

català. Aquesta indefinició no s'allarga mai, però, més enllà de deu torns de paraula, després dels quals es retorna a la norma general. No es produeixen, en canvi, situacions rellevants d'aquesta mena a l'origen de les quals hi hagi exclusivament els mateixos productors. No era esperable que això passés amb els usuaris habituals del castellà, en Simón i l'Elisabet, però podia produir-se amb en Francesc, usuari habitual del català. L'anàlisi dels protocols ens ha mostrat que aquest component del grup no condiciona els acords respecte de les normes que estableixen quina és la llengua base d'interacció en cada situació i no modifica, per tant, de manera significativa els usos lingüístics dels companys.

La presència d'un usuari habitual del català en el grup no modifica les regles de joc del canvi de llengües, però és una de les causes de la seva conculcació. Hem observat que és justament en Francesc qui protagonitza la majoria de casos en què, sota la influència de la pròpia producció o de la producció dels companys, fa un ús no normatiu⁴ del català. El caràcter pràcticament individual d'aquesta transgressió dels usos lingüístics, tries marcades en la terminologia de Scotton, no ens permet de pensar en una renegociació de la norma i ens ha portat a proposar la idea d'un afebliment de la consciència de la seva existència per part dels usuaris. Aquest afebliment en algunes situacions ha estat interpretat com una mostra de les estratègies de neutralitat que posen en funcionament els usuaris quan adopten la llengua de l'altre per atenuar els trets distintius de la pròpia entitat lingüística.

Els altres casos d'usos no normatius de les llengües corresponen a usos no marcats, és a dir, a situacions en que l'abandó del castellà com a llengua base d'interacció és correspon amb canvis en els paràmetres que defineixen la situació discursiva. Aquests canvis fan referència al rol que s'atorga l'emissor en algunes ocasions i a la definició de nous receptors en d'altres. Dins del marcatge de la variació en els receptors hem destacat la possible explicitació d'un discurs privat, que és quantitativament insignificant, però que podria ser interessant de resseguir en estudis posteriors sobre els nostres protocols.

⁴ Ens referim a les normes que regeixen el canvi de llengües.

12.2 ELS ENUNCIATS AMB CANVIS DE LLENGUA

Al capítol 11 hem tractat d'esbrinar, a partir d'una anàlisi quantitativa, els mecanismes que expliquen els canvis de llengua en la conversa per a la producció grupal de textos i ho hem fet parant atenció sobretot als enunciats formulats en una sola llengua i als canvis de llengua en què les fronteres lingüístiques coincidien amb les fronteres dels enunciats. Ara ens acostarem als enunciats formulats en dues llengües perquè, encara que des del punt de vista del seu nombre són poc importants en les nostres protocols, la seva anàlisi és imprescindible per tenir una visió completa de les normes que regulen les tries de llengua i de les funcions que aconsegueixen aquestes llengües en la interacció per a la composició. En primer lloc, comentarem algunes dades quantitatives que ens orientaran respecte del seu pes en la globalitat de la interacció; en segon lloc, ens referirem als enunciats d'aquesta mena classificats a les categories 4 (*Comentari sobre la forma del text*), 5 (*Comentari sobre els procediments de producció*), i 6 (*Comentari valoratiu*) ; en tercer i quart lloc tractarem dels que se centren, respectivament, en l'elaboració del contingut i en la textualització; i en cinquè lloc, finalment, recopilarem les dades exposades i les comentarem en un apartat de conclusions.

12.2.1 Anàlisi quantitativa

Si repassem les dades quantitatives presentades al capítol 11, observem que els enunciats en què coincideixen el català i el castellà representen només un 2.6% del percentatge total dels produïts pel grup C i un 3.2% dels produïts pel grup M (quadre 12.1). Aquesta xifra és molt reduïda i és un reflex de la tendència a la prioritització del castellà com a llengua base de relació i de la tendència a l'especialització de les llengües en base a les activitats d'escriptura.

Quadre 12.1 Ús de les llengües en la conversa per a la composició escrita
(Extracte del quadre 11.3 de l'apartat 11.1.3)

LLENGUA	CS	MS
Català	23,4	33,5
Castellà	52,6	38,9
Català / Castellà	2,6	3,2
No distingible	11,9	18,8
No pertinent	9,4	5,5
Altres llengües	0,1	0,0
Total	100,0	100,0

La relació entre activitats de composició i usos lingüístics (quadre 12.2) ens mostra que gairebé la meitat de casos de coincidència de català i castellà en un mateix enunciat (44% al grup C, 49% al grup M) es produeix a la categoria 4 (*Comentaris sobre la forma del text*). Podem observar, a més, que si afegim a aquesta categoria els percentatges de les categories 5 (*Comentari sobre els procediments*) i 6 (*Comentaris valoratius*) respectivament, arribem al 65% dels enunciats al grup C (44+14+7) i al 71% al grup M (49+12+10). És a dir, dues tercers parts dels enunciats amb coincidència de llengües es produeixen en el discurs referit al text produït, a les estratègies de producció o als productors en tant que tals. L'altre terç es reparteix a grans trets, al grup M, entre la *Textualització* i l'*Elaboració del contingut* i, al grup C, entre l'*Elaboració del contingut* i els enunciats no referits a la composició del text.

Quadre 12.2 Relació Activitat de producció / Llengua (Extracte del quadre 11.6.1, apartat 11.2.1.2)

Català / Castellà	Grup C		Grup M	
	n.e.	%	n.e.	%
1. Textualització	2	5	4	10
2. Lectura			1	2
3. Contingut	5	12	6	15
4. Forma	19	44	20	49
5. Procediment	6	14	5	12
6. Valoració	3	7	4	10
7. Interacció			1	2
8. No comprens.	3	7		
9. Altres	5	12		
Total	43	100	41	100

n.e.: nombre d'enunciats, %: percentatge sobre el total

La producció d'enunciats en què s'empren les dues llengües es reparteix de manera força equilibrada (més al C que no a l'M) entre els components de cadascun dels grups (quadre 12.3). Aquest equilibri, però, és enganyós si tenim en compte que no es correspon amb la participació real dels escolars en la interacció. La comparació entre la participació real i el percentatge d'enunciats en què s'empren català i castellà (quadre 12.4) ens mostra que

l'Alberto i en Simón en produeixen més del que seria esperable i la Miriam i en Francesc, menys.

Quadre 12.3 (extracte del quadre 11.7.1, apartat 11.2.2.2)

CS	Català / Castellà		MS	Català / Castellà	
	n.e.	%		n.e.	%
Miriam	14	33	Francesc	13	32
Zaida	14	33	Simón	16	39
Alberto	15	35	Elisabet	12	29
Altres			Altres		
Total	43	100	Total	41	100

Quadre 12.4 (extracte del quadre 11.7.2, apartat 11.2.2.2)

CS	Ct / Cs	E.S.	MS	Ct / Cs	E.S.
Miriam	33-	42	Francesc	32-	43
Zaida	33 =/+	29	Simón	39+	29
Alberto	35+	28	Elisabet	29 =/+	27
Altres			Altres		
Total	100	100	Total	100	100

E.S.: percentatge global d'enunciats. Ct/Cs: percentatge d'enunciats amb coincidència de llengües.

El grau de desviació entre aquests dos paràmetres s'indica així: =, desviació de +/-1; =/+, =/-, desviació d'entre +/- 2 a 5; +/-, desviació superior a +/- 5.

La possibilitat d'atribuir aquestes diferències a les característiques de la seva participació en la composició sembla molt clara en un cas i només plausible en els altres. Com mostra el quadre 12.5, en Francesc també té una participació "desviada" en la categoria 4 (*Comentari sobre la forma del text*) respecte del que es podria esperar segons la seva participació global en la interacció. Les seves desviacions són pràcticament iguals en la producció d'enunciats amb canvi de llengües (32-43= -8% al quadre 12.4) i en la producció d'enunciats de la categoria 4 (35-43= -9% al quadre 12.5). Com que és, justament, en aquesta categoria on es produeixen la meitat dels enunciats amb canvi de llengües, ens sembla que es pot pensar en la incidència d'aquest darrer paràmetre en el primer. Així, l'escassetat relativa d'enunciats amb canvi de llengua d'en Francesc es deuria a l'escassetat relativa dels seus comentaris sobre la forma del text. Sembla, doncs, que som davant d'una altra manifestació de com el tipus de participació en els processos de composició afecta els usos lingüístics. En els casos de l'Alberto, la Miriam i en Simón, les desviacions no són iguals però es produeixen en el mateix sentit. Aquest fet confirma, a falta d'aproximacions més minucioses al fenomen, la plausibilitat de les nostres suposicions.

Quadre 12.5 (extracte del quadre 11.8.2, apartat 11.2.3.2)

CS	4. F	E.S.	MS	4.F	E.S.
Miriam	37 =/-	42	Francesc	35 -	43
Zaida	20 -	29	Simón	32 =/+	29
Alberto	43 ++	28	Elisabet	33 +	27
Total	100	100	Total	100	100

E.S.: percentatge global d'enunciats. F: percentatge d'enunciats de la categoria 4 (*Comentaris sobre la forma del text*). El grau de desviació entre aquests dos paràmetres s'indica així: =, desviació de +/-1; =/+, =/-, desviació d'entre +/- 2 a 5; +/-, desviació superior a +/- 5; ++/--, desviació superior a +/-10.

