

interaccional local de la tria de llengües del seu valor social general.

Per als estudis englobats en el primer punt de vista, els canvis de llengua no seran més que el resultat dels constrenyiments socials que es desprendran dels contextos en què les llengües són usades. Les nocions de diglòssia elaborades primer per Ferguson i posteriorment per Fishman responen a aquest enfocament: l'ús de les diferents varietats lingüístiques emprades per una comunitat de parla no és un fet aleatori sinó que està socialment determinat en funció dels àmbits d'ús lingüístic i dels tipus d'interacció que s'hi desenvolupen. Segons aquests principis, una espècie de determinisme social governa l'ús de les llengües per part dels usuaris, sense que hi hagi espai de decisió en la tria per als agents de les interaccions comunicatives ni consideració d'aquesta tria com a possible fenomen conformador de les interaccions comunicatives mateixes.

La segona opció es planteja des d'un punt de vista simètricament oposat i tracta el canvi de llengües com l'expressió de fenòmens interaccionals lligats al context específic en què es produeix la conversa. A la base d'aquest corrent hi ha les propostes de Gumperz (1982), que assenyala que en les tries de llengua els parlants fan alguna cosa més que cenyir-se als requeriments socials respecte dels usos lingüístics. Els canvis de llengua formen part de les estratègies lingüístiques que els parlants poden emprar per assolir els seus objectius expressius i comunicatius. Aquest punt de vista emfasitza el sentit específic d'aquest fenomen en cada situació i el rol actiu dels productors, que fan alguna cosa més que ser mers altaveus de mecanismes socials que els determinen. Gumperz distingeix entre canvi de llengua conversacional (conversational code-switching) o commutació, i canvi de llengua metafòric (metaphorical code-switching) o alternança.

La primera denominació correspon a aquelles situacions en què el canvi de llengua respon a una modificació en el context discursiu, de manera que es pot establir una relació biunívoca entre llengua emprada i context. El canvi de codi, com l'entonació, el ritme o la gestualització, hi és vist com un dels mecanismes emprats en l'ús contextualitzat del llenguatge. Aquests mecanismes fan rellevants els contextos en la interpretació de les expressions que acompanyen en un moviment de doble direcció: es constitueixen en la

marca d'aspectes significatius del context al qual remeten i fan patent la pertinència del context en la interpretació del discurs conversacional. El canvi de llengua metafòric o alternança fa referència a aquelles situacions en què la tria de llengua no remet a un canvi de context sinó a fenòmens expressius, de creació de sentits específics per part dels locutors.

Nussbaum (1992), prenent com a referència les propostes de Gumperz (1982) i Auer (1988), proposa una tipologia de canvis de codi (quadre 8.1) en un estudi sobre la presència del català, el castellà i el francès en la interlocució entre professors de francès a Catalunya, que li permet de confirmar que l'ús de més d'una llengua en la conversa no és un fenomen aleatori sinó que remet a recursos pragmàtics en la construcció del discurs i a la competència

Quadre 8.1

CANVIS DE LLENGUA		FUNCIONS
Commutacions		Marcar un canvi de context
		Indicar la identitat lingüística del parlant
Alternances	Multilingües	Citar altres veus Referir-se a un element compartit Qualificar Jugar Connectar elements del discurs
	Exolingües	Heterofacilitar la comprensió dels enunciat Autofacilitar la comprensió dels enunciat

plurilingüe dels parlants. Així, coincidint amb estudis anteriors realitzats a Catalunya (Woolard, 1989), arriba a la conclusió que es pot establir una certa congruència entre l'ús de l'alternança i la competència lingüística en la seva mostra. Els parlants més competents produeixen alternances lligades a l'ampliació de recursos expressius. En canvi, els menys competents, que tenen sobretot dificultats amb el català, realitzen més commutacions de codi, per causa de la seva preferència pel castellà, i recorren a les alternances com a estratègia facilitativa de la seva expressió.

Auer (1995) aprofundeix en la noció de commutació i en el sentit que té en la situació discursiva en què es produeix. Partint de la idea que qualsevol teoria

sobre el canvi<sup>9</sup> de codis en la conversa serà inadequada si no té en compte que el seu sentit depèn essencialment del seu entorn seqüencial (els torns previs i els posteriors) critica dues concepcions de l'anàlisi de la juxtaposició de codis que considera errònies.

La primera és l'establerta per Fishman i Ferguson que hem presentat com a primer corrent en els estudis sobre els canvis de codi. La investigació empírica mostra, segons Auer, que en les societats actuals no es pot parlar d'una relació definida i fixada entre llengües determinades i activitats lingüístiques o àmbits comunicatius específics, i que la juxtaposició de dos codis té una significació per ella mateixa analitzable en el marc de la conversa.

La segona concepció que posa en qüestió és la que pretén de definir el valor significatiu de la juxtaposició de codis i del seu sentit conversacional a partir de l'especificació dels tipus d'activitats en què els interlocutors bilingües tendeixen a canviar de llengua. Aquesta proposta ha portat a l'elaboració de tipologies de canvis de codi (code-switching), de llocs conversacionals en què el pas d'una llengua a una altra és freqüent (estil indirecte, canvis en la constel·lació de participants, parèntesis, reiteracions, canvis del tipus d'activitat, canvis de tema, jocs de paraules, tematitzacions).

Auer considera problemàtiques aquestes tipologies perquè sovint s'apliquen de manera poc precisa (s'hi confonen estructures conversacionals, formes lingüístiques i funcions de les tries de codi), no ens acosten al caràcter particular que pot tenir aquest fenomen i no fan referència a l'estatus específic de les dues direccions que pot tenir el canvi de llengua (el pas de la llengua A a la llengua B pot tenir un sentit diferent del pas de la B a la A).

Enfront d'aquestes dues propostes, Auer analitza les commutacions a partir de la teoria de la contextualització de Gumperz. L'anàlisi de patrons seqüencials en la juxtaposició de llengües el porta a distingir dues menes de commutacions: les que anomena "discourse-related code switching" i les que anomena "preference-related code switching". Entén les primeres com

---

<sup>9</sup>En aquest article Auer empra el terme "code-alternation" com a hiperònim de "code switching" i "transfer". Per fer referència a la noció de "code-alternation" usarem la locució "canvi de llengua" per evitar confusions amb la distinció "commutació / alternança" proposada per Nussbaum (1992)

aquelles en què el sentit del canvi de llengües s'estableix exclusivament a partir del desenvolupament de la conversa mateixa, és a dir, dels paràmetres que defineixen el context conversacional. Defineix, en canvi, les segones com aquelles en què les preferències dels interlocutors juguen un paper fonamental en la tria de llengües. Observa, a més, que aquesta mena de commutacions han estat sovint analitzades des d'una tradició d'estudis etnogràfics que expliquen el seu sentit en funció de macroestructures socials o de factors psicolingüístics i que obliden o deixen en un segon pla la seva significació des d'una perspectiva conversacional.

Reivindica, tant per a una categoria com per a l'altra, d'establir el sentit de la commutació en funció del context discursiu en què es troben, i podríem interpretar que les diferencia pel caràcter de la negociació entre els interlocutors que es produeix a cadascuna. Així, podríem dir que en el "discourse-related code switching" el canvi de llengua remet a una tria basada en una norma d'ús compartida pels interlocutors i respecte de la qual no és pertinent de parlar de preferències dels parlants; i que en el "preference-related code switching" es produeix, en canvi, tot el contrari: no hi ha norma d'ús compartida i és la negociació dels interlocutors particulars en cada context discursiu el que marcarà la dinàmica de la tria de llengües.

La tercera opció consisteix en l'afirmació de la necessitat d'una perspectiva que tingui en compte alhora els factors sociolingüístics globals i els factors interaccionals particulars perquè com diu Boix (1993):

"Els canvis de codi, d'una banda, són uns recursos per mantenir o canviar les relacions personals i, de l'altra, són uns indicadors de les relacions de poder en un context polític i social més ampli" (pàg.46)

El model de les tries marcades de Scotton, que recullen X.Vila (1996) i Boix (1993), proposa que els canvis de codi no són el reflex d'una situació social determinada sinó la negociació d'una posició dins d'aquesta situació. En funció d'això, i a partir de consideracions paral·leles a les màximes conversacionals de Grice, distingeix entre els *canvis de codi no marcats* i els *canvis de codi marcats*. Els primers són els que es poden explicar en funció dels canvis de les situacions comunicatives. Els segons són aquells en què els parlants trien una varietat no exigida per les normes d'ús en una situació

comunicativa determinada en funció d'unes màximes de cooperació amb els interlocutors. X.Vila fa referència a aquest fenomen amb l'expressió *transgressió de la tria* (choice transgression). En les transgressions de la tria s'hi poden diferenciar aquells casos en què la desviació respecte de la norma és considerada acceptable (*transgressió lícita*, segons X.Vila) perquè constitueix una mostra de deferència cap als interlocutors o perquè, fruit d'una falta de competència lingüística, és una estratègia de manteniment de la comunicació i els casos en què la desviació no és considerada acceptable (*transgressió il.lícita*, segons X.Vila).

Scotton planteja que la competència comunicativa dels individus immersos en societats multilingües inclou el coneixement que l'ús d'una llengua o una altra va aparellat a una sèrie de drets i obligacions específics a cada cas i que, per tant, els canvis de codi tenen moltes implicacions conversacionals. Això li permet d'explicar les *estratègies de neutralitat lingüística*: recursos per crear efectes d'ambigüitat i per minimitzar possibles conflictes etnolingüístics. En el cas de relacions intragrups aquestes estratègies consisteixen en canvis de codi generalitzats que no es corresponen amb modificacions de la situació comunicativa i que són indicatiu de la identitat etnolingüística mixta d'un determinat grup. En el cas de les relacions intergrupals aquestes estratègies consisteixen a atenuar els trets distintius de la pròpia entitat etnolingüística per facilitar la relació amb l'interlocutor. Aquest fenomen es fa patent en situacions d'incertesa en la interacció en què cal negociar o renegociar la llengua base de la relació i en què els *canvis de codi* es poden entendre com a *seleccions exploratòries*. En d'altres casos el recurs a una llengua franca, al codi no verbal o a la repetició doblada en les dues llengües de les produccions lingüístiques són una manifestació d'aquest fenomen.

Les nostres anàlisis prendran com a referència principal els plantejaments d'aquesta tercera opció perquè té un punt de vista més comprensiu que les altres dues i perquè ens ofereix un utilitat conceptual que ens sembla adequat a la mostra amb què treballem i als objectius que perseguim. Això no obsta, però, perquè no recorreguem també, quan ho considerem útil, a les nocions de commutació i alternança de Gumperz, que emprarem de manera complementària a les bàsiques de tria marcada i no marcada de Scotton.

## 8.2 OBJECTIUS I HIPÒTESIS DE LA INVESTIGACIÓ

En la conversa per a la producció grupal de textos escrits en català d'escolars que tenen el castellà com a llengua usual s'observa sovint: a) un ús habitual i preeminent (quantitativament) del castellà en els processos de composició de textos, i b) l'ús alternatiu del català i el castellà.

Com que ens interessava d'analitzar aquests usos lingüístics, el nostre objectiu va ser de crear una situació que els provoqués i que permetés d'observar-los sense que es distorsionés el seu desenvolupament habitual. I com que el punt de vista des del qual volíem fer l'observació era el dels ensenyants, vam plantejar l'activitat d'escriptura en l'àmbit de l'escola i en el marc de les feines usuals de classe.

Inicialment vam pensar d'observar la possible incidència de variables com el nivell sociocultural dels alumnes, el tipus de programa de tractament de les llengües (immersió precoç en la L2 vs. introducció progressiva de la L2), i la tipologia lingüística de la classe (predomini d'alumnes de llengua usual catalana vs. predomini d'alumnes de llengua usual castellana) en els usos lingüístics dels escolars, però la coincidència de circumstàncies que van limitar la recopilació de dades prevista en un principi amb una anàlisi inicial de les primeres dades recollides va portar-nos a replantejar el projecte, limitant-ne l'abast.

Així, els objectius de la proposta definitiva que es va plantejar i que recollim en aquest treball va ser d'observar els usos del català i del castellà de dos grups d'escolars del cicle superior de l'Educació Primària en una tasca de redacció grupal d'un text en català (L2) a l'escola. Els escolars haurien de tenir com a llengua usual el castellà i estar enquadrats en un programa d'immersió precoç al català. L'única variable que atendríem es referiria a la configuració dels grups de treball: un compost exclusivament per usuaris habituals del castellà i l'altre, per usuaris habituals del castellà i un usuari habitual del català.

L'ús de les dues llengües a la conversa per a la composició pot ser tractat:

a) Des del punt de vista del caràcter necessari de l'ús de la L2 en un moment o altre de la composició, malgrat el predomini quantitatiu de la L1. Aquesta perspectiva ens portaria a preguntar-nos quins canvis en el context de la conversa, quines estratègies expressives o quines operacions de composició farien necessària la presència de la L2 de tal manera que els usuaris es veiessin forçats a dur a terme canvis de llengua en la seva interacció.

b) Des del punt de vista de la presència de la L1 en la producció en L2. Aquesta presència porta a preguntar-se pel valor funcional de l'ús de la L1: té, realment, una funció facilitadora de l'escriptura? com es concreta la incidència positiva o negativa d'aquest ús en els processos de composició?

Aquestes dues aproximacions es complementen i porten, finalment, a plantejar la recerca des de la perspectiva de com les dues llengües són emprades en els processos de producció en L2 i hi realitzen funcions complementàries, i no des de la perspectiva de com la L1 facilita o condiciona aquests processos de producció. Aquest punt de vista es distancia del que és habitual en aquesta mena d'estudis, en què es parteix del fet que la L2 és la prioritària tant qualitativament com quantitativament en la interacció per a la producció i la L1 és un instrument secundari per a la facilitació dels processos de composició de l'escrit.

Les hipòtesis de les quals partim i que s'haurien de poder confirmar o de reformular al final d'aquest treball són les següents:

a) Els canvis de llengua en la interacció per a la composició escrita grupal en L2 no són aleatoris.

b) La tendència a utilitzar una llengua o l'altra en la interacció per a la composició dependrà: 1) de les normes d'ús de les llengües vigents en el marc sociolingüístic en què es desenvolupa la conversa, en el nostre cas, les normes de prioritització del castellà i el català que hem esmentat a l'apartat

8.1.2, i 2) de les exigències que es desprenen de l'elaboració de la informació i de la seva formulació lingüística en les operacions de composició.

c) Els grups lingüísticament mixtos (conformats per usuaris habituals del castellà i usuaris habituals del català) tindran un comportament lingüístic diferent dels grups homogenis (conformats únicament per usuaris habituals del castellà) en els canvis de llengua que es produeixen en la conversa per a la composició grupal de textos.

d) L'ús de la L1 en les activitats d'escriptura en L2 no tant sols no comportarà cap efecte negatiu sobre els processos de composició sinó que els facilitarà en fer més àgil la interacció entre els companys

e) El grau de presència de la L2 en la interacció per a la composició escrita en aquesta llengua podrà ser modulats pels ensenyants a través de la seva intervenció directa, en la seva relació amb els aprenents, o a través de la seva intervenció indirecta, en el disseny de les activitats que es proposin als escolars.





