	Sufic	Fracàs	Mínim	Sufic
Llibres llegits Total	15	0	2	9	2	5	1	5	8**
Noies	7	0	1	2	2	3	0	2	1
Nois	8	0	1	7	0	2	1	3	7
Narratiu	12	3	2	6	7	3	0	5	11
Noies	5	2	1	2	4	1	0	2	1
Nois	7	1	1	4	3	2	0	3	10
Informatiu	14	0	1*	14	0	2	6	0	9*
Noies	7	0	1	6	0	1	1	0	2
Nois	7	0	0	8	0	1	5	0	7
Expositiu	14	0	1*	13	0	3	8	0	6**
Noies	7	0	1	5	0	2	1	0	1
Nois	7	0	0	8	0	1	7	0	5

(*) Hi ha un alumne al qual no se li proposa l'activitat

(**) Hi ha dos alumnes als quals no se'ls proposa l'activitat

8.7 CONCLUSIONS EN RELACIÓ A LA COMPETÈNCIA LECTORA

8.7.1 HABILITATS DE LECTURA EN VEU ALTA (veure taula 8.6.1)

Només 5 alumnes del grup A i un del B (de 3r primària) fracassen en llegir en veu alta. És a dir, la majoria clara dels alumnes poden llegir en el nostre alfabet poc temps després d'arribar, si no en sabien prèviament.

Tanmateix, el ritme de lectura, mostra les dificultats de lectura. Només han assolit la lectura global, sense sil·labejar, 3 alumnes del grup A, 6 del grup B i 14 del grup C. És a dir que **la lectura global i fluida necessària per assegurar una habilitat mínima en la lectura de textos, no s'aconsegueix majoritàriament fins passats els tres anys d'estada a Catalunya**. Abans d'aquesta dada de referència, la majoria d'alumnes no aconsegueixen la velocitat ni el ritme que habitualment es considera necessari.

Passa el mateix amb l'altre indicador extern de domini de les habilitats de lectura i desxiframent: l'entonació. **Només en el grup C, més de tres anys d'estada, s'aconsegueix que la majoria dels alumnes de la mostra facin una entonació adequada en la lectura en veu alta.**

El text que s'ha fet llegir en veu alta – la faula de *La guineu i el corb* – conté 145 paraules. En els grups A i B el nombre d'errors de desxiframent que cometen els alumnes (considerant només aquells que no són corregits espontàniament), supera els set errors, una xifra clarament excessiva per establir seguretat en el desxiframent i assegurar fluïdesa i velocitat. **Només els alumnes que fa més de tres anys que són a Catalunya cometen un nombre limitat i raonable d'errors de desxiframent.** Un indicador paral·lel de seguretat, com ara el nombre de repeticions fonètiques en el transcurs de la lectura, confirma la dada anterior: **els alumnes dels grups A i B fan més de 12 repeticions de promig.**

Com a conseqüència d'aquestes dificultats, **només al grup C la majoria dels alumnes poden llegir globalment, amb menys de 8 errors i una entonació adequada, que són els criteris adoptats per assolir una competència mínima en les habilitats de lectura en veu alta.** Als grups A i B només assoleixen els criteris de competència dos alumnes (12%) i 4 alumnes (25%) respectivament.

La competència en habilitats de lectura en veu alta només es regularitza a partir dels tres anys d'estada al país i abans d'aquesta data, la competència és excepcional (veure taules 8.6.4 – 8.6.6).

8.7.2 ASPECTES DISCURSIUS DE LA COMPREENSIÓ LECTORA (veure taula 8.6.2)

Atès que la comprensió lectora es fa oralment, els alumnes elaboren un tipus de discurs específic per explicar allò que acaben de llegir, o que els ha llegit l'entrevistadora. Les característiques discursives d'aquestes seqüències estan en funció de l'estructura i de les dificultats del text, de manera que **en el text expositiu la densitat del discurs dels alumnes és clarament inferior a la dels altres textos en tots els grups de la mostra.**

No obstant, es confirmen les dades generals ja observades al capítol sobre competència discursiva, en el sentit que tant la densitat del discurs com l'autonomia o capacitat de donar 3 o més unitats d'informació en una sola intervenció, s'incrementen de forma regular i molt significativa d'un grup a l'altre. Així, per exemple, al grup A el nombre màxim d'unitats per intervenció, no passa de 4, mentre al grup C abunden les intervencions amb més de 7 i 8 unitats d'informació (condicionades per la necessitat d'haver d'explicar la informació aportada pel text), fins un màxim de 19 unitats en una sola intervenció, xifra molt superior a la que es dona en el discurs conversacional. En el grup B hi ha una sola intervenció (KOU, una noia de 6è de primària que fa 33 mesos que viu a Catalunya) que aporta 17 unitats, però apart d'aquesta excepció, en el grup B mai no es sobrepassa la xifra de 8 unitats per intervenció.

Igualment es confirmen les dades sobre el recurs al castellà en els grups A i B, com a estratègia compensadora de les dificultats, tot i que el text de referència és en català. Així als grups A i B apareixen enunciats en castellà en forma significativa, mentre que desapareixen totalment a partir dels tres anys d'estada al país.

8.7.3 MEMÒRIA REMOTA: RECORD DELS LLIBRES LLEGITS DARRERAMENT (Veure taules 8.6.3.1 a 8.6.3.6)

S'ha avaluat la capacitat de resumir llibres llegits anteriorment al moment de l'entrevista. Es va considerar un indicador dels hàbits de lectura i, també, de la possibilitat de llegir autònomament textos literaris complets. **La majoria clara dels alumnes dels grups A i B no aconsegueixen explicar mínimament cap llibre llegit anteriorment (15 alumnes de 17 i 9 alumnes de 16, respectivament) i només la meitat dels alumnes del grup C aconsegueixen fer-ho.** Com a curiositat, a tots els grups, els resultats en aquesta competència són inferiors en els alumnes de secundària respecte els alumnes de primària. Potser es pot interpretar això com a mostra de menor atenció als hàbits de lectura de llibres per part dels professors de secundària respecte dels alumnes marroquins. Onze alumnes tenen dificultats en aquesta prova perquè afirmen haver llegit únicament els llibres de text.

Si ordenem els alumnes en relació al temps d'estada a Catalunya, **l'habilitat per explicar llibres llegits anteriorment no es normalitza fins els 28/30 mesos d'estada al país** (veure taules 8.6.4 a 8.6.6).

8.7.4 COMPRENSIÓ DE TEXTOS NARRATIUS. (Veure taules 8.6.3.1 a 8.6.3.6)

Pel que fa a la comprensió de textos narratius (faula de *La guineu i el llop* o el conte *Uns lladres molt espavilats* de tercer d'ESO), **només la meitat dels alumnes del grup C aconsegueixen demostrar una comprensió adequada de textos narratius.** Al grup A, 15 dels 17 alumnes fracassen en la comprensió de textos narratius. Al grup B, més de la meitat fracassen en aquesta prova.

Si ordenem els alumnes per ordre del temps d'estada a Catalunya, **la comprensió de textos narratius no es normalitza fins a partir dels cinc anys d'estada, tot i les excepcions individuals** (veure taules 8.6.4 a 8.6.6).

La principal dificultat dels textos narratius proposats, atesos els resultats, ha estat la comprensió de la intencionalitat del text, és a dir, de l'estratègia i la moralitat.

L'encadenament de fets resulta més fàcil de captar, però no la intencionalitat de les accions dels protagonistes, tot i aparèixer explícitament al text.

8.7.5 COMPRESIÓ DE TEXTOS INFORMATIUS (Veure taules 8.6.3.1 a 8.6.3.6)

Pel que fa a la comprensió d'una notícia, usada anteriorment per avaluar la competència d'alumnes catalans de cicle mitjà de primària, els resultats són desoladors: **més del 80% dels alumnes del grup A i del grup B no aconsegueixen competència mínima en la comprensió del text informatiu. Poc més de la meitat dels alumnes del grup C (56'25%) aconsegueixen comprensió suficient del text informatiu.**

Si ordenem els alumnes en relació al temps d'estada a Catalunya, **la comprensió de textos informatius senzills no es regularitza fins a partir dels cinc anys d'estada**, encara que amb excepcions (veure taules 8.6.4 a 8.6.6).

La principal dificultat en la comprensió de la notícia proposada, atesos els resultats, ha estat, precisament, captar la idea principal, explícita al títol (programa de cria), és a dir l'objectiu de l'arribada de la girafa. També ha estat molt difícil comprendre els motius: l'envelliment de la població anterior i el fet que això impedia la procreació de les girafes, tot i aparèixer també explícitament al text.

Resulta sorprenent el fet que hi hagi un nombre significatiu d'alumnes (15 del total de 49) que tergiversen el sentit de la notícia i senyalen com a motius de l'arribada de la nova girafa la creació d'un circ, la realització d'espectacles al zoo, etc. La força dels coneixements i hipòtesis prèvies dels alumnes sobrepassa la literalitat del text.

8.7.6 COMPRESIÓ DE TEXTOS EXPOSITIUS (Veure taules 8.6.3.1 a 8.6.3.6)

Com era d'esperar, el text expositiu ha resultat el més complex i el més difícil per als alumnes de la mostra, tot i tractar-se d'un text adaptat d'un llibre de cicle mitjà de primària i amb un tema (*L'aeroport*), sobre el qual pràcticament tots tenien coneixements previs. **Només un alumne del grup A i tres alumnes del grup B aconsegueixen una competència suficient en la comprensió del text expositiu. Al grup C, només 6 alumnes (37'5%) aconsegueixen competència suficient.**

Si ordenem els alumnes en relació al temps d'estada a Catalunya, **la comprensió de textos expositius no es regularitza fins més enllà dels sis anys d'estada**, tot i haver-hi excepcions (veure taules 8.6.4 a 8.6.6).

Els aspectes més difícils de captar en aquest text, han estat les idees principals referides a la funció dels avions (transportar viatgers i mercaderies) i el paper dels pilots i la torre de control. La majoria d'alumnes s'ha limitat a exposar els coneixements previs que tenien sobre el tema, al marge de la literalitat del text.

8.7.7 CONCLUSIÓ GENERAL

Les habilitats de lectura necessàries per a la normalització de la vida escolar dels alumnes d'origen marroquí constitueixen una dificultat molt seriosa i greu que no es supera fins passats almenys cinc anys d'estada i escolarització a Catalunya. Abans

d'aquesta data, el domini d'aquestes habilitats per part d'aquests alumnes és francament precari i els impedeix, a la majoria, la comprensió de textos, fins i tot narratius senzills.

Pel que fa a textos informatius i expositius, els resultats són, com era d'esperar, encara més baixos. Estem parlant de percentatges que converteixen el domini d'aquestes habilitats en quelcom excepcional.

Pel que fa a la **variable edat d'arribada a Catalunya**, considerada al grup C (veure taula 8.6.7), **no ha resultat significativa en la mostra**, perquè alumnes arribats a 1, 7, 8 i 9 anys d'edat, obtenen competència suficient en tots els textos, mentre que alumnes arribats amb 3, 4 i 5 anys, per exemple, no aconsegueixen suficiència en el text expositiu ni en d'altres.

Respecte la **variable gèneres dels alumnes**, la mostra no permet treure conclusions **significatives**, ateses les xifres baixes i el fet que en el grup C, la proporció de noies és molt inferior a la dels nois (veure taula 8.6.8).

9. COMPETÈNCIA EN ESCRIPTURA

- 9.1 Metodologia i justificació
 - 9.2 Resultats de Coherència del text
 - 9.3 Resultats de Cohesió del text
 - 9.4 Resultats d'Adequació del Text
 - 9.5 Resultats globals
 - 9.6 Conclusions
-

9.1 METODOLOGIA I CRITERIS D'AVUACIÓ

S'han considerat els següents elements per a avaluar la competència en escriptura:

- Coherència del text
- Mecanismes de cohesió del text
- Adequació en aspectes formals
- Adequació al tipus de text

COHERÈNCIA

Indicadors de coherència: es considera positivament la presència explícita al text produït pels subjectes, dels següents elements:

- **Protagonistes:** si apareixen els termes *guineu* i *corb*. En el text alternatiu, si es parla dels dos lladres.
- **Conflicte:** si s'explicita que la guineu vol aconseguir el formatge que té el corb. En el text alternatiu si es refereix a que un passava molt de temps a la presó i l'altre li proposa d'evitar-ho.
- **Estratègia:** si es menciona la intenció de la guineu d'enganyar (*rumia com s'ho farà; li para una trampa...*). En el text alternatiu, si s'explicita l'estratagema per evitar l'acció judicial.
- **Acció:** si s'explicita què li diu i com aconsegueix que el corb canti. En el text alternatiu, si es descriu el mètode dels robatoris.
- **Desenllaç:** el formatge cau del bec i la guineu l'arregla. En l'altre text, com el jutge es veu impossibilitat de condemnar-los.
- **Moralitat:** si es menciona que el corb *no té cervell*, o que *l'ha enganyat*. En el text alternatiu no es demana moralitat.

S'han avaluat dos nivells de competència en la coherència del text:

- **Competència mínima:** quan apareixen els elements narratius propis del conte (presentació dels protagonistes, conflicte, acció i desenllaç).
- **Competència suficient:** quan s'incorporen a més a més l'estratègia i la moralitat.

COHESIÓ

La cohesió d'un text (Halliday, Hassan; 1976) és la relació que s'estableix entre les diferents unitats lingüístiques del text o discurs. Aquests lligams cohesius (de tipus

gramatical o semàntic) permeten la continuïtat del significat sempre que la presència d'un element en el text requereix la recerca d'un altre element anterior.

Aquestes referències poden donar-se a l'interior del propi text (referències endofòriques) o en relació al món extern (exofòriques). Al text de la fàula, a la frase final de la moralitat, l'ús del pronom de segona persona plural no es refereix a cap dels personatges del text anterior sinó al lector, és a dir, un personatge extern a la pròpia narració, i es tracta, per tant, d'una referència exofòrica.

Segons aquests autors, els principals mecanismes cohesius serien:

- La referència pronominal
- L'el·lipsi
- La conjunció
- La cohesió lèxica

El text de la fàula que serveix de base per a la re-escriptura, conté els següents mecanismes cohesius, que senyalem amb lletra cursiva:

Un [*presentació indeterminada*] corb s' [*pronom personal*] estava tranquil·lament a la branca d'un arbre amb un tros de formatge al bec quan [*connector temporal*] una [*indeterminació*] guineu el [*al corb, pronom personal 3ª p. CD*] va veure i [*el·lipsi*] va començar a rumiar com s' [*la guineu, pronom personal, 3ª*] ho faria per [*el·lipsi*] aconseguir el formatge [*repetició lèxica*]. La [*referència x determinant*] guineu va anar fins al peu mateix de l'arbre [*repetició lèxica*] i [*el·lipsi*] mirant amunt [*el·lipsi*] va dir al corb [*repetició lèxica*]: “Quin goig que [*el·lipsi*] fas avui! [*el·lipsi*] Tens unes plomes tan llustroses i [*el·lipsi verbal*] uns ulls tan brillants. [*el·lipsi*] Estic segur que si [*el·lipsi*] sabessis cantar [*el·lipsi*] tindries una veu més meravellosa que qualsevol altre ocell”. El corb [*repetició lèxica*] es [*pronom reflexiu*] va sentir molt afalagat per tots aquests elogis [*repetició lèxica inclusiva*] i per [*el·lipsi*] demostrar que també [*el·lipsi clausal*] podia [*el·lipsi*] cantar [*el·lipsi*] va deixar [*el·lipsi*] anar un estrident “Crooc!”, però així que [*connector temporal*] [*el·lipsi*] va obrir el bec, el formatge [*repetició lèxica*] li [*pronom personal, CI*] va caure a terra i la guineu el [*pronom personal, CD*] va arreplegar. “Ja [*el·lipsi*] veig que [*el·lipsi*] tens veu”, va observar la guineu, “però el que et [*pronom personal, CI*] falta és cervell”.

No us [*pronom personal exofòric*] deixeu entabanar pels aduldors.

És a dir, al text apareixen:

- Referències pronominals de 3ª persona.
- El·lipsis nominals, una sola el·lipsi verbal i una sola el·lipsi clausal.
- Conjuncions additives, adversatives i temporals
- Cohesió lèxica per repetició definida i per inclusió (elogis). Cal considerar igualment, la presència de cohesió lèxica per l'ús de termes de determinats camps semàntics (arbre – branca; corb – ocell - bec – plomes; cantar – veu, etc.)

Caldria afegir encara, com a element cohesiu important, la relació entre temps verbals de l'eix de passat, tot al llarg de la narració. Pel fet, però, d'incorporar el discurs referit sobre el diàleg que mantenen els personatges, s'afegeix a la relació temporal entre els

temps verbals, el present i el condicional d'indicatiu, a més de l'imperfet de subjuntiu (*estic segur que si sabessis cantar, tindries...; ja veig que tens veu*).

El text, doncs, conté tots els mecanismes cohesius característics de les seqüències narratives (Ferrer, M. y Zayas, F., 1995).

Indicadors de cohesió:

Tanmateix, l'anàlisi de les produccions escrites dels alumnes ha portat a considerar com imprescindibles, entre tots els mecanismes cohesius possibles, els següents:

- L'ús correcte dels pronoms de 3ª persona
- L'el·lipsi nominal

Els altres mecanismes no es consideren imprescindibles perquè la seva omisió o fins i tot els errors possibles, no afecten greument la coherència del text. És el mateix que passa amb la presència de connectors temporals i en la correlació temporal dels verbs, que no afecten decisivament la coherència. L'ús del present i la simple juxtaposició o coordinació copulativa (conjunció i) serien suficients.

En el cas de l'el·lipsi, és imprescindible per establir coherència i precisar a qui s'atribueix l'acció descrita pel verb. Per això s'ha considerat que pràcticament la totalitat d'el·lipsis que apareguin al text produït pels alumnes, haurien de ser correctes.

Pel que fa als pronoms de 3ª persona, l'ús incorrecte pot donar-se sense perdre la coherència a partir de l'ús redundant de repeticions lèxiques per precisar la referència. És el que passa, per exemple, al text d'AMI, on sovint hi ha omisió de pronoms que ve compensada per la gran quantitat de repeticions lèxiques:

AMI: que vol treure a mon ocell el formatge que te ocell (en lloc de “que li vol treure el formatge”).

Error gramatical:

Els textos produïts pels subjectes de la mostra, contenen un nombre considerable d'errors gramaticals i, també, ortogràfics. De vegades es fa difícil establir si es tracta d'un o altre error, com per exemple:

OUA: se sabrellas canta podrellas se mes cantant...
 ALL: a villa una guineu
 LAH: la guriu le ba fe una tanapa al ort

Hi ha errors que comporten incoherència i fracàs en el text. Però la major part de vegades, no afecten decisivament la coherència ni la comprensió del text produït. Per exemple, hi ha molts errors en l'ús de pronoms que compleixen diferents funcions sintàctiques, però el fet que totes les formes usades siguin de 3ª persona, manté la cohesió. D'altra banda, el nombre total d'errors ha de posar-se en relació amb el nombre total de paraules del text per tal que tingui algun valor quantificador.

Criteris de competència en la cohesió del text

- **Fracàs en la cohesió:** quan hi ha errors cohesius i/o un nombre i tipus d'error gramatical que afecten greument la coherència del text.
- **Competència mínima:** quan gairebé totes les el·lipsis es facin correctament i l'ús de pronoms de 3ª persona sigui majoritàriament correcte, amb una proporció i tipus d'errors que no afectin greument la coherència.
- **Competència suficient:** quan gairebé totes les el·lipsis i gairebé tots els pronoms de 3ª persona que apareguin al text siguin correctes i el nombre i tipus d'errors no afectin greument la cohesió del text.
- **Competència bona:** quan apareguin altres indicadors de qualitat, com un nombre reduït d'errors, així com la presència correcta d'altres mecanismes cohesius com ara les repeticions lèxiques correctes, els connectors temporals o la correlació temporal correcta.