En síntesi, doncs, ens trobem amb una situació semblant en els dos grups pel que fa als enunciats amb canvis de llengua en el seu interior: es produeixen en una quantitat relativament petita; s'agrupen fonamentalment en les categories de comentari (4, 5 i 6), especialment de comentari dels aspectes formals del text (categoria 4), i d'elaboració del contingut (categoria 3); i es reparteixen de manera equilibrada entre els productors si els considerem en valors absoluts, però la seva aparició està relacionada, en un cas d'una manera clara i en els altres d'una manera més imprecisa, amb les característiques de la participació de cadascun dels escolars en les activitats de composició del seu grup.

12.2.2 Les mencions de text a les categories 4, 5 i 6

A les categories 4, 5 i 6 els canvis de llengua dins dels enunciats, el pas del castellà -llengua base de la interacció- al català, es produeixen d'una manera molt semblant en els dos grups. En la majoria de casos són el resultat de la il·lustració d'un comentari sobre la forma d'una proposta de text o d'un passatge ja escrit, a través de la menció o, de vegades, la citació⁵ d'un fragment d'aquest text. Quan parlem de *Comentari sobre la forma* volem dir que els productors deixen en suspens en la seva conversa l'atenció a la generació d'idees i de text en funció d'uns objectius discursius i se centren en les unitats verbals com a constituents d'un sistema lingüístic de representació⁶.

⁵ A l'apartat 10.1.2.1 hem establert la diferència entre citació i menció partint de G.Reyes (1984). Hem entès per *citació* el trasllat d'un enunciat produït en una situació enunciativa A a una situació discursiva B amb tot el seu valor enunciatiu. Hem entès per *menció* el trasllat d'un enunciat produït en una situació enunciativa A a una situació discursiva B, descontextualitzant-lo del seu context d'origen per constituir-lo en objecte d'un comentari lingüístic.

⁶ Com hem vist als apartats 6.2.1.4 i 7.3.3.2, respectivament, De Pietro, J.F.; Matthey, M, Py, B. (1989) i Kowal, M.; Swain, M. (1994) fan referència al valor d'aquest fenomen des de la perspectiva de l'adquisició de les llengües.

Aquests comentaris formals se centren, en primer lloc, en reflexions sobre l'ortografia dels mots. Un exemple típic el tenim als torns 4 i 5 de C1:

1. Zaida: ¿Qué título le ponemos? (...)
2. Miriam: *Viatge astral*. (...) Je je. (...)
3. Alberto: Con g, me parece que es, ¿no? (...)
4. Miriam: ¿*Viatge* va con ge o con jota? (...)
5. Zaida: ¿*Viatge*? Con ge. (...)

En els enunciats constitutius d'aquests torns de paraula és clar que el castellà, com a llengua base de la interacció, esdevé l'instrument habitual del comentari o de la reflexió sobre la llengua. La il·lustració del comentari o la referència obligada al text que es comenta (en aquest cas la seva menció), en canvi, en la mesura en què aquest text està escrit o serà escrit en català, ha de fer-se necessàriament en aquesta llengua.

El segon tipus d'enunciats de la categoria 4 amb canvis de llengua, pel que fa al seu nombre, són els centrats en el lèxic. El comentari, en castellà, sobre una unitat lèxica mencionada en català es concreta en una casuística limitada. En primer lloc, en les demandes directes sobre el significat d'un mot (94M5):

93. Francesc: A veure. (...) (llegeix) *La vam* (pronuncia clarament *vam* tot i que el text diu *van*) *investigar a fons. Vem trobar tot el que buscàvem pero un humà no se'ns treia del damunt, se li va enganxar al Simón* (proposa una ampliació del text) *com una paparra, no?*
94. Simón: *Una paparra?* ¿Qué es eso?

En segon lloc, en l'explicitació del significat del mot a través de paràfrasis, d'intents de definició del seu significat, de sinònims i de la seva equivalència amb mots castellans (332-341M5):

332. Francesc i Simón: (llegeixen) ...*intervenir en la sortida* (...)
333. Francesc: *intervenir ? intervenir és ajudar pero no van ajudar!*
334. Simón: ¡Anda! ¡*Intervenir* ajuda:r! el notas
335. Elisabet: *Intervenir* es cómo estorbar (...)
336. Simón: *Intervenir* es como:: ... *intervenir* es como:: ... tú te pones así, (...) = y si viene alguien=
337. Elisabet: = y se mete alguien=
338. Francesc: ...no pasas
339. Elisabet: ...y se mete alguien. (...)
340. Simón: *Van intervenir*.
341. Francesc: Ya::

Als torns 333 i 334 es discuteix sobre un possible sinònim del mot que és objecte de controvèrsia: al 333 sense canviar de llengua, però al 334 emprant el català per mencionar el text i el castellà per fer comentaris. Al torn 335 es fa referència a una equivalència amb un mot castellà, i als torns 336 a 338 s'intenta de definir en castellà el significat del mot mencionat en català.

En tercer lloc, els comentaris lèxics en castellà amb mencions de text en català se centren en el dubte sobre l'adequació d'emprar un mot en un determinat context per causa del seu significat (408C2):

406. Miriam: =*Vàrem decidir mata:r... tres truites.* = *Una per cada-* una tortilla para cada uno. (... ..) ...*tres homes truites...* (...) (riu) (...) ...*tres somniatruites*=... (...)
 407. Zaida: ...=*tres somniatruites*= (...)
 408. Alberto: Pero *somniatruites* no es eso. (...)
 409. Miriam: Ya lo sé, pero bueno. (...)
 410. Alberto: Es- =*la Magda diu...*=
 411. Zaida: =*Podríamos hacer...*= *caratruites*.
 412. Alberto: ...*tres més quatre, Alvaro, y el Alvaro no se entera de nada, pues... dice: ay ay!*(...) Esto es que XXX *somiatruites*

per un problema de registre (481C2):

477. Zaida: *I ens va fotre* (...) *una bona bronca*
 478. Miriam: No. (...) Sí. *I ens va fotre...* (...)
 479. Alberto: *Fotre.* (...) Ens va pegar?
 480. Zaida: =*Una bona* =.
 481. Miriam: =*No sé*= si *fotre* va bien, eh? (...)

per un problema en els mecanismes de cohesió textual (546C2):

545. Zaida: (llegeix) ...*en una classe de Socials, l'Alberto, la Zaida i la Miriam* (...) *ens varem quedar adormits. Poc després, vàrem despertar a un planeta desconegut. Poc desp-*
 546. Miriam: Oh: oh, repetimos mucho *poc després*

En tots tres casos es fa una menció del text en català en el marc d'un comentari en castellà.

La resta de comentaris sobre la forma produïts en castellà i il·lustrats per mencions de text en català fan referència a l'estructura del text (37M2) o la seva consideració com un espai (178-182M4).

La referència a l'estructura del text és la simple atribució d'una denominació a un sintagma:

37. Simón: El título es *la dimensió desconeguda!* (.....)

La consideració del text com un objecte situable en l'espai queda exemplificada en l'enunciat d'en Francesc a 182:

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

179. Francesc: *La història fantàstica*.

180. Simón: Sí, *història fantàstica*.

181. Elisabet: No, *història*...

182. Francesc: *Història fantàstica* está- arriba,

En els enunciats en què es recullen els *Comentaris sobre els procediments de composició* (categoria 5) també trobem mencions del text en català que completen l'explicitació en castellà de les estratègies per a la realització de la tasca. Vegem el passatge següent del protocol M1:

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

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

58. Francesc: ... primer *què passarà*.

59. Elisabet: Ah sí.

60. Francesc: (llegeix el guió de la pissarra) *Què passarà*

61. Elisabet: ¡No! La historia que pasará no, tío, =primero *el temps*. =

62. Francesc: =¡No! Primero el= *temps* (.....)

63. Simón: Vale, molt bé.

Als tornos 61 i 62 la menció de l'expressió "el temps" fa referència al qüestionari de planificació proposat per la mestra i escrit a la pissarra. En parlem en termes de *menció* perquè els escolars empren aquest terme en català incrustat en el seu comentari en castellà per referir-se a un aspecte de l'estructura del text.

En els enunciats referits a *Comentaris valoratius sobre el text* (categoria 6) la referència en català a unitats del text té possiblement un caràcter més de citació que no de menció. Així, a (121M2), la noció que provoca confusió a en Francesc i, a (151C1), allò que troba atractiu la Zaida són expressats en català possiblement perquè només a través d'aquesta llengua es recull el sentit que volen explicitar aquestes productors:

121. Elisabet: Francesc, te estás pegando un lío con los forats negres i los forats negres...

149. Zaida: Sí que has escrito. Mira. (llegeix) *Viatge astral a...*

150. Miriam: Ah, pues no te quejes.(...)

151. Zaida: Sí pero molaria un viatge así: as- as- (...) Vale. Es astral el viatge no?

12.2.3 Els canvis de llengua en els enunciats sobre l'elaboració del contingut

En aquest apartat comentarem en primer lloc els casos en què el canvi de llengües en els enunciats sobre l'*Elaboració del contingut* està relacionat amb les cites o falses cites de text i, en segon lloc, els casos en què podem atribuir-lo a vacil·lacions o ambigüitats dels escolars en el seus rols de productors de text i de contingut.