## 9. DISSENY DE LA RECERCA

Camps (1994a) classifica les recerques en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita en quatre grans tipus:

“a) recerques de tipus natural basades en l'observació sistemàtica de situacions normals de classe (...); b) recerques de tipus experimental, la majoria dutes a terme fora de l'aula amb grups petits de subjectes prèviament seleccionats (...); c) recerques orientades al coneixement que els aprenents tenen del procés de composició o d'alguns dels sub processos implicats (...); d) les recerques orientades a l'anàlisi dels resultats de la interacció durant el procés de composició, especialment per a la revisió” (198)

A aquestes quatre categories n'hi afegim una cinquena en què se situen les recerques que tenen per objectiu de conèixer els elements del procés d'ensenyament que incideixen favorablement en l'aprenentatge.

La que proposem aquí podria enquadrar-se entre les del primer grup: una recerca natural basada en l'observació sistemàtica de situacions de classe, en aquest cas -però- d'una mostra triada que compleixi unes condicions lingüístiques específiques. Pretenem, a més, de controlar algunes variables que poden incidir en el comportament de la mostra per tal d'obviar alguns problemes que es podrien plantejar en la descripció dels fenòmens que observarem.

La nostra recerca és natural perquè recollim dades a l'aula de com els alumnes realitzen una tasca integrada en les que són usuals a classe i dirigida per la seva mestra de llengua. La nostra mostra és triada, en primer lloc, perquè ens interessa d'observar com escolars de llengua familiar castellana que empren de manera prioritària aquesta llengua en la seva vida social i en la seva vida escolar alternen el castellà i el català en la interacció grupal per a la redacció de textos en català; i en segon lloc, perquè volem contrastar l'observació d'un grup homogeni compost per alumnes que tinguin el

castellà com a llengua usual, amb un grup lingüísticament mixt, en què un escolar tingui el català com a llengua d'ús prioritari.

Les variables sobre les quals necessitem d'establir alguna mena de control són els usos de la llengua catalana que fan els escolars, el coneixement que en tenen, i la seva actitud respecte de les dues llengües presents a l'entorn: el català i el castellà. La percepció que tenen dels seus usos lingüístics ens servirà per triar la mostra de la qual analitzarem el comportament lingüístic. Les dades sobre el seu coneixement de la llengua i la seva actitud lingüística ens seran útils per definir de manera més precisa els trets lingüístics de la mostra, però sobretot, per assegurar que l'ús que facin del català en les seves converses no estarà decisivament condicionat per aquestes variables.

Pensem que una recerca d'aquesta mena té raó de ser, sobretot, en àmbits de l'activitat d'ensenyament i aprenentatge poc explorats pels mestres en la seva pràctica docent i pels investigadors en les tasques de recerca. Aquest tipus d'estudis són, possiblement, el pas previ necessari -la construcció d'un primer mapa del territori explorat- per avançar amb recerques -pròpiament didàctiques- sobre les propostes d'intervenció dels ensenyants. Hi ha estudis en una multiplicitat de territoris afins al nostre: els canvis de llengüa a les aules on s'ensenyen llengües estrangeres (Nussbaum, 1994; Cambra i Nussbaum, 1997; Py, 1997; Anton i DiCamilla, 1998), l'ús de la L1 en la producció escrita individual en L2 (Lay, 1982; Friedlander, 1990; Akyel, 1994; Qi, 1998), la presència de dues llengües en la conversa exolingüe i el seu paper en l'adquisició de la L2 (Py, 1991 i 1994b); el canvi de llengües en la conversa en situació de contacte de llengües (E.Boix, 1993; K.Woolard, 1992; P.Auer, 1995), l'ús informal de les llengües a les escoles d'immersió (Mena, Serra i Vila, 1994; X.Vila, 1996). No tenim, però, notícia que s'hagi descrit, per a una situació de llengües en contacte, quins són els mecanismes que governen els canvis de llengua en la interacció per a la producció grupal d'un text escrit en L2. Aquesta exploració ens ha portat a confirmar fenòmens intuïts i observats pels ensenyants, però l'anàlisi metòdica dels resultats i la reflexió que se'n deriva possiblement poden aportar dades útils per a l'ensenyament. Aquestes dades, a més, poden ser el punt de partida de noves recerques sobre la intervenció dels ensenyants (per exemple, les condicions de l'ensenyament que controlin i potenciïn l'ús de L2: tipus de consignes,

composició de grups, materials auxiliars...; o el valor de l'explicitació de la relació L1/L2 en la millora de la resolució de problemes) i sobre l'aprenentatge dels escolars a les aules (per exemple, les relacions entre canvi de llengua i adquisició de L2, canvi de llengua i activitat de composició i canvi de llengua i activitat metalingüística; o les relacions entre canvi de llengua, aprenentatge de l'escriptura i aprenentatge de la llengua segona).

## **9.1 CARACTERÍSTIQUES DE LA MOSTRA: L'ESCOLA I EL GRUP CLASSE**

Vam decidir de dur a terme la nostra observació amb escolars enquadrats en un programa d'immersió lingüística: en primer lloc, perquè la ràpida implantació d'aquest programa en el sistema escolar català contrasta amb l'escassetat d'estudis autòctons sobre la seva aplicació; en segon lloc, perquè les escoles pioneres en la implantació d'aquests programes solen ser força homogènies pel que fa a les característiques lingüístiques del seu alumnat, s'han vist empeses a reflexionar sobre la didàctica de les llengües, solen tenir equips de mestres cohesionats i compten amb una bona experiència divulgadora entre les associacions de pares del que significa un programa d'immersió lingüística. En aquestes escoles, d'altra banda, trobem els escolars de llengua familiar castellana amb un nivell més alt de coneixement del català i del castellà. Per aquest motiu vam demanar al "Col·legi Públic Sant Miquel" de Cornellà de Llobregat, a l'àrea metropolitana de Barcelona, que ens deixés treballar amb un grup de 6è de Primària.

El "C.P. Sant Miquel" és un escola nascuda en un àmbit que els anys 70 va rebre una forta immigració del sud d'Espanya. És un centre molt arrelat al seu entorn i molt implicat en les lluites socials i polítiques contra la dictadura franquista. A partir del curs 1974-75 va introduir l'ensenyament del català en el curriculum malgrat que només un 3 % del seu alumnat el tenia com a llengua familiar i l'any 1980 va iniciar el desenvolupament d'un programa d'immersió lingüística que es manté fins avui. És el prototipus d'escola en què la renovació pedagògica i la normalització lingüística són el resultat d'una forta implicació social (Gómez i Herrando, 1993).

Vam triar de treballar amb el grup de 6è pel fet de ser l'últim curs de l'ensenyament primari i el que ofería més possibilitats des del punt de vista del treball autònom dels alumnes. El grup classe estava format per 20 alumnes (11 nois i 9 noies) de 10-11 anys, que havien seguit gairebé en la seva totalitat una programa d'immersió lingüística des dels tres anys, segons els paràmetres habituals en aquesta mena d'escoles: primer aprenentatge de la lectura i l'escriptura en català, prioritització del català com a llengua vehicular habitual en totes les activitats escolars, tractament del castellà com a assignatura des de 1r. a 6è.: oralment fins a 2n., i per escrit a partir de 3r.

Prèviament a la realització de l'experiència es va passar al grup classe una prova de coneixement de llengua catalana i una enquesta sobre usos i actituds lingüístiques amb tres objectius: 1) tenir més dades sobre les característiques lingüístiques dels components del grup classe en què s'havia de dur a terme l'activitat d'escriptura; 2) emprar aquests factors, sobretot els hàbits d'ús lingüístic, en la conformació dels grups de treball que es triarien com a mostra de la recerca; i 3) controlar el coneixement i els hàbits d'ús del català, i l'actitud respecte del català i del castellà dels escolars, perquè aquests factors són susceptibles de condicionar el comportament lingüístic de cada individu i incidir, a més, en els usos d'una i altra llengua en la interacció per a la composició.

### **9.1.1 El coneixement de la llengua catalana**

La prova que es va passar (Annex, apartat 1) va ser l'elaborada pel Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) en col.laboració amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona l'any 1990. El seu objectiu inicial era d'avaluar el nivell de coneixement de llengua catalana dels escolars de 6è, 7è i 8è d'EGB (l'equivalent al 6è de Primària i 1r. i 2n d'ESO actuals) i els factors que incidien en aquest coneixement (Vila, 1995). Aquesta prova tenia l'avantatge de ser contrastada i experimentada i ens havia de permetre, en primer lloc, de tenir dades objectives sobre el coneixement de la llengua catalana pels escolars. (Ens va semblar important de controlar que en cap cas un coneixement insuficient de la llengua catalana pogués condicionar el seu ús eficaç en la vida social i en la vida acadèmica pels components de la nostra mostra). En segon lloc, aquesta prova ens

permetia de comparar els resultats sobre el coneixement de la llengua catalana dels nostres escolars amb els obtinguts per la globalitat de la població escolar del país.

La prova ens dóna una mesura útil del coneixement del català pels escolars tot i que no s'adequa totalment a les nostres necessitats. Els problemes que ens planteja se centren, en primer lloc, en la mesura de les habilitats d'expressió oral, duta a terme a partir d'unes activitats que -per a una mostra com la nostra, amb una capacitat relativament alta d'ús oral de la llengua- són possiblement poc discriminadores. En segon lloc, hem trobat problemàtica l'avaluació de les habilitats d'ús (en algunes proves de comprensió oral i comprensió escrita) perquè no s'hi pot escatir si les dificultats d'alguns alumnes són degudes a un coneixement baix del català o al fet que no han desenvolupat prou les seves habilitats generals de processament de la llengua. Aquest problema s'hauria pogut pal·liar passant als mateixos alumnes una prova paral·lela sobre el coneixement de llengua castellana, cosa que no vam pensar a fer en el moment de la recollida de les dades de la mostra. En aquesta línia, per exemple, és important de remarcar que en la prova d'expressió escrita s'hi mesuren sobretot els aspectes normatius i molt poc els relacionats amb l'eficàcia comunicativa. En resum, la prova ens és útil per donar-nos indicis objectius respecte del coneixement del català com a codi i de la seva capacitat d'usar-lo, però cal emprar-ne els resultats amb prudència i sempre d'una manera matisada.

Al quadre 9.1 podem comparar els resultats de la nostra mostra (1996) amb els obtinguts per la globalitat de la població escolar catalana de 6è d'EGB el curs 1989-1990, i observar la gran diferència a favor dels nostres informants en totes les proves excepte la de comprensió oral. Malgrat la distància en el temps de les dues mesures, aquests resultats són l'indici, que confirma les apreciacions de l'escola, d'un nivell relativament bo de coneixement de la llengua catalana per part de la nostra mostra, coneixement que permet els escolars d'emprar aquesta llengua amb normalitat tant en la seva vida diària com en la seva activitat acadèmica.

## Anàlisi dels resultats

### 1. Dades generals

Observem en primer lloc que tots els escolars de la mostra són nascuts a Catalunya. Malgrat que gairebé tots consideren que coneixen bé la llengua catalana, més d'una tercera part se sent més còmode emprant el castellà i només una quarta part prefereix d'usar el català. Som doncs davant d'escolars catalans que coneixen totes dues llengües però que majoritàriament no tenen el català com a llengua prioritària.

Dos terços dels pares i mares d'aquests escolars són nascuts a Catalunya i l'altre terç a la resta d'Espanya. No som, doncs, en la majoria de casos davant de fills d'immigrants recents, sinó de néts o renéts d'immigrants. És a dir, la majoria de famílies dels nois i noies de la mostra són assentades a Catalunya de fa temps.

Pel que fa al nivell sociocultural, no podem donar per bons els resultats referits a la professió dels pares. Sembla clar que els alumnes o bé tenen dificultats a identificar la feina dels pares o bé volen amagar situacions que consideren socialment negatives. En tot cas, és del tot inversemblant que en l'entorn social en què està situada l'escola no apareguin pares obrers o a l'atur, per exemple. Els nivells d'estudis si que ofereixen, en canvi, una imatge versemblant: que un terç de pares i un quart de mares no tinguin estudis primaris és un indicatiu que som, en general, davant de famílies amb un nivell cultural mitjà-baix.

### 2. Usos lingüístics

Cal tenir present que les dades que manegem en aquest apartat corresponen a la percepció que els informants tenen dels seus usos lingüístics i dels usos que es produeixen en el seu entorn i no als usos lingüístics reals.

Pel que fa als usos familiars, invertint gairebé de manera simètrica el lloc d'origen dels pares, cal fer notar que el castellà és la llengua habitual de gairebé dos terços dels pares mentre que el català ho és només d'una quarta

part. En la relació entre pares i fills el català pren un paper dominant en menys d'una tercera part de famílies. En resum, es pot dir que el castellà és la llengua habitual de relació en els dos terços de les famílies dels nostres escolars.

En l'àmbit de l'escola el català és sempre i en qualsevol situació la llengua de relació amb els mestres. En canvi, en les relacions entre companys la situació és molt diferent: la percepció de la presència prioritària del català en les converses es mou entre un 10% i un 16% i la percepció de la presència prioritària del castellà entre un 16% i un 38%. Així doncs, el predomini del castellà sembla clar. A l'aula, malgrat que pràcticament tot l'ensenyament es vehicula en llengua catalana, un 32% dels alumnes afirmen que hi empen únicament el castellà com a llengua de relació amb els companys. És a dir, l'alternança de llengües en la relació entre companys és la imatge que predomina entre el 51% i el 68% dels escolars, però és majoritari l'ús del castellà sobre del català, en proporcions que van des del 2 a 1 fins al 4 a 1 segons els casos, en els casos en què l'alternança de llengües no es produeix.

En els usos generals, trobem un predomini del castellà en la llengua sentida en l'entorn però una presència relativament important del català en els programes de televisió que es veuen. S'observa una tendència a emprar el castellà com a llengua més acordada a l'entorn immediat, però també la tendència a canviar d'una llengua a l'altra en funció de la llengua de l'interlocutor.

### 3. Actituds lingüístiques

Les respostes a 20 preguntes (10 sobre la valoració de la llengua catalana i 10 sobre la valoració de la llengua castellana) permeten d'establir tres índexs: un índex de valoració de cadascuna de les llengües (entre +10 i -10) i un índex de polarització cap a una llengua o l'altra (de 0 a +20, polarització cap al català; i de 0 a -20, polarització cap al castellà).

La mitjana obtinguda per al català mostra una valoració positiva molt alta d'aquesta llengua (8.6). La mitjana obtinguda per al castellà mostra una



## Anàlisi dels resultats

### 1. Dades generals

Observem en primer lloc que tots els escolars de la mostra són nascuts a Catalunya. Malgrat que gairebé tots consideren que coneixen bé la llengua catalana, més d'una tercera part se sent més còmode emprant el castellà i només una quarta part prefereix d'usar el català. Som doncs davant d'escolars catalans que coneixen totes dues llengües però que majoritàriament no tenen el català com a llengua prioritària.

Dos terços dels pares i mares d'aquests escolars són nascuts a Catalunya i l'altre terç a la resta d'Espanya. No som, doncs, en la majoria de casos davant de fills d'immigrants recents, sinó de néts o renéts d'immigrants. És a dir, la majoria de famílies dels nois i noies de la mostra són assentades a Catalunya de fa temps.

Pel que fa al nivell sociocultural, no podem donar per bons els resultats referits a la professió dels pares. Sembla clar que els alumnes o bé tenen dificultats a identificar la feina dels pares o bé volen amagar situacions que consideren socialment negatives. En tot cas, és del tot inversemblant que en l'entorn social en què està situada l'escola no apareguin pares obrers o a l'atur, per exemple. Els nivells d'estudis si que ofereixen, en canvi, una imatge versemblant: que un terç de pares i un quart de mares no tinguin estudis primaris és un indicatiu que som, en general, davant de famílies amb un nivell cultural mitjà-baix.