ADEQUACIÓ DEL TEXT

Indicadors d'adequació formal:

- **Nombre de paraules:** es compten totes les paraules independents en català, inclosos els articles i pronoms apostrofats o amb guionet, encara que al text figurin paraules enganxades. Es considera un indicador de fluïdesa en l'escriptura. En els textos dels alumnes, la quantitat de paraules que es considera mínima per aconseguir una explicació global de la faula es situa al voltant de les 40 paraules.
- **Separació incorrecta de les paraules:** no es considera error ajuntar *art + nom* o pronoms juxtaposats.
- **Ortografia natural inicial:** l'escriptura de paraules correspon a l'ortografia natural (escriure tal com sonen), amb errors.
- **Ortografia natural avançada:** no hi ha errors en escriure les paraules tal com sonen.
- **Ortografia arbitrària inicial:** s'introdueixen normes ortogràfiques, però amb errors abundants.
- **Ortografia arbitrària avançada:** les errades ortogràfiques són escasses i es poden qualificar d'habituals.
- **Signes de puntuació inicial:** quan es marca la majúscula inicial i el punt final o algun punt entre frases, sense altres signes.
- **Signes de puntuació avançats:** s'introdueixen comes, punt i coma; dos punts...

No s'analitza el lèxic, ni les construccions gramaticals produïdes en l'escriptura, atès que la lectura prèvia i el treball de comprensió de la lectura, com a pre - text, aporten la informació necessària sobre el lèxic i les construccions gramaticals adequades per expressar-se en l'escrit. Tampoc no s'han considerat criteris cal·ligràfics, excepte la intel·ligibilitat.

S'han considerat els següents criteris d'avaluació:

- **Competència mínima:** 40 paraules o més + ortografia natural avançada + signes de puntuació inicial.

- **Competència suficient:** més de 40 paraules + ortografia arbitrària inicial + signes de puntuació avançats.

Indicadors d'adequació al tipus de text:

- Títol destacat i separat del text
- Alguna fórmula inicial (hi havia; hi havia una vegada; una vegada...)
- Alguna fórmula d'acabament (cantes bé però no tens cervell...)

No s'han considerat criteris tipogràfics ni de distribució del text al full.

S'ha considerat **criteri de competència suficient**, la presència de dos dels elements d'adequació.

Exemples dels criteris d'avaluació

Presentem a continuació la transcripció literal dels textos produïts per dos alumnes del grup C de primària que poden il·lustrar l'aplicació dels anteriors criteris d'avaluació. Aquests textos estan entre els millors dels produïts pels alumnes.

MIR, 6è de primària, noi, 11 anys i 4 mesos d'edat, tres anys d'estada al país.

La gineu i el CORB

*I avia una vegada una gineu que s'astaba
pasejan de sobte ba beure un corb
d'al dun arbre amb un formatge.
Estaba pansan com fer per treurali
el tros de formatge, es ba acosta
al arbre, i li va dir al corv
quins ulls que tens i las plomes
tan lleujeras.
Si sabrias cantar series el ocell mes vunic del mon.
[La gineu] el corv es va sentir feliz porque li havia
dit unas cosas macas.
El corb es va posar a canta s'li ba caure el tros
de formatge.
La gineu s'nba riure i li va dir saps cantar
pro nomes et falta cervell.*

El text de MIR demostra competència suficient en coherència, perquè inclou els protagonistes, el conflicte, l'acció i el desenllaç, però, més a més, explicita l'estratègia de la guineu, és a dir la intenció del seu comportament [*estava pensant com fer per treure-li el tros de formatge i li va dir...*] També incorpora la moralitat o conclusió de la fable [*saps cantar però només et falta cervell*].

També és suficient la cohesió del text, perquè conté tots els elements de referència necessaris. L'adequació formal, en canvi, no es dona. El nombre de paraules (107) és suficient, però l'ortografia conté errors en el nivell d'ortografia natural inicial (per

exemple, *gineu, s'nba...*) i els signes de puntuació també són inicials (omet algun punt necessari al primer paràgraf; posa un punt al mig de la frase de la guineu...). Finalment, l'adequació al format del tipus de text és suficient perquè inclou títol separat, fórmula d'inici [*hi havia una vegada*] i fórmula final com a conclusió.

TAJ, 6è de primària, noi, 11 anys i tres mesos d'edat, sis anys d'estada al país:

La guineu i el corb

*Havia una vegada un corb tranquil·lament d'alt d'un arbre,
El corb tenia un tros de formatge en el bec i la guineu li va
veure li va dir si s'abries cantar tindries una veu maravellosa.
El corb va començar a cantar i li va caure el tros de formatge,
I la guineu s'el va menjar.*

El text de TAJ presenta competència suficient en cohesió i en aspectes formals: ortografia arbitrària avançada (*tranquil·lament*; r muda al final d'infinitiu...). També hi ha un nivell avançat en l'ús dels signes de puntuació perquè tots estan posats correctament. També l'adequació al format és suficient, perquè hi ha títol destacat i fórmula inicial.

En canvi, la coherència del text és mínima: hi ha la trama de personatges, conflicte, acció i desenllaç, però no apareix cap referència a l'estratègia de la guineu: *el corb té el tros de formatge (...) i la guineu li va dir...* Tampoc no hi ha moralitat al final: *i la guineu se'l va menjar*.

9.2 RESULTATS DE COHERÈNCIA DEL TEXT

9.2.1 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. COHERÈNCIA TEXTUAL Grup A. PRIMÀRIA									
	3 A		4 A		5 A			6 A	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Protagonistes			SI	SI	SI	SI	SI	SI Gos x guineu Ocell x corb	SI
Conflicte			NO	NO	SI	NO	NO	SI	SI
Estratègia			NO	NO	SI	NO	NO	SI	SI
Acció			SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI
Desenllaç			SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI
Moralitat			NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Competència en coherència			NO	NO	Mínima	NO	NO	Mínima	Mínima

9.2.2 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. COHERÈNCIA TEXTUAL Grup A. SECUNDÀRIA								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU	CHA	RAH
Protagonistes	SI	(*)	SI	SI	SI	SI	SI	(*)
Conflicte	SI		SI	SI	SI	SI	SI	
Estratègia	NO		SI	SI	SI	SI	NO	
Acció	SI		SI	SI	SI	SI	NO	
Desenllaç	SI		SI	SI	SI	SI	NO	
Moralitat	NO		SI	NO	NO	NO	NO	
Competència en coherència Textual	Mínima	NO	Suficient	Mínima	Mínima	Mínima	NO	NO

(*) BAC i RAH no aconsegueixen escriure un text intel·ligible.

9.2.3 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. COHERÈNCIA TEXTUAL Grup B. PRIMÀRIA								
	3 B		4 B		5 B		6 B	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU	SOU	KOU
Protagonistes	SI	SI	NO	SI	NO	NO	SI	NO
Conflicte	SI	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO
Estratègia	NO	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO
Acció	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Desenllaç	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Moralitat	SI	NO	NO	NO	NO	SI	NO	NO
Competència en coherència textual	Mínima	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

9.2.4 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. COHERÈNCIA TEXTUAL Grup B. SECUNDÀRIA								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK	HAN	HAS
Text	Faula	Faula	Faula	Lladres	Faula	Faul	Lladres	Lladres
Protagonistes	SI	SI	SI	NO	(*)	SI	SI	(*)
Conflicte	SI	SI	SI	NO		NO	NO	
Estratègia	NO	NO	NO	NO		NO	NO	
Acció	SI	SI	SI	SI		SI	SI	
Desenllaç	NO	NO	NO	SI		SI	SI	
Moralitat	NO	NO	NO	NO		NO	NO	
Competència en coherència textual	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

(*) ZOB i HAS no aconsegueixen escriure un text intel·ligible.

9.2.5 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. COHERÈNCIA TEXTUAL
Grup C. PRIMÀRIA

	3 C		4 C		5 C		6 C	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC	MIR	TAJ
Protagonistes	SI	SI	NO	SI	SI (boc x corb)	SI (ocell x corb)	SI	SI
Conflicte	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	NO
Estratègia	SI	SI	NO	NO	NO	NO	SI	SI
Acció	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Desenllaç	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Moralitat	NO	Suficient	NO	NO	Minima	Minima	Suficient	Minima

9.2.6 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. COHERÈNCIA TEXTUAL
Grup C. SECUNDÀRIA

[illegible]

9.3 RESULTATS DE COHESIÓ DEL TEXT

9.3.1 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. COHESIÓ									
Grup A. PRIMÀRIA									
	3 A		4 A		5 A			6 A	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Errors gramati / n° par.	/	/	2/46	3/45	5/48	/	7/18	10/38	4/67
El·lipsi	/	/	2 +	4 2 errors	2 +	/	2 1 error	3 1 error	4 +
Pronom 3° pers	/	/	2 +	3 +	0	/	2 1 error	3 +	5 +
Compet Cohesió	/	/	Suficient	Mínima	Suficient	/	NO	Mínima	Suficient

9.3.2 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. COHESIÓ TEXTUAL								
Grup A. SECUNDÀRIA								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU	CHA	RAH
Errors gramatic / n° paraules	4/54	/	2/44	4/46	9/65	2/119	5/57	/
El·lipsi	2	/	5 4 error	3 errors	0	8 1 error	4 1 error	/
Pronoms 3° person	5	/	2 errors	1 error	0	8 1 error	2 1 error	/
Compet. Cohesió	Suficient	/	NO	NO	NO	Suficient	Mínima	/

9.3.3 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. COHESIÓ TEXTUAL Grup B. PRIMÀRIA								
	3 B		4 B		5 B		6 B	
	ZIA	LAH	MIA	FAD	ALL	YOU	SOU	KOU
Errors gramatic / n° paraules	2/108	/	8/43	3/19	7/30	6/74	2/50	7/144
El·lipsi	7	/.		Errors	5 1 error	4	4	6 4 errors
Pronoms 3º person	7	/	Errors	2 1 error	5 1 error	4	4	6 4 errors
Compet. Cohesió	Suficient	/	NO	NO	NO	Suficient	Suficient	NO

9.3.4 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. COHESIÓ TEXTUAL Grup B. SECUNDÀRIA								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK	HAN	HAS
Errors gramatic / n° paraules	2/29	3/59	3/59	3/38	/	2/41	4/97	/
El·lipsi	2	2 errors	4	4 errors	/	3	8	/
Pronoms 3º person	2 errors	3 2 errors	4	6 5 error	/	3	12 2 errors	/
Compet. Cohesió	Mínima	Mínima	Suficient	NO	/	Suficient	Suficient	/

9.3.5 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. COHESIÓ								
Grup C. PRIMÀRIA								
	Grup 3 C		Grup 4 C		Grup 5 C		Grup 6 C	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC	MIR	TAJ
Errors gramatic / n° para	2/53	3/45	4/41	2/56	4/59	1/64	2/107	3/57
El·lipsi	5	6 1 error	Errors	4	10 3 errors	5	10	2
Pronoms 3° person	3	5 1 error	Errors	3	6 3 errors	4	9	4 1 error
Compet. Cohesió	Suficient	Mínima	NO	Suficient	Minima	Suficient	Suficient	Suficient

9.3.6 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. COHESIÓ								
Grup C. SECUNDÀRIA								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	MOU	DEL	NIR	MOH	DAZ	SOM	DUA	KAL
Errors gramatic / n° paraules	1/63	1/63	1/56	3/99	3/101	3/83	2/106	2/86
El·lipsi	5 2 errors	2 errors	8 1 error	7 4 errors	7	3	9	13
Pronoms 3° person	4 2 error	5 1 error	4	8 3 errors	4	8	7 2 errors	7 2 errors
Compet. Cohesió	Minima	Mínima	Bona	Mínima	Bona	Suficient	Suficient	Suficient

9.4 RESULTATS D'ADEQUACIÓ DEL TEXT

9.4.1 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. ADEQUACIÓ Grup A. PRIMÀRIA									
ADEQUACIÓ FORMAL									
	3 A		4 A		5 A			6 A	
	FAU	ZIZ	ABD	BRA	AMI	NOR	BIL	IZA	SAM
Nombre de Paraules	0	0	46	45	48	12	18	38	67
Separació incorrecta de paraules				X		X	X		
Ortografia natural inicial				X		X	X		
Ortografia natural avançada								X	
Ortografia arbitrària inicial			X		X				X
Ortografia arbitrària avançada									
Signes de Puntuació inicial								X	
Signes de Puntuació avançats									
Competència en adequació formal	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
ADEQUACIÓ AL TIPUS DE TEXT									
Títol destacat			SI	NO	NO	SI	SI	NO	SI
Fórmula d'inici			SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO
Fórmula d'acabament			NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Competència en adequació	NO	NO	Suficient	NO	NO	NO	NO	NO	NO

9.4.2 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. ADEQUACIÓ								
Grup A. SECUNDÀRIA								
ADEQUACIÓ FORMAL								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	FAT	BAC	LAY	HIS	HAB	HOU	CHA	RAH
Text	Faula	Faula	Faula	Faula	Faula	Lladres	Lladres	Lladres
Nombre de Paraules	54	(*)	44	46	65	119	57	(*)
Separació incorrecta de paraules								
Ortografia natural inicial			X	X	X			
Ortografia natural avançada	X							
Ortografia arbitrària inicial								
Ortografia arbitrària avançada						X	X	
Signes de Puntuació inicial	X		NO	NO	NO			
Signes de Puntuació avançats						X	X	
Competència en aspectes formals	Mínima	NO	NO	NO	NO	Suficient	Suficient	NO
ADEQUACIÓ AL TIPUS DE TEXT								
Títol destacat	SI		SI	SI	NO	NO	NO	
Fórmula d'inici	NO		NO	NO	NO	SI	NO	
Fórmula d'acabament	NO		SI	NO	NO	NO	NO	
Competència en adequació	NO	NO	Suficient	NO	NO	NO	NO	NO

(*) No aconsegueix escriure el text.

9.4.4 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. ADEQUACIÓ Grup B. SECUNDÀRIA								
ADEQUACIÓ FORMAL								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	IMA	LOU	BEL	MUS	ZOB	RIK	HAN	HAS
Nombre de Paraules	29	59	(*)	38	(*)	41	97	(*)
Separació incorrecta de paraules								
Ortografia natural inicial	X	X		X		X		
Ortografia natural avançada								
Ortografia arbitrària inicial								
Ortografia arbitrària avançada							X	
Signes de Puntuació inicial	NO	X		NO		NO		
Signes de Puntuació avançats							X	
Competència en aspectes formals	NO	NO	NO	NO	NO	NO	Suficient	NO
ADEQUACIÓ AL TIPUS DE TEXT								
Títol destacat	NO	NO	NO	NO		NO	NO	NO
Fórmula d'inici	SI	SI	SI	NO		SI	NO	NO
Fórmula d'acabament	NO	NO	SI	NO		SI	NO	NO
Competència en adequació	NO	NO	SI	NO	NO	SI	NO	NO

9.4.5 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. ADEQUACIÓ								
Grup C. PRIMÀRIA								
ADEQUACIÓ FORMAL								
	3 C		4 C		5 C		6 C	
	RID	SET	OUA	SOH	MED	ZAC	MIR	TAJ
Nombre de Paraules	45	53	41	56	59	64	107	57
Separació incorrecta de paraules	X							
Ortografia natural inicial	X	X	X				X	
Ortografia natural avançada					X			
Ortografia arbitrària inicial				X				
Ortografia arbitrària avançada						X		X
Signes de Puntuació inicial	X	X	X	X			X	
Signes de Puntuació avançats						X		X
Competència en adequació formal	NO	NO	Mínima	Mínima	NO	Suficient	NO	Suficient
ADEQUACIÓ AL TIPUS DE TEXT								
Títol destacat	NO		NO	SI	NO	NO	SI	SI
Fórmula d'inici	SI		NO	NO	SI	SI	SI	SI
Fórmula d'acabament	NO		NO	NO	SI	SI	SI	NO
Competència en adequació	NO	NO	NO	NO	Suficient	Suficient	Suficient	Suficient

9.4.6 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. ADEQUACIÓ Grup C. SECUNDÀRIA								
ADEQUACIÓ FORMAL								
	1r ESO		2n ESO		3r ESO		4t ESO	
	MOU	DEL	NIR	MOH	DAZ	SOM	DUA	KAL
Nombre de Paraules	63	63	56	99	101	83	106	86
Separació incorrecta de paraules								
Ortografia natural inicial								
Ortografia natural avançada		X		X				
Ortografia arbitrària inicial	X		X		X	X	X	
Ortografia arbitrària avançada								X
Signes de Puntuació inicial	NO	X	X	X		X		X
Signes de Puntuació avançats					X		X	
Competència en aspectes formals	NO	Mínima	Mínima	Mínima	Suficient	Mínima	Suficient	Suficient
ADEQUACIÓ AL TIPUS DE TEXT								
Títol destacat	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI
Fórmula d'inici	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI
Fórmula d'acabament	SI	NO	NO	NO	SI	NO	NO	NO
Competència en adequació	SI	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI

9.5 RESULTATS GLOBALS

9.5.1 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. RESUM DELS RESULTATS. GRUP A PRIMÀRIA				
	Coherència	Cohesió	Aspectes formals	Adequació
FAU, 3r Noia; 5 mesos	NO	NO	NO	NO
ZIZ, 3r Noi; 7 mesos	NO	NO	NO	NO
ABD, 4t Noi; 16 mesos	NO	SUFICIENT	NO	SUFICIENT
BRA, 4t Noi; 17 mesos	NO	MÍNIMA	NO	NO
AML, 5è Noia; 12 mesos	MÍNIMA	SUFICIENT	NO	NO
NOR, 5è Noi; 14 mesos	NO	NO	NO	NO
BIL, 5è Noi; 16 mesos	NO	NO	NO	NO
IZA, 6è Noia; 7 mesos	MÍNIMA	MÍNIMA	NO	NO
SAM, 6è Noia; 18 mesos	MÍNIMA	SUFICIENT	NO	NO

9.5.2 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. RESUM DELS RESULTATS. GRUP A SECUNDÀRIA				
	Coherència	Cohesió	Aspectes formals	Adequació
FAT Noia; 13 mesos	MÍNIMA	SUFICIENT	MÍNIMA	NO
BAC Noi; 8 mesos	NO	NO	NO	NO
LAY Noia; 18 mesos	SUFICIENT	NO	NO	SUFICIENT
HIS Noia; 17 mesos	MÍNIMA	NO	NO	NO
HAB Noi; 15 mesos	MÍNIMA	NO	NO	NO
HOU Noi; 8 mesos	MÍNIMA	SUFICIENT	SUFICIENT	NO
CHA Noia; 17 mesos	NO	MÍNIMA	SUFICIENT	NO
RAH Noi; 18 mesos	NO	NO	NO	NO

9.5.3 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. RESUM DELS RESULTATS. GRUP B PRIMÀRIA				
	Coherència	Cohesió	Aspectes formals	Adequació
ZIA, 3r Noia, 29 mesos	MÍNIMA	SUFICIENT	MÍNIMA	NO
LAH, 3r Noi, 28 mesos	NO	NO	NO	NO
MIA, 4t Noia, 24 mesos	NO	NO	NO	NO
FAD, 4t Noia, 36 mesos	NO	NO	NO	NO
ALL, 5è Noi, 25 mesos	NO	NO	NO	NO
YOU, 5è Noi, 30 mesos	NO	SUFICIENT	NO	NO
SOU, 6è Noia, 22 mesos	NO	SUFICIENT	SUFICIENT	NO
KOU, 6è Noia, 33 mesos	NO	NO	NO	SUFICIENT