1. La presència de la llengua catalana alternant-se amb la llengua base de la interacció, el castellà, en els enunciats sobre l'*Elaboració del contingut* (categoria 3) pren en força casos la forma de citació. És a dir, els productors incrusten en aquests enunciats termes en català per explicitar uns matisos expressius que la utilització d'aquests termes en castellà no recolliria. Fixem-nos en aquest passatge del protocol C1:

149. Zaida: Sí que has escrito. Mira. (llegeix) *Viatge astral a...*

150. Miriam: Ah, pues no te quejes.(...)

151. Zaida: Sí pero molaria un viatge así: as- as- (...) Vale. Es astral el viatge, no?

152. Miriam: Es que los viajes astrales no se va a ninguna ciudad ni a nada. Se va... al triángulo de las de las Bermudas. (.....)

153. Alberto: A Júpiter. (.....)

154. Zaida: Nos estamos mirando en el mirall entonces =de pronto=

155. Alberto: = ¡Nos nos = metemos por el espejo!

156. Zaida: ¡Sí! (...) De pronto, ¿eh? se ve una luz y nos metemos por el espejo. Y salimos a:l....

Abans hem comentat la citació del mot "viatge" a 151 incrustada en un comentari valoratiu en castellà, ara ens fixem en la citació del mot "mirall" (154) integrada en una proposta de contingut en castellà. El que és curiós en aquest cas és que els interlocutors de la Zaida no recullen el valor connotat propis de les cites que comporten un canvi de llengua i es refereixen a aquests termes en castellà en les seves respostes: la Miriam parla de "los viajes" a 152 i l'Alberto de "el espejo" a 155. Aquest fet ens fa pensar que el

valor del canvi de llengua en aquest cas no és compartit pels companys de grup de la Zaida i és merament idiosincràtic.

Al fragment següent del protocol M1 trobem un altre cas interessant de canvi de llengües concretat en una citació (185):

178. Francesc: ... ¡Ya sé! Pon: *tot comença en un acci: dent...* = i a: =...

179. Elisabet: =*amb*= *una noia*. Ya está ya está.

180. Francesc: ... *amb una noia*. (...) *Comença...*

181. Elisabet: ¡No!-

182. Francesc: ... *i viuran bastantes a: aventures i alguna...*-

183. Elisabet: No. *Tot comença amb un accident*, y ya está.

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

185. Simón: Pues (en castellà) que pasarán aventuras (en català) en una dimensió desconeguda. (...)

Una lectura poc atenta d'aquest passatge ens podria fer pensar inicialment en un trencament al torn 185 de la norma que porta els productors a emprar el català per fer propostes de text i el castellà per fer propostes de contingut. Però la distinció entre aquestes dues activitats de composició s'aclareix, des del nostre punt de vista, si atenem alguns indicis que ens ofereix la conversa. L'enunciat "pon" a 178 remarca el caràcter de text proposat per ser consignat per escrit que té l'enunciat següent ("tot comença en un accident...") i tots els que es produeixen en català fins al torn 183. En canvi, ens sembla poc plausible de pensar que a 185 s'inicia una proposta de text en castellà. La construcció d'aquest enunciat no és coherent amb les demandes de la textualització en aquest passatge perquè la conjunció "que" que l'introdueix el situa en el pla de l'estil indirecte i posa de relleu, per tant, la veu de l'enunciador que el produeix, una veu que tendeix a desaparèixer en les propostes de text. Ens sembla que fóra més lògic d'entendre el canvi de llengua d'en Simón a 185 com el resultat d'incrustar una citació en un enunciat d'elaboració o de proposició de contingut. L'expressió citada en català, "dimensió desconeguda", correspon al títol d'una sèrie de ciència ficció d'una emissora catalana de televisió la sintonia de la qual es cantada per en Simón en un altre passatge de la conversa⁷. És plausible de pensar que l'expressió en català d'aquesta noció té el sentit afegit de remetre al programa televisiu.

⁷ El torn 25 del protocol M1

Finalment, farem referència a un cas del protocol M1 en què, contràriament al que hem observat fins ara, el canvi de llengua consisteix en el pas del català al castellà⁸. El text en castellà podria ser confós amb una citació però, des del nostre punt de vista, no sembla que ho sigui. L'enunciat en què apareix el canvi de llengües (265) està situat en un context en què es distorsiona la norma d'especialització de català i castellà en les activitats de textualització i d'elaboració de contingut: els enunciats recollits als torns 262-265 expliciten clarament una activitat d'elaboració del contingut que sorgeix del suggeriment que fa la mestra i que es du a terme en català:

261. Mestra: A veure. (...) A veure què- què trieu de: de la autobiografia que aquests personatges ho visquin en aquesta narració.

262. Francesc: Aprendre a anar amb bici...

263. Elisabet: No, ja en sabíem. (...)

264. Francesc: ...aprendre a anar amb moto, amb moto:s especials...

265. Elisabet: XXX. Amb motos especials... con pedales, vale.

Segurament és la intervenció inicial de la mestra i la referència a les autobiografies el que reforça aquí l'ús ocasional del català com a llengua base de la interacció. Aquest ús és trencat en la intervenció de l'Elisabet al torn 265. El seu pas del català al castellà no pot entendre's com una citació d'un text castellà inexistent en el marc de la tasca que s'està desenvolupant i difícilment pot atribuir-se a una referència, particular de l'Elisabet o compartida amb els seus companys, exterior a aquesta tasca. Té més sentit, per nosaltres, de pensar en el canvi de llengua com un retorn a la norma sociolingüística que dona al castellà el caràcter de llengua base de la interacció o com una marca de canvi de nivell discursiu, de pas de proposta de contingut a comentari sobre el contingut proposat. Que l'expressió "amb motos especials" quedi en suspens abans de cloure's emfasitza els mots en castellà, "con pedales", que la completen. L'expressió "vale" després de "con pedales" té un to irònic perquè remarca la contradicció dels termes que acaba d'enunciar en el marc d'una història que es pretén de ciència ficció. És a dir, l'expressió "con pedales, vale" a més del seu valor denotatiu té un valor afegit de comentari implícit, de crítica, de la proposta feta per en Francesc a 264: el pas del català al castellà pot ser una marca del canvi de pla en

⁸ Més endavant, en parlar dels canvis de llengua en els enunciats de textualització (apartat 12.2.4) comentarem les diferències entre els canvis del català al castellà i els canvis del castellà al català.

l'enunciat de l'Elisabet a 265, en què es passa d'una proposta de contingut a la crítica implícita d'aquesta proposta.

2. En d'altres casos els canvis de llengua no poden explicar-se per la citació o la menció del text sinó per les vacil·lacions o per les ambigüitats dels productors en la definició de les activitats de proposició de text i de proposició de contingut. Com hem comentat a l'apartat 10.1.2.1 la distinció entre les propostes de contingut i les propostes de text es pot determinar amb una relativa facilitat a partir de les característiques discursives de les dues activitats. Els únics receptors de la primera són els companys de qui du a terme les propostes, companys amb qui comparteix el context de producció. En congruència amb aquesta situació les propostes de contingut tenen les característiques pròpies del discurs oral i són normalment en castellà. Els receptors de les segones, en canvi, no són només els companys de producció sinó els lectors de l'escrit que s'està produint. D'acord amb aquesta situació les propostes de text tenen les característiques pròpies del discurs escrit i es formulen normalment en català. Fixem-nos en el passatge següent del protocol M2:

80. Simón: ... y nosotros entonces, vemos que la nave está muy bien aún, está: no está ni estropea- (...) bueno no está... ni escacharrá ni nada y entonces vamos a ver si queda algo de comida porque se nos acaban los víveres (...) y vamos...(...)-

81. Elisabet: Tengo frío.

82. Francesc: ¿Y qué?

83. Simón: Y entonces, encontramos a la Eli que está allí a::h!!

(Riuen tots)

84. Simón: No, y te encontramos ahí, iiiiaaaa

85. Elisabet: A mí me pasa lo mismo que os pasa a vosotros pero antes. Que me:: que me perdí y me estrellé (.....)

86. Simón: ¡No, no! No te estrellaste, te metiste en el agujero y ya no pudiste salir. Te quedaste como atrapada allá a::h. ¿Vale?

87. Elisabet: Vale..

88. Simón: ¡Venga!

89. Elisabet: ¡A ver! (dicta) *A l'any...* no.(.....) *Aquesta història va passar a l'any...* (...) No. *Aquesta història passarà a l'any...*

90. Francesc: *a l'any...*

91. Elisabet: ...tres mil!

92. Simón: (rient) *A l'any tres mil!!* Ja ja (.....) (amb veu molt aguda) *A l'any tres mil*

Els criteris que acabem d'esmentar sobre la formulació de les propostes de text i les propostes de contingut es compleixen de manera rigorosa en aquest

fragment. Les explicacions d'en Simón tenen les característiques pròpies d'un discurs oral conversacional: així, per exemple, veiem al torn 80 com es tracta d'un discurs poc elaborat (ús continuatiu de "y") i es produeix en un registre no formal ("no está... ni escacharrá ni nada..."); i als tornos 83 i 84 com s'acompanya d'onomatopeies que fan de "banda sonora" de la narració. En conjunt es pot observar que dels tornos 80 al 86 s'elabora i es negocia una proposta de contingut. S'explicita l'acord al final del 86 i al 87. Es marca l'inici d'una altra activitat al 88 i s'inicia la textualització al 89. La nova activitat comporta, com és patent, un canvi de llengua i un canvi de registre que no entrarem ara a descriure.