### 2. Usos lingüístics

Cal tenir present que les dades que manegem en aquest apartat corresponen a la percepció que els informants tenen dels seus usos lingüístics i dels usos que es produeixen en el seu entorn i no als usos lingüístics reals.

Pel que fa als usos familiars, invertint gairebé de manera simètrica el lloc d'origen dels pares, cal fer notar que el castellà és la llengua habitual de gairebé dos terços dels pares mentre que el català ho és només d'una quarta

part. En la relació entre pares i fills el català pren un paper dominant en menys d'una tercera part de famílies. En resum, es pot dir que el castellà és la llengua habitual de relació en els dos terços de les famílies dels nostres escolars.

En l'àmbit de l'escola el català és sempre i en qualsevol situació la llengua de relació amb els mestres. En canvi, en les relacions entre companys la situació és molt diferent: la percepció de la presència prioritària del català en les converses es mou entre un 10% i un 16% i la percepció de la presència prioritària del castellà entre un 16% i un 38%. Així doncs, el predomini del castellà sembla clar. A l'aula, malgrat que pràcticament tot l'ensenyament es vehicula en llengua catalana, un 32% dels alumnes afirmen que hi empren únicament el castellà com a llengua de relació amb els companys. És a dir, l'alternança de llengües en la relació entre companys és la imatge que predomina entre el 51% i el 68% dels escolars, però és majoritari l'ús del castellà sobre del català, en proporcions que van des del 2 a 1 fins al 4 a 1 segons els casos, en els casos en què l'alternança de llengües no es produeix.

En els usos generals, trobem un predomini del castellà en la llengua sentida en l'entorn però una presència relativament important del català en els programes de televisió que es veuen. S'observa una tendència a emprar el castellà com a llengua més acordada a l'entorn immediat, però també la tendència a canviar d'una llengua a l'altra en funció de la llengua de l'interlocutor.

### 3. Actituds lingüístiques

Les respostes a 20 preguntes (10 sobre la valoració de la llengua catalana i 10 sobre la valoració de la llengua castellana) permeten d'establir tres índexs: un índex de valoració de cadascuna de les llengües (entre +10 i -10) i un índex de polarització cap a una llengua o l'altra (de 0 a +20, polarització cap al català; i de 0 a -20, polarització cap al castellà).

La mitjana obtinguda per al català mostra una valoració positiva molt alta d'aquesta llengua (8.6). La mitjana obtinguda per al castellà mostra una

valoració positiva d'aquesta llengua (3.7), encara que no tan alta com la del català. Això dona lloc a una polarització lleugerament favorable al català (4.9 sobre 20). El ventall de puntuacions per al català és de 4 a 10, és a dir, que no s'hi dona cap cas de valoració negativa. El ventall de puntuacions per al castellà és de -2 a 10, amb tres casos en què es fa una valoració lleugerament negativa d'aquesta llengua.

#### 4. Conclusions

Som, doncs, davant de nens i nenes de famílies assentades a Catalunya, de segona o tercera generació d'immigrants, que són de nivell cultural mig baix i que tenen majoritàriament el castellà com a llengua de relació habitual. Els escolars coneixen i valoren positivament totes dues llengües però tendeixen a prioritzar el castellà com a llengua de relació en tots els àmbits. Aquest fet no obsta perquè el català sigui la llengua valorada més positivament. La independència dels paràmetres d'ús i actitud es corrobora quan correlacionem les mitjanes d'actitud amb els usos lingüístics escolars explicats a l'ítem 4.2 del qüestionari (quadre 9.3).

**Quadre 9.3 . Correlació ús - actitud**

<b>LLENGUA PRIORITZADA</b>	<b>Índex actitud català</b>	<b>Índex actitud castellà</b>
4.2 català al pati	8.4	4.8
castellà al pati	7.6	6.4
ct/cs al pati	8.6	5.2

<b>Llengua prioritzada</b>	<b>Índex actitud català</b>	<b>Índex actitud castellà</b>
4.4 català a l'aula	8.3	4.5
castellà a l'aula	7.6	6.2
ct/cs a l'aula	9	5.5

Podem observar que els índexs d'actitud respecte de les llengües tenen variacions insignificants (0.8 (8.4-7.6), 0.7 (8.3-7.6) sobre 20, per al català; i 1.6 (6.4-4.8), 1.7 (6.2-4.5) sobre 20 per al castellà) entre els escolars que prioritzen l'ús del català o del castellà a l'escola. No sembla, doncs, que es

pugui establir cap mena de correspondència entre l'ús d'una llengua o l'altra i la valoració que es fa d'aquestes llengües en el nostre cas.

Hem observat, en canvi, que es pot establir una relació clara entre l'ús escolar de la llengua catalana (ítems 4.2 i 4.4 de l'enquesta) i el lloc de naixement del pare i de la mare (ítems 2.1 i 2.2). Com es pot observar en el quadre 9.4, d'entre els alumnes amb pare o mare nascuts fora de Catalunya no n'hi ha cap que declari de fer un ús exclusiu o prioritari del català en les converses amb els companys a l'aula o al pati.

Quadre 9.4

<b>2.1 Lloc naixement del pare</b>	<b>Catalunya</b>	<b>Resta d' Espanya</b>
<b>4.2 / 4.4 Llengua parlada a classe / al pati</b>		
Català	25.0% / 18.2 %	--- / ---
Castellà	16.7% / 27.3 %	57.1% / 57.1 %
Català / Castellà	58.3% / 54.4 %	42.9 % / 42.9%

<b>2.2 Lloc naixement de la mare</b>	<b>Catalunya</b>	<b>Resta d' Espanya</b>
<b>4.2 / 4.4 Llengua parlada a classe / al pati</b>		
Català	25 % / 16.7 %	--- / ---
Castellà	25 % / 16.7 %	42.8% / 83.3 %
Català / Castellà	50 % / 66.7 %	57.1% / 16.6 %

Es pot establir, també, una relació clara entre l'ús escolar de la llengua catalana (ítems 4.2 i 4.4 de l'enquesta) i la llengua de relació dels pares amb els fills (ítem 3.2). Com es pot observar en el quadre 9.5, d'entre els escolars amb pares que els parlen només en castellà, no n'hi ha cap que declari fer un ús prioritari del català en les converses amb els companys a l'aula o al pati; i a l'inrevés, d'entre els escolars amb pares que els parlen en català no n'hi ha cap que empri el castellà de manera prioritària amb els companys a l'aula o al pati.

Quadre 9.5

3.2 Llengua de relació dels pares amb els fills	Català	Castellà	Català i Castellà
4.2 / 4.4 Llengua parlada a classe / al pati			
Català	33.3% / 16.7%	--- / ---	20% / 20%
Castellà	--- / ---	50% / 85.7%	20% / 40%
Català / Castellà	66.7% / 83.3%	50% / 14.3%	60% / 40%

### 9.1.3 Constitució dels grups de treball

Amb els 16 membres del grup classe que havien respost la prova de coneixement de llengua i l'enquesta d'usos i actituds lingüístiques, calia formar els grups que havien de dur a terme l'activitat de composició programada en la seqüència didàctica. Dos d'aquests grups havien de constituir la mostra de la qual analitzaríem els processos de composició, centrant-nos especialment en com s'hi alternaven les llengües. Els objectius de la nostra recerca ens van fer pensar en la conveniència de conformar aquests grups atenent la llengua habitual dels seus components i controlar un grup lingüísticament homogeni, amb tots tres components amb el castellà com a llengua habitual (grup C), i un grup mixt, amb dos components amb el castellà i un amb el català com a llengua habitual (grup M).

Per conformar aquests grups es van escollir d'entre els alumnes de la classe, a partir de l'enquesta d'ús lingüístic, tres tipus de nois i noies:

- 1) tots els que a l'ítem 1.4 de l'enquesta d'ús i actituds lingüístiques havien contestat que la llengua en què se sentien més còmodes era el castellà; als ítems 3.1 i 3.2, que la seva llengua de relació familiar era el castellà; i als ítems 4.1, 4.2, 4.3 i 4.4, que la seva llengua de relació amb els companys a l'escola era, també, el castellà (en 4 casos es complien aquestes condicions).
- 2) tots els que, com en el cas anterior, prioritzaven el castellà als ítems 1.4, 3.1 i 3.2, però afirmaven emprar totes dues llengües a l'escola (en 3 casos es complien aquestes condicions)

- 3) tots els que a l'ítem 1.4, i als ítems 3.1 i 3.2 prioritzaven el català; i als 4.1, 4.2, 4.3 i 4.4 afirmaven usar el català o totes dues llengües en la relació amb els companys a l'escola (en 5 casos es complien aquestes condicions)

El grup lingüísticament homogeni (grup C), amb tots els components amb el castellà com a llengua habitual, s'havia de compondre amb els alumnes del tipus 1 o 2. El grup mixt (grup M), amb dos membres amb el castellà i un amb el català com a llengua habitual, s'havia de compondre, respectivament, amb dos alumnes del tipus 1 o 2 i amb un alumne del tipus 3.

Cazden (1991) remarca la importància de les estratègies de col·laboració entre els components dels grups de treball en el seu progrés cognoscitiu i en la seva capacitat de resolució de problemes, i com aquestes estratègies de col·laboració depenen dels rols complementaris que s'atorguen als components dels grups i de l'acceptació mútua d'aquests rols complementaris. Aquests factors, però, no van ser mesurats de manera objectiva. En el nostre cas, les exigències de tipus lingüístic, inevitables i prioritàries, aplicades a una mostra tan petita feien molt difícil de contemplar també de manera estricta altres condicions. Per aquest motiu vam demanar a la mestra que, seguint els criteris que hem establert més amunt, conformés els grups segons el seu coneixement dels alumnes buscant de compatibilitzar caràcters, simpaties personals i maneres de treballar per tal de facilitar al màxim la col·laboració entre els seus components.

#### 9.1.3.1 Caracterització dels grups segons el coneixement del català

Donat que ni el coneixement de la llengua catalana ni les actituds lingüístiques van ser tinguts en compte en la constitució dels grups, vam pensar que fóra bo de parar-hi atenció per mesurar la seva possible influència en la resolució de la tasca d'escriptura que havíem d'observar.

El quadre 9.6 recull els resultats del coneixement de la llengua catalana dels components dels dos grups i la mitjana del grup classe.

Quadre 9.6. Coneixement de la Llengua Catalana

Grup M	CO	MF	OR	CE	EE	PG1	EO	F	L	PG2
Simon	69	69	65	73	79	71	95	100	80	78.8
Francesc	52	49	85	78	78	68.4	89	80	96	75.9
Elisabet	65	49	85	87	73	71.8	87	67	84	74.6

Grup C	CO	MF	OR	CE	EE	PG1	EO	F	L	PG2
Zaida	33	59	65	81	63	60.2	91	87	92	71.4
Miriam	44	69	80	79	78	70	95	87	92	78
Alberto	31	60	75	54	50	54	81	93	80	65.5

G. classe	CO	MF	OR	CE	EE	PG1	EO	F	L	PG2
1996	56.9	57.4	75.3	80.1	73.6	68.7	88.8	87.9	86.0	75.7

Grup M. Hi observem uns resultats molt semblants dels índexs globals (PG1, llengua escrita; PG2, llengua escrita i llengua oral) dels tres components del grup. Les seves puntuacions en tots els casos són molt pròximes a les mitjanes de la classe. En funció d'aquests índexs podríem parlar d'un grup molt homogeni pel que fa al coneixement de la llengua. Aquesta homogeneïtat es pot matisar, però, si atenem a alguns resultats parcials que situen en una posició desavantatjosa en Francesc en *comprensió oral* i en Simón en *ortografia* (amb puntuacions molt inferiors a les mitjanes del grup), i en una posició d'avantatge en Simón en *morfosintaxi* o l'Elisabet en *comprensió escrita* (amb puntuacions molt superiors a les mitjanes). Des d'aquest punt de vista podríem dir que allà on no hi ha homogeneïtat hi ha complementarietat de coneixements perquè els punts forts i els punts febles en el coneixement de la llengua es distribueixen d'una manera força equilibrada. Finalment, és important de remarcar els resultats alts de la prova d'expressió oral i és interessant d'observar que en Francesc, el component del grup que té per llengua habitual el català, no té en la majoria de les proves una puntuació superior a la dels seus companys de llengua castellana.

Grup C. Els components d'aquest grup obtenen resultats molt dissemblants en els índexs globals, amb una diferència de 16 punts entre el més alt i el més baix a PG1, i de 12.5 punts a PG2. Aquests resultats, a més, són en dos casos clarament inferiors a les mitjanes del grup. La Zaida i l'Alberto obtenen puntuacions que són clarament inferiors a les del seus companys del grup M, sobretot en l'índex PG1 (proves de llengua escrita). Som, doncs, davant d'un

grup heterogeni des del punt de vista del seu coneixement de la llengua catalana (i possiblement des del punt de vista de les seves habilitats lingüístiques generals, com es desprèn de les puntuacions parcials a les proves de *comprensió oral* i *comprensió escrita*) i globalment amb un nivell de coneixement inferior al dels seus companys de classe i, per tant, al dels seus companys del grup M.

És important d'observar, però, que els resultats de la prova d'expressió oral dibuixen un panorama diferent. Dues components del grup, la Zaida i la Miriam, hi obtenen uns resultats del mateix nivell que els dels companys i clarament superiors als de la mitjana de la classe, i només un, l'Alberto es queda clarament per sota d'aquesta mitjana. És a dir les dificultats especials apareixen per la Zaida, sobretot, en les habilitats de processament de la llengua escrita i en el coneixement normatiu del codi, però no en les seves capacitats d'emprar-lo en els usos orals informals. La constatació d'aquest fet és especialment important des de la perspectiva dels objectius del nostre treball.

### 9.1.3.2 Caracterització dels grups segons les actituds lingüístiques

El quadre 9.7 recull els resultats de l'enquesta d'actituds lingüístiques per a cada grup. L'índex de 0 a +10 o -10 valora l'actitud positiva o negativa, respectivament, respecte de cada llengua. En la polaritat, l'índex de 0 a +20 o -20 valora la tendència a la prioritització del català o del castellà, respectivament.

Quadre 9.7. Actituds lingüístiques

Grup M	Català	Castellà	Polaritat
Simón	8	8	0
Francesc	10	-2	12
Elisabet	10	6	4

Grup C	Català	Castellà	Polaritat
Zaida	4	8	-4
Miriam	8	6	2
Alberto	10	0	10



Grup M. Aquest grup és homogeni pel que fa a la valoració del català, alta i positiva, i amb una certa diversitat pel que fa a la valoració del castellà, de molt positiva a lleugerament negativa. La polaritat -entre neutra i positiva cap al català- també és diversa, encara que amb una distància relativament curta en les puntuacions extremes (12 punts sobre 40 possibles)

Grup C. Coincidència en la valoració positiva del català, encara que amb graus diversos. Valoració del castellà de neutra a positiva. Puntuacions simètriques i inverses en les valoracions del català i del castellà: qui puntua més alt el català, puntua més baix el castellà, i a l'inrevés. Encara que amb una distància curta entre les puntuacions extremes (14 punts sobre 40 possibles), trobem una polaritat diversa, amb un cas de clara prioritització del català (Alberto), un cas gairebé equilibrat (Miriam) i una cas de prioritització lleugera del castellà (Zaida)

Comparació entre els grups. Els dos grups presenten uns perfils globals molt semblants: tendència a la homogeneïtat en la visió positiva del català i a la diversitat en la visió del castellà, que es mou des d'una lleugera reticència a una clara adhesió. Aquests resultats generen uns índexs de polaritat també diversos que es mouen d'una prioritització mitjana del català (Francesc i Alberto), a un equilibri divers entre les dues llengües (Elisabet, Miriam, Simón) i a una lleugera prioritització del castellà (Zaida).