9.5.4 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. RESUM DELS RESULTATS. GRUP B SECUNDÀRIA				
	Coherència	Cohesió	Aspectes formals	Adequació
IMA, 1r Noi, 20 mesos	NO	MÍNIMA	NO	NO
LOU, 1r Noia, 19 mesos	NO	MÍNIMA	NO	NO
BEL 2n Noi, 24 mesos	NO	SUFICIENT	NO	SUFICIENT
MUS 2n Noi, 29 mesos	NO	NO	NO	NO
ZOB, 3r Noi, 25 mesos	NO	NO	NO	NO
RIK, 3r Noi, 19 mesos	NO	SUFICIENT	NO	SUFICIENT
HAN, 4t Noia, 24 mesos	NO	SUFICIENT	SUFICIENT	NO
HAS, 4t Noi, 26 mesos	NO	NO	NO	NO

9.5.5 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. RESUM DELS RESULTATS. GRUP C PRIMÀRIA				
	Coherència	Cohesió	Aspectes formals	Adequació
RID, 3r Noi, 6 anys	NO	SUFICIENT	NO	NO
SET, 3r Noi, 4 anys	SUFICIENT	MÍNIMA	NO	NO
OUA, 4t Noi, 5 anys	NO	NO	MÍNIMA	NO
SOH, 4t Noia, 4 anys	NO	SUFICIENT	MÍNIMA	NO
MED, 5è Noi, 3 anys	MÍNIMA	MÍNIMA	NO	SUFICIENT
ZAC, 5è Noi, 5 anys	MÍNIMA	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
MIR, 6è Noi, 6 anys	SUFICIENT	SUFICIENT	NO	SUFICIENT
TAJ, 6è Noi, 6 anys	MÍNIMA	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT

9.5.6 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. RESUM DELS RESULTATS. GRUP C SECUNDÀRIA				
	Coherència	Cohesió	Aspectes formals	Adequació
MOU, 1r Noi, 6 anys	MÍNIMA	MÍNIMA	NO	SUFICIENT
DEL, 1r Noi, 5 anys	MÍNIMA	MÍNIMA	MÍNIMA	NO
NIR, 2n Noi, 12 anys	MÍNIMA	BONA	MÍNIMA	NO
MOH, 2n Noi, 6 anys	MÍNIMA	MÍNIMA	MÍNIMA	NO
DAZ, 3r Noi, 7 anys	MÍNIMA	BONA	SUFICIENT	NO
SOM, 3r Noia, 6 anys	MÍNIMA	SUFICIENT	MÍNIMA	NO
DUA, 4t Noia, 5 anys	NO	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
KAL, 4t Noi, 7 anys	NO	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT

9.5.7 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. RESUM DELS RESULTATS SEGONS TEMPS D'ESTADA GRUP A.				
	Coherència	Cohesió	Aspectes formals	Adequació
FAU Noia; 5 mesos	NO	NO	NO	NO
ZIZ Noi; 7 mesos	NO	NO	NO	NO
IZA Noia; 7 mesos	MÍNIMA	MÍNIMA	NO	NO
BAC, 1r Noi; 8 mesos	NO	NO	NO	NO
HOU, 3r Noi; 8 mesos	MÍNIMA	SUFICIENT	SUFICIENT	NO
AMI Noi; 12 mesos	MÍNIMA	SUFICIENT	NO	NO
FAT, 1r Noia; 13 mesos	MÍNIMA	SUFICIENT	MÍNIMA	NO
NOR Noi; 14 mesos	NO	NO	NO	NO
HAB, 3r Noi; 15 mesos	MÍNIMA	NO	NO	NO
ABD Noi; 16 mesos	NO	SUFICIENT	NO	SUFICIENT
BIL Noi; 16 mesos	NO	NO	NO	NO
BRA Noi; 17 mesos	NO	MÍNIM	NO	NO
HIS, 2n Noia; 17 mesos	MÍNIMA	NO	NO	NO
CHA, 4t Noia; 17 mesos	NO	MÍNIMA	SUFICIENT	NO
SAM Noia; 18 mesos	MÍNIMA	SUFICIENT	NO	NO
LAY, 2n Noia; 18 mesos	SUFICIENT	NO	NO	SUFICIENT
RAH, 4t Noi; 18 mesos	NO	NO	NO	NO

9.5.8 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. RESUM DELS RESULTATS SEGONS TEMPS D'ESTADA GRUP B.				
	Coherència	Cohesió	Aspectes formals	Adequació
LOU, 1r Noia, 19 mesos	NO	MÍNIMA	NO	NO
RIK, 3r Noi, 19 mesos	NO	SUFICIENT	NO	SUFICIENT
IMA, 1r Noi, 20 mesos	NO	MÍNIMA	NO	NO
SOU Noia, 22 mesos	NO	SUFICIENT	SUFICIENT	NO
MIA Noia, 24 mesos	NO	NO	NO	NO
BEL 2n Noi, 24 mesos	NO	SUFICIENT	NO	SUFICIENT
HAN, 4t Noia, 24 mesos	NO	SUFICIENT	SUFICIENT	NO
ZOB, 3r Noi, 25 mesos	NO	NO	NO	NO
ALL Noi, 25 mesos	NO	NO	NO	NO
HAS, 4t Noi, 26 mesos	NO	NO	NO	NO
LAH Noi, 28 mesos	NO	NO	NO	NO
MUS 2n Noi, 29 mesos	NO	NO	NO	NO
ZIA Noia, 29 mesos	MÍNIMA	SUFICIENT	MÍNIMA	NO
YOU Noi, 30 mesos	NO	SUFICIENT	NO	NO
KOU Noia, 33 mesos	NO	NO	NO	SUFICIENT
FAD Noia, 36 mesos	NO	NO	NO	NO

9.5.9 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA. RESUM DELS RESULTATS SEGONS TEMPS D'ESTADA GRUP C.				
	Coherència	Cohesió	Aspectes formals	Adequació
MED Noi; 3 anys	MÍNIMA	MÍNIMA	NO	SUFICIENT
SET Noi; 4 anys	SUFICIENT	MÍNIMA	NO	NO
SOH Noia; 4 anys	NO	SUFICIENT	MÍNIMA	NO
OUA Noi; 5 anys	NO	NO	MÍNIMA	NO
ZAC Noi; 5 anys	MÍNIMA	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
DEL Noi; 5 anys	MÍNIMA	MÍNIMA	MÍNIMA	NO
DUA, 4t Noia, 5 anys	NO	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
RID Noi; 6 anys	NO	SUFICIENT	NO	NO
MIR Noi; 6 anys	SUFICIENT	SUFICIENT	NO	SUFICIENT
TAJ Noi; 6 anys	MÍNIMA	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
MOU Noi; 6 anys	MÍNIMA	MÍNIMA	NO	SUFICIENT
MOH Noi; 6 anys	MÍNIMA	MÍNIMA	MÍNIMA	NO
SOM Noia, 6 anys	MÍNIMA	SUFICIENT	MÍNIMA	NO
DAZ Noi; 7 anys	MÍNIMA	BONA	SUFICIENT	NO
KAL, 4t Noi; 7 anys	NO	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
NIR Noi; 12 anys	MÍNIMA	BONA	MÍNIMA	NO

9.5.10 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA: RESUM DADES SEGONS EDAT D'ARRIBADA GRUP C				
	Coherència	Cohesió	Aspectes formals	Adequació
KAL , 4t Noi, arriba a 11 anys	NO	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
DUA , 4t Noia, arriba a 11 anys	NO	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
SOM Noia, arriba a 9 anys	MÍNIMA	SUFICIENT	MÍNIMA	NO
DAZ Noi, arriba a 9 anys	MÍNIMA	BONA	SUFICIENT	NO
DEL Noi, arriba a 8 anys	MÍNIMA	MÍNIMA	MÍNIMA	NO
MOH Noi, arriba a 7 anys	MÍNIMA	MÍNIMA	MÍNIMA	NO
MED Noi, arriba a 6 anys	MÍNIMA	MÍNIMA	NO	SUFICIENT
MOU Noi, arriba a 6 anys	MÍNIMA	MÍNIMA	NO	SUFICIENT
ZAC Noi, arriba a 6 anys	MÍNIMA	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
SET Noi, arriba a 6 anys	SUFICIENT	MÍNIMA	NO	NO
MIR Noi, arriba a 5 anys	SUFICIENT	SUFICIENT	NO	SUFICIENT
TAJ Noi, arriba a 5 anys	MÍNIMA	SUFICIENT	SUFICIENT	SUFICIENT
SOH Noia, arriba a 5 anys	NO	SUFICIENT	MÍNIMA	NO
OUA Noi, arriba a 4 anys	NO	NO	MÍNIMA	NO
RID Noi, arriba a 3 anys	NO	SUFICIENT	NO	NO
NIR Noi, arriba a 1 any	MÍNIMA	BONA	MÍNIMA	NO

**9.5.11 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA.
RESUM DADES ACUMULADES
PER GRUPS I GÈNERE DELS ALUMNES**

	Grup A			Grup B			Grup C		
	No	Mínim	Sufic	No	Mínim	Sufic	No	Mínim	Sufici
COHERÈNCIA	9	7	1/17	15	1	0/16	5	9	2/16
Noies	2	5	1	6	1	0	2	1	0
Nois	7	2	0	9	0	0	3	8	2
COHESIÓ	9	3	5/17	8	2	6/16	1	5	10/16
Noies	3	2	3	3	1	3	0	0	3
Nois	6	1	2	5	1	3	1	5	7
ADEQUACIÓ FORMAL	14	1	2/17	13	1	2/16	5	6	5/16
Noies	6	1	1	4	1	2	0	2	1
Nois	8	0	1	9	0	0	5	4	4
ADEQUACIÓ TIPUS DE TEXT	15	0	2/17	13	0	3/16	9	0	7/16
Noies	7	0	1	6	0	1	2	0	1
Nois	8	0	1	7	0	2	7	0	6

**9.5.12 COMPETÈNCIA ESCRIPTORA.
ADEQUACIÓ D'ASPECTES FORMALS:
RESUM DADES ACUMULADES**

	Grup A			Grup B			Grup C		
	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total	Prim	Sec	Total
Promig del nombre de paraules al text	39'1	64'1	46	60'8	51	56'26	60'2	82'12	71'18
Separació incorrecta de paraules	3	0	3	3	0	3	1	0	1
Ortografia natural inicial	3	3	6	4	4	8	4	0	4
Ortografia natural avançada	1	1	2	1	0	1	1	2	3
Ortografia arbitrària inicial	3	0	3	3	0	3	1	5	6
Ortografia arbitrària avançada	0	2	2	0	1	1	2	1	3
Signes de Puntuació inicial	1	1	2	3	4	7	5	5	10
Signes de Puntuació avançats	0	2	2	1	1	2	2	2	4

9.6 CONCLUSIONS EN RELACIÓ A LA COMPETÈNCIA EN ESCRIPTURA

L'activitat d'escriptura consistia en la re - escriptura del text narratiu que prèviament s'havia llegit i del qual s'havia fet una activitat que pretenia assegurar la màxima comprensió del text. L'escriptura es va fer directament, sense esborranys ni correccions, en un full de paper en blanc.

Coherència

Només tres alumnes de la mostra assoleixen la suficiència, és a dir que afegeixen als elements narratius, els que caracteritzen la fàula: l'engany i la moralitat. Es tracta de dos alumnes del grup C de primària (SET, tercer curs i MIR, sisè) i LAY, del grup A de Secundària (segon d'ESO, 18 mesos d'estada).

Pel que fa als aspectes narratius, és a dir, protagonistes, conflictes, acció i desenllaç, són recollits pels 17 alumnes que assoleixen la competència que s'ha qualificat de mínima. Però la majoria dels alumnes (59%), no incorporen al text escrit els elements narratius complets. La distribució dels resultats, d'altra banda, té escassa relació amb la variable temps d'estada: al grup B hi ha més fracassos que al grup A i al grup C només s'incrementa lleugerament la competència mínima respecte del grup A.

Cohesió

Atès que la cohesió està en funció de la competència gramatical, els resultats es relacionen positivament amb la variable temps d'estada: 5 alumnes del grup A, 5 del grup B i 10 del grup C, és a dir 20 alumnes (40% del total) assoleixen la competència suficient segons els criteris fixats. **Només al grup C la competència en cohesió és assolida per la majoria dels alumnes.**

Adequació als aspectes formals de l'escriptura

Pel que fa al nombre total de paraules escrites en el text, la progressió és clara d'un grup a l'altra: un promig de 46 paraules al grup A; 56'26 paraules al grup B i 71'18 paraules al C.

Els errors en la separació de paraules es donen de forma aïllada a tots els grups, en disminució.

L'ortografia natural (correspondència so - grafia) és majoritària als grup A i B. L'inici de l'ortografia arbitrària no es dona majoritàriament fins al grup C.

La introducció a la puntuació, no es fa majoritària fins el grup B i es consolida al grup C, encara que de forma inicial.

Adequació al tipus de text

Es considerava la inclusió al text d'un títol destacat, alguna fórmula d'inici i alguna fórmula d'acabament. Només 12 alumnes (2 del grup A, 3 del grup B i 7 del grup C) han inclòs dos d'aquests elements.

CONCLUSIÓ GENERAL:

La prova de competència en escriptura ha resultat la més difícil per a tots els alumnes de la mostra. **Cap dels alumnes de la mostra no assoleix la suficiència en tots els aspectes analitzats (coherència, cohesió i adequació). Quatre alumnes del grup A no aconsegueixen escriure el text i tres alumnes del grup B escriuen un text inintel·ligible.**

La coherència del text ha resultat ser la dificultat més important de la prova d'escriptura. Els aspectes estrictament narratius, han estat compresos per un nombre per un 41 % dels alumnes, però els aspectes específics del text (estratègia per aconseguir l'objectiu) han estat compresos només excepcionalment.

La cohesió textual és l'element més assolit pels alumnes de la mostra, probablement per l'estreta relació que té amb el desenvolupament de la competència gramatical i de l'ús oral del llenguatge.

En canvi, els aspectes més lligats a l'ensenyament escolar directe (ortografia, signes de puntuació) demostren dificultats importants i una assoliment precari fins i tot entre els alumnes que fa més anys que són al país. L'ortografia arbitrària i els signes de puntuació només apareixen de forma regular, i en estadis inicials, a partir dels 18 mesos d'estada al país.

La variable edat d'arribada a Catalunya, considerada al grup C (veure taula 8.4), no ha resultat significativa en la mostra, atès que alumnes arribats molt petits aconsegueixen resultats iguals o pitjors que alumnes arribats més grans.

La variable gènere dels alumnes tampoc no ha resultat significativa en la mostra, pel que fa a la competència escriptora.

10. CATALÀ I CASTELLÀ EN ELS USOS LINGÜÍSTICS DELS ALUMNES MARROQUINS DE LA MOSTRA

10.1 Llengües d'origen

10.2 Llengües usades a l'escola

10.3 Informació sobre usos lingüístics aportada pels alumnes de la mostra

10.4 Conclusions

La perspectiva sociolingüística respecte dels usos reals de les diverses llengües de comunicació en els alumnes d'origen marroquí, no és un objectiu d'aquest treball. Tanmateix, la presència significativa del castellà en el corpus recollit, invita a fer algunes consideracions i comentaris addicionals.

10.1 LLENGÜES D'ORIGEN

Hem de recordar que la llengua berber, ben viva, no disposa pràcticament d'escriptura pròpia usada socialment, ni és objecte d'ensenyament formal al Marroc, ni disposa de literatura ni de presència als mitjans de comunicació.

Cal tenir en compte que els alumnes de parla berber, incorporen el coneixement en diversos graus, de l'àrab, atesa la situació de bilingüisme que es dona al Marroc. L'escola corànica es fa exclusivament en àrab clàssic, mentre l'escola pública utilitza com a llengua vehicular l'àrab en la seva variant marroquina. Altrament, els mitjans de comunicació, inclosa la televisió, utilitzen l'àrab exclusivament, amb les seves diverses variants nacionals. Així, és habitual que els alumnes de parla berber entenguin perfectament els companys de parla àrab, mentre que no passa el mateix al revés.

Cal afegir, per complicar la situació, el fet que la llengua estrangera que s'introdueix a partir del tercer curs de primària al sistema educatiu marroquí és el francès i no l'anglès, com passa en el nostre sistema educatiu, al menys a totes les escoles on s'escolaritzen els alumnes de la mostra. Així, els alumnes de parla berber que arriben a Catalunya passats els vuit anys d'edat, han de tenir contacte amb sis llengües diferents.

10.2 LLENGÜES USADES A L'ESCOLA

Respecte dels usos del català i del castellà, les úniques dades certes es refereixen a l'àmbit escolar i més específicament acadèmic. Sabem que els alumnes d'origen marroquí, tant de Primària com de Secundària, escolten i han de fer servir el català a totes les classes de suport específic que reben, també a totes les matèries curriculars, excepte el castellà i la llengua estrangera, que és l'anglès a tots els centres. En el cas de Secundària, pot haver-hi alguna altra matèria on el professor utilitzi el castellà, però sempre té un caràcter excepcional. A Secundària, també, es tendeix a recomanar que els alumnes d'origen marroquí que havien estudiat francès a les escoles del Marroc, facin crèdits variables de Francès, però el nombre d'aquests alumnes és reduït als que han arribat més tard i havien estat escolaritzats de forma regular al Marroc.

En l'àmbit escolar, els usos en la comunicació horitzontal amb els companys varien segons la quantitat i el tipus de relació que estableixen amb els companys. Així, és freqüent que aquests alumnes es relacionin majoritàriament entre ells –a l'hora de l'esbarjo, entre classes, etc.- i poden tenir contactes, ocasionals o habituals, amb altres companys, tant en català com en castellà.

10.3 INFORMACIÓ SOBRE USOS LINGÜÍSTICS APORTADA PELS ALUMNES DE LA MOSTRA

En el transcurs de les entrevistes, es va demanar a tots els alumnes informació sobre els usos lingüístics. Aquestes informacions són insegures i imprecises. Així, per exemple, alguns alumnes procedents de la província de Nador (de parla majoritàriament berber), diuen que a casa seva es parla àrab o bé “marroquí” i tot i la insistència de l'entrevistadora (que demana si es parla berber, sherja, tamazig...), resta el dubte. Quan se'ls demana quina llengua domina a les seves relacions al carrer o en l'ús de la televisió, alguns en mencionen una sola, mentre que d'altres, es refereixen a varies llengües i no es pot saber la proporció relativa de cada una d'elles.

No obstant aquestes limitacions, i a tall d'aproximació, recollim les opinions expressades pels alumnes de la mostra en relació als següents indicadors:

- **L1:** es refereix a la llengua d'ús familiar
- **Mare:** es refereix al grau de coneixement que té la mare de la llengua castellana (cap alumne no informa que la mare utilitzi el català). Sembla un indicador de la presència d'ús del català i del castellà a la família. Alguns alumnes mencionen que, entre els germans, s'utilitza majoritàriament el castellà i es reserva la L1 a la relació amb els pares.
- **Carrer:** es refereix a la llengua dominant en les relacions socials, fora del marc escolar i familiar.
- **TV:** es refereix a la/les llengua/es majoritària/es en els usos de la televisió.
- S'inclou la dada de l'ús relatiu del català i del castellà a l'entrevista, mesurat en la proporció d'unitats d'informació referencial enunciatades en castellà respecte del nombre total d'unitats d'informació referencial en la seqüència de llenguatge conversacional. Les unitats d'informació referencial es defineixen pel seu contingut d'aportació d'informació a la conversa i constitueixen una mesura de densitat del discurs.