Hi ha casos, però, en què la distinció entre propostes de text i de contingut es difumina. Vegem-ho en el següent passatge del protocol M1:

119. Elisabet: (lectura del guió) *Què passarà?* (...)

120. Simón: Ara al final... ay! *Què passarà?*

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. (.....)

127. Elisabet: Acci=dente=

128. Francesc: =Esto= es lo que =pasa=.

En aquest cas la distinció entre proposta de text i de contingut és més difícil que en d'altres perquè no es tracta de la redacció del text de la història proposada per la mestra, sinó de la redacció d'un guió preparatori per a la composició d'aquesta història. Les diferències entre els receptors de l'una i l'altra queden diluïdes perquè, en última instància, els destinataris del qüestionari auxiliar de treball que estan elaborant els escolars en aquest passatge són, com en la conversa, ells mateixos. Aquest fet afecta els productors, que són conscients que estan elaborant un escrit no per a receptors aliens al grup sinó per a ells mateixos, i que saben que aquest escrit serà emprat només com a eina de treball. Això condicionarà l'exigència en la composició i, per tant, els indicis que podem prendre com a referència per distingir les dues operacions. Així, gairebé l'única traça -encara que incerta- en què ens podem basar serà la llengua en què prenen forma els enunciats.

Hem partit de la hipòtesi que la intervenció d'en Francesc a 121-123 és una proposta de text, tot i que no hi ha arguments concloents per afirmar-ho: podria tractar-se d'una proposta de contingut en català. El que ens porta, però, a aquesta hipòtesi és la tendència general dels productors i també d'en Francesc, encara que en un grau menor (veure quadre 11.6.3, apartat 11.2.1.2), a distingir per la llengua les activitats de textualització i lectura de tota la resta d'activitats de composició que s'expliciten en la conversa, fet que es remarca pel seu pas al castellà al torn 125. Considerem que aquest retorn a la llengua base de la interacció que es produeix a 125 reforça el sentit de l'ús del català que es produeix a 121-123. I aquest sentit l'interpretem en aquest cas des de les normes cognitives: el canvi de llengua és el resultat d'una activitat de textualització que l'exigeix.

Ara bé, si creguéssim que la intervenció d'en Francesc a 121 i 123 és una proposta de contingut en català hauríem de recórrer a les normes sociolingüístiques per explicar-la. Així, podríem considerar que l'enunciat en català, fruit de la lectura de l'Elisabet a 119, arrossega en Simón en la seva intervenció al torn 120 a canviar de llengua, i que aquest canvi és pres per en Francesc com una revisió de l'acord, vàlid fins aquell moment, sobre la llengua base de la interacció.

En la intervenció d'en Simón als torns 125 i 126 també podem fer aquesta doble interpretació. Des d'un punt de vista de la norma sociolingüística es podria entendre com un cas de negociació de la llengua base de la interacció: en Simón intervé en català a 124 prenent com a llengua base de la interacció la llengua del seu interlocutor, que com hem vist (apartat 11.1.2) deté un cert grau de lideratge respecte dels seus companys, i continua en castellà a 126 pel mateix motiu. Des d'un punt de vista de la norma cognitiva, en canvi, es podria suposar que en Simón adopta un rol vacil·lant com a productor: comença fent una proposta de text, lògicament en català, i continua fent una proposta de contingut, lògicament en castellà.

Finalment ens ha semblat que té sentit de considerar simultàniament els dos factors per explicar els canvis de llengua en aquest passatge: la intervenció anterior en català del seu interlocutor i una actitud inicialment vacil·lant d'en Simón respecte del tipus d'intervenció que durà a terme el porten a emprar el

català al torn 124; la intervenció en castellà del seu company al torn 125 i la definició implícita de l'activitat que desenvolupa en el seu enunciat, una proposta de contingut, el porten al retorn al castellà al torn 126.

12.2.4 Els canvis de llengua en la textualització i en d'altres casos especials

El tractament dels canvis de llengua en els enunciats de textualització demana algunes consideracions prèvies perquè comporta un canvi de perspectiva important respecte del que hem comentat fins ara. En la textualització, la perspectiva discursiva predominant dels productors és la generació de text en català per a uns receptors absents. Els receptors dels enunciats de comentari i d'elaboració de contingut que hem analitzat fins aquí són, en canvi, només els companys de grup i la perspectiva dels productors en la formulació d'aquests enunciats és l'atenció prioritària als continguts com a entitats prèvies a la seva textualització, al text com a objecte lingüístic o als procediments de producció. Aquests diferències són a la base de les que es produeixen en els canvis de llengua en la textualització respecte del que hem vist fins ara: tant pel que fa a la seva direcció com a la seva funcionalitat. En primer lloc, la llengua base del discurs aquí serà el català i no el castellà i, per tant, el canvi de llengua consistirà en un pas del català al castellà i no del castellà al català. En segon lloc, trobarem alguna nova causa i alguna nova funcionalitat d'aquests canvis, que podrem il·lustrar modestament perquè els enunciats d'aquesta mena són molt escassos en els nostres protocols

Vegem el següent passatge del protocol M5:

317. Francesc: Va... *funcionava*. (...)

318. Simón: (proposta de text) *e:::h... A l'intentar sortir-*
(Es diuen coses a cau d'orella. No se sent res)

319. Francesc: ... *a l'intentar... (...) a l'intentar sortir, un tio de res (...) ens... ens van tapar la sortida. (...) Però amb el nostre super rayo laser, (...)*

320. Elisabet: O con el dedo

321. Francesc: ...*rayo*, o con el dedo... *pero amb el nostre super rayo laser-*

Als torns 319 i 321, en Francesc empra l'expressió "super rayo laser" dins d'una proposta de text en català en què l'ús del castellà pot ser entès com una citació d'una noció recollida en d'altres àmbits o com una interferència del

castellà⁹

En el passatge següent del protocol C5 els escolars estan revisant l'esborrany de la seva història. En el darrer enunciat de 112, "A la estona... (...) o algo así", categoritzat com a textualització aproximada, la Miriam fa una proposta alternativa a les expressions temporals que ella mateixa menciona i que considera repetitives:

110. Miriam: (Parla amb ella) ...a agafar el diccionari, per si tenim algun dubte per consultar.

111. Mestra: Sí, pero no perdeu temps, eh? Amb un que hi vagi ja XXX. (.....)
(Hi va l'Alberto)

112. Miriam: Tenemos que cambiar el *poc després*, i els *uns instants*. (...) *A la estona...* (...) o algo así.

El pas al castellà, encara que es produeixi dintre del que hem considerat com a un únic enunciat, marca -en realitat- el pas d'una proposta de text a un comentari sobre la proposta. El canvi de llengua coincidiria, doncs, amb un canvi d'activitat que el nostre sistema de categorització no ha pogut recollir.

Un fenomen semblant el trobem en aquesta intervenció d'en Francesc al protocol M5:

222. Francesc: Bue: no. (llegeix) *ens vem- ens vem montar a la nau tots tres (...) i vem endinsar-nos (...) cada vegada més en aquell forat negre. (... ..)* (proposa text nou) *I vem...ens ens van raptar... (...) a::h...- (...)* Es que ella ha puesto: yo qué sé yo qué sé del forat negre, i vem entrar en el país ma- matemàtic, que manava el rei Maticlic. Allà vem tenir que aprendre-

En el darrer enunciat del torn (des de "yo qué sé..." fins a "...vem tenir que aprendre-"), en Francesc realitza una lectura de l'esborrany produït pel grup. Repassa el text duent a terme una lectura ràpida ("yo qué sé yo qué sé...") fins que arriba al passatge que li interessa, que llegeix amb deteniment ("... del forat negre..."). És patent que el canvi de llengües coincideix si no amb el canvi d'activitat com a mínim amb dues maneres diferents de dur-la a terme. Com en el cas anterior, aquest exemple ens situa més davant dels límits del nostre sistema de categorització que no davant de fenòmens nous en la tria de llengües pels parlants.

⁹ No entrarem en el problema dels límits en la distinció entre canvi i mescla de codis (code switching / code mixing) que aquest cas exemplifica.

Al passatge 109-115M1 ens trobem amb un fenomen particular per a l'explicació del qual no són suficients les explicacions de caràcter sociolingüístic i cognitiu emprades fins aquí:

109. Francesc: Pues *planeta: mil*(...)

110. Simón: *Planeta dos mil diez*. (...)

111. Francesc: Vale va. *Planeta dos mil diez*. =Sí=

112. Elisabet: =*Pla=neta cuatro mil*. Ja ja

113. Simón i Francesc: No! *Planeta dos mil*...

114. Francesc: ... *diez*. Va, tenemos poco tiempo. (...) A ver, (...)

115. Simón: (dicta) *El planeta... el- on està la dimensió, es diu planeta dos mil diez*.

Als enunciats que constitueixen els torns 110, 111, 112 i 113 (“planeta dos mil diez”, “planeta cuatro mil”, “planeta dos mil”) no és possible de distingir si s’hi produeix un canvi de llengua o no. És a dir, si “planeta” hi és considerat pels productors un mot català¹⁰ que es combina amb l’expressió de les xifres en castellà o es tracta d’una textualització feta globalment en castellà¹¹. Pensem que difícilment els productors tenen consciència en aquests casos de si estan emprant una o dues llengües. Al torn 115, en canvi, sí que és clar que en la textualització en català s’hi incrusta, com una citació, l’expressió de les xifres en castellà. No creiem, però, que aquest fenomen sigui susceptible de ser tractat com una citació perquè en aquest cas no es tracta de recollir els valors connotats que pot tenir per a uns parlants determinats l’expressió d’una noció en una determinada llengua en la mesura que fa reviure un context discursiu particular: els interlocutors no fan referència a una xifra sinó a l’expressió de les xifres en general.