Si en el capítol d'anàlisi dels resultats de l'enquesta d'usos lingüístics parlàvem de la no correlació entre actituds i usos lingüístics, aquí podem fer algunes observacions en la mateixa línia sobre la relació entre actituds i coneixement. Al quadre 9.8 recollim la polaritat en l'actitud lingüística i les puntuacions globals de la prova de coneixement de llengua catalana

**Quadre 9.8. Relació entre actitud lingüística i coneixement de la llengua**

<b>Grup M</b>	<b>Polaritat</b>	<b>PG1</b>	<b>PG2</b>
Simon	0	71	78.8
Francesc	12	68.4	75.9
Elisabet	4	71.8	74.6

<b>Grup C</b>	<b>Polaritat</b>	<b>PG1</b>	<b>PG2</b>
Zaida	-4	60.2	71.4
Miriam	2	70	78
Alberto	10	54	65.5

Observem al grup M que puntuacions molt semblants corresponen a polaritats relativament diferents i que és justament en Simón, amb una polaritat 0 que és indicatiu d'una valoració equilibrada de les dues llengües, qui té la millor puntuació global (PG2) en el coneixement de la llengua. Al grup C, el qui té una actitud més polaritzada a favor de la llengua catalana, l'Alberto, és qui té les pitjors puntuacions en el coneixement de la llengua. Les variacions en les actituds lingüístiques dels components de la nostra mostra no sembla, doncs, que correlacionin amb les diferències en el coneixement de la llengua que mesura la prova que prenem com a punt de referència.

### 9.1.3.3 Caracterització dels grups segons l'actitud respecte de la tasca

Per dur a terme una primera aproximació a la conformació de l'actitud dels escolars de la nostra mostra, partirem del posicionament dels productors respecte del que Py (1993) anomena: *sistema, norma i tasca*. Les dades sobre el grau de coneixement del català, els usos del català i del castellà en els àmbits escolars i no escolars, especialment el familiar, les actituds respecte de les dues llengües, i alguns altres indicadors sociolingüístics com l'origen i la llengua dels pares, ens donen punts de referència per fer una valoració fonamentada de l'actitud amb què els nostres informants usen la llengua en la interacció per a la composició escrita d'un text en català.

Emprant la terminologia de Py (1993)<sup>3</sup> podríem caracteritzar els nostres informants com a aprenents *eficaços*, perquè la seva atenció primordial és la redacció d'una història que els diverteixi a ells mateixos en el moment de la composició i que diverteixi els companys de classe que en seran els futurs lectors. De la lectura dels protocols es desprén la implicació personal dels escolars en la redacció del text. Dos indicis d'aquesta implicació serien, per exemple, la no acceptació -com a protagonistes que són de les històries que narren- de quedar caracteritzats de maneres que no els agraden; o la seva participació activa en l'elaboració del seu contingut, que desborda el caràcter estrictament escolar de la tasca i hi fa present una vessant lúdica.

---

<sup>3</sup> Veure apartat 6.2.1.1

Continuant amb la terminologia de Py, podríem parlar també de productors *dòcils* en la mesura que una de les referències de la seva activitat de redacció és l'adequació a la norma. Mostren una certa preocupació per separar lèxicament els dos codis (consulten diccionaris o pregunten a la mestra i a l'observador) i no emprar formes castellanes en el català. El seu coneixement alt del català (L2), que els permet d'emprar-lo amb prou fluïdesa com per textualitzar directament en aquesta llengua sense que això comporti una tensió que pesi de manera significativa en la redacció, fa que no sigui significativa l'atenció a la construcció del sistema lingüístic fora de situacions puntuals problemàtiques en la composició.

Podríem dir, doncs, que la tensió és mínima, des del punt de vista de la possible dificultat afegida en els processos de composició pel fet de compondre en una L2, i que el coneixement alt d'aquesta llengua ens situa en uns processos de composició molt pròxims als de la L1. No hi ha, doncs, un canvi d'actitud pel que fa a l'exigència en la redacció ("*lowering the standard*"), cosa lògica d'altra banda donat que la llengua amb què van realitzar l'aprenentatge de la lectoescriptura és el català i la llengua emprada normalment a l'escola com a instrument de vehiculació de coneixements és també el català.

Pel que fa a la tensió entre la interllengua dels aprenents i la norma de la L2<sup>4</sup>, que ens pot donar punts de referència sobre el posicionament dels productors respecte del grup lingüístic que parla la llengua en què ells escriuen, s'han de fer algunes precisions.

L'aprenentatge precoç de la L2 i el seu tractament prioritari a l'escola han provocat que en termes generals els nostres informants en tinguin un coneixement alt que els permet d'utilitzar-la amb fluïdesa tant oralment com per escrit<sup>5</sup>. Sense negar que en alguns casos les desviacions respecte de la norma poden ser fruit de mancances en el desenvolupament de la interllengua dels aprenents, cal fer notar que en situacions de llengües en contacte sovint la transferència (o interferència) interlingüística com a fenomen social, i no

---

<sup>4</sup> Veure apartat 6.2.1.3

<sup>5</sup> Veure apartat 10.1

psicològic o adquisicional, és un factor determinant de la parla dels escolars (Guasch, 1990).

En aquests casos les varietats de parla d'aquests escolars no poden ser tractades només respecte de la producció dels parlants nadius ideals, sinó respecte de les normes d'ús reals. Diem normes d'ús volgutament en plural per la gran diversitat de situacions en què es prendran normes diverses, i contradictòries, com a referència pels parlants, que seran considerades com a factors identificatius de la pertinença a un grup social (de joves, d'immigrants, de parlants habituals de llengua castellana, etc.). i, no com a desviacions d'una altra norma, l'acadèmica o la pròpia d'un nadiu ideal.

En aquesta situacions es fa difícil d'aplicar la proposta de Py (1991) pel que fa a l'actitud dels aprenents d'una L2 respecte de la comunitat que la té per llengua habitual<sup>6</sup>. Una atenció acurada a aquesta qüestió requeriria més espai del que disposem. Gosem afirmar, però, de manera intuïtiva a partir del que sabem dels coneixements, usos i actituds d'aquests escolars, del tractament de les llengües que es fa a l'escola i de la lectura dels protocols que recullen la interacció per a la composició escrita, que l'actitud dels components del grup respecte de la norma transllueix una tensió mitjana: la que Py interpreta com a corresponent al no nadiu que pretén la integració en el grup auctòton, però amb el manteniment de la seva personalitat cultural i lingüística específiques.

## 9.2 TREBALL PER SEQÜÈNCIES DIDÀCTIQUES

Ens calia partir, per a la nostra observació, d'una activitat d'escriptura grupal que generés un diàleg viu, com més ric millor, sobre la feina que es duia a terme i el producte que se'n derivava. El model de seqüències didàctiques d'ensenyament de la composició escrita que planteja Camps (1994b) constituïa un punt de referència adequat per a la tasca que havíem de proposar a la mestra. En aquestes seqüències es defineixen uns objectius comunicatius i uns objectius d'aprenentatge lingüístic compartits pels escolars; s'hi pauta l'activitat

<sup>6</sup> A l'apartat 6.2.1.3 fem referència a les voluntats d'*assimilació*, *marginalització* o *integració* que Py (1991) relaciona amb l'absència de tensió, la tensió màxima i la tensió mitjana entre la interllengua dels aprenents i la varietat de la L2 que prenen com a norma.

d'escriptura, de manera que els nens i nenes tinguin espais per a la planificació, la textualització i la revisió dels seus escrits, amb el guiatge de la mestra; i s'hi pretén que els instruments per a aquest guiatge incideixin de manera especial en els coneixements sobre els objectius d'aprenentatge lingüístic triats, augmentin l'autonomia dels productors i potenciïn la seva capacitat de reflexió sobre la llengua i l'activitat de composició.

### 9.2.1 Disseny i realització de la seqüència didàctica

L'activitat d'escriptura que es va dur a terme va ser triada per la tutora i mestra de llengua de la classe. La seqüència didàctica (Annex, apartat 3) en què es va concretar aquesta activitat va ser preparada conjuntament per la mestra i el recercador. La tasca que es va plantejar va ser l'escriptura per grups d'una història de ficció a partir d'un capítol de l'autobiografia de cadascun dels components de cada grup. La redacció de l'autobiografia constituïa un treball de curs de l'àrea de llengua. El conjunt d'aquestes històries havia de quedar a la biblioteca de l'aula com a llibre de lectura. Els objectius d'aprenentatge lingüístic d'aquesta petita activitat eren la distinció entre l'estructura de les narracions de ficció i les narracions de fets viscuts, centrada en la presència d'un problema que constituïa l'element estructurador de les primeres i en l'absència d'aquest element en les segones.

En funció d'aquests objectius, la seqüència didàctica es va organitzar en cinc sessions (dues de 45 minuts i tres de 60 minuts) que es van dur a terme en dies alterns al llarg de dues setmanes.

Primera sessió. Presentació del projecte i organització dels grups de treball. Per grups, lectura d'un capítol de les autobiografies (Annexos, apartat 3.1) que havien de ser el punt de referència per a l'elaboració de la història i planificació d'aquesta història a partir d'un qüestionari que va donar la mestra i que s'havia de contestar per escrit: "què passarà a la història? en quin lloc passarà? en quina època passarà? com seran els protagonistes?" (Annexos, apartat 3.2).

Segona sessió. A partir de les respostes al qüestionari de la sessió anterior, redacció -per grups- d'un primer esborrany de la narració de ficció (Annexos, apartat 3.3).

Tercera sessió. Lectura en veu alta davant tota la classe i comentari col·lectiu dels esborranys de cada grup. Activitat d'anàlisi de textos model: per grups, reconstrucció d'una narració de ficció i d'una narració de fets viscuts breus segmentades en cinc fragments. Explicitació dels indicis que, en cada cas, feien possible la reconstrucció dels textos: diferències entre aquests indicis.

Quarta sessió. Presentació d'un qüestionari de revisió dels esborranys elaborats a la segona sessió. Per grups, revisió de l'esborrany dels companys d'un altre grup a partir de les preguntes del qüestionari.

Cinquena sessió. Per grups, revisió del propi esborrany i redacció definitiva del text en funció dels comentaris consignats pels companys en els qüestionaris de revisió de la sessió anterior (Annexos, apartat 3.4)

La seqüència es va desenvolupar en línies generals tal com s'havia previst i amb molta implicació per part dels nens i nenes, però és important de remarcar alguns aspectes de la seva realització que li van donar una biaix particular i que van condicionar els protocols amb què treballarem en el nostre estudi.

La lectura dels esborranys i el seu comentari col·lectiu, a la tercera sessió, van tenir molt poc rendiment perquè, com que no va ser possible de fer-ne còpies per a tothom, era difícil que els escolars mantinguessin l'atenció. Els lectors llegien malament (to de veu baix, entonació monòtona i molts errors de lectura) i llegien textos poc elaborats que els seus companys seguien amb dificultat. En aquestes condicions, els comentaris dels oients es van centrar sobretot a expressar la seva valoració dels aspectes més vistosos de l'argument o dels personatges. Malgrat els esforços de la mestra, els comentaris no van anar més enllà d'una opinió justificada sobre els motius pels quals els agradava o no un determinat aspecte de l'argument o d'un personatge. En cap cas no es va encetar una reflexió sistemàtica sobre algun

aspecte relacionat amb l'estructura del text, la coherència dels personatges o alguna qüestió formal.

Els diferents grups van realitzar amb interès l'exercici de recomposició dels textos. El comentari col·lectiu sobre els indicis que havien permès la recomposició de cadascun dels textos es va fer, amb poc temps i al final de l'última sessió de treball del matí, a partir d'una explicació de la mestra i amb poca participació dels escolars. Es dubtós que els nens i nenes s'assabentessin del que es pretenia de mostrar en aquesta activitat.

La resposta al qüestionari de la quarta sessió va generar discussions entre els components de la majoria de grups sobre la correcta explicitació en les diferents narracions de les èpoques, els espais, els trets dels personatges o els problemes que les tipificaven. S'havia previst que la revisió de la cinquena sessió prendria fonamentalment com a punt de referència els comentaris dels companys sobre aquestes qüestions i així va ser. Però els nens i nenes van dur a terme també molta activitat de revisió no generada per aquests comentaris sinó per ells mateixos com a autors dels textos. El qüestionari feia referència només a qüestions bàsiques de l'estructura del text i deixava, per tant, de banda una gran quantitat d'aspectes (cohesió textual, lèxic, estructura sintàctica, etc.) que podien esdevenir problemàtics i que, finalment, van ser a la base de bona part de l'activitat de revisió de la cinquena sessió. La redacció final va comportar també una activitat de redefinició del contingut dels textos.

En resum, es pot afirmar que en aquesta seqüència didàctica les activitats de reflexió, explícita i guiada per la mestra, sobre els objectius d'aprenentatge lingüístic van quedar molt diluïdes i no van incidir en la composició de la història de ficció. Es pot afirmar, també, que les activitats de planificació i de revisió del text programades i pautades per la mestra van donar lloc a una interacció intensa entre els components dels grups, que va desembocar en episodis d'activitat metalingüística i metadiscursiva implícita i explícita a través dels quals els productors van controlar l'activitat de producció i els textos resultants d'aquesta activitat.

Així, doncs, podem dir que som davant d'una seqüència didàctica en què la mestra estableix un marc per al desenvolupament de la tasca d'escriptura, marc que és emprat de manera efectiva pels escolars per arribar a la consecució dels objectius discursius que se'ls plantegen, però en què no s'arriben a definir de manera clara uns objectius d'aprenentatge lingüístic ni es donen els instruments adequats per assolir-los. Aquests fets no són un obstacle per al desenvolupament del nostre treball però han de ser tinguts en compte en donar raó dels trets dels protocols amb què treballarem.

Tots els grups van iniciar a l'aula la redacció dels esborranys, a la segona sessió, i del text definitiu, a la cinquena, però la majoria van acabar aquestes redaccions a casa o, en d'altres moments, a l'escola. Aquest fet comporta que els protocols que recullen les converses generades per l'activitat de composició no donin compte de la totalitat del procés sinó només d'una part. No creiem, tampoc, que aquest fet sigui un inconvenient per al nostre treball però caldrà tenir-lo en compte.

### 9.3 RECOLLIDA DE DADES

Es va dur a terme un enregistrament en magnetòfon de l'activitat oral de tots els grups a totes les sessions, excepte la tercera, malgrat que havíem determinat de transcriure i analitzar només les de dos grups. Finalment, però, tampoc no hem tingut en compte per al nostre treball la tasca desenvolupada en la quarta sessió perquè, en ser l'única que no se centra en la producció del propi text, ens representava una dificultat afegida en la categorització del que anomenarem més endavant *enunciats* dels membres dels grups. Com que aquesta complicació no es compensava per l'aportació de cap fenomen especial que no aparegués en les altres, i la grandària i la diversitat de la mostra ens semblava suficient amb les tres sessions que finalment hem analitzat, no vam dubtar d'excloure la quarta. Vam partir, doncs, per a les nostres anàlisis, de l'enregistrament de la primera, la segona i la cinquena sessió de treball. Les transcripcions dels enregistraments i els criteris emprats per dur a terme aquestes transcripcions són recollits al volum d'annexos d'aquest treball (apartat 4)



Per una altra part, vam recollir també: a) les respostes als qüestionaris de la primera sessió (Annexos, apartat 3.2 ), b) els capítols de les autobiografies que havien des ser el punt de partida per bastir la història (Annexos, apartat 3.1 ), c) els esborranys de grup de la segona sessió (Annexos, apartat 3.3 ), d) els qüestionaris de revisió dels textos dels companys de la quarta sessió (Annexos, apartat 3.4 ), i e) els textos finals elaborats a la cinquena sessió (Annexos, apartat 3.5 ). Disposem, doncs, de bona part de les converses que donen raó del treball de composició grupal i dels productes que es van generar en funció d'aquestes converses.