10.3.1 LLENGÜES D'ÚS SOCIAL PREFERENT							
Primària							
		Nivell escolar al Marroc	Llengua familiar	Us del castellà per la mare	Carrer	Televisió	% d'ús del castellà en la conversa (1)
GRUP A	FAU	2n	Berber	No	Castellà	Català	4/23; 17%
	ZIZ	3r	Berber	No	Castellà	Castellà	14/20; 70%
	ABD	3r	Àrab	No	Diverses	Diverses	5/121
	BRA	2n	Àrab	Sí	Català	Català	5/31; 16%
	AMI	3r	Berber	No	Català	Català	2/32
	NOR	3r	Berber	?	Castellà	Diverses	81/87; 93%
	BIL	2n	Berber	No	Castellà	Diverses	86/28; 307%
	IZA	4t	Berber	No	Català	Diverses	5/50
	SAM	4t	Àrab	Una mica	Castellà	Diverses	0
GRUP B	ZIA	Pàrvuls	Àrab	No	Castellà	Castellà	0
	LAH	No esc.	Àrab	No	Castellà	Castellà	36/50; 72%
	MIA	1r	Berber	Una mica	Berber	Català	0
	FAD	No esc.	Àrab	Una mica	Castellà	Castellà	0
	ALL	2n	Àrab	No	Castellà	Diverses	124/25; 496%
	YOU	2n	Àrab	No	Diverses	Diverses	0
	SOU	4t	Àrab	No	Castellà	Diverses	0
	KOU	4t	Berber	No	Català	Castellà	0
GRUP C	RID	No esc.	Berber	Una mica	Castellà	Castellà	0
	SET	No esc.	Berber	No	Català	Català	1/153
	OUA	No esc.	Berber	?	Diverses	Català	0
	SOH	No esc.	Àrab	No	Diverses	Diverses	0
	MED	2n	Àrab	?	Castellà	Català	0
	ZAC	?	Berber	Una mica	Castellà	Diverses	0
	MIR	No esc.	Àrab	?	Castellà	Català	0
	TAJ	No esc.	Berber	?	Castellà	Diverses	2/68

(1) Nombre d'unitats d'informació referencial en castellà / nombre total d'unitats d'informació referencial en català a la conversa

TOTALS:

Llengua familiar: Berber, 13; Àrab, 12

La mare coneix el castellà: NO, 14; *Una mica*, 5; Sí, 1

Al carrer: CASTELLÀ, 15; CATALÀ, 5; Diverses, 4

Televisió: Diverses, 11; CATALÀ, 8; CASTELLÀ, 6

10.3.2 LLENGÜES D'ÚS SOCIAL PREFERENT SECUNDÀRIA

		Nivell escolar al Marroc	Llengua familiar	Ús del castellà per la mare	Carrer	Televisió	% d'ús del castellà en la conversa (1)
GRUP A	FAT	4t	Berber	No	Castellà	Diverses	0
	BAC	7è	Berber	No	Berber	Diverses	7/18; 39%
	LAY	6è	Berber	Una mica	Castellà	Diverses	2/22
	HIS	5è	Berber	No	Diverses	Diverses	4/24; 16 %
	HAB	7è	Àrab	No	Català	Diverses	66/22; 300%
	HOU	4t	Berber	No	Castellà	Castellà	3/44
	CHA	6è	Berber	No	Castellà	Català	0
	RAH	7è	Àrab	Sí	Castellà	Castellà	13/52; 25%
GRUP B	IMA	5è	Àrab	No	Castellà	Diverses	4/91
	LOU	5è	Berber	Sí	Català	Català	0
	BEL	6è	Àrab	Una mica	Castellà	Diverses	11/47; 23'4%
	MUS	4t	Berber	No	Castellà	Diverses	3/132
	ZOB	5è	Àrab	No	Castellà	Àrab	32/7; 457%
	RIK	7è	Àrab	No	Castellà	Diverses	8/57; 14%
	HAN	8è	Àrab	Una mica	Castellà	Castellà	0
	HAS	4t	Berber	No	Castellà	Castellà	67/43; 156%
GRUP C	MOU	-	Àrab	No	Castellà	Diverses	2/40
	DEL	2n	Àrab	Una mica	Castellà	Diverses	4/173
	NIR	-	Àrab	Sí	Diverses	Diverses	0
	MOH	3r	Berber	Sí	Castellà	Diverses	0
	DAZ	3r	Àrab	No	Diverses	Català	0
	SOM	2n	Àrab	Una mica	Castellà	Castellà	1/102
	DUA	4t	Àrab	?	Castellà	Castellà	0
	KAL	-	Àrab	Una mica	Castellà	Diverses	0

TOTALS:

Llengua familiar: Berber, 10; Àrab, 14

La mare coneix el castellà: NO, 13; *Una mica*, 6; SI, 4

Al carrer: CASTELLÀ, 18; CATALÀ, 2; Berber, 1; Diverses, 2

Televisió: Diverses, 14; CATALÀ, 4; CASTELLÀ, 5

Llengua familiar:

Dels 49 alumnes de la mostra, 26 parlen àrab a casa, mentre 23 parlen berber. La pregunta sobre si la mare coneix el castellà (cap alumne no ha informat que coneix el català) intenta veure el grau d'exclusivitat de la llengua d'origen en el medi familiar. De fet, 27 alumnes diuen que la mare no coneix gens el castellà, 11 diuen que el coneix *una mica*, i només cinc alumnes diuen que la mare coneix (bé) el castellà.

En canvi, alguns alumnes, especialment del grup C i d'entre els de Secundària, informen que entre els germans, sovint fan servir el castellà (cap no informa que a casa facin servir el català).

Això confirma estudis a d'altres països sobre el fet que a la primera generació d'immigrants, la llengua d'origen és d'ús exclusiu en el marc familiar. A la segona generació (fills d'immigrants, que és el cas dels nostres alumnes), s'inicia un procés de barreja entre la llengua d'origen – que continua sent dominant – i la llengua d'arribada que, en la nostra mostra, és sempre el castellà.

Llenguatge d'ús al carrer

Les respostes dels alumnes de la mostra indiquen un ús àmpliament majoritari del castellà com a llengua dominant en les relacions socials – jocs i amics – al carrer: 33 alumnes del total de 49 (67%) ho confirmen. Només 7 alumnes senyalen el català com a llengua dominant en aquestes relacions. Dos alumnes afirmen parlar el berber, cosa que indica que en les relacions socials, només tenen contacte amb altres nois/noies marroquins/es. Set alumnes més es refereixen a un ús indistint del català i del castellà al carrer.

Televisió

La majoria dels alumnes (25) afirmen veure cadenes de televisió en llengües diverses (àrab, català i castellà). D'aquests, onze mencionen el català en primer terme.

Dotze alumnes afirmen que miren preferentment les cadenes catalanes, mentre que 11 afirmen veure majoritàriament les cadenes en castellà.

Pel que fa als programes més vistos a cada cadena, la majoria afirmen veure a les cadenes àrabs, sobre tot notícies i pel·lícules; a les cadenes en castellà, concursos i sèries sobre tot; i a les cadenes catalanes, dibuixos animats i programes infantils. Potser això pot explicar que els alumnes de secundària afirmen veure menys televisió en català.

Tanmateix, el català apareix pràcticament sempre com una llengua habitual en les cadenes televisives que es veuen a casa.

Només un alumne afirma veure únicament les cadenes de televisió en àrab.

10.4 CONCLUSIONS

És a dir, aquests resultats, amb totes les precaucions metodològiques que ja hem exposat, venen a confirmar la sensació generalitzada d'un ús del català força restringit a l'àmbit escolar i, en menor grau, a la televisió. Ni a casa ni al carrer, la majoria dels alumnes d'origen marroquí tenen gaires oportunitats de parlar el català i fan servir majoritàriament àrab, berber i castellà, en diverses proporcions.

Tanmateix, l'ensenyament sistemàtic i formal del català a l'escola és gairebé exclusiu, amb l'excepció de les hores dedicades a l'ensenyament del castellà i de l'anglès. És a dir que es pot afirmar que hi ha un ensenyament, i per tant un aprenentatge formal del català, mentre que el castellà és resultat, majoritàriament, de l'adquisició per immersió en el medi social. I, de fet, l'ús del català és àmpliament majoritari al corpus que s'ha recollit.

Però cal considerar no solament l'esforç d'ensenyament formal del català, sinó també el fet que l'entrevista té lloc en el marc de l'escola i que l'entrevistadora parla exclusivament el català. Igualment, els textos que s'ofereixen són exclusivament en català.

Tot i això, sis alumnes de la mostra, fan servir majoritàriament el castellà, tres del grup A i tres del grup B. En aquesta llengua, doncs, es comuniquen amb més facilitat i competència que no pas en català.

Més a més, 5 alumnes més – 3 del grup A i 2 del grup B – utilitzen el castellà en una proporció elevada: més del 20 per cent d'unitats informatives del total de la seqüència conversacional.

Finalment, quatre alumnes més – tres del grup A i un del grup B – aporten més del 10 per cent de la informació total, en castellà.

En conjunt, més de la meitat del grup A (53% dels alumnes) i una tercera part del grup B (37'5%), tendeixen a utilitzar àmpliament el castellà com a llengua de comunicació, fins i tot en un context fortament catalanitzat.

Només en el grup C, és a dir a partir dels tres anys d'estada al país, l'ús del català es consolida com a llengua de comunicació, i el recurs al castellà és esporàdic i poc significatiu.

11. CONCLUSIONS GENERALS DE LA RECERCA

- 11.1 Sobre l'adquisició de la fonologia catalana
- 11.2 Sobre l'adquisició del lèxic en català
- 11.3 Sobre l'adquisició de la morfosintaxi
- 11.4 Sobre l'adquisició de competència gramatical
- 11.5 Sobre l'adquisició de competència discursiva
- 11.6 Sobre l'adquisició de competència en lectura
- 11.7 Sobre l'adquisició de competència en escriptura
- 11.8 Sobre les qüestions i hipòtesis inicials
- 11.9 Sobre algunes creences habituals en relació a l'adquisició del català pels alumnes marroquins.

11.1 SOBRE L'ADQUISICIÓ DE LA FONOLOGIA CATALANA

El sistema consonàntic no sembla plantejar gaires dificultats d'adquisició, però en canvi, el sistema vocàlic sí planteja algunes dificultats, sobretot pel que fa a la confusió entre les vocals I / E.

Tampoc apareixen errors en l'ús dels patrons d'entonació de la llengua, excepte pel que fa a l'accentuació d'algunes paraules.

No obstant, aquests dos tipus d'errors fonològics tendeixen a desaparèixer o bé a disminuir considerablement a partir de la tercera etapa, és a dir, a partir dels 36 mesos d'estada. I per una altra part, els errors aïllats que apareixen en aquest període, en cap cas comporten ruptures comunicatives a la conversa.

Per tant, aquestes dades ens porten a considerar que l'adquisició del sistema fonològic de la llengua catalana, no comporta greus dificultats d'aprenentatge als alumnes de la mostra.

Pel que fa a les estratègies fonològiques utilitzades, la transferència als sons de la llengua materna gairebé no es dona ni tant sols a la primera etapa, però si es donen, en canvi, les adaptacions de paraules castellanes a la fonologia catalana i les autocorreccions dels canvis de codi entre ambdues llengües.

11.2 SOBRE L'ADQUISICIÓ DEL LÈXIC EN CATALÀ

Els diferents verbs que apareixen al corpus, tot i que en general augmenten d'un grup a l'altre, són un repertori base, amb un nombre mínim de verbs específics, mentre que la majoria són de tipus més general. Pensem, per exemple, en el reduït nombre de verbs de l'àmbit festiu que apareixen als quadres, en relació amb altres tipus de verbs.

És normal que la llengua oral permeti un grau de densitat verbal baix; però, en el cas d'aquests alumnes, l'augment dels errors de l'ús d'uns verbs per altres que no mantenen entre sí gran relació semàntica ni estructural, a més del major ús de les estratègies economitzaadores, dona com a resultat general, un grau de densitat verbal marcadament baix.

En aquest mateix sentit, el repertori de preposicions que utilitza els alumnes de la mostra no mostra cap augment en el pas del grup A al grup B, i això cal sumar les confusions en l'ús d'unes preposicions per altres a tots tres grups.

Els marcadors discursius juguen un paper molt important en la comunicació. Entre ells, apareixen, per exemple, els connectors de tipus ordenador (*després, primer, etc.*), i als alumnes de la mostra, l'únic que apareix sovint a tots els grups és *després*, mentre que la resta es donen a un nombre molt reduït d'alumnes.

Entre els marcadors de caràcter més pragmàtic, trobaríem la resta dels adverbis que han estat classificats: d'afirmació, negació i dubte, de quantitat, de lloc, de temps, i de manera. Aquest tipus d'adverbis, pel significat modal que aporten, orienten la interpretació dels enuncisats. Al corpus, augmenta progressivament el nombre d'alumnes pel que fa a l'aparició dels adverbis de lloc, de quantitat i de temps, mentre que respecte aquells que major significat modal aporten a l'enunciat (adverbis de dubte i adverbis de manera), aquest augment es dona només al grup C, és a dir, a l'última etapa.

D'altres operadors discursius, com ara els que serveixen per a la continuïtat i ordre de les diferents intervencions a la conversa, apareixen sobretot en castellà (*bueno, mira, vale / val i és que*), i sobretot a partir del segon grup, ja que al primer el nombre d'alumnes que l'utilitza és molt reduït.

Pel que fa a les estratègies lèxiques, les estratègies economitzaadores predominen de forma aclaparadora respecte les explicatives (281 vegades, front a 38 estratègies explicatives).

Entre les estratègies economitzaadores, els gestos són ocasionals i només als grups A i B. Les onomatopeies també són esporàdiques. Els deictics (*aquest, aquell, aquí, allà...*), són habituals a tots els grups. En canvi els hiperònims (termes més vagues: *una cosa que, fer + infinitiu...*) augmenten d'un grup a l'altre, igual com l'ús de falques (*i així; i tot això...*). En canvi, l'estratègia que sembla més productiva: **demanar directament la paraula no evocada a l'entrevistador**, disminueix molt i pràcticament desapareix al grup C. Les estratègies explicatives (definir, descriure, comparar...) augmenten lleument a cada grup.

11.3 SOBRE L'ADQUISICIÓ DE LA MORFOSINTAXI

Els diferents tipus d'estructures de sintagma nominal van apareixent de forma progressiva a un major nombre d'alumnes a cada grup, i només les combinacions de dos determinants + nom (*les altres girafes*) no apareixen a la majoria dels alumnes al grup C. A més, hi ha una sèrie d'errors que afecten a aquestes estructures i que continuen apareixent al tercer grup. Ens referim sobretot a les **discordances entre el determinant i el substantiu pel que fa al gènere**, que continua generant confusions a la majoria dels alumnes fins al tercer grup, tot i que amb un nombre d'errors molt més reduït que als grups precedents. Per una altra part, les omissions de l'article definit no disminueixen fins al tercer grup, on es continuen donant però només en alguns alumnes.

Les perifrasis verbals van apareixent de forma progressiva a un major nombre d'alumnes cada cop, excepte la de moviment progressiu que implica l'ús del gerundi (*va cantant, està treballant*, etc.). Igualment, aquests alumnes han utilitzat a l'entrevista tots els temps simples de passat, el futur i el present de subjuntiu. L'aparició d'aquests dos últims, però, no es dona a gairebé la totalitat dels alumnes fins a la tercera etapa. D'altres temps verbals, com el condicional d'indicatiu i l'imperfet de subjuntiu només apareixen a la meitat dels alumnes des del grup B aproximadament.

Entre els errors que afecten a les formes verbals, es podria dir que **les malformacions verbals a les formes simples es superen ja al segon grup, però que continuen apareixent al tercer grup a les formes compostes. Un altre tipus de confusió que persisteix fins al tercer grup són els usos d'uns temps verbals per altres, sobretot entre els temps de passat i els de caire hipotètic (futur, condicional i subjuntius).**

Els pronoms àtons apareixen des del primer moment, excepte pels que fa als de tipus adverbial, els quals apareixen a expressions molt habituals com ara *no n'hi ha, no me'n recordo*, etc. Ara bé, el nombre d'alumnes que comet confusions entre els diferents pronoms àtons augmenta de la meitat als grups A i B, a la majoria dels alumnes del grup C. I, per una altra part, aquesta presència dels pronoms àtons alterna amb l'omissió, que es dona fins al tercer grup a la meitat dels alumnes, i també amb les addicions innecessàries.

Pel que fa a la coordinació i la subordinació, els diferents tipus van apareixent de forma progressiva a un major nombre d'alumnes fins arribar a la majoria al tercer grup, excepte pel que fa a les subordinades de lloc, les quals apareixen a la meitat dels alumnes, i les comparatives d'inferioritat, les quals només arriben a aparèixer a 2 alumnes. Els errors es donen sobretot pel que fa a l'ús d'uns nexes per altres de més específics, tot i que el repertori dels nexes utilitzats no és gaire ampli, com sol correspondre al discurs oral.

Les omissions dels verbs principals es van fent cada cop més nombroses, i no ja dels copulatius o auxiliars, sinó d'altres verbs de major pes semàntic a l'enunciat.

11.4 SOBRE L'ADQUISICIÓ DE COMPETÈNCIA GRAMATICAL

Amb l'increment del temps d'escolarització a Catalunya, augmenta la producció i la complexitat dels mecanismes lingüístics emprats pels alumnes de la mostra, i conseqüentment els seus recursos comprensius i expressius per a la comunicació. Tanmateix, més enllà dels tres anys d'escolarització en català, es mantenen alguns errors que marquen els aspectes més difícils, per als alumnes marroquins, en el procés d'adquisició de la llengua catalana. Entre els més rellevants que s'han explorat, mencionarem:

- vacil·lació fonètica en els sons vocàlics /I/ i /E/, encara que sigui ocasional
- confusions de gènere en el sintagma nominal
- omissions de l'article definit, no habituals entre nadius
- confusions en l'ús dels pronoms àtons
- omissions no habituals del verb principal

- malformacions verbals en els temps compostos
- confusió en l'ús de temps verbals, especialment la substitució dels temps de caire hipotètic (futur, condicional i subjuntius) per temps de passat
- errors en l'ús dels nexes en la subordinació

Aquests errors no són ni universals ni sistemàtics, però sí que són freqüents.

D'altra banda, constatem altres limitacions que afecten la qualitat del discurs:

- limitacions lèxiques (vocabulari, nexes i marcadors discursius) que produeixen una baixa densitat verbal, és a dir un discurs de baixa precisió
- un ús molt escàs d'estratègies explicatives orientades a resoldre aquestes limitacions lèxiques (definició, descripció, comparació descriptiva, enumeracions, exemplificacions, reiteracions, parafrasis, recapitulacions, etc.), així com una pèrdua de l'estratègia de demanda directa d'ajut a l'interlocutor, passats els primers períodes d'estada al país.

Globalment, el resultat és, doncs, un discurs gramaticalment pobre i confús que obliga a l'interlocutor a inferir continuament bona part de la informació que l'alumne vol transmetre.

11.5 SOBRE L'ADQUISICIÓ DE COMPETÈNCIA DISCURSIVA

Conversa:

La densitat informativa és de prop del 40 % al grup A; al voltant del 50% en el grup B i al voltant del 90% en el grup C (100% correspondria a una informació pertinent per cada torn d'intervenció). **Les diferències només són significatives entre el grup B i C.**

L'autonomia discursiva s'incrementa també significativament entre el grup B i el C (24 torns de paraula de 3 o més UIR al grup A; 64 al grup B i 147 al grup C).