Aquestes expressions es poden dur a terme en castellà malgrat que es produeixin en el marc d’una proposta de text intentat per dues raons: en primer lloc perquè, com es pot comprovar en els guions de planificació, en els esborranys i en els textos finals (Annexos, apartats 3.2, 3.3 i 3.5), els escolars les transcriuen amb xifres i no amb lletres i, per tant, la seva verbalització en català no es fa imprescindible; en segon lloc perquè si bé es veritat que la proposta de text està pensada en funció d’un interlocutor absent,

¹⁰ La pronúncia en aquest cas no ens serveix de punt de referència perquè, com hem comentat més amunt (apartat 4.1.2.2), els productors parlen el català amb una fonètica força castellanitzada en moltes ocasions

¹¹ Nosaltres vam adoptar aquesta darrera solució en la categorització, perquè ens va semblar la posició més neutra i menys interpretativa. Això no és obstacle, però, perquè en una anàlisi qualitativa no poguem matisar les nostres apreciacions.

també és veritat que està dirigida a uns receptors presents, els companys, que admeten un discurs bilingüe.

No tenim elements per saber quines imatges es fan dels receptors de l'escrit i dels receptors de les propostes de text, i del grau de coincidència d'aquestes imatges. En tot cas, tot fa pensar que són reacis a acceptar un discurs amb canvis de llengua per als receptors absents (discurs escrit) i que aquests canvis no els representen cap problema quan els receptors són presents i coneguts (discurs oral conversacional). Sembla que la consciència implícita de l'acceptació pels interlocutors de la possibilitat de canviar de llengua, els allibera, en aquest cas de l'obligació de produir en català allò que espontàniament dirien en castellà.

Aquest fet, interessant i força significatiu, ens remet més a un fenomen general d'emmagatzematge i d'accés a la informació que no a una característica de funcionament del discurs. Com proposa Friedlander (1990)¹², podríem ser davant d'una mostra de l'accés prioritari en una llengua a determinats continguts interioritzats inicialment en aquesta llengua¹³.

Finalment ens referirem a dos casos especials en què les característiques dels canvis de llengua que s'hi produeixen contrasten amb els que hem observat fins aquí. En el passatge (6-9M5) trobem per dues vegades un fenomen rar en els nostres protocols. En el torn 7 i en el darrer enunciat del 9 s'hi alternen les llengües d'una manera peculiar no justificable pels criteris que hem manejat fins ara.

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: Es que ahí posa *passarà*. (...) i es... Va pas- (...)

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

9. Simón: Ya pero, es que luego la historia ... està 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...

¹² Veure apartat 4.1.1

¹³ Si això fos així, se'ns plantejaria la pregunta de per què alumnes escolaritzats en un programa d'immersió en què la llengua base de transmissió de coneixements ha estat el català actuen com si la seva relació inicial amb l'àmbit dels nombres s'hagués produït fonamentalment en castellà.

Al torn 7 hem d'interpretar o bé que es produeix un canvi de llengua fora dels límits habituals: en lloc de canviar el català en la menció del text ("passarà"), canvia a la paraula anterior ("posa") de manera que es trenca la norma que lliga el canvi de llengua al canvi d'activitat de composició; o bé que tot l'enunciat és en català excepte el mot "ahí", que entendríem com una interferència.

El darrer enunciat del torn 9 ("estamos en el any cuatro mil... on: on no sé qué no sé qué") constitueix una proposta aproximada de text i, com a tal, li correspondria d'estar formulat en català. La realitat d'aquest cas és, però, ben diferent. En primer lloc no s'hi respecta la frontera que lliga canvi d'activitat a canvi de llengua i la proposta de text s'hi inicia en castellà, el pas al català es produeix després del canvi d'activitat. En segon lloc hi trobem el fenomen, comentat més amunt, d'expressió de les xifres en castellà. En tercer lloc, després del retorn al català ("on") trobem una expressió ambigua ("no sé qué") des del punt de vista lingüístic donat que no es podem refiar dels trets fonètics per decidir en quina llengua està formulada. Tenim doncs en un sol enunciat una seqüència d'ús de les llengües que podríem esquematitzar d'aquesta manera: castellà - català - castellà - català - expressió indefinida. L'ús del castellà, que representa en aquest enunciat una distorsió del que hem anomenat norma cognitiva, és el resultat d'una conculcació gens habitual d'aquesta norma en funció de la norma sociolingüística de prioritzar el castellà com a llengua base de la interacció i d'un constrenyiment de caràcter cognitiu respecte del tractament lingüístic de determinats continguts.

Són molt rars els fenòmens d'aquest tipus en els nostres protocols, però que apareguin en algun cas ens porta a fer dues remarques. En primer lloc, que la confluència de constrenyiments de diversa mena en la tria de llengües pot crear situacions en què els productors perdin en un grau o altre el control dels seus usos lingüístics. En segon lloc, ens sembla significativa la seva escassetat perquè això ens indica que normalment els components de la nostra mostra se ceneixen a les normes sociolingüístiques i cognitives que regeixen les tries de llengua. El seu pas de l'una a l'altra es produeix segons uns criteris dels quals possiblement no són conscients però que apliquen, gairebé sempre, amb un rigor absolut.

12.2.5 Recapitulació i conclusions

1) En resum, podem dir que la immensa majoria dels canvis de llengua que es produeixen a l'interior d'un enunciat, com era d'esperar, no qüestionen la llengua base d'interacció perquè no estan relacionats amb modificacions dels contextos discursius en què es formulen. Això ens porta a entendre aquestes tries com a *alternances*, segons la terminologia de Gumperz. En els casos de *menció*, que són la majoria, els canvis de llengua tenen una funció gairebé deíctica (indiquen a quin material lingüístic es refereix el comentari sobre la forma del text) o icònica ("descriuen" la forma del text que es comenta) perquè el seu objectiu és d'il·lustrar allò que comenten. En els casos de *citació*, poc nombrosos, podríem dir que hi predomina una funció expressiva, perquè el seu objectiu és de fer patent el sentit connotat propi d'uns termes determinats formulats en la llengua en què es recullen.

2) Aquest fenomen, però, no esgota la totalitat dels casos que hem recollit. Encara que no són significatives quantitativament sí que ens sembla que ho són qualitativament les situacions en què les fronteres entre propostes de contingut i propostes de text es difuminen. Aquests enunciats responen normalment a activitats ben diferenciades, que es produeixen en contextos discursius també diferents i que els escolars distingeixen sense dificultat. Però en algunes ocasions, bé perquè les característiques de la tasca atenuen les diferències contextuals, bé perquè la dinàmica de les tries lingüístiques en les intervencions anteriors ho afavoreix, els productors mantenen una actitud ambigua sobre el rol que estan duent a terme i aquest fet els porta a vacil·lacions en les seves tries de llengua. La proximitat material i estructural de català i castellà reforça aquesta ambigüitat en alguns casos en què justament l'opció clara per una o altra llengua seria un instrument per evitar-la.

Aquestes situacions ens remetent a dues qüestions diferents: per una banda, a la dificultat d'establir en algunes ocasions una frontera clara en el continuum entre formulació d'idees per a ser verbalitzades oralment o per escrit i la formalització lingüística precisa d'aquestes idees per a un text determinat; i per l'altra, a l'afebliment de la consciència de la norma sociolingüística que prioritza una llengua com a llengua base d'interacció. Sembla lògic, doncs, que recorrem a l'hora d'explicar-les a una doble causa: la consciència

implícita dels parlants respecte de l'activitat de composició que duen a terme i el seu grau d'adhesió a la norma sociolingüística que governa la tria de llengües.

3) És remarcable, també, el fenomen del canvi de llengües en l'expressió de les xifres, que hem relacionat amb l'emmagatzematge i la recuperació de la informació en individus bilingües. Com hem vist a l'apartat 4.1.1, Friedlander (1990) parla d'accés prioritari a la informació en aquella llengua en què ha estat emmagatzemada i Qi (1998), citant Groot i Hoeks, del grau de coneixement de la L2 com a factor determinant de l'organització de la memòria dels bilingües i de la possibilitat d'accedir als significats directament en aquesta llengua segona. No ens correspon d'entrar ara en aquesta qüestió, però fos quina fos l'actitud que ens portés a adoptar un estudi aprofundit d'aquest fenomen en els nostres protocols, sembla clar que som davant d'una tria que no està governada ni per la norma sociolingüística ni per la norma cognitiva que hem plantejat en les nostres hipòtesis de treball. Això vol dir que en aquest cas la tria de llengües no tindria cap valor indicatiu respecte de la delimitació de contextos discursius diversos, respecte de les intencions expressives dels parlants o respecte de les activitats de composició que duen a terme. El canvi de llengües en aquest cas es produïria en funció d'una determinada organització de la informació en la memòria dels productors i de la relació que s'estableix entre les llengües que coneix i aquesta informació, en funció de paràmetres que diferents estudis determinen de manera diversa.