## **10. CRITERIS D'ANÀLISI DE LES CONVERSES**

### **10.1 CATEGORIES PER A L'ANÀLISI DE LA CONVERSA**

#### **10.1.1 Consideracions prèvies**

1. La nostra anàlisi es durà a terme sobre les transcripcions dels enregistraments amb magnetòfon de les converses desenvolupades en les sessions de treball. Som conscients que donat el caràcter fortament contextualitzat del discurs conversacional l'enregistrament amb video hauria permès a una interpretació més afinada de la interacció per a la composició. Estem convençuts, però, que en un treball com el que plantegem un enregistrament d'aquesta mena hauria comportat una complexitat molt superior en l'anàlisi de les dades que no s'hauria vist compensada amb una millora substantiva de les possibilitats d'interpretació de les operacions de composició que es desenvolupen en la conversa o, encara menys, de la llengua que s'hi emprava a cada moment.

L'objectiu de la nostra recerca és d'estudiar l'ús de les llengües que s'empren en el procés de composició grupal en L2. Com que partim de la hipòtesi que les diverses activitats de redacció seran un factor determinant dels canvis de codi, ens interessarà de delimitar les activitats de composició que s'expliciten en la conversa o que es duen a terme a través seu i de parar atenció a la llengua en què es vehiculen. Això ens permetrà d'observar la coincidència o no coincidència entre les fronteres dels canvis de codi i el pas d'una activitat a una altra. Partirem, doncs, de dos paràmetres independents, llengua emprada i activitat de composició, per als quals haurem d'establir categories independents.

2. L'establiment d'una taxonomia de les activitats de composició que s'expliciten en les converses ha pres com a referència les categories i alguns dels criteris d'anàlisi elaborats per Daiute i Dalton (1988) en un estudi sobre les característiques de la interacció en la composició escrita grupal. Aquestes autores pretenen d'observar si la presència de conflicte cognitiu en la conversa per a la producció es tradueix en un increment de les activitats d'anàlisi i de planificació explícita en els processos de composició<sup>1</sup>.

Per dur a terme aquesta observació estableixen una taxonomia a partir de la qual classifiquen les activitats de composició que es manifesten en la conversa i que agrupen en aquestes 10 categories: 1) composició ("Composing"), 2) control i clarificació de la forma ("Monitoring and Clarifying form"), 3) control i clarificació del contingut ("Monitoring and Clarifying content"), 4) relectura ("Rereading"), 5) avaluació, explicació, negociació ("Evaluation, Explaining, Negotiating"), 6) conversa sobre procediments ("Talking about procedures"), 7) afirmació i negació ("Confirming and Disconfirming"), 8) associació amb coneixements externs al text ("Associating beyond the text"), 9) comentaris inter/intrapersonals ("Making intra/interpersonal comments"), 10) parla sobre temes aliens a la tasca ("Off-task talk"). Aquesta taxonomia sorgeix de l'observació de les dades mateixes més que no de plantejaments previs i externs, i no és el resultat d'inferències o assumpcions sobre el que els parlants diuen que fan sinó sobre el que fan realment.

Els nostres criteris per a la categorització de la mostra també s'han conformat en funció de les característiques dels protocols que en són la base i això ens ha portat a una proposta específica amb punts de contacte amb la de Daiute i Dalton, però també amb clares diferències. La conformació d'aquests criteris a les converses recollides configura una taxonomia molt diferent de la que s'hauria pogut dissenyar en funció de plantejaments teòrics generals. Així, en una proposta prèvia al coneixement dels diàlegs reals hauria estat coherent, per exemple, de tenir-hi en compte l'atenció dels productors a la situació discursiva. En canvi, en les categories d'anàlisi finalment establertes aquest aspecte no hi és considerat perquè els informants no hi fan cap referència.

<sup>1</sup> Nosaltres -seguint Cazden (1988)- emfasitzarem les activitats col.laboratives com a generadores dels processos reflexius de tota mena que portaran a la millora dels textos i a l'aprenentatge de l'escriptura

Els criteris per a l'anàlisi de la interacció verbal s'han establert en funció de les activitats que comporta la composició escrita però independentment de la seva relació amb les operacions de planificació, textualització i revisió. Els processos de composició comporten activitats verbals i no verbals de diversa mena: l'elaboració del contingut, la construcció d'una imatge del receptor, la representació de la situació discursiva, la consulta/lectura de textos de diversa mena, l'escriptura i reescriptura d'esborranys, la correcció de problemes locals, etc. En la conversa que es produeix en la composició grupal es fa referència a aquestes activitats ("llegeix fins aquí", "escriu això...") o bé es duen a terme aquestes activitats a través de la conversa mateixa (producció de text, elaboració de contingut, lectura del text produït, etc.) .

La categorització pretén de donar raó del contingut de les intervencions dels productors en la conversa en funció de l'activitat de composició, però no del valor interaccional d'aquestes intervencions ni, pròpiament, de la incidència d'aquest valor interaccional en els processos de composició. Per exemple, l'expressió: "Pero, ¡qué borras! ¡pero qué borras tia!" (49M5)<sup>2</sup>, des del punt de vista de la composició remet a un "procediment" de l'activitat d'escriptura: "esborrar", i serà això el que tindrem en compte. No pararem atenció, en canvi, al seu valor interaccional afegit: la recriminació a una companya per la seva activitat. Això no vol dir que a l'hora de categoritzar no es tingui en compte el context i el cotext en què es produeixen les intervencions o que no es contempli que en la interacció per a la composició hi haurà produccions verbals referides pròpiament no a les activitats d'escriptura sinó a la interacció mateixa. Però sí que aquesta atenció al cotext i al context es dirigirà prioritàriament a la definició de l'activitat de composició i no a les característiques de la interacció.

3. L'establiment de les categories s'ha anat produint a partir de lectures successives dels protocols que han anat configurant els criteris de classificació. És a dir, no hem treballat elaborant primer uns criteris d'anàlisi tancats i després aplicant-los, sinó a través de l'elaboració de propostes successives que s'han anat modificant a mesura que es comprovava la seva

<sup>2</sup> Referència als protocols, recollits als Annexos, que contenen la transcripció de les converses enregistrades. La xifra inicial (49) correspon al número de torn de parla, la lletra (M) indica el grup i la xifra final (5) indica la sessió de la seqüència didàctica a què correspon el protocol. En aquest cas: torn 49, grup mixt, cinquena sessió de la seqüència didàctica.

funcionalitat. En un estadi intermedi de l'elaboració es van contrastar els criteris del recercador amb el de dues observadores externes a qui es va demanar d'analitzar dos fragments de 70 torns corresponents a la segona sessió de cadascun dels grups. El grau notable de coincidències entre les tres anàlisis, de les dues observadores i del recercador, va confirmar la viabilitat de la proposta i la discussió respecte de les divergències va enriquir i afinar notablement la proposta de categorització. Finalment, a través de la revisió dels enunciats classificats en cadascuna de les categories s'ha vetllat per la homogeneïtat en l'aplicació dels criteris d'anàlisi a tots els protocols.

4. És important de remarcar que en la interacció grupal per a la composició escrita hi ha un doble nivell discursiu: el de la conversa oral en curs en què els interlocutors que cooperen en la construcció de la interacció són presents, i el de la producció del text escrit en què els components del grup es dirigeixen a uns interlocutors absents. La tasca es desenvolupa, doncs, en un constant vaivé entre l'oralitat i l'escriptura i els locutors participants en la interacció es veuen forçats a desenvolupar un doble rol enunciador, que de vegades està clarament diferenciat i de vegades és ambigu. En aquesta situació les referències al discurs escrit dins del discurs oral, ja sigui com a proposta d'escriptura o com a escriptura realitzada, són contínues.

Seguint Reyes (1984), i d'una manera simplificada, distingirem dues menes de discursos referits: la *citació* i la *menció*. En la *citació* el locutor adopta diversos rols enunciadors per fer present o simular un context absent, el del discurs citat. És el que es produeix en les interaccions que analitzem quan un locutor trasllada a l'espai de la conversa un passatge de discurs escrit amb tot el seu valor enunciatiu. En el passatge següent (M2):

445. Simón: Claro, pero tenemos que ir a los planetas.

446. Francesc: Va! (llegeix) *en una altra en perfecte estat a punt de caure en un forat negre ... Ahora pongo Ah! Ja no me'n recordava de descriure els personatges.*

s'alternen els dos nivells discursius: el pla del discurs oral entre interlocutors presents hi és transcrit en lletra rodona i el pla del discurs escrit citat hi apareix en cursiva.

En la *menció* el locutor no canvia de rol enunciador perquè no pretén de fer present un context absent. El discurs referit és pres aquí com a entitat del

sistema de la llengua, descontextualitzada del valor enunciatiu que té en el context d'on prové, i és mencionat per esdevenir objecte d'un comentari lingüístic. Un exemple de *menció* el tenim en la intervenció següent (C2):

80. Miriam: *Pressa* va con dos eses, tío (...)

La locutora, sense canviar el seu rol com a enunciadora, fa referència en el pla del discurs oral a una unitat lingüística del discurs escrit no per recollir el seu valor enunciatiu sinó per mostrar un tret de les seves característiques lingüístiques. La distinció entre aquestes dues menes de discurs referit ens serà útil per fonamentar i justificar algunes opcions que hem pres en l'establiment de les categories d'anàlisi de les converses.

5. No hem tingut en compte en el nostre estudi, i per tant tampoc en la categorització, els passatges de la conversa en què intervenen la mestra o l'investigador. L'observació de la doble dependència (sociolingüística i cognitiva) dels canvis de llengua s'hi distorsionaria perquè els escolars empren sempre el català en la relació amb ells. Tampoc no hem tingut en compte un passatge de la segona sessió del grup M (del torn 153 al 335) en què els escolars es traslladen a la biblioteca per buscar una informació sobre un tema que consideren indispensable per a l'elaboració del contingut de la seva composició. En aquest cas l'eliminació del passatge és deguda al fet que la conversa que s'hi desenvolupa se centra en activitats allunyades dels processos de composició i del tema sobre el qual busquen informació. Això fa que les categories d'anàlisi no s'hi puguin aplicar: la lectura de les etiquetes de classificació dels prestatges de la biblioteca, per exemple, és una activitat diferent de la lectura de text produït o de textos auxiliars en el procés de composició, o els comentaris sobre procediments per buscar informació en un enciclopèdia no són assimilables als procediments que apareixen en la producció de textos.

### 10.1.2 Categories proposades

Les categories proposades faran referència als dos paràmetres que pretenem de posar en relació en el nostre estudi: a) les activitats explicitades en la conversa o realitzades a través de la conversa, i b) la llengua que s'hi empra.

Per referir-nos a les produccions lingüístiques en què es concreten aquestes categories emprarem el terme *enunciat*, que comentarem a l'apartat 10.2 (Unitats d'anàlisi).

### 10.1.2.1 Activitats explicitades en la conversa o realitzades a través de la conversa

Distingirem nou categories bàsiques per a la classificació dels enunciats produïts en la interacció: 1) textualització, 2) lectura, 3) elaboració del contingut, 4) comentari sobre la forma del text, 5) comentari sobre els procediments de composició, 6) comentari valoratiu, 7) expressions fàtiques, 8) expressions no comprensibles, 9) altres comentaris. En l'anàlisi quantitativa de les dades ens interessarà en algun moment d'agrupar aquests categories en blocs més comprensius. Així, per exemple, entendrem que les categories 4, 5 i 6 tenen en comú el fet de referir-se a enunciats que comenten el text o la seva producció, i que les 7, 8 i 9 tenen en comú de no referir-se ni a les activitats de composició ni al seu producte. Per a una anàlisi qualitativa, en canvi, ens serà molt útil la definició de subcategories que ens permetran de precisar el tipus d'activitat de composició que es du a terme a través de la interacció.

#### *1. Textualització*

1. Definició i subcategories. En aquesta categoria hi inclourem les formulacions de *text intentat* i de *text escrit* (Camps, 1994a). Entendrem per *text intentat* les propostes de text escrit formulades en funció dels receptors del text, però enunciades oralment en la interacció grupal per posar-les a consideració del grup i del mateix enunciator abans de donar-los forma gràfica. Entendrem per *text escrit* les formulacions orals de text que acompanyen l'acte d'escriure i prenen la forma de dictat a un company, subvocalització del que s'escriu, o repetició -transformada o no- del text proposat per un company o companya. En funció d'aquesta casuística hem subdividit la categoria en les següents subcategories:

a) Text intentat. El text en cursiva del torn 32 del protocol M2 ens en dóna un exemple:

31. Simón: XXX (...) No! (...) Primero un poco de: ...(...) para entrar. A ver. Qué podemos poner? (.....)

32. Francesc: Mira molt fàcil. *Una noia, que cau en forat negre... (...) on... on... es troba amb una nau, a:mb dos nois... (...) et coneixia a tu...*

b) Text dictat. Els torns 195 i 198 del protocol C5 exemplifiquen aquesta subcategoria:

195. Miriam: Um. (dicta) *El quinze de febrer de l'any dos mil.*

196. Alberto: . XXX el diccionario.

197. Zaida: =XXX=

198. Miriam: =Copia= (dicta) *El quinze de febrer de l'any dos mil.*

199. Alberto: ¡Joder! ¿Tengo que copiar yo? (...)

c) Subvocalització del text que s'escriu. El torn 303 del protocol C5 és una mostra d'aquesta subcategoria:

302. Miriam: (Continua dictant) *en una-* (Para) Cambiamos por una clase de química. Porque en una universidad estudiar Sociales es es un poco:: (...) mosti! (...)

303. Alberto: (Copia) *Clase de::* (...)...

304. Zaida: *Química* (.....)

305. Miriam: (Dicta) *L'Alberto-* no- *La Miriam, l'Alberto y la Zaida* (.....) coma (...) *Alberto...* (...)

d) Repetició del text proposat per un company. Exemplifiquen aquesta subcategoria els torns 178 i 180 del protocol M5:

175. Francesc: *Aquesta història (...) passarà*

176. Elisabet: No, no, no. No comienza

177. Simón: *Um e::h la::... La dimensió desconeguda*

178. Elisabet: *La dimensió desconeguda, però... (...) lo que hay aquí abajo... (...)*

179. Francesc: *La història fantàtica.*

180. Simón: Sí, *història fantàstica*

En aquesta subcategoria a més del text intentat repetit, hi situarem les citacions i repeticions de textos auxiliars (136-138C2):

136. Miriam: Busca un sinónimo de *adormir*.

137. Alberto: *Dormir?*

138. Miriam: *Adormir.* (...)

139. Alberto: *Dormir.* (Troba l'entrada al diccionari)

140. Miriam: *Adormir.*



141. Zaida: =*Alberto::ador::mir*=  
 142. Alberto: = *Dormir*=, on?  
 143. Miriam: (baixet) *Adormir*... (...)

e) Text intentat aproximat. En tenim un exemple al torn 119 del protocol M2:

116. Francesc: Y ponemos *els forats negres*... (...)  
 117. Simón: Quita esto  
 118. Elisabet: No.  
 119. Francesc: *Per qui no ho sap els forats negres* no sé qué más. XXX

La distinció entre les subcategories a, b, c i d no sempre és clara. Depèn en alguns casos de la interpretació que es faci de la interacció entre els components del grup.