El recurs al castellà com a suport en la comunicació és constant entre els grups A i B (entorn del 15%) i pràcticament desapareix, en enunciats complets, al grup C.

La suficiència en competència en la conversa, només apareix amb certa regularitat – salvant diferències individuals- a partir dels 30/36 mesos d'estada a Catalunya.

Discurs Narratiu:

Les diferències entre grups pel que fa a l'assoliment dels criteris de suficiència són molt significatives entre els grup B i C. També en narració, **la suficiència només es regularitza a partir dels 30/36 mesos d'estada a Catalunya.** Això és comú tant a la narració de festes populars com a l'explicació de pel·lícules o programes de TV.

Discurs prescriptiu (Normes d'un joc):

Només dos alumnes del grup A i cinc del grup B aconsegueixen els criteris de suficiència, mentre que al grup C dos terços dels alumnes s'hi ajusten. **També és a partir del 30**

mesos d'escolarització que es normalitza la suficiència, tot i que hi ha més excepcions que al discurs narratiu.

Discurs argumentatiu (Dilema moral):

Només al grup C aconseguixen competència suficient en aquest tipus de discurs la majoria dels alumnes. Al grup A apareixen importants dificultats de comprensió de l'enunciat en la majoria d'alumnes. Igualment, és a partir dels 30 mesos d'escolarització que es normalitza la suficiència.

Les diferències de resultats entre nois i noies, en competència discursiva, no resulten significatives. Tampoc són significatives les diferències segons l'edat d'arribada entre els alumnes del grup C.

11.6 SOBRE L'ADQUISICIÓ DE COMPETÈNCIA EN LECTURA

Habilitats de lectura en veu alta:

La lectura global, amb entonació més o menys ajustada al text i un nombre baix d'errors (< 8), no s'aconsegueix majoritàriament, fins passats els tres anys d'estada a Catalunya. Abans d'aquesta data, la competència és excepcional. No hi ha diferències significatives entre els alumnes de primària i els d'ESO en aquest aspecte.

Explicació de llibres llegits anteriorment:

Només la meitat dels alumnes del grup C aconseguixen donar una explicació bàsica d'algun llibre llegit anteriorment. Els resultats són significativament més baixos entre els alumnes de secundària de tots els grups, respecte els alumnes de primària.

Comprensió de Textos Narratius:

Només la meitat dels alumnes del grup C aconseguixen una competència suficient en comprensió de textos narratius. Si ordenem els alumnes segons l'edat d'arribada, en els del grup C veiem clarament que la comprensió de textos narratius només es regularitza a partir dels cinc anys d'estada al país i, encara, amb excepcions individuals.

Comprensió de Textos Informatius (Notícia):

Més del 80% dels alumnes dels grups A i B no aconseguixen competència mínima en la comprensió d'aquest text. La meitat del grup C aconseguix competència suficient. Només es regularitza la suficiència a partir dels cinc anys d'escolarització a Catalunya, amb excepcions individuals.

Comprensió de Textos Expositius:

Als grups A i B, la comprensió d'aquest text és excepcional. Al grup C, només el 37% aconseguixen competència suficient. Cal remuntar-se fins als 6 anys d'estada a

Catalunya per començar a trobar una majoria d'alumnes competents en la comprensió del text expositiu.

11.7 SOBRE L'ADQUISICIÓ DE COMPETÈNCIA EN ESCRIPTURA

Coherència: Només tres alumnes de la mostra aconsegueixen incorporar al text que escriuen, l'engany i la moralitat de la faula o l'estratagema del text alternatiu, que s'havien considerat elements necessaris. Pel que fa als aspectes estrictament narratius (personatges, conflicte, acció i desenllaç), la majoria dels alumnes (59%) tampoc no els incorporen tots. Els resultats dels alumnes que inclouen tots els elements narratius (set al grup A; només un al grup B i nou al grup C), no tenen cap relació amb el temps d'escolarització a Catalunya.

Cohesió: Els mecanismes gramaticals o semàntics de referència, que permeten la continuïtat de significat (de qui o què parlem) en el text, només són aconseguits per la majoria d'alumnes del grup C. No hi ha variacions entre els alumnes dels grup A i B en aquest aspecte.

Adequació als aspectes formals de l'escriptura: El nombre de paraules escrites augmenta progressivament segons el temps d'estada. No apareixen problemes de separació de paraules sinó és de forma aïllada. L'inici de l'ortografia arbitrària no es dona majoritàriament fins al grup C. La introducció de la puntuació no es fa majoritària fins el grup B i es consolida al grup C, encara que de forma inicial.

Adequació al tipus de text: Només la meitat dels alumnes del grup C inclouen en l'escriptura el títol o alguna fórmula d'inici o acabament.

La competència en escriptura tal com s'havia definit, doncs, és excepcional en tota la mostra. Com a conseqüència dels baixos resultats en l'escriptura, no ha estat possible determinar diferències significatives entre els alumnes de primària o d'ESO.

11.8 SOBRE LES QÜESTIONS I HIPÒTESIS INICIALS

La situació comunicativa d'entrevista alumne / adult, que inclou diferents tipus de discurs i de textos, ha resultat molt rica de dades i resultats i sembla que constitueix, efectivament, una eina vàlida per a una descripció de competència comunicativa. Però el fet de no disposar d'un grup de control d'alumnes nadius ni de dades contrastades per a la comparació, constitueix una limitació important d'aquesta recerca,. Aquesta és una tasca que resta pendent.

Respecte dels instruments d'anàlisi de les produccions, també han resultat vàlids en línies generals. En el capítol d'adquisició de competència lèxica, segurament caldria analitzar altres indicadors, més a més del verbs, preposicions i adverbis. Però una situació tan oberta com la d'una entrevista de més de mitja hora de durada, ho fa realment difícil i caldria dissenyar situacions més acotades, probablement. El mateix pot dir-se de la competència morfosintàctica. Pel que fa a la competència discursiva, els conceptes d'Unitat d'Informació Referencial (UIR), densitat del discurs i autonomia discursiva, han resultat eines útils per a discriminar diferents graus en el procés d'adquisició de competència comunicativa. L'anàlisi del discurs, prou complex, resta un camp de treball obert. Aspectes com ara el desenvolupament temàtic, reclamen unes

eines d'anàlisi més afinades. També caldria estudiar els tipus de discurs més rellevants per a una anàlisi de competència comunicativa i dissenyar situacions més ajustades a cada un d'ells.

En l'anàlisi de les produccions, l'element més incert ha resultat ser el més propi de la tasca del professor: l'avaluació dels nivells de competència (mínima, suficient, bona) en discurs, lectura i escriptura. Es tracta d'un inevitable (?) judici global que comporta tota la incertesa de la subjectivitat i que, en aquest cas, resultava especialment incert per la manca de dades de referència en la població autòctona per poder establir comparacions. Tot i que ens vam marcar com a nivell de referència el del cicle mitjà de primària, no tenim dades segures, en el llenguatge oral, sobre si, efectivament, els criteris d'anàlisi i avaluació dels resultats s'ajusten a aquest nivell.

Pel que fa als textos, sí que ens hem assegurat de la seva idoneïtat per a alumnes del cicle mitjà (notícia, text expositiu i faula), tot i que el fet que estiguin dissenyats per a aquests alumnes, no garanteix que la majoria els pugui comprendre amb competència suficient. Tant la faula com la notícia però, han aportat molta informació valuosa i discriminada en tots els alumnes que l'han llegit. El text narratiu alternatiu (*Uns lladres molt espavilats*) és insegur que correspongui, com era la intenció, a un nivell d'alfabetització funcional que, per altra banda, caldria definir. De fet, però, han trobat les mateixes dificultats que els petits amb la faula. El text expositiu *L'aeroport*, tot i ser tret d'un llibre de text de tercer de primària amb petites modificacions per a fer-lo més ordenat i sistemàtic, no ha donat informació prou diferenciada. El vam triar, justament, pel fet que gairebé tots els alumnes en tenien coneixements previs que, suposàvem, els facilitarien la comprensió de la informació específica donada pel text. Però ha estat justament el contrari: molts alumnes s'han limitat a aquests coneixements previs i han incorporat molt poca de la informació específica que aportava el text. Si calgués repetir l'experiència, probablement seria bo de substituir-lo.

En l'activitat de re - escriptura de la faula, vam donar per descomptat que els alumnes sabien com fer l'escriptura: la necessitat de coherència, cohesió i adequació. Ens equivocàvem. Potser els resultats haurien estat diferents si haguéssim especificat exactament el que preteníem. És probable que allò que se'ls demana a l'escola quan se'ls proposa d'escriure no sigui exactament el que demanàvem nosaltres.

Sobre les variables analitzades, en la mostra d'alumnes, les dades obtingudes, tractades estadísticament per valorar la significació de les diferències entre grups en mostres petites i que se suposen normals, **no han mostrat diferències significatives** ni en la variable **gènere** dels alumnes ni en la variable **edat d'arribada**. En canvi han resultat **molt significatives les diferències entre grups segons el temps d'estada al país**. El fet que l'edat d'arribada no hagi resultat significativa en aquesta recerca no pot considerar-se una conclusió definitiva, naturalment, i requeriria recerques específiques, en altres mostres de població. Però diverses corrents teòriques apunten a que, efectivament, no seria tan decisiva l'edat d'inici en l'adquisició d'una L2. Alguns autors afirmen que el grau i qualitat de l'adquisició de la L1 tindrien més importància en el pronòstic d'adquisició d'una L2. En qualsevol cas, els resultats que presentem inviten a ser cautes respecte de la possibilitat d'adquirir competència en el català per part dels alumnes marroquins escolaritzats a l'Educació Infantil, com a efecte de la simple inserció en l'escola ordinària.

Els límits i la durada de les etapes que hem definit en aquesta recerca (18 mesos, tres anys i més de tres anys) continuen sent discutibles. De fet, a la major part d'ítems analitzats estadísticament, les diferències entre els grups A i B resulten poc o gens significatives, mentre que les diferències entre els resultats dels grup B i C mostren més significació, especialment en l'oral. Els nostres resultats indicarien que en el discurs oral, es produeix un canvi important al voltant dels 30 mesos d'estada al país. Pel que fa a la lectura, les habilitats bàsiques de lectura en veu alta només es fan suficients a partir dels tres anys d'estada al país. Les diferències clarament significatives estarien situades al voltant d'aquest temps. Pel que fa a la comprensió de textos narratius i informatius com els que s'han fet servir, només sembla adquirir-se a partir dels cinc anys d'estada. La comprensió del text expositiu i la competència en escriptura s'adquiririen encara més tard.

Semblaria, doncs, que una distribució més ajustada de les etapes d'adquisició del català per part d'alumnes marroquins, podria ser la següent:

- Un primer moment d'adquisició de comprensió bàsica i una possibilitat rudimentària d'expressió, que s'estendria al voltant del primer any d'estada.
- Un segon període, centrat en l'adquisició de competència en la conversa quotidiana i en l'expressió senzilla de determinats tipus de discurs (narracions, informacions concretes, normes molt elementals, argumentació molt concreta), que s'estendria fins als 30 o 36 mesos d'escolarització a Catalunya.
- Una tercera etapa en la que es consolidaria la conversa i s'adquiririen habilitats de lectura i comprensió de textos narratius i informatius senzills. Aquesta etapa s'estendria fins als cinc anys d'escolarització més o menys.
- Una darrera etapa d'adquisició de competència comunicativa plena en tota mena de discursos orals i de competència per a l'estudi (escriptura, textos expositius, etc.), a partir dels cinc anys d'escolarització al país.

Tanmateix, cal tenir en compte la provisionalitat d'aquestes aproximacions i el fet que ometen una variable molt rellevant: l'experiència prèvia d'escolarització dels alumnes en el moment que arriben a Catalunya. És clar, i tothom coneix casos concrets, que alumnes ben escolaritzats al Marroc i que ja han adquirit en la llengua materna, competència en lectura i escriptura en tota mena de tipus de text i competència oral en tota mena de discursos, poden transferir aquestes habilitats al català amb molta més rapidesa i requereixen, per tant, menys temps de suport lingüístic.

Sobre la possibilitat de descriure els sistemes lingüístics de cada grup amb els instruments d'anàlisi emprats a la recerca, ens sembla haver confirmat que, efectivament, es pot fer una bona descripció de la competència comunicativa en cada etapa.

11.9 SOBRE ALGUNES CREENCES HABITUALS RESPECTE L'ADQUISICIÓ DEL CATALÀ PELS ALUMNES MARROQUINS.

Tot i que no era una variable seleccionada, i la mostra escollida no es basava en aquest criteri, els resultats d'aquesta recerca indiquen que no hi ha diferències significatives entre la competència assolida pels nens que es van escolaritzar a Catalunya a l'Educació

Infantil i els que ho van fer més tard. Sigui com sigui, caldria qüestionar-s'ho i investigar-ho específicament.

Per tant, és dubtós que l'arribada a l'Educació Infantil no exigeixi recursos de suport lingüístic específics per a aquests alumnes.

Atesos els resultats, no és clar que un suport específic de tres o quatre hores setmanals per a l'aprenentatge del català, combinat amb la inserció a l'aula ordinària, sigui suficient per a la incorporació d'alumnes marroquins amb igualtat d'oportunitats d'èxit escolar en relació als nadius.

Atesos els resultats, sembla segur que els suports per a l'ensenyament del català a alumnes marroquins han de prolongar-se un mínim de tres anys i, en molts casos més, per tal de garantir competència suficient en aspectes bàsics de la comunicació, com ara la conversa i les habilitats de lectura i escriptura i comprensió i producció de textos narratius.

Pel que fa a discursos més complexos (expositiu, argumentatiu, prescriptiu) i a la comprensió i producció de textos, si volem donar a aquests alumnes – i a molts nadius, caldria afegir – accés a la igualtat d'oportunitats acadèmiques i socials, caldria prolongar els suports més enllà dels tres primers anys. O, potser, el que caldria seria dissenyar unes propostes didàctiques més eficaces per aquests objectius.

Els resultats de la recerca no mostren diferències significatives entre els alumnes segons l'etapa educativa on estan escolaritzats (primària o ESO), ni tan sols en aspectes com les habilitats de lectura en veu alta o l'escriptura. Les úniques diferències observades es situen en l'ús d'alguns elements gramaticals concrets i, també, en el record de llibres llegits en català, significativament inferior en els alumnes d'ESO.

12. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ADAM, J. M. (1985). "Quel type de textes?", *Le français dans le monde*, 192, pp. 39-43.

ADAM, J.M. (1992). *Les textes types et prototypes*. Nathan, 3^a edición, Paris.

ADAM, J.M. y REVAZ, F. (1996). (Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos. *TEXTOS*, 10, pp. 9-22, octubre.

AGUADO, Gerardo (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. CEPE, Madrid.

APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1987). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel. Barcelona, 1996.

AZNAR, S. i TERRADELLAS, M.R., coord. (1999). *Incorporació tardana de l'alumnat estranger. Segon Simposi: Llengua, Educació i Immigració*. ICE- UdG, HORSORI, Barcelona.

BASSOLS, M. i TORRENT, A.M. 1996). *Models textuais: teoria i pràctica*. EUMO editorial, Vic.

BASTARDAS, A. (1985). *La bilingüització de la segona generació immigrant. Realitat i factors a Vilafranca del Penedès*. La Magrana, Barcelona.

BASTARDAS, A. (1986). *Llengua i immigració: la segona generació immigrant a la Catalunya no-metropolitana*. La Magrana, Barcelona.

BELL, N. i GURNY, R.: L'acquisition d'une seconde langue par les immigrants. A VVAA, *Langue et Migration*, Suïssa.

CASTELLÀ I LIDON, J.M. Diversitat discursiva i gramàtica. *ARTICLES*, 4, pp. 73-82, abril.

CERDÁN L., GONZÁLEZ V., RÍOS M. Y LLOBERA, M. (1994). "Soc el primer" Análisis de los usos lingüísticos espontáneos de un niño árabe en situación de inmersión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 41-48.

CINCA, M^a D. (1990). Peculiaridades de la enseñanza del árabe en España: algunos datos para la reflexión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 157-161.

COLECTIVO IOÉ (1994): *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

COLECTIVO IOÉ (1996): *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*, CIDE, Madrid.

COLECTIVO IOÉ (1999): *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Unavisión de las migraciones desde España*. Universitat de València, València.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (1999): *L'atenció a l'alumnat immigrant i de minories ètniques en el nostre sistema educatiu*. Document 4/1999, aprovat el 14 de juliol del 1999. Publicacions del Consell Escolar de Catalunya, Barcelona.

COOK, Vivian (1993): *Linguistics and Second Language Acquisition*. Mac Millan Press, Ltd. London.

COTS, J. M. (1994): Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11, 46-51.

DULAY, H., BURT, M. I Krashen, S. (1982). *Language two*. Nova York, Oxford University Press.

ESCANDELL, M^a V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Anthropos, Barcelona.

EXTRA, Guus; VERHOEVEN, Ludo (Editors) (1993). *Immigrant Languages in Europe*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon (G.B.)

EXTRA, G. (1998): Immigration, Education and language at school. Report of experiencies in the Netherlands. Conferència pronunciada al II Simposi Llengua, Educació i Immigració, Universitat de Girona, 20.11.98.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, Buenos Aires.

FERRER, M. y ZAYAS, F. (1995). Diversitat discursiva i planificació de continguts. *ARTICLES*, 4, pp. 17-28, abril.

FULLANA, J. et al (1999): *Estudi sobre l'èxit i el fracàs escolar dels alumnes fills d'immigrants estrangers africans escolaritzats a les comarques de Girona*. (Document no publicat), Girona.

GRAMC (1998). *Els fills dels immigrants estrangers a l'escola: Problemes i propostes d'intervenció*. Doc. multicopiat.

GRETNER, A.; GURNY, R.; PERRET-CLERMONT, A.-N.; POGLIA, E. (1989). *Être migrant. Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. Peter Lang, Bern.

GRIJALVO, S et al (1987): *L'avaluació de l'expressió oral*. ICE-UB, Col. Materials Experimentals, M-8, PPU Universitat de Barcelona.

GUASCH, O. (1990). Concepcions de l'error en les produccions dels aprenents d'una L2. A VVAA (1990).

GUERRERO, A. (1990). Aprender entre dos culturas: estudio de un caso de escolarización bilingüe para hijos de emigrantes. *Comunicación, Lengua y Educación*, 7-8, 145-156.

GUMPERZ, J.J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge University Press. Cambridge.

HALLIDAY, M. y HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman, London.

LARSEN-FREEMAN, D. i LONG, M.H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos, Madrid, 1994.

LLOBERA, M. et al. (1995). *Competència comunicativa. Documentos básicos en a ensenjanza de llengua estranjeras*. EDELSA, Madrid.

LÓPEZ ORNAT, S. et al. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Siglo XXI de España, editores. Madrid, 1ª edición.

LOZANO, J., PEÑA-MARÍN, C., ABRIL, G. (1997). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. CATEDRA, S.A. Madrid.

LUND, N.J., DUCHAN, J.F., (1992). *Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts*. Prentice Hall, New Jersey, USA.

MacWHINNEY, B. (1995): *The Childe Project*. NJ: L.E.A.

MARTINELL GIFRE, E. y CRUZ PIÑOL, M. (1998). *Cuestiones del español como lengua extranjera*. Edicions Universitat de Barcelona.

MARUNY, LI., MINISTRAL, M. i MIRALLES, M. (1997). *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. Centro de Publicaciones del MEC - Edelvives, Zaragoza.

MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*, dos vols. Difusión, Madrid.

MESA, C. i SÀNCHEZ, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. CIDE - Laboratorio de Estudios Interculturales (Universidad de Granada). Granada.

MESMIN, Cl. (1993). *Les enfants de migrants à l'école réussite, échec*. La Pensée sauvage, Paris.

MUÑOZ LICERAS, J. (1991): *La adquisición de la L2: la perspectiva lingüística*. En VIDE; C.M.

MUÑOZ LICERAS, J. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. VISOR, Lingüística y Conocimiento. Madrid.

NUSSBAUM, L. (1994): Tradición e innovación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 1, juliol 1994, GRAÓ editorial, pp: 85-93.

NUSSBAUM, L. (1995): Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva. *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 3, gener 1995, GRAÓ editorial, pp: 33-41.

PÉREZ-LEROUX, A.T. y GLASS, W.R. (Editors) (1997). *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. 2 vols. Cascadia Press, Somerville (USA).

PLA, L. i VILA, I. (coord.) (1997): *Enseñar y aprender inglés en la Educación Secundaria*. ICE-UB / Horsori. Barcelona.

PUJOL, M., NUSSBAUM, L. i LLOBERA, M. (1998): *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. EDELSA, Col. Investigación Didáctica, Madrid.

PY, Bernard, *Aprender una segona llengua en un context bilingüe i exolingüe*. Conferència pronunciada al II Simposi *Llengua, Educació i Immigració*, Universitat de Girona, 20.11.98.

RIGAU OLIVER, G. (1981). *Gramàtica del discurs*. U. Autònoma de Barcelona.

SEMINARIO SOBRE EDUCACIÓN Y LENGUAS, 15º (Sitges 1990). *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. ICE U.B.-Horsori, Barcelona.

SIGUÁN, M. (1989). Sobre lenguas y educación en Europa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 69-76.

SIGUÁN, M. (1996). *La Europa de las lenguas*. Alianza Editorial, Madrid.

SIGUÁN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Paidós Educador, Edit. Paidós. Barcelona.

SOLÉ, I. (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. CEAC, Barcelona.

STAVENHAGEN, R. (1996): Educació per a un món intercultural. Inclòs a: *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a la UNESCO. Centre UNESCO de Catalunya, Barcelona.

STUBBS, Michael (1987). *Análisis del discurso*. Alianza Psicología, Alianza Editorial. Madrid.

TORRAS, M.R. (1994). La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 49-62.

TUSÓN, A. (1991). Iguales en la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *SIGNOS*, 2, enero-marzo.

TUSÓN, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Empúries. Barcelona.

VIDE, C. M. (editor) (1991): *Lenguajes naturales y lenguajes formales*. VI Congreso. UB-PPU, S.A..

VILA, I. (1989). La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 91-93.

VILA, I. (1993). Psicología y enseñanza de la lengua. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 219-229.

VILA, I. (1997). El tratamiento lingüístico de las minorías étnicas y culturales. (article facilitat per l'autor).

VILA, I. et al. (1999): *Estudi sobre l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrants*. Departament d'Ensenyament, Barcelona.

VILÀ, M. y VILA, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 45-54.

VVAA (1987) *Les enfants de migrants a l'école*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. OCDE. Paris.

VVAA (1990) *Text i Ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcanova Educació, Barcelona.

VVAA (1998 a). *Primer Simposi: Llengua, Educació i Immigració*. U. de Girona.

VVAA (1998 b): *Immigració, integració i llengua*. Documents del Seminari organitzat per CCOO (Barcelona, 1997). CCOO, Barcelona.

VVAA (2000): Revista TEXTOS: *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 23, marzo 2000, pp 5-67. GRAÓ Editorial, Barcelona.

VVAA: *Panorama de la lingüística moderna*. Cambridge University, Vol. II *Teoría Lingüística. Extensiones e implicaciones*. VISOR, Madrid, 1991.
Vol IV: *El lenguaje: contexto sociocultural*. VISOR, Madrid, 1992.

VAN DIJK, T.A. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós Comunicación. Barcelona.

WEN-FENG, L. i LLOBERA, M. (1997). Un estudio empírico de las estrategias comunicativas (EC) relativas al interlenguaje de los hablantes chinos al utilizar el español. *Summa Filologia*, Estudios de lingüística aplicada. Univ. Jaume I, Castelló de la Plana, pp 133-140.

WONG FILLMORE, Lily (1998). Adquisició de segona llengua a les escoles: el que és òptim; el que no ho és. Comunicació presentada a la *II Trobada Internacional sobre l'Adquisició de les Llengües de l'Estat*. U. de Barcelona, setembre.

ANNEX:

**REPRESENTACIONS GRÀFIQUES I ANÀLISI ESTADÍSTICA DE
SIGNIFICACIÓ DE LES DIFERÈNCIES ENTRE GRUPS.**

ANNEX: ANÀLISI ESTADÍSTICA DE LES DIFERÈNCIES ENTRE GRUPS

Els resultats mitjans de cada grup –A, B i C- en els diferents ítems explorats, han estat sotmesos a una anàlisi estadística per determinar el grau de significació estadística de les diferències considerant la grandària de la nostra mostra. També hem explorat agrupaments per altres criteris (gènere, etapa educativa, temps d'estada superior a 30 mesos o a 4 anys...)

Per a aquesta anàlisi s'ha fet servir un estadístic per a fer contrastos d'hipòtesis de dues proporcions. Aquesta fórmula valora si la diferència entre grups és significativa amb un marge de confiança del 5 % com a mínim (p-valor inferior a 0'05).

Contrast d'hipòtesis:

$$H_0: p_1 = p_2$$

$$H_1: p_1 < p_2$$

Fórmula de l'estadístic:

p_1 = valor de la mitjana del grup 1

p_2 = valor de la mitjana del grup 1

n_1 = població del grup 1

n_2 = població del grup 2

$$Z = p_1 - p_2 / \sqrt{p^* q^* (1/n_1 + 1/n_2)}$$

$$p^* = n_1 p_1 + n_2 p_2 / n_1 + n_2$$

$$q^* = 1 - p^*$$

Aplicant aquesta anàlisi, han resultat significatives les diferències entre grups següents:

COMPETÈNCIA DISCURSIVA:

Diferències clarament significatives:

- Densitat discursiva en conversa, grups B i C (p-valor = 0'0096)
- Competència suficient o bona en conversa, grups B i C (p-valor < 0'0002)
- Competència suficient o bona en Narració I (Festes), grups B i C (p-valor = 0'0024)
- Competència suficient o bona en Argumentatiu (Dilema), grups B i C (p-valor < 0'0002)
- Competència en conversa segons temps d'estada: grup 1, temps d'estada entre 0 i 30 mesos; grup 2, temps d'estada superior a 30 mesos (p-valor < 0'0002)

Diferències amb una significació estadística baixa, discutible:

- Competència suficient o bona en Narració I (Festes), grups A i B (p-valor = 0'0143).
- Competència suficient o bona en Narració II (TV), grups A i B (p-valor = 0'0314).
- Competència suficient o bona en Prescriptiu (Normes del joc), grups B i C (p-valor = 0'0262).

En canvi, no han resultat significatives les diferències entre grups segons el gènere, l'etapa educativa (primària i ESO) o l'edat d'arribada en el grup C.

COMPETÈNCIA EN LECTURA:

Diferències clarament significatives:

- Competència suficient en habilitats de desxifrat i lectura en veu alta, grups B i C (p-valor = 0'0024)
- Competència suficient en comprensió de text narratiu, grups B i C (p-valor = 0'0019)
- Competència suficient en comprensió de text informatiu, grups B i C (p-valor = 0'0026)
- Competència suficient segons temps d'estada, grup 1 temps d'estada entre 0 i 30 mesos, grup 2 temps d'estada superior a 30 mesos, text narratiu (p-valor = 0'0017)
- Competència suficient segons temps d'estada, grup 1 temps d'estada entre 0 i 30 mesos, grup 2 temps d'estada superior a 30 mesos, text informatiu (p-valor = 0'0017)
- Competència suficient segons temps d'estada, grup 1 temps d'estada entre 0 i 4 anys, grup 2 temps d'estada superior a 4 anys, en text expositiu (p-valor = 0'0013)

Diferències amb baixa significació, discutibles:

- Competència suficient en text narratiu segons gènere, grup 1 noies, grup 2 nois (p-valor = 0'0367). Les diferències de gènere no són significatives a cap altre ítem de la lectura i en la narració el grau de significació està pròxim a límit.

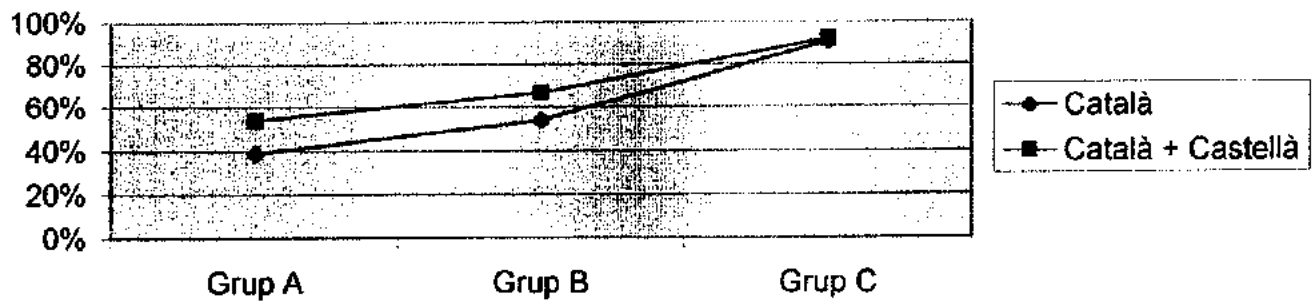
COMPETÈNCIA EN ESCRIPTURA

Atesos els resultats de tots els grups en escriptura, només hem trobat significativa la diferència en l'ítem de cohesió del text, entre els grup B i C (p-valor = 0'0401) i, encara, amb una significació molt discutible. L'agrupament dels alumnes arribats fa menys i més de quatre anys, tampoc no ha resultat significativa.

DENSITAT DISCURS EN CONVERSA

	Grup A	Grup B	Grup C
Català	39%	54%	91%
Català + Cast	54%	67%	92%

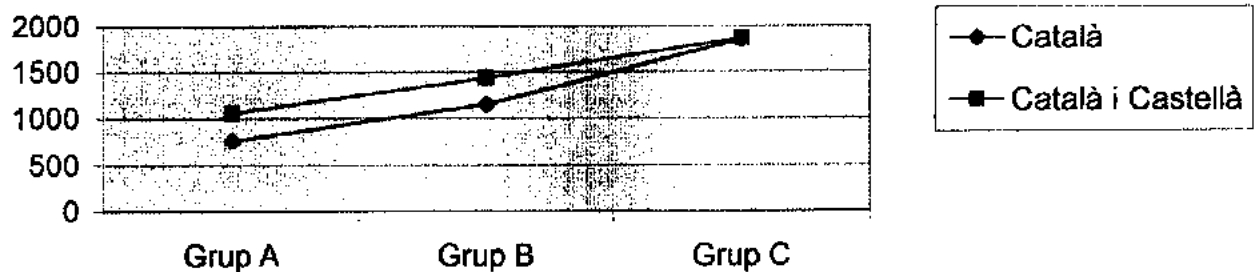
DENSITAT CONVERSA: % UIR / Torns de paraula



CONVERSA: N° UIR ACUMULAT PER GRUPS

	Grup A	Grup B	Grup C
Català	762	1152	1850
Català i Caste	1059	1437	1860

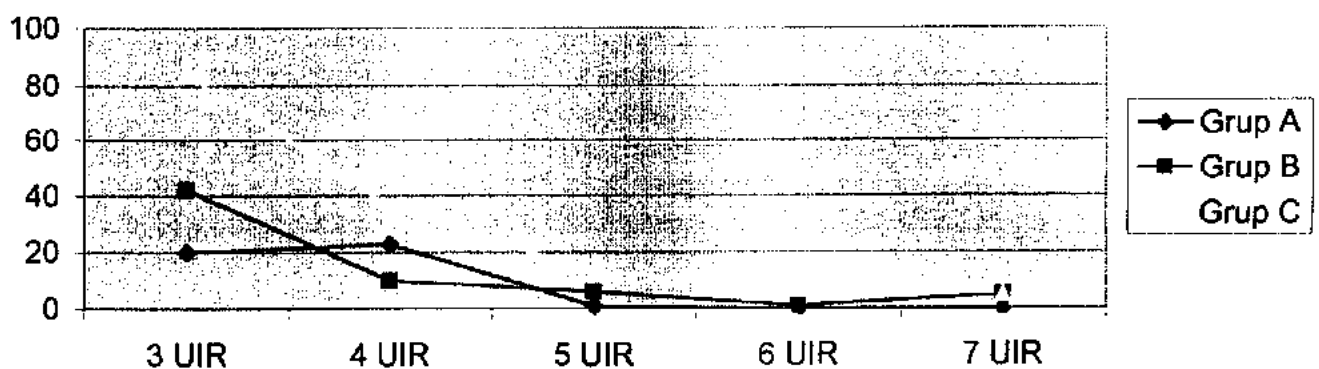
DENSITAT DE CONVERSA: Nombre d'UIR acumulat per grups



AUTONOMIA DISCURSIVA EN CONVERSA: UIR en una intervenció

	3 UIR	4 UIR	5 UIR	6 UIR	7 UIR
Grup A	20	23	1	0	0
Grup B	42	10	6	1	5
Grup C	84	36	13	9	5

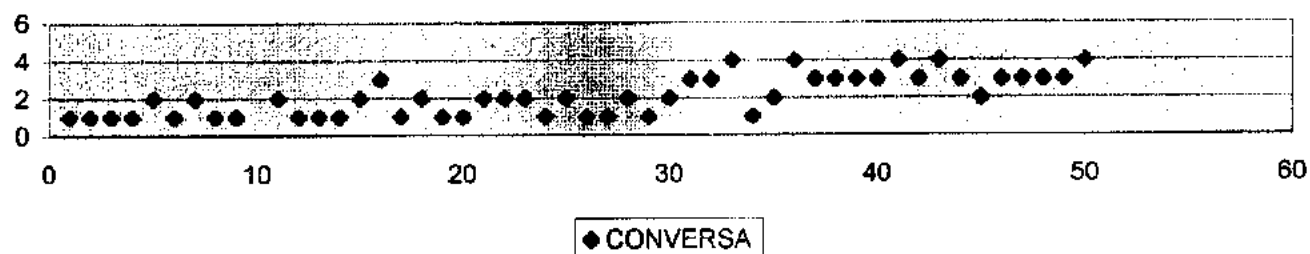
AUTONOMIA DISCURSIVA EN CONVERSA



COMPETÈNCIA DISCURSIVA: alumnes ordenats per temps d'estada

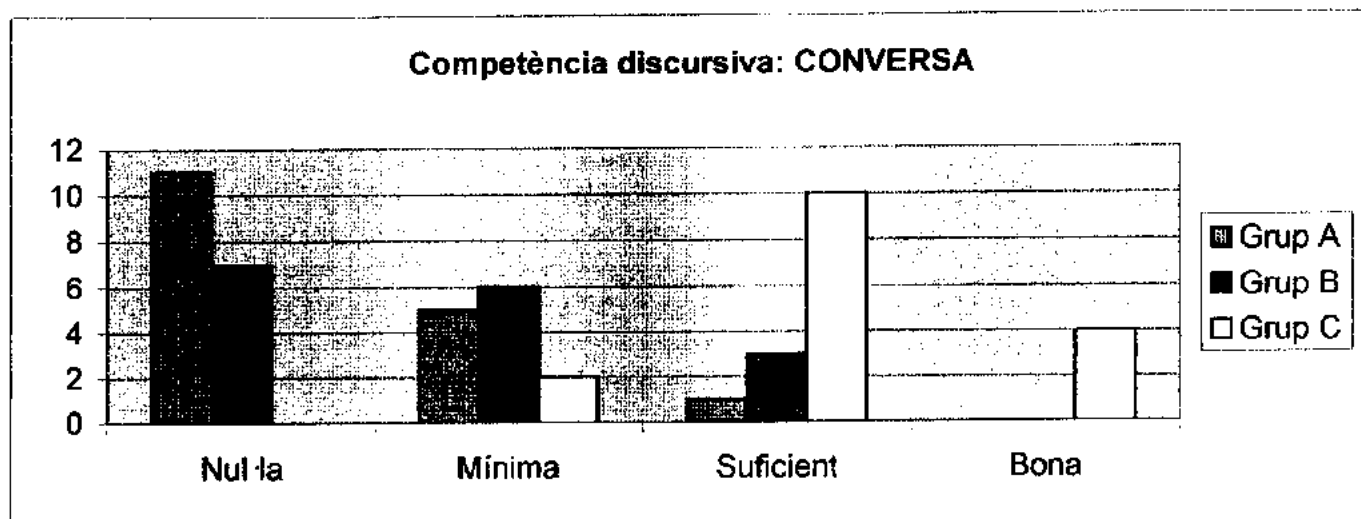
	FAU	ZIZ	IZA	BAC	HOU	AMI	FAT	
CONVERSA		1	1	1	1	2	1	2
FESTA		1	1	2	1	2	1	2
TV		1	1	1	1	2	1	2
NORMES		1	1	1	1	2	1	1
DILEMA		1	1	1	1	3	1	2

COMPETÈNCIA EN CONVERSA SEGONS TEMPS D'ESTADA



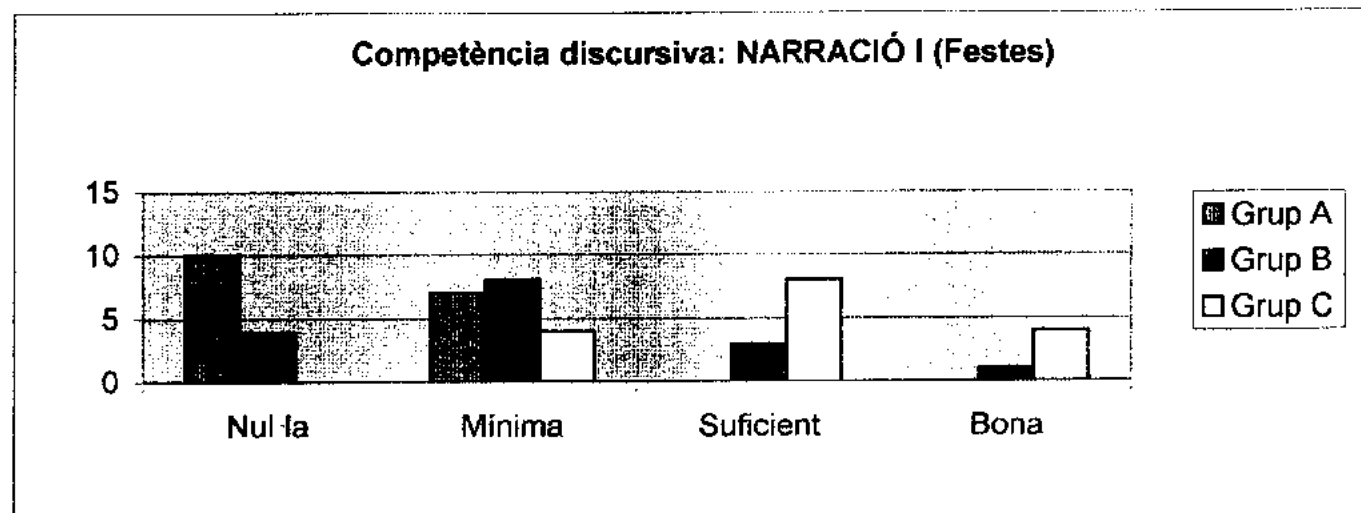
COMPETÈNCIA DISCURSIVA: CONVERSA

	Nul·la	Mínima	Suficient	Bona	
Grup A	11	5	1	0	
Grup B	7	6	3	0	
Grup C	0	2	10	4	



COMPETÈNCIA DISCURSIVA. NARRACIÓ I: Festes populars.