4) És important de fer notar les diferències -més quantitatives que no qualitatives- en els canvis de llengua segons el sentit en què es produeixen en aquests enunciats. La immensa majoria es concreten en el pas del castellà al català. El castellà, llengua base d'interacció, dóna forma a l'expressió de tota mena d'activitats de comentari i d'elaboració del text. El català hi serveix, sobretot, per a cites i mencions en què l'alternança de llengües té un valor deíctic, la majoria de vegades, i un valor expressiu, en alguns casos.

Que el recurs a l'altra llengua sigui tan poc emprat com a estratègia

específicament expressiva es podria interpretar com que l'experiència comunicativa en català dels nostres productors és poc rica, sobretot pel que fa als usos més informals (Tarone, Swain, 1985), i no constitueix, per tant, una font de recursos disponibles en el seu repertori lingüístic per ser compartits amb els interlocutors.

Els canvis del català al castellà són molt escassos. Representen una desviació respecte de la llengua pròpia de la textualització o la lectura i responen o bé a necessitats expressives (cites) a una modificació de la manera com es realitzen aquestes activitats.

13. CONCLUSIONS

Presentarem les conclusions de la recerca que acabem d'exposar en tres apartats: en el primer farem una síntesi dels aspectes més rellevants de les reflexions sobre l'escriptura en segones llengües des dels marcs teòrics cognitiu i sociocultural, amb una referència especial a la presència de la L1 en els processos de producció en L2; en el segon revisarem les hipòtesis que ens hem plantejat inicialment a la llum del desenvolupament posterior de la investigació i dels seus resultats; i en el tercer recollirem algunes consideracions generals sobre l'ensenyament de les llengües ambientals en les situacions de llengües en contacte i sobre les línies que s'hi perfilen en la recerca sobre l'aprenentatge de la llengua escrita i de la llengua en general.

13.1 L'ESCRITURA EN SEGONES LLENGÜES SEGONS ELS MARCS TEÒRICS DE REFERÈNCIA

13.1.1 Les aportacions de la teoria cognitiva

La revisió d'alguns estudis sobre els processos de composició escrita en L2 des del marc de la teoria cognitiva ens han permès d'establir alguns dels principis bàsics que regeixen i que expliquen la producció de textos segons aquest paradigma.

a) Els humans desenvolupem unes capacitats úniques que ens permeten de processar la producció de llengua escrita i que s'actualitzen en estratègies específiques segons els contextos retòrics en què es desenvolupi l'activitat lingüística i les característiques personals dels productors. El fet d'escriure en una L2 és una de les concrecions possibles d'aquests contextos de producció. Les activitats de composició en L2 es fonamenten en aquestes capacitats

úniques, desenvolupades prèviament a través de l'ús de la L1 o directament en la L2, i es concreten en unes estratègies que tindran uns trets específics. Que a la tensió habitual generada per les dificultats d'acordar els continguts a comunicar i el context en què es produeix la comunicació s'hi afegeixi la tensió provocada per l'ús d'un instrument menys conegut que la L1 és el principal factor determinant dels trets diferencials que es detecten en la producció en L2.

b) La possibilitat d'utilitzar en una llengua B les habilitats de composició desenvolupades en l'ús d'una llengua A (la transferència de les habilitats) dependrà del compliment de dues condicions generals: 1) un nivell mínim de coneixement (language proficiency) d'aquesta llengua B; 2) la capacitat de reordenar (reestructurar) aquestes habilitats per adequar-les a les exigències derivades de les característiques del nou codi. Aquesta reordenació demanarà sempre un grau o altre de coneixement conscient dels codis lingüístics i dels procediments emprats en el seu ús.

Aquesta transferència interlingüística s'acompanya sempre d'una transferència intralingüística, que hem comentat a partir de la relació comprovada de manera fefaent, tant per a la L1 com per a la L2, entre les habilitats de lectura i les habilitats d'escriptura desenvolupades pels aprenents. Així, podem considerar que l'input escrit té un rol cabdal en el desenvolupament de les capacitats de producció.

c) Els trets específics que s'han observat en l'escriptura en L2 es relacionen fonamentalment amb tres factors: 1) el domini menor de la nova llengua, que condiciona els mecanismes cognitius lligats al processament de la informació: limita la capacitat d'atenció al processament d'alt nivell i la concentra en els nivells locals; 2) els coneixements bàsics (primaris) sobre el món i el llenguatge desenvolupats en (i a través de) la L1, que constitueixen aquesta llengua en un instrument auxiliar fonamental, utilitzable amb diferents funcions i a diferents nivells, en la realització de les operacions de composició en L2; i 3) l'actitud dels productors en la tasca d'escriptura respecte dels objectius a assolir i del grau d'exigència en la correcció i l'adequació del seu producte.

d) Malgrat la reticència tradicional que s'ha tingut respecte de l'ús de la L1 en les aules en què s'ensenya una L2, diferents estudis han demostrat que aquest ús apareix de manera espontània en els processos de composició en L2. El caràcter de la seva presència, tant pel que fa als aspectes qualitius com als quantitius, es defineix en funció de tres factors interdependents: el coneixement de la L2, l'actitud respecte de la tasca d'escriptura i la dificultat d'aquesta tasca.

La funció primordial de l'ús de la L1 és de facilitar els processos de composició en L2 evitant el bloqueig de la memòria de treball. Aquesta facilitació es concreta bàsicament en les activitats d'elaboració de la informació, en la utilització del coneixement de la L1 com a referència per jutjar la validesa de la producció en L2 i en el control general de la gestió de les tasques.

El caràcter beneficiós d'aquest ús es desprén del fet que possibilita un processament de la llengua a un nivell d'exigència alt que permet d'atendre la complexitat de la gestió de l'escriptura. Aquest nivell d'exigència seria molt difícil d'assolir sense el recurs a aquest instrument auxiliar. Es planteja, doncs, la paradoxa que en moltes situacions d'escriptura en segona llengua serà només a través de l'ús de la L1 que es podrà dur a terme el tipus de processament que, en termes de Scardamalia i Bereiter, qualificaríem de transformador del coneixement, o des d'una altra perspectiva, un processament que sigui generador d'aprenentatge de l'escriptura i d'aprenentatge de la llengua en què s'escriu.

13.1.2 Les aportacions de la psicologia sociocultural

Els estudis sobre l'ús i l'aprenentatge de les llengües segones des de la perspectiva de la psicologia sociocultural i de l'interaccionisme social que hem recollit en el nostre treball ens permeten de formular les següents consideracions:

a) L'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura en L2 està condicionat pel caràcter de constructe de segon nivell de la llengua escrita, en tant que ús monològic de la llengua respecte dels usos dialògics, i pel caràcter de codi

segon de la L2 respecte dels coneixements lingüístics desenvolupats amb la L1. Aquesta circumstància singularitza l'ús de les segones llengües perquè, com dèiem a l'apartat 7.3.4, els seus usuaris hauran de desenvolupar unes habilitats específiques que responguin a les exigències derivades d'aquest doble compromís amb els processaments de segon nivell: en la majoria de casos, unes capacitats de control superiors a les habituals i unes estratègies de processament particulars.

b) Les respostes dels usuaris a les dificultats que els plantegen les activitats d'escriptura en L2 es configuraran a partir dels paràmetres generals que incideixen en les activitats d'escriptura en L1 i a partir d'alguns paràmetres específics: el coneixement menor de la L2 respecte del coneixement que es té de la L1, la consciència plurilingüe dels aprenents i les actituds i motivacions respecte de les llengües que s'empren i els grups humans que les parlen.

El domini reduït de la llengua en què s'escriu porta al fenomen, observat per Vigotsky, de l'adaptació dels mecanismes de coneixement dels usuaris a les dificultats que es deriven de les circumstàncies en què aquests mecanismes actuen per fer possible el control de la gestió de les activitats: l'externalització d'aquesta gestió a través del discurs privat és una de les manifestacions d'aquesta adaptació. Hem observat com es produeix l'externalització en discursos monologats orals en L2 i com les dificultats de gestionar individualment aquests discursos porta els usuaris parlants adults experts en la seva L1 a emprar estratègies de regulació pel context pròpies dels infants.

La consciència plurilingüe dels aprenents s'ha de veure des d'una doble dimensió, la individual i la social. L'adquisició de la segona llengua amb posterioritat al desenvolupament bàsic de la L1 crea una situació inicial de dependència de les estructures de la nova llengua respecte de les desenvolupades amb la que ja es posseeix. Hem vist que aquesta qüestió, plantejada en els termes que els són propis per les teories conductistes i innatistes sobre l'aprenentatge de les llengües, és recollida també pels plantejaments socioculturals des de la perspectiva de la conformació de la parla interna. La consciència plurilingüe dels aprenents resulta, doncs, en primer lloc de la seva pròpia relació amb les llengües que coneixen i de la impossibilitat inicial d'emprar la L2 sense haver de recórrer a la L1

directament o indirectament, a partir de les estructures lingüístiques i de pensament conformades a través seu. La presència de la L1 en la producció escrita en L2 sembla, doncs, indefugible almenys en els estadis inicials del seu aprenentatge.

La dimensió social de la consciència plurilingüe dels aprenents resulta tant de la incidència en la interacció d'aquesta consciència plurilingüe individual basada en els mecanismes de creació de la consciència com de les relacions complexes que s'estableixen en els usos de diferents llengües en funció de les relacions entre les comunitats que les parlen. La segona accepció d'aquesta dimensió social ens porta al tercer factor condicionant de les respostes dels aprenents a les dificultats dels processos de composició en L2: les actituds respecte de les llengües i les comunitats que les parlen, i les motivacions per aprendre-les i per implicar-se en el seu ús.