2. Observacions. És important de fer algunes precisions respecte de quatre qüestions: a) la distinció entre propostes de text i propostes de contingut, b) el caràcter de citacions que tenen en alguns casos les propostes de text, c) la reformulació de les propostes de text, i d) la repetició de les propostes de text.

a) La distinció entre propostes de text i de contingut es pot definir d'una manera clara en el pla teòric, però pot comportar força dificultats en la pràctica. Si hem definit les primeres com a formulacions orals del text escrit, pensades en funció del receptor de l'escrit però posades a consideració dels companys de composició per qui les formula, podem definir les propostes de contingut com a formulacions orals de les idees que es proposa de vehicular en el text, no concretades encara en una versió per a l'escriptura i expressades per posar-les a la consideració dels companys de composició, és a dir, dirigides a aquests companys i no als receptors del text que s'està composant. Així, mentre que les propostes de contingut en la mesura que són destinades a interlocutors presents solen tenir trets clars d'oralitat, les propostes de text, destinades a interlocutors no presents, presenten els trets propis de la llengua escrita. Vegem el següent passatge del protocol M5:

346. Francesc: A ver. (... ..) *es va carregar a tots, no? (... ..) abans de que vinguessin més, vem marxar (...)* per la porta trasera del forat negre.  
 347. Simón: (riu) (...) No, *la Eli va obrir una porta amb els seus poders, ¡ti!!!* (...) y había como una cosa azul y nosotros ¡zum!

Els enunciats en cursiva dels torns 346 i 347 són exemples de propostes de

text. L'enunciat en rodona del torn 347 és un exemple del que hem definit com a proposta de contingut, en què són evidents trets d'oralitat que fan que el sentit últim del text depengui del context en què es produeix. Exactament el mateix es produeix en el torn 361 del mateix protocol:

360. Francesc: ...no sabia leer- o ponía cosas con muchas faltas de ortografía, pero sabía mucho cálculo. (...) *Ens va dir que per la porta trasera en el seu temps es podia; allà es podia: entrar i sortir quan volies. (...) Vem anar allà però estava tancada amb tants... amb tants claus i paranys que ens vem pensar i no podríem sortir, però l'Eli (...) un altre cop amb els seus poders, e::h... tan bons, amb els seus poders (...) amb els seus poders (...) va desencadenar totes les claus, i vem poguer marxar.*

361. Elisabet: ¿Y no es más fácil hacer pi:?: y se abre una- y hago chi chi chi y se abre una puerta y pasamos y adiós. Y ahí acabamos.

El problema és, però, que la interacció no sempre ens dóna prou pistes per distingir si som davant d'una formulació oral del text escrit o de les idees que s'hi volen vehicular, ni de si aquesta formulació es dirigeix als companys de composició o al receptor del text que s'està produint. Al cas següent (87M1), per exemple:

87. Francesc: *El lloc?* Pues en el planeta: en el planeta... a ve- piensa un planeta

no és inicialment clar si l'expressió "en el planeta" és una proposta de text o de contingut, si s'hi formulen idees o text escrit o si els receptors de l'enunciat són els companys o un hipotètic lector del text que s'està redactant. En aquest cas -a més- tampoc no és clar si l'enunciat és produït en català o en castellà. La nostra hipòtesi inicial, basada en una primera lectura dels protocols, és que l'ús d'una llengua o altra constituirà un tret característic d'algunes de les activitats de composició: el català de la proposició de text, el castellà de la de contingut. Però per establir aquesta relació, cal haver pogut definir prèviament les activitats a partir d'altres bases que no siguin les llengües que s'hi empren. El problema es planteja, llavors, en casos com el del exemple, quan no tenim bases objectives per discriminar si es produeix una proposta de text o de contingut.

Hi ha casos, a més, en què el canvi de llengua no dóna pistes de si la producció és de text o de contingut: 121-126M1

121. Francesc: *Una noia, una noia-...*

122. Simón: No!

123. Francesc: ... *cau en un forat, cau en un forat que-*

124. Simón: No! en una nau... volem en una nau... i-...  
 125. Francesc: Nosotros XXX, nosotros somos imagi=nativos.=  
 126. Simón: ...=y un rayo,= y un rayo cae en el ala (...) en una- en la ala: izquierda y entonces, del rayo aparece un bicho verde, y con una piedra golpea el motor del ala y caemos a una dimensión negra.

Al torn 124 en Simón comença a produir el que sembla que és una proposta de text en català però, després de la intervenció d'en Francesc, continua al torn 126 en castellà en el que és clarament una proposta de contingut. En aquest cas no ens queda més remei que triar entre dues interpretacions possibles: en Simón comença al torn 124 produint text i continua al 126 produint contingut, o bé comença al 124 produint contingut en català i continua al 126 fent-ho en castellà.

Les solucions adoptades en casos com aquests, d'altra banda poc nombrosos, han depès fonamentalment de la interpretació que ha fet l'analista de les dades que ha tingut a l'abast: el cotext, el comportament de cada productor tot al llarg de la mostra i l'atenció als indicis que oferia l'enregistrament. Així, a 87M1 ens hem decantat per considerar "en el planeta" com a proposta de contingut produïda en castellà, i a 124-126M1 per la segona de les interpretacions que hem apuntat.

Cal fer notar, finalment, que en alguns enunciats no es compleix la hipòtesi plantejada respecte de l'ús del català i del castellà en les activitats de generació de text i de contingut (272, 278, 280M1), i que s'hi genera contingut en català i no en castellà com es pretén establir com a norma:

272. Francesc: =A la terra=- quan tornen a terra comencen ... ja van en:... bicicleta, lo que pasa es que es fiquen moltes hòsties, perquè encara no saben. (...) Vale? (...) Vale? (...)  
 273. Simón: (riu)  
 274. Francesc: ¡A ver! ¿Qué po- qué ha puesto?  
 275. Simón: (diu el que ha escrit) *Amb bicicleta especial!* (... ..)  
 276. Elisabet: Ja. (...)  
 277. Francesc: E:h... disfressar-se... (...) =disfressa=-  
 278. Elisabet: =Vem= *trobar un altre planeta que es deia (...) el planeta de les lletres! No, el planeta de les matemàtiques.*  
 279. Simón: ¡¡Anda venga, anda!! XXX  
 280. Francesc: (entusiasmada) Sí! El planeta de les matemàtiques i vem aprendre a sumar, a res- ens vam estar allà, allà: un mes sense menjar i vem tenir que aprendre fins que no ho sabéssim bé (...) no ens van deixar, ens van capturar! ¡Vale, pon, pon, pon! (...) *Planeta matemàtic*

b) En alguns casos les propostes de text són enunciades com a citacions relacionades amb la referència a les “Activitats d’escriptura” (subcategoria de la categoria 5: “Procediments de composició”). L’expressió d’aquestes activitats d’escriptura es du a terme a través de verbs com “poner”, “decir”, “ficar”, “apuntar”, que van seguits de la citació en qüestió fent la funció de complement directe d’aquests verbs. En aquests casos (per exemple, 32 i 34 M1) considerem com a enunciats diferents la referència a l’activitat de composició (“pon”) i l’activitat mateixa (el text intentat) i les classifiquem en categories separades malgrat que d’aquesta manera separem els constituents de les frases (el nucli verbal del seu complement directe):

32. Francesc: Bueno pues pon *título*. (...)

33. Elisabet: Després hem de fer el guió, eh? (.....)

34. Francesc: Va posa: *guió* El título ya lo pensaremos después. Tú pon: *guió*.

c) La no distinció entre propostes de text inicials en la interacció i propostes que són reformulació de les anteriors (totes són categoritzades com a “text intentat”) fa que no es reculli amb precisió fenòmens com 586C5:

581. Miriam: (llegeix) ...*era simpàtica, alegre i una mica cridanera. L'Alberto, que era el mitjà i el més trapella, i per últim la Zaida, la més petita i la més xerraire.*

582. Alberto: ¡Ja! queda bien y todo, ¿eh?

583. Miriam: ¡Sí:!

584. Zaida: (riu) (...)

585. Miriam: Y ahora...

586. Alberto: Y por último *la Zaida (...)* que era la més petita i la més xerraire.

L’ús de dues llengües en el torn 586 és degut al fet que la proposta de text és la reformulació d’una proposta anterior (581) part de la qual se cita no literalment en català sinó atenent el seu sentit i en castellà: “Y por último...”.

d) En alguna ocasió la producció o la repetició de text intentat tenen un caràcter específic que es distingeix de la funcionalitat primària d’aquestes activitats, que és donar una forma lingüística específica a les idees que es van elaborant. En uns casos aquest caràcter especial és degut a la desviació respecte dels objectius de la producció del text. Vegem el passatge següent del protocol M1:

22. Francesc: ¡Vale va, va! (...) e:h... (dicta) *històries...*-

23. Simón: (riu) ... *de la puta mili*.

La proposta de text formulada al torn 23 no té per objectiu d'avançar en la composició de la narració sinó de fer una broma, fent referència a una coneguda sèrie de còmics i de televisió.

En uns altres casos, pràcticament sempre de repetició del text intentat (subcategoria 1.d), la modalitat interrogativa de l'enunciació del text és la marca del seu caràcter específic. Fixem-nos en els torn 15 del protocol M5:

14. Francesc: (llegeix) *La vem... esto es lo que ha puesto Eli, la vem investigar a fons XXX. Es deia Eli i no era per tirar-li una patada.*

15. Simón: *No era per tirar-li una patada? (...)*

16. Francesc: *Porque yo le tiro una patada:!*

17. Simón: *Eli, ¿qué?-*

18. Francesc: *¡Eli!*

19. Observador: *Per favor, no crideu, no cridis perquè si no la teva veu se sentirà allà (...)*

20. Simón: *¡¡Eli, joder!! Eli. (crida l'Elisabet, que era amb un altre grup) (.....) Pone, como aquí dice que el Siscu te pega una patada, pone: Eli, i no era per tirar-li una patada: (...)*

21. Francesc: *¡Sí! ¡Encima per tirar-li! (...)*

22. Simón: *Per tirar-li! Tú coges la pierna y...*

23. Elisabet: *Per donar-li*

24. Simón: *(rient)...y le tiras, ¿no?*

La formulació interrogativa del text intentat a 15 indica el seu qüestionament més que no pas la seva presentació com a proposta de text i, per tant, té un caràcter avaluatiu que no es correspon amb el dels enunciats que classifiquem a la categoria 1 (Textualització) sinó amb els que classifiquem a la categoria 6 (Comentari valoratiu), que és on hem situat aquest enunciat.

Aquests dos fenòmens apareixen en un nombre molt limitat d'ocasions en el total de la mostra que analitzem. El primer no serà distingit en la categorització. Ens ha semblat que malgrat que canvien la seva funció inicial, aquesta mena d'enunciats continuen essent propostes de text intentat i que, per tant, considerar-los dintre d'aquesta categoria no distorsiona la coherència dels criteris de classificació de les activitats d'escriptura. El segon, ens ha portat a classificar en algunes ocasions les repeticions de text en les categories de *Comentari valoratiu* i de *Comentari sobre la forma del text*.

## 2. Lectura

1. Definició i subcategories. Aquesta categoria inclou els enunciats que són fruit de la lectura, independentment de la funció que s'atorgui a aquesta lectura en els processos de composició, i s'organitza en dues subcategories:

a) Lectura del text produït. En tenim un exemple al torn 6 del protocol M5:

2. F: A ver. Vamos a leer primero la: nuestra historia. Vale?

3. Simón: ¿Eh?

4. Francesc: Vamos a hacer =XXX=

5. Elisabet: =XXX=

6. Francesc: (llegeix) *Aquesta historia passa: a l'any dos- a l'any tres mil (...) val(...) amb dos nois que van en una nau- nau, i troben una altra en perfecte estat (...)*

b) Lectura dels qüestionaris d'ajuda a la composició i la revisió, de les autobiografies i de tota mena de textos auxiliars. El torn 16 del protocol C5 n'és un exemple:

13. Observador: Què? Heu revisat això? =i heu XXX=

14. Miriam: =Sí, però és que hi= ha una cosa que no és certa

15. Observador: Ah?

16. Miriam: Fica aquí mira, fica (...) dice: quins?- diu: (llegeix el qüestionari de revisió) *quin problemes tenen els protagonistes? Que tenen gana. Està ben explicat? No. Es pot explicar-ho millor? Sí. Per què? Bueno... perquè (...) Sí, perquè no han explicat que tenen gan*Alberto: I aquí fica:...(...) Fica... la-

2. Observacions. Es pot establir un paral·lelisme entre el que hem dit en l'apartat 2.b de la categoria 1 per a la textualització i la manera com apareix l'activitat lectora en alguns passatges de la conversa. Hi ha casos en què la lectura pren la forma de citació relacionada amb expressions que remarquen la materialitat del text. Per exemple (C5):

414. Miriam: =XXX se supone= que lo estamos explicando nosotros. (...) Pues mira al final, pone: *vàrem decidir fer una bona becaina. L'últim que recordem és que la Magda =ens va despertar=...*

Considerem l'expressió "pone" com un enunciat referit a la forma del text que classifiquem en la categoria 4 (Comentari sobre la forma del text) i el

text llegit com un enunciat diferent referit a l'activitat lectora i, com a tal, classificat en la categoria 2 (Lectura)<sup>1</sup>.

En d'altres casos, en canvi, els enunciats fruit de la lectura són expressats en la conversa com a mencions de text lligades a observacions sobre la forma dels textos. Vegem per exemple el següent passatge de M5:

6. Francesc: (llegeix) *Aquesta historia passa: a l'any dos- a l'any tres mil (...) val(...) amb dos nois que van en una nau- nau, i troben una altra en perfecte estat (...)*

7. Simón: És que ahí posa *passarà*. (...) i és... Va pas- (...)

8. Francesc: Estamos (...) noventa y seis

9. Simón: Ya pero, es que luego la historia ... está en aba (...) pone: *van sorti:r* y *van fer* no sé qué no sé qué. (...) teníamos que poner un comenzamiento, por ejemplo estamos en el any cuatro mil... on: on no sé qué no sé qué...

En els torns 7 i 9, en Simón repeteix un mot fent referència a la seva realitat de text per ser llegit (“Es que ahí posa...”) per fer una proposta sobre el temps verbal que seria adequat d'emprar en aquest passatge segons la seva opinió. Aquesta mena d'enunciats, com justifiquem més àmpliament en la descripció de la categoria 4 (Comentaris sobre la forma del text), els hem considerat com a comentaris sobre la forma del text que s'acompanyen d'una citació que els il·lustra i que és el resultat d'una activitat lectora. En funció d'aquestes consideracions els hem classificat a la categoria 4. El mateix fenomen es produeix també amb comentaris valoratius que classifiquem a la categoria 6 (Comentari valoratiu). Caldrà tenir en compte, doncs, en analitzar els resultats de les nostres anàlisis que no tota l'activitat lectora queda recollida en la categoria 2 i que els enunciats de les categories 4 i 6 contenen de vegades moments de lectura que segurament explicaran els canvis de llengua que es produeixen en el seu interior.