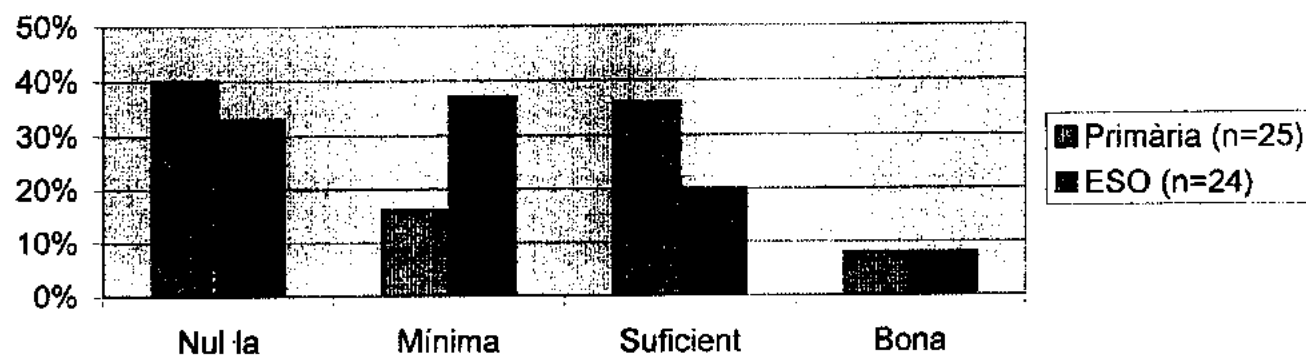
	Nul·la	Mínima	Suficient	Bona	
Grup A	10	7	0	0	
Grup B	4	8	3	1	
Grup C	0	4	8	4	



Competència en conversa, segons etapa educativa

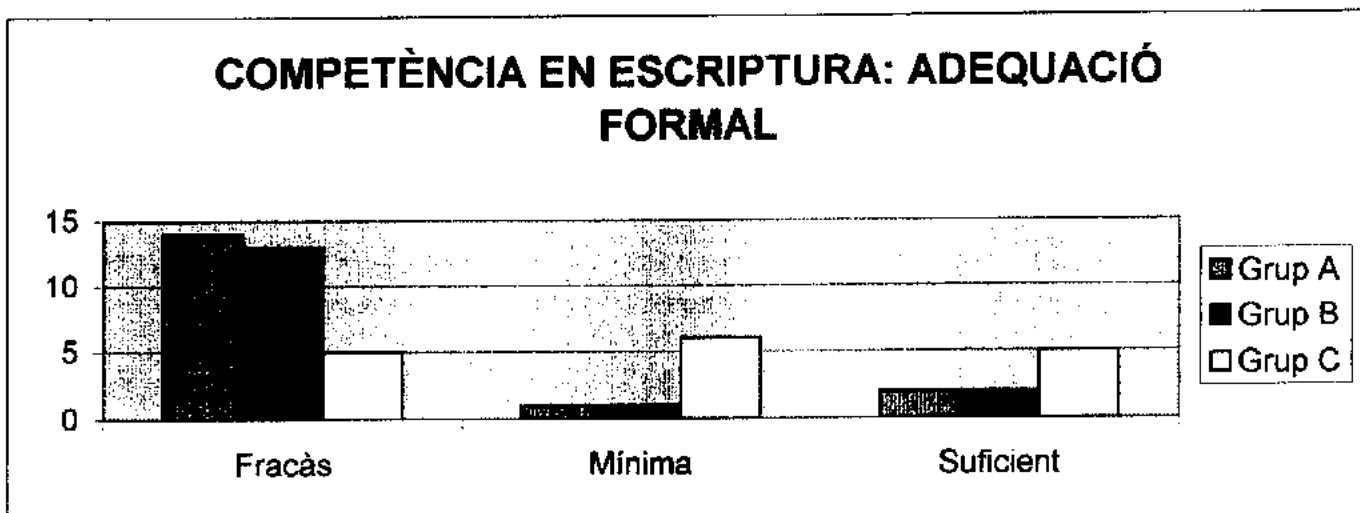
	Nul·la	Mínima	Suficient	Bona
Primària (n=25)	40%	16%	36%	8%
ESO (n=24)	33%	37%	20%	8%

Competència en conversa segons etapa educativa.



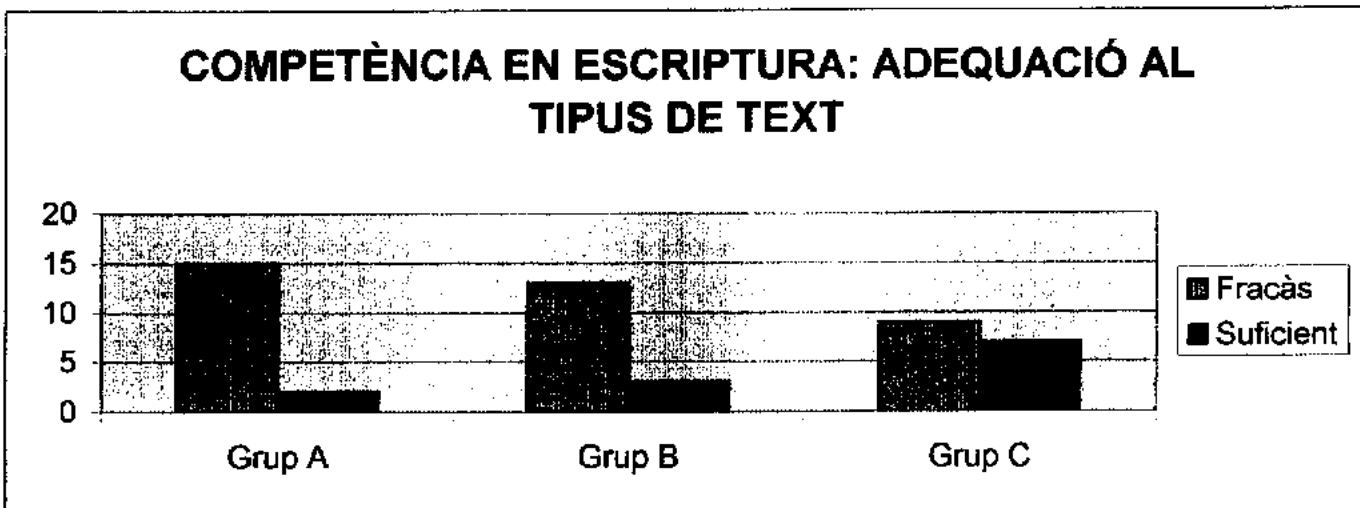
COMPETÈNCIA EN ESCRIPTURA: ADEQUACIÓ FORMAL

	Fracàs	Mínima	Suficient
Grup A	14	1	2
Grup B	13	1	2
Grup C	5	6	5



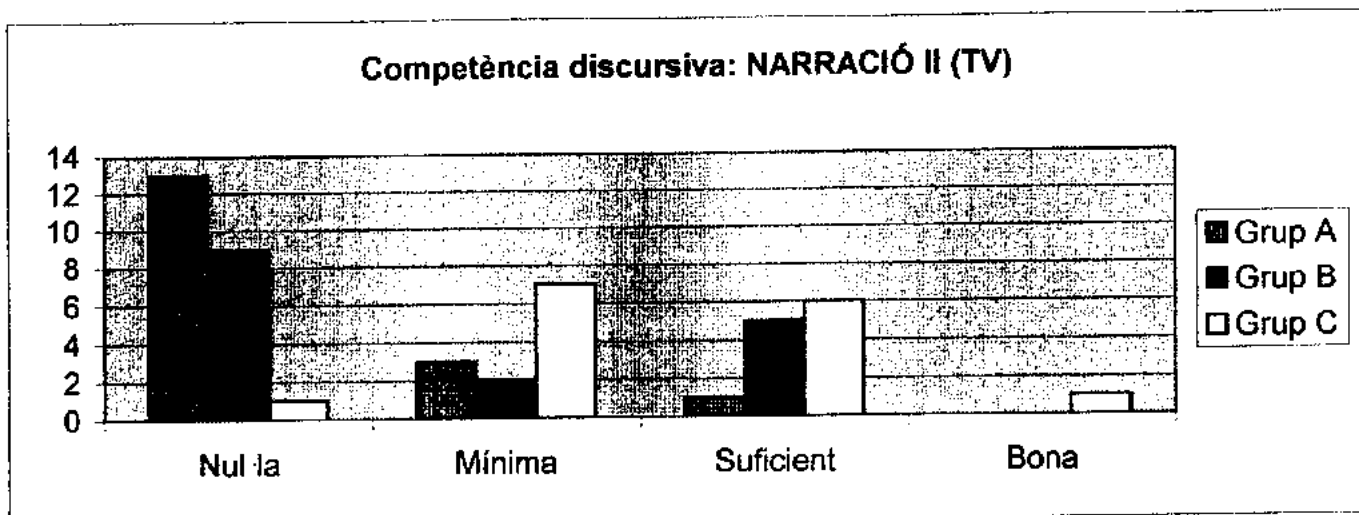
COMPETÈNCIA EN ESCRIPTURA: ADEQUACIÓ AL TIPUS DE TEXT

	Fracàs	Suficient
Grup A	15	2
Grup B	13	3
Grup C	9	7



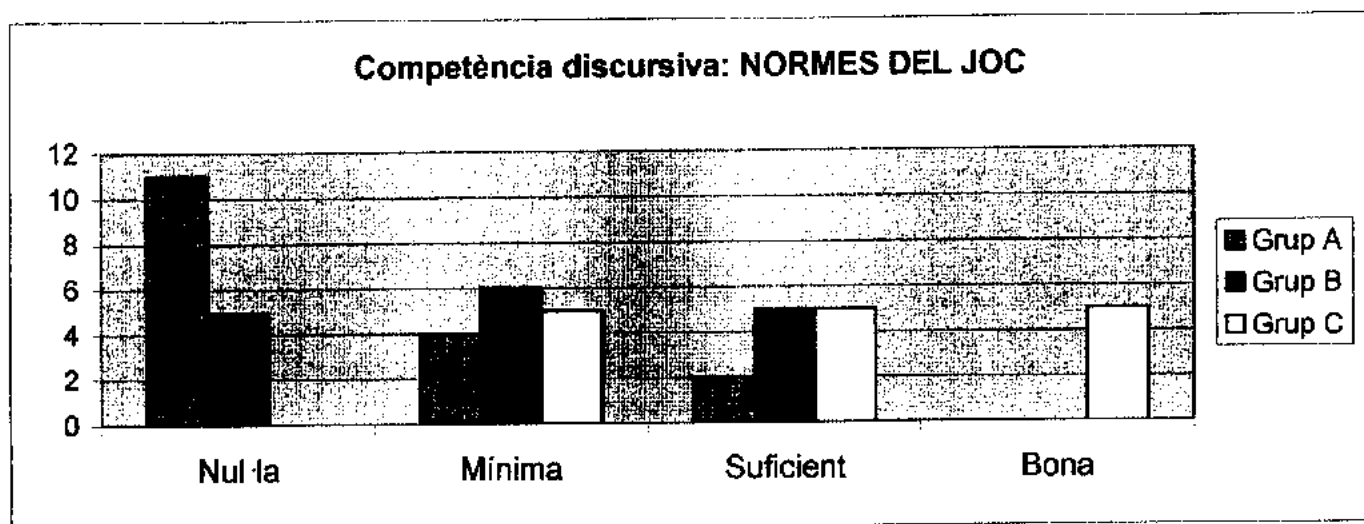
COMPETÈNCIA DISCURSIVA. Narració II: TV

	Nul·la	Mínima	Suficient	Bona	
Grup A	13	3	1	0	
Grup B	9	2	5	0	
Grup C	1	7	6	1	



COMPETÈNCIA DISCURSIVA: Prescriptiu: Normes d'un joc

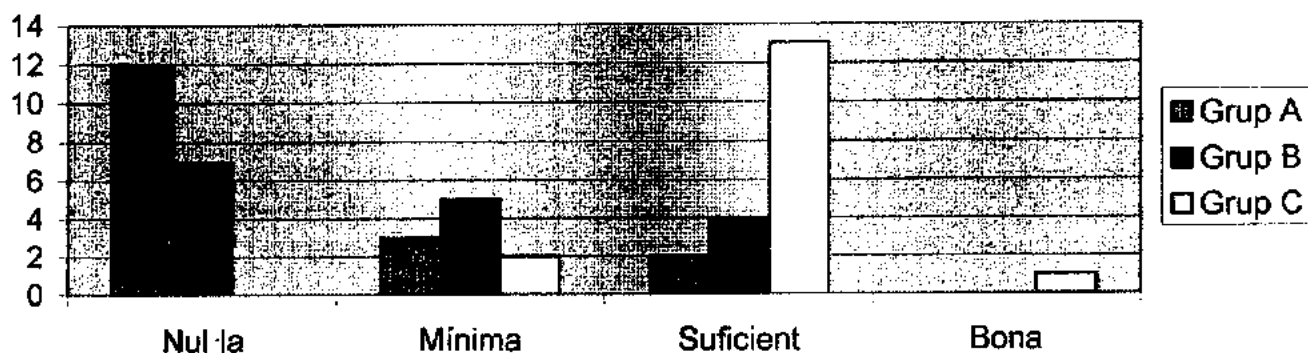
	Nul·la	Mínima	Suficient	Bona	
Grup A	11	4	2	0	
Grup B	5	6	5	0	
Grup C	0	5	5	5	



COMPETÈNCIA DISCURSIVA. Argumentació: Dilema moral

	Nul·la	Mínima	Suficient	Bona	
Grup A	12	3	2	0	
Grup B	7	5	4	0	
Grup C	0	2	13	1	

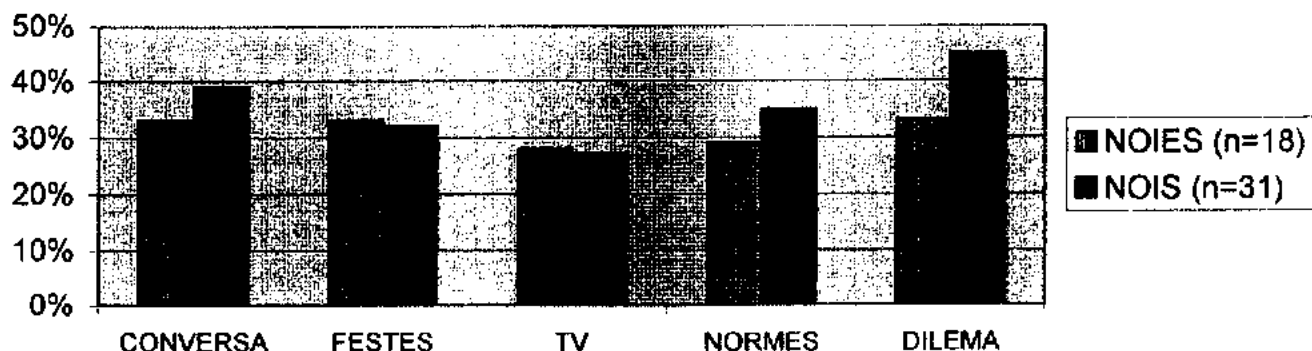
COMPETÈNCIA DISCURSIVA. ARGUMENTACIÓ: dilema



COMPETÈNCIA DISCURSIVA SUFICIENT + BONA SEGONS GÈNERE, Totals per grup en %

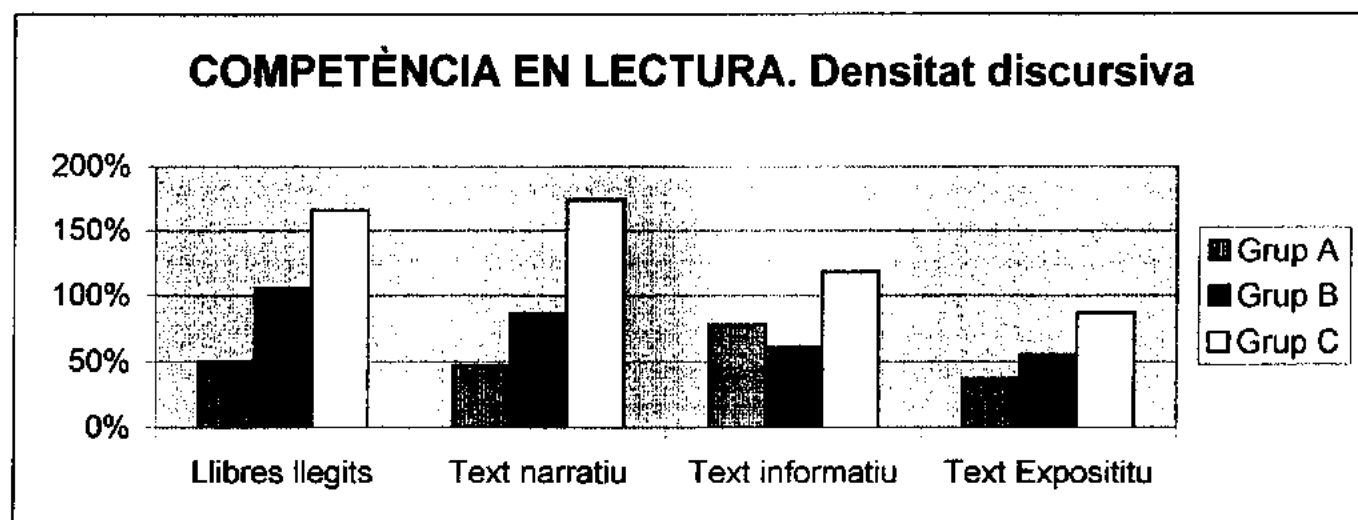
	CONVERSA	FESTES	TV	NORMES	DILEMA
NOIES (n=18)	33%	33%	28%	29%	33%
NOIS (n=31)	39%	32%	27%	35%	45%

COMPETÈNCIA SUFICIENT EN CONVERSA PER GÈNERES



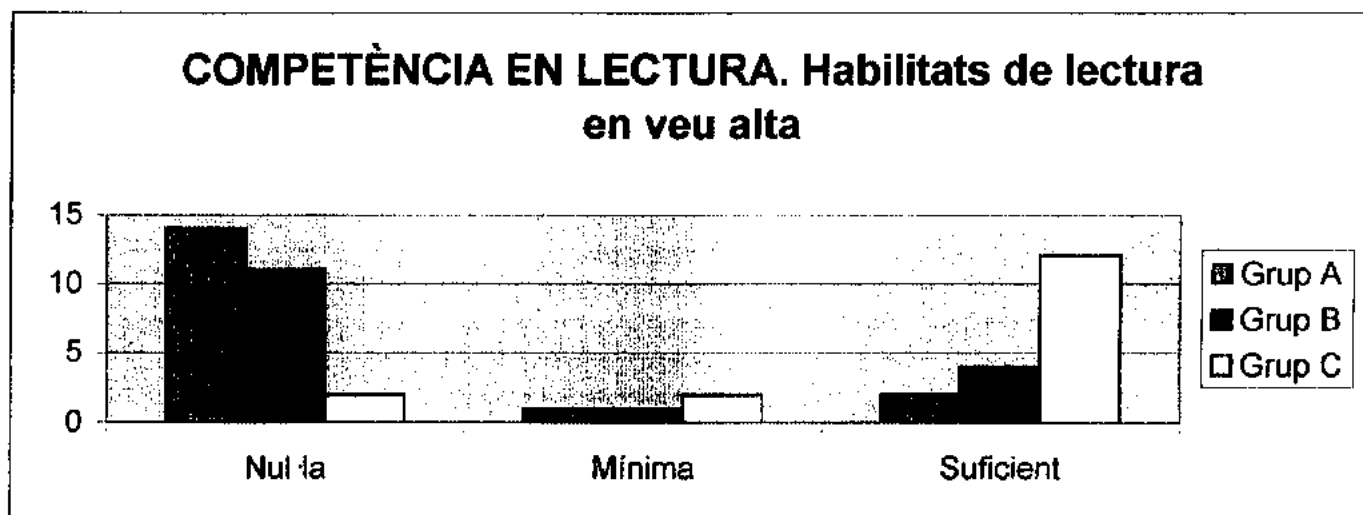
COMPETÈNCIA EN LECTURA. Densitat discursiva