L'equilibri que estableixen els aprenents de segones llengües en l'atenció al sistema lingüístic que estan construint i que empren en la comunicació, la norma (les normes) d'ús que prenen com a referència i la tasca que emprenen¹ determinarà el seu capteniment en les activitats d'ús i aprenentatge d'aquestes llengües. Les normes d'ús que es contempen i el grau d'exigència respecte de l'aproximació a aquestes normes en les pròpies produccions estarà molt influïda per l'actitud dels usuaris respecte de les llengües que aprenen: els valors que els atorguen en tant que instruments de representació i de comunicació, els valors que atorguen a les comunitats que les parlen en tant que col·lectivitats culturals i la definició del grau de proximitat o de distància que es vol mantenir respecte d'aquestes col·lectivitats.

c) L'actitud respecte de la tasca no és un factor específic de la definició de les estratègies de composició en segones llengües, però adquireix un biaix particular quan el tractem en aquest àmbit. Les relacions diferents que s'estableixen entre els usuaris i les llengües que coneixen incideixen en la configuració de relacions diferents entre aquests usuaris i les tasques que es desenvolupen en aquestes llengües.

¹ Veure apartat 6.2.1.1

Hem remarcat el rol central dels ensenyants com a creadors de contextos d'escriptura en què l'ús de la llengua amb finalitats comunicatives esdevingui, alhora, una activitat d'aprenentatge. Aquests contextos hauran de tenir en compte en l'ensenyament de l'escriptura en segones llengües les qüestions que estem comentant en aquest punt per possibilitar graus alts d'implicació dels escolars en les activitats que se'ls proposen. Les possibilitats dels aprenents de desenvolupar el sentit de la pròpia veu, el sentit de l'audiència i el sentit del poder lingüístic, en els termes plantejats per Urzua (1987)², que hem relacionat amb els factors condicionants del creixement intel·lectual associats per Bruner (1973) a la pobresa³, dependrà en bona part de l'adequació d'aquests contextos a les actituds i motivacions dels escolars respecte de les llengües que aprenen, les comunitats que les parlen i les tasques que se'ls proposen a les escoles

d) Hem posat de relleu el caràcter central, per a l'aprenentatge en general i per a l'aprenentatge de la llengua en particular, de la interacció col·laborativa en la realització d'activitats socials. En el cas de l'aprenentatge de la llengua escrita hem recollit, tant per a la L1 com per a la L2, mostres del caràcter complementari de les relacions entre ensenyants i alumnes i dels alumnes entre ells en la resolució dels problemes d'escriptura; i hem tipificat la incidència d'aquestes relacions en l'aprenentatge de la redacció: les relacions amb els mestres potencien sobretot l'assoliment dels objectius d'aprenentatge lingüístic, les relacions amb els companys, l'atenció als objectius comunicatius i el desenvolupament de les capacitats de control de l'activitat.

La interacció entre iguals esdevé, doncs, una modalitat de relació essencial per potenciar l'aprenentatge de la llengua escrita tant en L1 com en L2. Les estratègies cooperatives i la intensitat de la col·laboració entre els aprenents marcaran el caràcter d'aquesta interacció. En contextos sociolingüístics determinats, els usos d'una llengua o altra en el diàleg i el manteniment de nivells de col·laboració fluids seran dos factors que es condicionaran mútuament.

² Veure apartat 7.3.1.3

³ Veure apartat 7.3.1.4

13.1.3 L'ús de la L1 en els processos de composició en L2

Des de les dues perspectives teòriques que hem revisat es remarca que la resolució de les activitats d'escriptura en segones llengües es produeix a través d'estratègies específiques que són justificades, en un cas, com a resultat de la concreció per a cada context d'escriptura particular d'unes habilitats generals de processament de la llengua i, en l'altre, com a resultat de les exigències derivades d'una doble gestió de segon nivell: pel fet d'emprar una segona llengua i pel fet d'escriure.

Els factors conformadors de les característiques d'aquestes estratègies són els mateixos en els dos casos, encara que cadascun explica la seva funcionalitat a partir dels marcs conceptuals en què s'inclouen. El grau de domini de la segona llengua incidirà decisivament en el funcionament de la memòria de treball segons la teoria cognitiva i en les capacitats dels productors de regular la pròpia activitat segons la perspectiva sociocultural. Quan aquest fenomen afecta usuaris experts en les seves L1, el seu retorn a comportaments propis d'usuaris no experts admetrà els dos tipus d'explicacions.

El fet que en el moment d'iniciar l'aprenentatge de segones llengües els aprenents hagin desenvolupat unes estructures de coneixement generals i lingüístiques a través de la L1 és un segon factor que es recull des dels dos paradigmes teòrics. Des de l'àmbit cognitiu es planteja en termes de sistemes de conceptualització i d'emmagatzematge en la memòria de les unitats conceptuals, i des de l'àmbit sociocultural en termes de conformació de la parla interna dels usuaris. En un cas i en l'altre es posa de relleu que, almenys en les etapes inicials de l'ús i l'aprenentatge de segones llengües, el recurs explícit o implícit a la L1 és pràcticament indefugible.

El tercer factor condicionant de les estratègies d'ús de les segones llengües a què es fa referència des de les dues perspectives és l'actitud dels productors. Des dels estudis cognitivistes hem parat atenció només a l'actitud respecte de la tasca i a la incidència d'aquesta actitud en els paràmetres que els usuaris estan disposats a tenir en compte en la seva gestió de la composició: únicament l'espai dels continguts a comunicar o també el context retòric en què es produirà la comunicació. Des dels estudis interaccionistes i socioculturals aquesta visió s'amplia a la conformació de les actituds dels

usuaris respecte de les llengües i les comunitats que les parlen, en un moviment d'anada i vinguda entre els individus i els grups socials en què s'integren.

La presència de la L1 en els processos de composició escrita en L2 en els estudis cognitius es fa dependre en última instància del nivell de domini d'aquesta llengua, de les dificultats que plantegen les tasques de composició i de les actituds dels aprenents respecte de les tasques que realitzen. Des de l'ambit interaccionista i sociocultural s'adopta una actitud complementària d'aquesta i podríem dir que l'ús de la L1 en la composició en L2 hi és vist com una estratègia resultant de la conjunció de factors externs, socials o sociolingüístics, lligats a l'ús de les llengües i als valors que hi són subjacents, i de factors interns i individuals en el sentit de processos conformadors de la parla interna dels individus⁴.

La importància dels factors interaccionals i socials en l'explicació del recurs a la L1 en les estratègies de composició en L2, i la nostra pretensió d'observar aquest fenomen en una situació de llengües en contacte és el que ens ha portat a parar atenció, encara que d'una manera subsidiària, a alguns instruments d'anàlisi elaborats des dels àmbits de la sociolingüística, l'anàlisi del discurs i l'etnografia de la comunicació. Des de la seva perspectiva els canvis de codi són vistos com a indicadors de les relacions entre els interlocutors en una situació comunicativa determinada i com a indicadors de les relacions de poder en el context social i polític general en què aquesta situació comunicativa es desenvolupa. Les nocions d'alternança i commutació, de tries marcades i no marcades o d'estratègies de neutralitat⁵, per exemple, ens han estat útils per entendre alguns dels fenòmens que es produeixen a les aules.

⁴ Aquesta afirmació no ens fa perdre de vista l'origen extern i social d'aquests factors interns individuals segons la psicologia sociocultural.

⁵ Veure apartat 8.1.3

13.2 LES HIPÒTESIS DE LA RECERCA

A l'apartat 8.2 hem recollit les hipòtesis de recerca que es van anar conformant a mesura que avançàvem en el disseny del treball i en l'observació de les dades que havíem recollit. Un cop presentats els resultats del nostre estudi, serà bo de retornar-hi per avaluar la pertinència del seu plantejament, el grau de compliment de les previsions que havíem fet i la possible conveniència de la seva revisió. Per fer-ho partirem de la formulació inicial d'aquestes hipòtesis.

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

Hem comprovat que, tal com mostren els estudis adduïts a l'apartat 8.1.4, els usos de llengües diferents en la conversa no són aleatoris i responen a raons de diversa mena. Això ens fa pensar que en situacions de contacte de llengües, enteses des d'una perspectiva macrosociolingüística, des d'una perspectiva interaccional o microsociolingüística, o des d'una perspectiva individual, els parlants són capaços de posar en funcionament de manera espontània o intuïtiva un entramat complex de regles i de negociar-les implícitament amb els interlocutors, quan cal, en el transcurs de la interacció.

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

La tria d'una llengua com a llengua base de la interacció per a la composició escrita d'un text en grup no s'ha de negociar entre els interlocutors ni en el grup C (castellà) ni en el grup M (mixt) de la nostra recerca perquè tots els seus components accepten de manera implícita el que està establert socialment. Efectivament, el comportament lingüístic d'aquests escolars confirma les conclusions del treball de X.Vila (1996) i dels recollits per

I.Vila (1995) segons els quals la norma de convergència cap al castellà vigent a l'entorn social entra també a les escoles i s'instal·la a les aules com a norma base en la relació entre escolars. Encara que és veritat que aquesta norma no és única i que es combina amb normes "locals" que la mediatitzen (per exemple, la prioritització del català en la interacció amb els mestres o en les interaccions formals, també, amb els companys a les aules), és un fet admès implícitament per tots els escolars, també pel que té el català per llengua habitual, que la llengua habitual de relació és el castellà.