### 3. *Elaboració del contingut*

1. Definició de la categoria. Inclourem en aquesta categoria els enunciats que fan referència a l'explicitació com a tals dels continguts que es pretenen de vehicular en el text i que més amunt (apartat 2.a del comentari de la categoria 1) hem distingit de les propostes de *text intentat* i de *text escrit*. Entendrem per explicitació del contingut tant les propostes de contingut pròpiament dites

<sup>1</sup> Comentem més àmpliament aquesta qüestió a l'apartat g.2 de la categoria 4 (Comentari sobre la forma del text).

com els comentaris sobre aquestes propostes. En alguns casos la distinció entre propostes i comentaris pot semblar clara (97-102C1):

90. Miriam: ¿Adónde nos vamos? (...)

97. Miriam: A la China.

98. Zaida: ¡No!!! al país de los ani=ma:les=

99. Miriam: =Sí= hombre!!. Al al país- XXX nos matan! (...)

100. Zaida: Es verdad.

101. Alberto: Por qué? (...)

102. Zaida: Porque allá en la china a las chicas las matan. (.....) Ah sí! que construíamos un gran XXX y nos iban a matar, y nosotros corriendo...

Podríem considerar que els enunciats dels torns 97 i 98 corresponen a propostes de contingut i els dels torns 99 i 102 al comentari del contingut proposat. En moltes ocasions, però, la frontera entre proposta i comentari de contingut és molt difusa i difícil d'acotar. Vegem, per exemple, el passatge següent del protocol M5:

289. Francesc: (llegeix) =Era una moto XXX= que anava amb pedals, sí queda bien.

290. Simón: Bueno.

291. Elisabet: Es que ella (es refereix a la mestra) dijo que tenía que ir con pedales como las bicis

292. Francesc: Ja! un cacho moto...

293. Elisabet: ¡ahí! ...con pedales!

294. Simón:... rum rum (imitant el soroll que fan les motos)

En el torns 291, 292 i 293 es parla d'uns continguts que el text ha d'incorporar, però és problemàtic de decidir si es tracta de la referència a continguts proposats anteriorment i, per tant, de comentaris sobre el contingut o de propostes de contingut. És aquesta dificultat de la distinció i el seu baix rendiment des del punt de vista de l'alternança de llengües (tant les possibles "propostes" com els possibles "comentaris" es vehiculen generalment en una sola llengua, el castellà) el que ens ha portat a situar-los en la mateixa categoria. Fem una excepció, però, amb els comentaris únicament valoratius, aquests sí fàcils de reconèixer, que classificarem a la categoria 6 (Comentari valoratiu).

2. Observacions. Hem situat, també, en aquesta categoria alguns casos en què es produeix una coincidència entre el contingut del text i el context de producció: com que la narració es fonamenta en l'autobiografia dels seus autors, els protagonistes de la història narrada són els mateixos productors del



text. Així, les característiques personals d'aquests autors poden esdevenir tema del contingut de la història de ficció. Vegem, per exemple, aquest passatge de C5:

469. Alberto: Dame el boli (.....)¿Por qué?¿ Por qué tengo que poner eso?!
470. Zaida: Porque eres el más pasota (.....)
471. Miriam: Entonces es... el típico: pasota (.....)
472. Alberto: (Baixet) Yo no soy pasota (...) ¿Eh? (...) ¿Vale? (...)
473. Miriam: Que lo sea la Zaida
474. Zaida: No::: (...)
475. Alberto: ¡Alberto::h! ¿Tú por qué lo di-? ¿Por qué dices de mí? (...) ¡¿Y no tú?!
476. Zaida: (Baixet) Yo no soy pasota (.....)
477. Miriam: (Intenta aportar més idees) *Una mica =pesat... =*

Els comentaris sobre la pròpia personalitat dels components del grup haurien de ser considerats normalment com a expressions alienes al procés de composició. Però el fet que els mateixos autors esdevinguin protagonistes de la història que narren ens permet de considerar com a comentari del contingut els enunciats en què defineixen els trets que poden descriure la seva manera de ser.

#### 4. Comentari sobre la forma del text

Classifiquem en aquesta categoria els enunciats referits als aspectes formals del text produït, del text intentat que està essent escrit o dels textos auxiliars emprats en la composició. Poden ser enunciats asseveratius o interrogatius i poden anar acompanyats de la menció o de la citació literal del text al qual es refereixen. Es tracta de comentaris sobre el codi mateix, amb graus d'explicitació diversos, en els quals es pot emprar o no la terminologia metalingüística específica de les ciències del llenguatge. No hi considerarem els enunciats que es refereixin als productes lingüístics en termes valoratius, que reservem per a la categoria 6 (Comentari valoratiu). Les subcategories que s'han considerat en aquest cas són:

a) Ortografia. Pertanyen a aquesta subcategoria els comentaris explícits referits a l'ortografia dels mots, com aquest exemple de C5:

210. Zaida: *Després* va con acento en la "e". (Continua amb els diccionaris) (...) ¿Verdá? (...) En la segunda "e". (...)

Hi classificarem, també, les repeticions de text intentat, sil.labejades o produïdes amb fonètica castellana per tal de fer evident l'ortografia d'un mot. Parem atenció a aquest passatge del protocol M5:

265. Elisabet: ¿Va *dimenció* (pronuncia la consonant fricativa interdental) o *dimensió* (pronuncia la consonant fricativa alveolar)?, ¿verdad que es con s *dimensió*?  
 266. Francesc: (sil.labeja) *Dimensió*, *dimensió* (pronuncia la fricativa alveolar)  
 267. Elisabet: sí  
 268. Francesc: *dimensió* (pronuncia la fricativa alveolar)  
 269. Elisabet: *dimenció* (pronuncia la fricativa interdental)  
 270. Francesc: *dimensió*, con ese (... ..) Oriol, Oriol, a que *dimensió* (pronuncia la fricativa alveolar) va amb esse?

En aquests casos la possible confusió entre categoritzar la menció del text com a repetició de text intentat (categoria 1.4) o com a comentari implícit sobre la forma del text queda desfeta perquè el sil.labeig i la pronúncia estableixen clarament que l'objectiu de la producció no és d'avançar en la formulació lingüística del sentit sinó de fer patents els trets ortogràfics dels mots en qüestió.

b) Lèxic. Classificarem en aquesta subcategoria els comentaris explícits sobre el lèxic consistents en l'aportació de sinònims (M5):

333. Francesc: *intervenir* ? *intervenir* és ajudar pero no van ajudar!  
 334. Simón: ¡Anda! ¡*Intervenir* ayuda:r! el notas

l'explicació del sentit dels mots a partir de paràfrasis (C2):

477. Zaida: *I ens va fotre (...) una bona bronca*  
 478. Miriam: No. (...) Sí. *I ens va fotre... (...)*  
 479. Alberto: *Fotre. (...)* Ens va pegar?

la referència a equivalències interlingüístiques entre català i castellà (C5):

380. Miriam: ¿Cómo se dice gruñona en catalán? ¡No, hombre! Que no

i les preguntes sobre el significat d'un mot (437C2):

432. Miriam: =*Fer una*: = no, me refiero a dormirnos. (...) Y luego ya que nos despierte: la Magda (... ..)  
 433. Zaida: ...*una bona becaina* (...)  
 434. Miriam: Eso. (...) ¿Te va bien?  
 435. Alberto: ¿*Bagaina*?  
 436. Zaida i Miriam: *Becaina* (...)

437. Alberto: ¿Eso qué es? (...)

c) Morfosintaxi. Situarem en aquesta subcategoria les escasses referències explícites a la morfosintaxi (412C5):

407. Alberto: .... (Escriu) *el Alberto...* (.....)

408. Zaida: (Dicta) ...*que (...)* *era* (.....)

409. Alberto: *que era* ?

410. Miriam: ...*el mitjà*. Sí (Respon a la pregunta de A) (.....) Sí:: (Insisteix)

411. Zaida: ...*mitjà!*

412. Alberto: (Dubta) *era* es pasado. (...)

i també les referències implícites com (C2):

568. Alberto: ¿Ah, los *somiatruites* *estaven molt bones*?

En aquest darrer cas, sembla clar -com ja hem comentat per a la subcategoria (a)- que la repetició, com a pregunta, de la proposta de text intentat no té altra funció que la de fer evident la falta de concordança entre “bones” i “els somiatruites”.

d) Puntuació. A banda dels comentaris explícits sobre la puntuació, es categoritza aquí l'explicitació de la puntuació en el dictat d'un text en casos com (M2):

460. Francesc: ...*les descripcions*. Dos punts. Va *Simón*

i en els casos en què apareix aïllada en un torn de paraula (C5):

347. Zaida: ...*de la colla...*

348. Alberto: coma

349. Zaida: coma =*l'Albert...* =

e) Cohesió / Coherència. És recullen aquí les referències explícites o implícites als mecanismes de relació interna que cohesionen el text o als que l'adequen al context de recepció. Els passatge següent del protocol M5 n'és una il.lustració:

8. Francesc: Estamos (...) noventa y seis

9. Simón: Ya pero, es que luego la historia ... está en aba (...) pone: *van sorti:r* y *van fer* no sé qué no sé qué. (...) teníamos que poner un comenzamiento, por ejemplo estamos en el any cuatro mil... on: on no sé què no sé què...

A l'enunciat inicial del torn 9 s'explicita, encara que d'una manera confusa, el punt de vista temporal des del qual es construeix la història de ficció.

f) Estructura. Enunciats referits a la superestructura del text, sobretot a les parts en què s'articula. Per exemple (M1):

13. Francesc: Va, (dicta) *català!* (...) Elisabet: h... título. e.m... e.m... (dicta) *el fantàstic món de:...*

g) Altres casos . Les referències no valoratives al text produït o proposat que es recullen en aquesta subcategoria tenen la particularitat de no estar formulades en termes d'anàlisi explícita del codi. En trobem de tres menes: 1) les que es concreten primordialment en comentaris referits a la materialitat del text, 2) les que remarquen que aquesta materialitat té un sentit per al lector que s'hi apropa, i 3) les que consisteixen en una manipulació lúdica de la llengua.

1) Exemplifiquen les primeres els enunciats 108C2 i 182M5, en què el text és pres com un objecte que ocupa un espai:

106. Miriam: (escriu) *I la Miriam es:tà (... mal- (...)*

107. Zaida: (riu)

108. Miriam: ... no me cabe. (...)

182. Francesc: *Història fantàstica* está- arriba

Considerem també entre les primeres, els enunciats en què es remarquen els aspectes gràfics dels escrits (M5):

261. Elisabet: *anar-nos d'allí, siempre dices d'allí (...)* ¡Hostia, mira cómo lo tengo pasado! ¡yuuuu! (... ...) Si lo tienes... ¿tu has escrito algo en tu trabajo? no, pero mira, ¡mira el mío! No, no

262. Francesc: ¡Pues mira el mío!

263. Elisabet: Es que Simón tiene estos lados, pero es que el mío no tiene los da- los lados =XXX=

Tant l'enunciat de 263 com l'enunciat "Hostia, mira cómo lo tengo pasado" de 261 fan referència a aspectes gràfics de l'escrit.

2) Per tipificar les segones, hem de partir de la distinció entre la verbalització fruit de la lectura (categoria 2) de la verbalització en què aquesta lectura va

acompanyada d'expressions que, encara que d'una manera subtil, converteixen el text en objecte d'observació. Vegem l'exemple següent (C5):

4. Miriam: ¡Pero hostia! sí que lo pone, tú, que teníamos hambre! Pone mira: (llegeix) *Teniam molta gana (...)* XXX Mira, ¡t'ha tocao! Le decimos si nos podemos ir allí... que se está mejo:r

L'expressió "pone" remarca la materialitat gràfica del text que es llegirà a continuació. En aquest torn es fa una doble referència a aquesta materialitat gràfica primer atenent el sentit que vehicula "que teníamos hambre", i després atenent la literalitat dels mots que vehiculen aquest sentit.

No considerarem, però, dins d'aquesta categoria les produccions com "ponemos: Universitat de Barcelona" que trobem en aquesta intervenció de la Miriam (C5):

284. Miriam: No. Cómo era la de XXX. La de:: (.....) ¡Va! Ponemos... ¡Ya veràs! Ponemos: *Universitat de Barcelona*

Tindrà més sentit d'entendre aquesta mena d'expressions com a dos enunciats referits, el primer, a procediments de composició (categoritzats a 5.b) i, el segon, a text intentat (categoritzat a 1.a). És a dir, distingirem en aquests casos el que és un "comentari sobre la forma del text" més la citació del text, del que és un "comentari sobre els procediments de composició" que va seguida d'una citació del text. En el segon cas la citació del text se segueix de l'enunciació, en la modalitat que sigui, d'una activitat de composició amb un subjecte personal (ponemos, ha puesto...), mentre que en el primer la citació del text no s'acompanya d'indicació d'activitat de composició sinó d'enunciats que el converteixen en objecte de referència (aquí pone...). La distinció depèn en última instància del rol de subjecte o d'objecte directe del text que es menciona o se cita.

3) El tercer tipus de referència no valorativa al text produït que trobem en els protocols és el que anomenarem *manipulació lúdica de la llengua*, que es produeix en casos com els següents (165-167C5, 191C2):

164. Zaida: *Poc!* E:::h *poc...* =insignifica=

165. Miriam: (Mira el diccionari) =*Escàs...* = *Escàs després.* ¡Oh! ¡qué divertido!

166. Zaida: (Parla sola.) *Escàs...* XXX

167. Miriam: I: *limitat després? insuficient després? XXX després? XXX després, insignificant després.* Toma!! Oh quin fàstic! Es que =no va bien=

191. Alberto: Con be alt- Con be final (...) *Tomb.* (...) *Un tomb,* Tom i Guida = (cantant)  
tomb tomb tu tu tú=

La manipulació del material verbal en aquests exemples es constitueix en una mena de comentari no explícit de la llengua en la mesura que els significats o els sons són presos com a objectes d'un joc. Es pot entendre, doncs, aquesta manipulació com una activitat metalingüística. Però no una activitat metalingüística basada en l'anàlisi, és a dir, en una reflexió conscient sobre el codi a partir de categories gramaticals, sinó una activitat metalingüística basada en la manipulació (o control) conscient dels coneixements lingüístics implícits<sup>2</sup>. Encara que les reformulacions de text intentat es trobarien en una situació semblant des del punt de vista de l'activitat metalingüística que s'hi desenvolupa, no les considerem aquí perquè corresponen a una activitat clarament diferenciada d'aquesta dins del procés de composició.

### 5. Comentari sobre els procediments de composició

En aquesta categoria hi recollim els enunciats que expliciten o comenten les accions que s'han dut, es duen o es duren a terme per resoldre els problemes de composició. Hi distingirem tres subcategories:

a) Organització de la feina. Enunciats referits a l'organització de la feina que es du a terme en equip en les seves diferents facetes. Els enunciats 202 i 204C1, per exemple, fan referència a un guió de preparació del contingut del text que s'haurà d'escriure i expliciten en quin ordre es respondran les preguntes que conté:

202. Zaida: Ara, toca *què passarà?*. XXX XXX (...)

203. Alberto: Pues...¿sabes qué pasará? *que marxa a la classe de socials dormint*

204. Zaida: Pero después- ¡ah pues *el temps!*

A 153C5, en canvi, s'explicita com es distribueixen les tasques els components del grup:

<sup>2</sup> Bialystok (1991) descriu els usos lingüístics i els metalingüístics a partir de les operacions lingüístiques (control) que duem a terme sobre les representacions del nostre coneixement lingüístic.