	Llibres llegits	Text narratiu	Text informatiu	Text Expositiu
Grup A	50%	47%	78%	37%
Grup B	105%	86%	61%	55%
Grup C	166%	174%	118%	87%



COMPETÈNCIA EN LECTURA: Habilitats lectura en veu alta

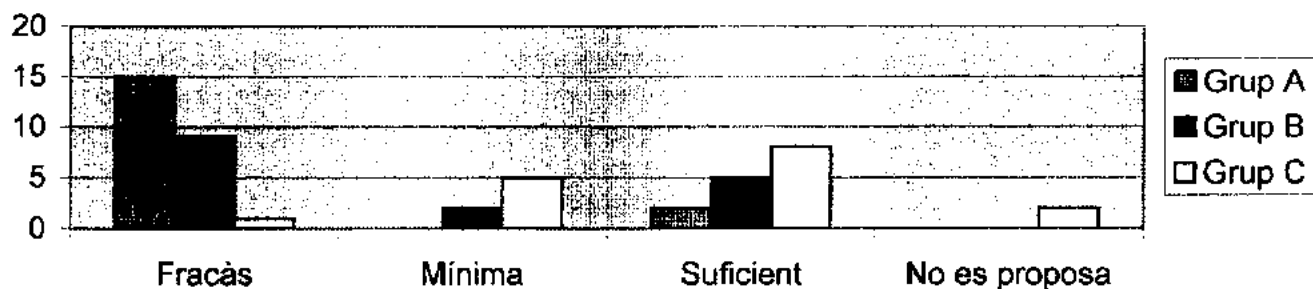
	Nul·la	Mínima	Suficient
Grup A	14	1	2
Grup B	11	1	4
Grup C	2	2	12



COMPETÈNCIA EN LECTURA. Resum de llibres llegits darrerament

	Fracàs	Mínima	Suficient	No es proposa
Grup A	15	0	2	0
Grup B	9	2	5	0
Grup C	1	5	8	2

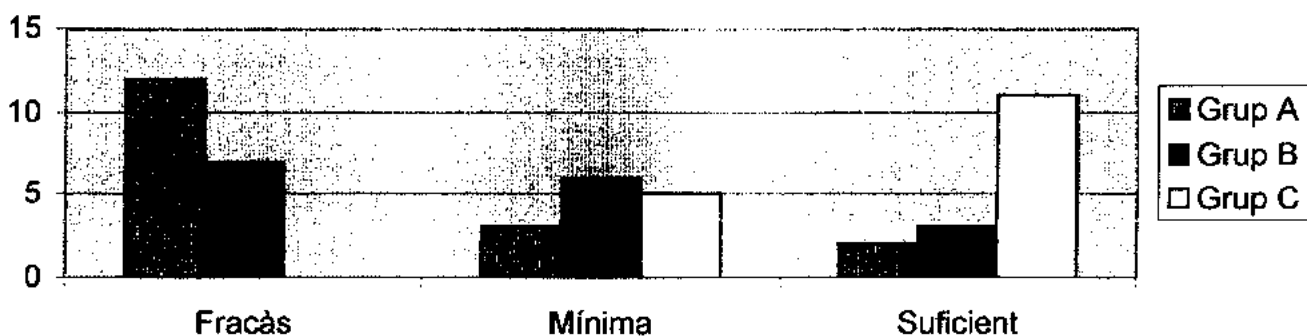
COMPETÈNCIA EN LECTURA. Resum llibres llegits darrerament



COMPRENSIÓ DEL TEXT NARRATIU

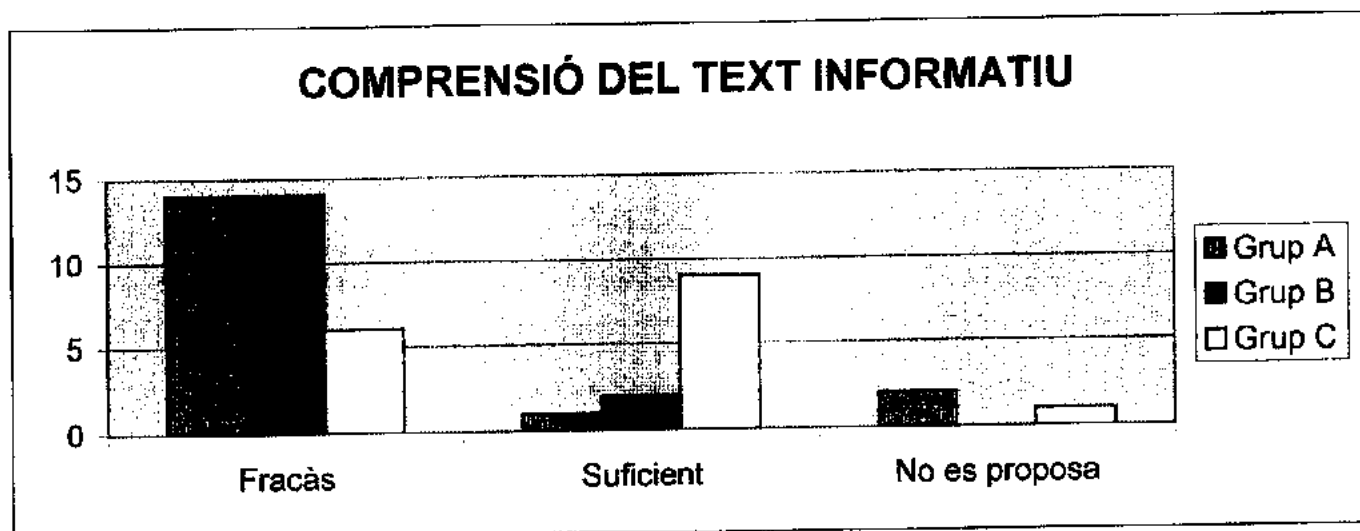
	Fracàs	Mínima	Suficient
Grup A	12	3	2
Grup B	7	6	3
Grup C	0	5	11

COMPRENSIÓ DEL TEXT NARRATIU



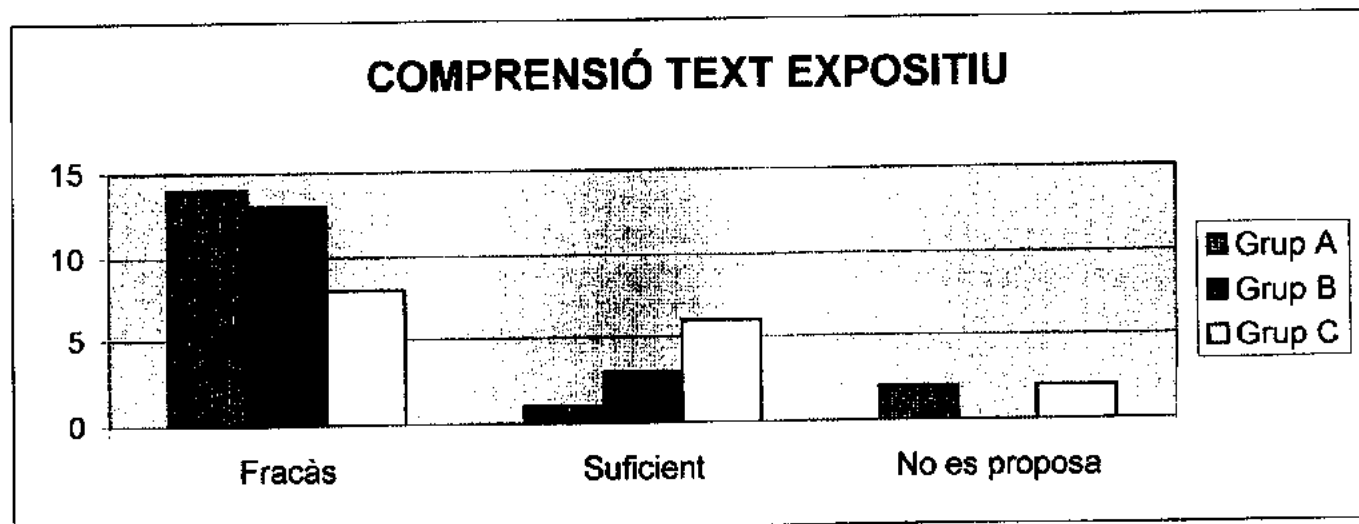
COMPRENSIÓ DEL TEXT INFORMATIU

	Fracàs	Suficient	No es proposa
Grup A	14	1	2
Grup B	14	2	0
Grup C	6	9	1



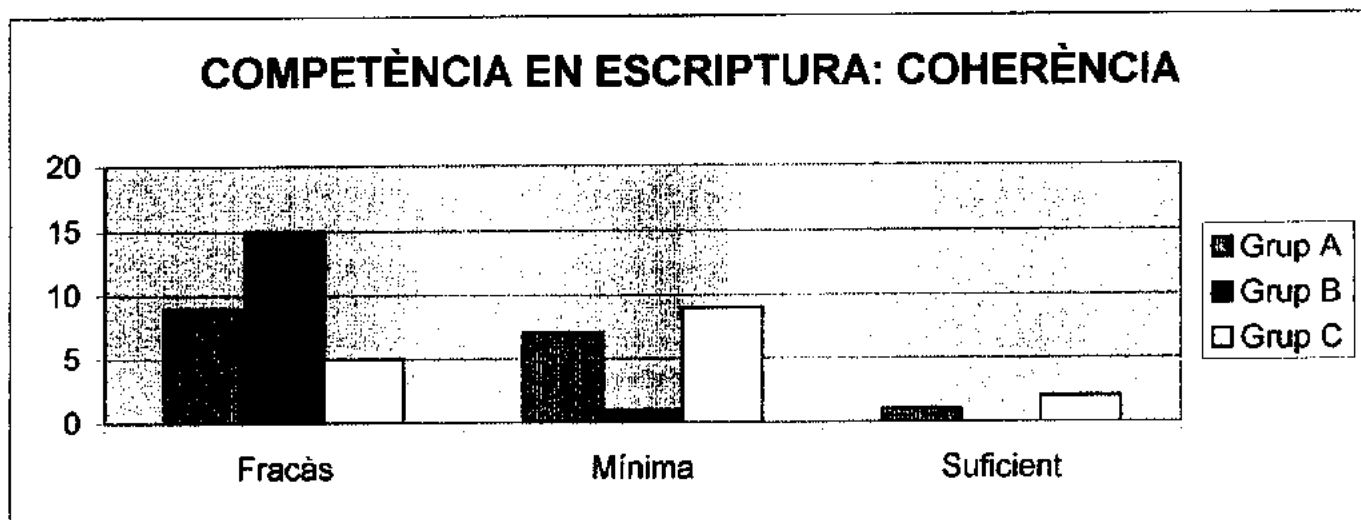
COMPRENSIÓ DEL TEXT EXPOSITIU

	Fracàs	Suficient	No es proposa
Grup A	14	1	2
Grup B	13	3	0
Grup C	8	6	2



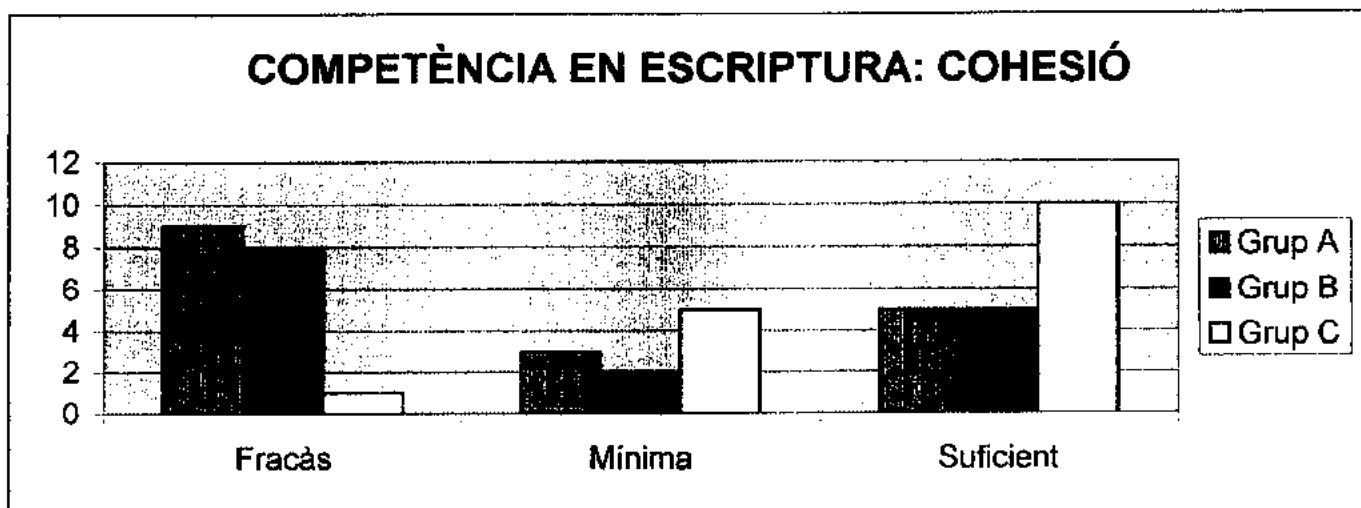
COMPETÈNCIA EN ESCRIPTURA: COHERÈNCIA

	Fracàs	Mínima	Suficient
Grup A	9	7	1
Grup B	15	1	0
Grup C	5	9	2



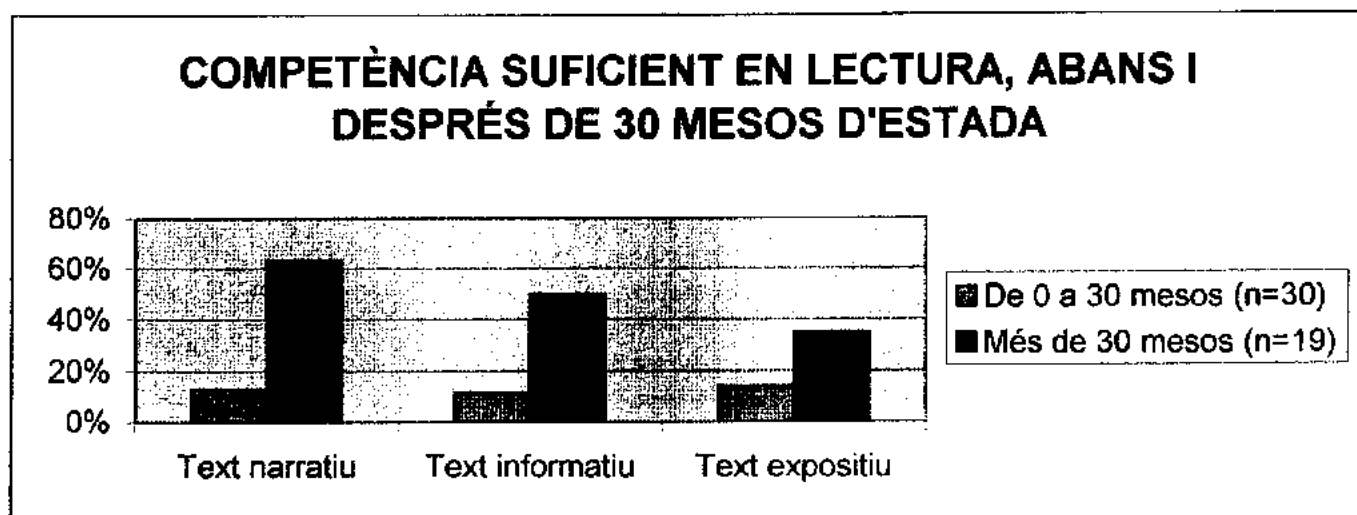
COMPETÈNCIA EN ESCRIPTURA: COHESIÓ

	Fracàs	Mínima	Suficient
Grup A	9	3	5
Grup B	8	2	5
Grup C	1	5	10



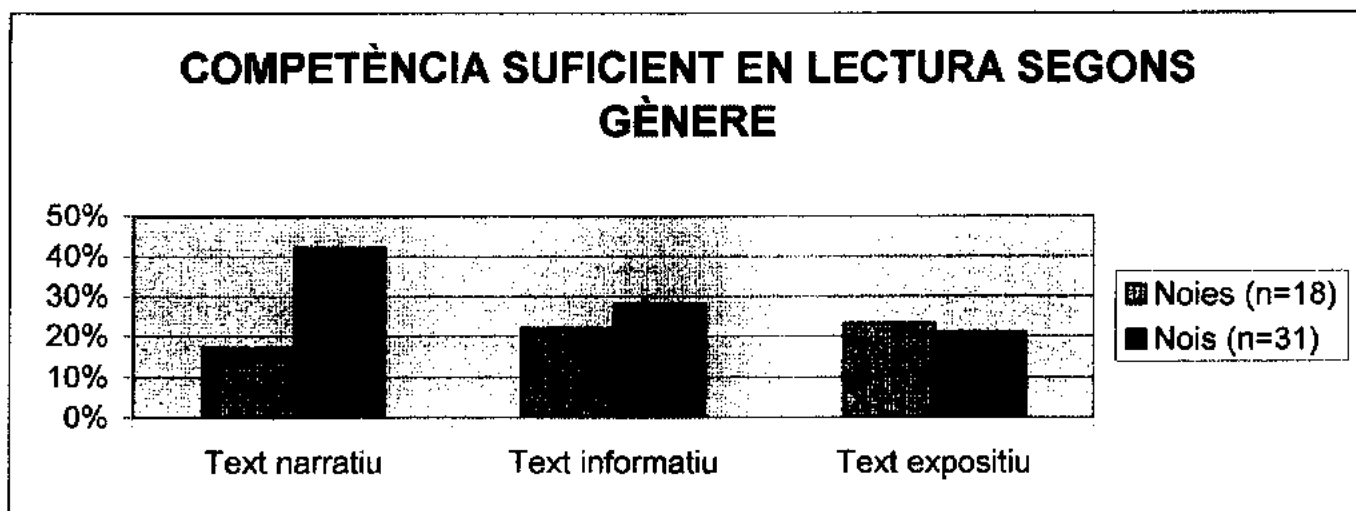
COMPETÈNCIA SUFICIENT EN LECTURA ABANS I DESPRÉS DE 30 MESOS D'ESTADA

	Text narratiu	Text informatiu	Text expositiu
De 0 a 30 mes	13%	11%	14%
Més de 30 me	63%	50%	35%



COMPETÈNCIA SUFICIENT EN LECTURA SEGONS GÈNERE

	Text narratiu	Text informatiu	Text expositiu
Noies (n=18)	17%	22%	23%
Nois (n=31)	42%	28%	21%



NOMBRE MITJÀ DE PARAULES AL TEXT ESCRIT

	Nº paraules
Grup A	46
Grup B	56
Grup C	71