153. Miriam: La Zaida ha dicho que busca, yo te dicto... pues tú... copias. (...)

Incloem també en aquesta subcategoria les crides d'atenció dels companys quan algun component del grup es distreu (M1):

11. Francesc: Elisabet: :h... (dicta) *veintisiete (...)* del dos del noventa y seis. (ràpid) **Venga, venga, venga, =venga=.**

b) Activitats d'escriptura. Verbalització de les activitats i de les estratègies de resolució dels problemes de la composició que s'han dut a terme o que es pretén de dur a terme, i que majoritàriament es concreten en enunciats referits a la generació del text i bastits sobre nuclis verbals com: "poner, escribir, apuntar, leer, copiar, etc.". Per exemple, 249 i 345M5:

249. Francesc: Yo he puesto aquí *governava* (Llegeix) *Matemàtic que governava el rei maticlic (...)*

345. Francesc: Voy a poner: *intervenir*

En molts casos, com en aquests exemples, la referència a l'activitat s'acompanya de la citació del text produït o proposat. En d'altres, la citació fa referència no al text sinó al contingut proposat (M1):

184. Francesc: Ya, ¿ pero: y qué? tienes que decir qué pasará también más o menos

En l'apartat 2.b del comentari de la categoria 1 (Textualització) hem fet referència al fet que els enunciats que expliciten l'activitat d'escriptura sovint s'acompanyen de citacions del text escrit o del text intentat, que considerem com a enunciats diferenciats dels primers. Ara bé, en alguns casos aquests discursos referits no tenen el caràcter de citacions sinó de mencions de text incrustades en el comentari dels procediments de composició. Al passatge 56-58M1, per exemple:

56. Francesc: No no. Primer... *temps. (...)* *Temps.* Ha de- bueno =XXX=...

57. Elisabet: (llegeix el guió de la pissarra) =*Qué pasará?*=

58. Francesc: ... primer *què pasará.*

en Francesc fa referència, a 56 ("temps") i a 58 ("què pasará"), al text del guió elaborat per la mestra que serveix de guia als alumnes per planificar la seva composició. Considerarem aquestes referències com a mencions en la mesura en què aquí no serveixen per obrir un món enunciatiu nou sinó per

explicitar factors constitutius d'un gènere narratiu. Per aquest fet considerarem les produccions "Primer... temps" i "... primer què passarà" com a un sol enunciat que explicita els procediments de composició emprats per aquests escolars.

c) Altres casos. Sota d'aquest epígraf es recullen enunciats referits a aspectes diversos dels procediments de composició. Els seus continguts més habituals són:

1) la referència a activitats relacionades amb el sistema d'enregistrament de la conversa (M1):

8. Simón: (referint-se a la gravadora) ¿Esto tira:? (...) ¿Tira esto? (...) Funciona Siscu, funciona

2) la referència a activitats auxiliars de la composició (C5):

125. Zaida: Subraya lo que tenemos que cambiar

201. Alberto: ¿En lápiz o en boli?

3) la referència al context de producció (C5):

4. Miriam: (...)Le decimos si nos podemos ir allí... que se está mejo:r

## 6. *Comentari valoratiu*

1. Definició i subcategories. Categoria referida als enunciats que se centren en una valoració explícita dels textos, de les activitats de composició o dels productors. Hi hem classificat també les valoracions implícites quan constitueixen el caràcter predominant d'un enunciat. Hi contemplem les següents subcategories:

a) Avaluació del contingut. Valoració del contingut proposat o del text, per exemple 135M1:

132. Francesc: y vas, y entonces (...) nos encuentras a nosotros (...) y nos-

133. Elisabet: No-

134. Francesc:... =XXX=

135. Elisabet: =Me gusta= má:s la idea de =Simón=

b) Avaluació global del text. Valoració de la globalitat del text, per exemple



43M5:

41. Francesc: (Llegeix) *com us anava dient la nau solitària no estava sola, n'hi havia una humana per lo menys això semblava. Entràrem sense adonar-nos dins el forat negre. De cop un soroll espantant, o no!, havíem caigut en el forat. Tot seguit estàvem en una altra nau però en Siscu i en Simón s'havien enrecordat de l'altra nau.* E:::h!

42. Simón: No...

43. Francesc: Queda bien.

c) **Avaluació dels procediments de composició.** Valoració dels procediments emprats en la resolució dels problemes que planteja l'activitat d'escriptura, per exemple 85M1:

84. Francesc: *La historia pasa al tres mil. (...) Vale, va. (...) A veure, después... Què fotem?*

85. Elisabet: ¡Qué más da!

d) **Avaluació dels productors.** Valoració del propi locutor o dels companys del grup, per exemple 125M1:

125. Francesc: *Nosotros XXX, nosotros somos imagi=nativos.=*

2. **Observacions.** S'han classificat també en aquest apartat enunciats que comporten una valoració implícita. Com hem observat en l'apartat 2.b de la categoria 1 (Textualització), en una gran quantitat d'expressions lligades a activitats no fonamentalment valoratives s'hi fa evident un caràcter valoratiu implícit que no és tingut en compte en la categorització perquè no es constitueix en el sentit central de l'enunciat. Hem afirmat allà que el fet de tenir o no en compte aquest caràcter ha depès de la interpretació de la interacció que l'analista ha fet en cada cas i hem comentat un exemple en què aquest caràcter valoratiu era pres en consideració. Aquí presentem un altre cas en què el caràcter valoratiu de la repetició del text intentat s'imposa per damunt del seu valor de producció textual. A l'enunciat 215C5:

214. Zaida: Mira: *=més tard=...*

215. Miriam: (Escarnint la Zaida) *Més tard...(...) ¡Ah?...*

s'ha considerat que la repetició de text intentat que s'hi produeix té per objectiu no la composició sinó la burla d'una companya i per això aquest enunciat ha estat categoritzat com a "avaluació dels productors", malgrat que

no és el contingut semàntic sinó el to de veu el tret decisiu que dóna aquest valor a l'enunciat.

## 7. Expressions fàtiques

1. Definició. En aquesta categoria hi recollim els enunciats que tenen com a funció primordial la prossecució de la interacció, perquè s'hi refereixen o perquè la possibiliten (exclamacions, mostres de no comprensió, mostres d'atenció...), i que no estan directament relacionats amb les activitats de composició escrita. Hi trobem casos de captació de l'atenció de l'interlocutor, com l'enunciat "No mira" de 84M5:

84. Francesc: No, mira (.....) *En Siscu i en Simón encara estava- encara pensaven en la nau- no::!* (84MX4)

casos d' expressió d'oposició o de suport a intervencions anteriors (125M5):

123. Simón: Estaba diciendo que... (...) se decía igual en castellano que- =|en catalán que en castellano! =

124. Elisabet: =Ya lo sé, me estaba refiriendo a = eso. (...)

125. Simón: Claro.

casos d'ordres referides a la interacció, per exemple, l'enunciat "calla" a 2M1:

2. Elisabet: Un altre millor- ai! Calla! va fica (dicta) *Francesc, Elisabet i Simón* (...) o com vulguis

casos de demandes generals sobre les intervencions dels companys:

103M5. Elisabet: ¿Qué me preguntas? ¿y por qué me enganché ?

375M2. Elisabet: No sé qué habéis dicho.

Quan aquestes demandes no es refereixen al que els participants han dit en la conversa sinó a allò que han consignat en els seus escrits:

85M5. Simón: ¿qué has puesto?

no s'han categoritzat com a enunciats referits a la interacció sinó com a enunciats referits al producte escrit. S'han categoritzat també en aquest

apartat les exclamacions i les falques de tota mena que solen aparèixer com a suport de la conversa.

2. Observacions. En l'expressió d'oposició o de suport a les intervencions dels companys, la majoria de vegades formulades amb els adverbis "sí/no", hem distingit els casos en què els enunciats tenen una funció de manteniment de la interacció, d'aquells en què se'ls pot atribuir una funció valorativa de les activitats de composició (proposta de contingut o de text intentat, judici gramatical, procediment de composició, enunciat valoratiu...). Per exemple, mentre que el "sí" de 60M5:

57. Simón: (Llegeix) *XXX investigar XXX*. No. (...) On està?

58. Francesc: Arriba. (...)

59. Simón: ¿Aquí?

60. Francesc: Sí

és una afirmació que respon només a les necessitats de la interacció en ella mateixa, el "no" de 42M5:

41. Francesc: (Llegeix) *com us anava dient la nau solitària no estava sola, n'hi havia una humana per lo menys això semblava. Entràrem sense adonar-nos dins el forat negre. De cop un soroll espaterrant, o no!, havíem caigut en el forat. Tot seguit estàvem en una altra nau però en Siscu i en Simón s'havien enrecordat de l'altra nau. E:::h!*

42. Simón: No...

té un caràcter valoratiu clar i amaga una proposta de revisió i reformulació del text d'un esborrany. En funció d'aquesta distinció hem classificat el primer a la categoria 7 (Expressions fàtiques) i el segon a la categoria 6 (Comentari valoratiu).

### **8. Expressions no comprensibles**

Recollim sota d'aquest epígraf les expressions no comprensibles i les classifiquem en dues subcategories:

a) Expressions no comprensibles -encara que se'n pugui entendre algun mot- en el seu sentit literal o general, perquè el magnetòfon no les ha pogut registrar amb claredat. També, rialles, crits, i onomatopeies. A 29 i 30M1 tenim exemples d'aquests casos:

29. Elisabet: qué =XXX=

30. Francesc: =XXX= venga. (...) El de- el deixem per un altre. Fica (dicta) *guió*. (...)

b) Expressions comprensibles en la seva literaritat, però no en el seu sentit general en el desenvolupament de la interacció. A 39C5 tenim un exemple d'enunciat amb un sentit literal clar, però amb un valor confús pel que fa a la interacció per a la composició:

37. Miriam: Cómo será el protagonista? Ves és lo que tenemos que hablar? (...)

38. Zaida: XXX

39. Alberto: Son alto:s, con: tienen: -

### 9. Altres comentaris

Recollim en aquesta categoria les expressions referides a qüestions alienes a l'activitat de composició escrita que s'està desenvolupant. Per facilitar el tractament d'aquests passatges com a bloc que no s'analitzarà en el nostre treball, no hi distingim diferents enunciats quan tot el torn correspon a aquesta categoria, encara que sigui evident que s'hi desenvolupen activitats diferents. Fora de distingir-hi la categoria 8.a, evitem els matisos en la categorització dels torns quan es parla de temes no lligats a la composició.

Quadre 10.1. Categories i subcategories de les activitats explicitades en la conversa

1. Textualització	2. Lectura	3. Elaboració contingut	4. Comentari forma	5. Comentari procediments
a) text intentat	a) text produït		a) ortografia	a) org. feina
b) text dictat	b) textos aux.		b) lèxic	b) act. escrip.
c) subvocalització			c) morfosintaxi	c) altres
d) repetició			d) puntuació	
e) text aproximat			e) cohesió	
			f) estructura	
			g) altres	

6. Comentari valoratiu	7. Expressions fàtiques	8. Expressions no comprensibles	9. Altres
a) contingut		a) sentit literal	
b) global text		b) sentit general	
c) procediments			
d) productors			

### 10.1.2.2 Llengües emprades en la conversa

Les llengües emprades en la conversa són: català (ct), castellà (cs) i altres llengües (a). No hi ha cap problema per classificar la majoria d'enunciats segons la llengua en què s'han produït. Cal, però, tenir en compte alguns casos especials que es donen amb freqüència:

- Català i castellà (st). En alguns enunciats són emprades totes dues llengües. No distingirem inicialment en la categorització d'aquests casos la *mescla* (code mixing) i el *canvi* de codis (code switching)<sup>3</sup>, i emprarem com a hiperònim el mot *canvi* excepte en els casos en què volguem fer referència explícita a la *mescla*. En una anàlisi posterior atendrem aquesta distinció tenint en compte que: a) la llengua base de la conversa és el castellà i que el pas al català (L2) no serà degut moltes vegades al desconeixement de la L1, sinó a d'altres fenòmens; i b) el canvi de llengua va lligat en molts casos a enunciats amb menció de text, categoritzats a 4, 5 o 6, en què el comentari sol fer-se en castellà i el text objecte de comentari és expressat en català.

- No distingible (nd). Les semblances lèxiques i sintàctiques entre català i castellà provoquen molts casos problemàtics en què l'únic element de decisió per distingir la llengua d'una producció és la pronúncia. Com que els escolars de la mostra parlen un català fonèticament molt castellanitzat, aquest factor no sempre és prou útil per poder decidir la llengua que empren en alguns enunciats. Aquest és el motiu que ha fet imprescindible l'ús d'aquesta categoria. Tot i així, s'ha optat per atribuir a una o altra llengua els casos no distingibles en funció del material verbal però en què el context lingüístic dóna pistes determinants per poder fer-ho.

- No pertinent (np). Casos en què, pel tipus d'enunciat produït (exclamació, rialla...) o perquè l'enunciat no s'entén, no és pertinent de voler distingir la llengua que s'hi empra. S'han classificat també en aquest apartat les

<sup>3</sup> Utilitzem la terminologia proposada per Payrató (1988: 153). Distinció amb fronteres difuses definida per Payrató (1985) en aquests termes: a) el canvi de codi és "l'ús alternat de dues llengües en un mateix acte de parla (...) va més enllà dels conceptes d'interferència lingüística, i es regeix per lleis pròpies" (70-71); b) la mescla de codis correspon a aquells casos en què "és materialment impossible atribuir certs enunciats a una de les dues llengües en concret" (72). Appel i Muysken (1987) donen elements per definir amb més precisió la distinció entre els dos conceptes.

propostes de text en català pronunciades en castellà per explicitar la seva ortografia.

## 10.2 UNITATS D'ANÀLISI

L'ús de les categories que acabem de presentar per a l'anàlisi dels protocols planteja el problema de definir a quines unitats conversacionals s'han d'aplicar. No té sentit de prendre el torn de paraula com a unitat perquè pot contenir referències a una multiplicitat d'activitats diferents i a nosaltres ens interessa d'identificar-les per relacionar-les amb els canvis de llengua. Vegem l'exemple següent (M5):

9. Simón: Ya pero, es que luego la historia ... está en aba (...) pone: *van sorti:r y van fer* no sé qué no sé qué. (...) teníamos que poner un comenzamiento, por ejemplo estamos en el any cuatro mil... on: on no sé qué no sé qué...

Podem dir, simplificant, que en aquest torn de paraula es fan comentaris sobre la forma del text ("la historia... está en aba") i sobre els procediments per millorar la seva estructura ("teníamos que poner un comenzamiento").

És clar, també, que en alguns casos, per causa de les interrupcions dels interlocutors o per d'altres factors, la referència a una activitat s'allarga més enllà d'un torn de paraula (M5):

22. Simón: *Per tirar-li!* Tú coges la pierna y...

23. Elisabet: *Per donar-li*

24. Simón: (rient)...y le tiras, ¿no?

L'enunciat iniciat per en Simón al torn 22 s'acaba al torn 24 per causa de la interrupció de l'Elisabet.

Com que l'objectiu primari d'aquest treball es de relacionar les activitats de composició amb la llengua en què prenen forma en la conversa, prendrem com a unitat d'anàlisi l'expressió verbal que acompanya o a través de la qual es realitza una activitat de composició, diferenciada de les immediatament anteriors i posteriors. A aquesta unitat l'anomenarem *enunciat*.<sup>4</sup> Un torn de

<sup>4</sup> Emprem el terme *enunciat* seguint Ducrot, per qui: "el sentido de un enunciado es la descripción o representación de su enunciación, tal como es provista por ese enunciado" (G. Reyes, 1984:65).