La força d'aquests hàbits d'ús lingüístic arriba fins i tot a les classes de llengua (no és estrany que el seu efecte i el de les subnormes que la complementen portin els aprenents a emprar prioritàriament la seva llengua habitual a les aules en què s'ensenyen les diferents llengües i a alguns mestres a ensenyar la llengua catalana en castellà, la llengua castellana en català, i el francès o l'anglès en català i/o castellà). La seva prevalença prové possiblement: 1) de la força de les convencions socials que són fruit d'una determinada consciència lingüística i alhora la generen, 2) del valor instrumental superior que té sovint el castellà (L1) per als aprenents del català com a L2: permet un ús més espontani, més ric i més adaptat a les seves necessitats expressives (s'hi dominen els registres col·loquials, cosa que no ocorre sovint amb el català (L2)), 3) del bon domini del castellà que tenen, en general, els escolars catalanoparlants⁶, que els permet d'emprar aquesta llengua amb menys problemes dels que tenen els seus companys castellanoparlants en l'ús del català.

Un cop establert aquest punt de partida, el recurs a l'altra llengua, el català, s'explicarà per una multiplicitat de factors. En una situació de contacte de llengües, amb dues comunitats lingüístiques que -malgrat els desequilibris- tendeixen a conèixer la llengua de l'altra, en una situació de tendència diglòssica a la institució escolar (llengua acadèmica: el català, llengua dels usos informals: el castellà), i en una activitat d'ús i aprenentatge del català

⁶ I.Vila (1995), a partir d'una mostra d'escolars que l'any 1990 cursaven 8è d'EGB, atesta que la variable que incideix decisivament en el coneixement del castellà pels escolars catalans és la presència d'aquesta llengua en la vida pública, i que les variables que incideixen en el seu coneixement del català és la presència d'aquesta llengua en l'àmbit familiar i en l'àmbit escolar (presència en el currículum i presència a les aules com a llengua usual dels companys). Aquesta situació facilita que, en general, els escolars amb el català com a llengua habitual tinguin un coneixement més equilibrat de les dues llengües que no els escolars usuaris habituals del castellà.

(L2), sembla que l'ús d'aquesta L2 en molts casos no comportarà un canvi radical de codi sinó més aviat l'ampliació del repertori lingüístic. És a dir, l'ús de la L2 constituirà un pas de la competència en L1 a una mena de competència bilingüe en què s'integrarà el coneixement de les dues llengües i que podrà portar a mesclar-les en un cert grau (code mixing) i a triar l'una o l'altra a cada moment segons normes d'ús de diversa mena (code switching).

Els usos escolars que nosaltres observem, a més, no corresponen pròpiament al desenvolupament de l'activitat comunicativa real (l'enunciació o la lectura del text escrit acabat) sinó a la preparació d'aquesta activitat. En l'activitat comunicativa real els escolars són conscients que, en principi, la convenció demana mantenir tan clarament com sigui possible la distinció entre els dos codis, però en la preparació per a la producció final utilitzen tots els coneixements lingüístics de què disposen i totes les estratègies que els permeten d'optimitzar-ne la gestió.

Els factors que en el nostres protocols han determinat els canvis de llengua, el recurs al català en la interacció com a contrapunt a l'ús habitual del castellà (en els 3 primers casos dels 6 que exposem a continuació), o els canvis del català al castella i del castellà al català en d'altres situacions (en els tres darrers) han estat els següents:

1) Les operacions cognitives implicades en el processament dels usos lingüístics. Les activitats de textualització i de lectura del text que s'està produint o de textos auxiliars (diccionaris, qüestionaris d'ajuda a la producció fornits per la mestra, altres textos dels escolars, etc), lligades principalment a les operacions de textualització i de revisió fan que sigui indefugible l'ús de la llengua catalana en determinats moments de la interacció per a la composició escrita.

2) El que hem entès a l'apartat 12.2.5 com a funció dística o icònica d'un tipus de discurs referit, *les mencions*. El trasllat a un context nou d'enunciats sencers (o d'unitats d'aquests enunciats), produïts en d'altres situacions, no es pot dur a terme sense utilitzar la llengua en què han estat expressats originàriament. Això comportarà moltes vegades el pas de la llengua base d'interacció al català.

3) El que hem entès a l'apartat 12.2.5 com a una altra mena de discurs referit, *la citació*, que pretén de reutilitzar en nous contextos els enunciats ja dits però mantenint els seus valors discursius originals. Les funcionalitats expressives d'aquests usos basades en els sentits connotats dels materials verbals que s'hi empren poden ser diverses i no s'acompleixen si no es recullen els enunciats en la seva llengua original.

4) La possible facilitació de l'accés a determinada informació o de la realització de determinades operacions mentals a través d'una llengua específica. Hem atestat a l'apartat 12.2.4 un canvi al castellà (l'expressió d'una xifra en aquesta llengua dins d'un enunciat de textualització en català), que constituïa una transgressió de les exigències cognitives relacionades amb els processos de composició escrita en L2, i que es podria entendre com una mostra de la prevalença d'una exigència més pregona, que s'imposa per sobre de les normes socials o de les demandes cognitives lligades al processament de la llengua.

Encara que aquest fet és quantitativament insignificant en els nostres protocols, en tenim un únic cas, ens ha semblat significativa la seva presència perquè constitueix un fenomen no explicable per les normes socials de la tria de llengües ni per les exigències lligades al processament lingüístic de la informació.

5) La necessitat d'articular plans discursius. Hem observat, també, fenòmens de canvi de llengües relacionats amb la definició en la interacció de plans discursius diversos: per exemple, el marcatge del pas d'una proposta de contingut a la valoració crítica d'aquesta proposta (apartat 12.2.3), o la delimitació de l'àmbit de recepció d'una intervenció: la seva producció en castellà en presència de la mestra o de l'observador marca que aquests adults n'estan exclosos i que els receptors a què es dirigeix el seu emissor són únicament els companys d'equip (apartat 12.1.2).

6) Assegurar el contacte amb els interlocutors. Hem fet la hipòtesi que alguns canvis de llengua responen al que Scotton (apartat 8.1.4) anomena com a *estratègies de neutralitat*. Podria ser que canvis de llengua no atribuïbles a cap de les raons adduïdes fins aquí responguessin a accions dels parlants del

grup M per atenuar la seva peculiaritat etnolingüística: això porta en Francesc, usuari habitual del català, a emprar el castellà, i a l'Elisabet, usuària habitual del castellà, a emprar el català, en situacions en què l'ús d'aquestes llengües constitueix una transgressió de les normes diverses que hem exposat fins aquí, i que els escolars han seguit normalment de manera rigorosa.

Els quatre primers factors són fruit de normes que tenen una existència prèvia a les converses que es desenvolupen entre els interlocutors. No responen a cap mena de negociació entre ells i funcionen en la conversa en la mesura que remeten a mecanismes coneguts implícitament o explícitament pels parlants. Els altres dos responen a situacions conjunturals que neixen amb la interacció i prenen un sentit passatger en el context en què es produeixen.

El fenomen recollit al punt 1 respon a la noció de *commutació* de Gumperz (1982)⁷ perquè la substitució de la llengua base de la interacció s'hi correspon amb una modificació del context discursiu; els cinc restants responen, amb matisos, a la noció d'*alternança* perquè els canvis de llengua no hi comporten una modificació del context discursiu ni el qüestionament de la llengua base de la interacció.

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

Hem observat que el grup mixt (M), compostat per dos usuaris habituals del castellà i un del català, i el grup castellà (C), conformat per tres usuaris habituals del castellà, adopten estratègies diferenciades per a la realització de la tasca de composició escrita que els proposa la mestra⁸, però que

⁷ Veure apartat 8.1.4

⁸ A l'apartat 5.2.4 hem comentat que el grup M prioritza lleugerament la textualització i el C l'elaboració del contingut; el grup M dedica més atenció a la reflexió sobre el text i a com produir-lo que no el C, i que els components d'aquest darrer es distreuen molt més de la seva feina que els seus companys

coincideixen a adoptar el castellà com a llengua base de la conversa que els permet de produir el text.

El grup C segueix estrictament el patró establert per les normes de caràcter social, en la tria de la llengua base de la conversa; de caràcter cognitiu, en el pas del castellà al català exigít per les operacions de composició escrita; i de caràcter expressiu i discursiu, en les alternances demanades per a la consecució de determinats efectes en la interacció. El grup M, en canvi, segueix aquest patró però el fa entrar en tensió perquè conculca amb una certa freqüència la norma sociolingüística de prioritjació del castellà en les activitats de composició altres que la textualització i la lectura.

Hem observat en els components del grup M que el desequilibri en els usos del castellà i del català es correspon amb una especialització en les activitats que demanen l'ús d'una llengua o altra. La desproporció en l'ús del català del parlant habitual d'aquesta llengua coincideix amb la seva activitat textualitzadora superior que exigeix l'ús del català. La desproporció en l'ús del castellà per part de la noia del grup és, també, coincident amb la seva major quantitat de conversa referida a qüestions alienes a la feina, de les quals se sol parlar en castellà. No sembla, doncs, que sigui la llengua d'ús habitual allò que condicioni la quantitat de català i de castellà que empren els membres d'aquest grup en la interacció sinó el seu tipus de participació en l'activitat d'escriptura.

No és la conculcació de les normes de tria de llengua forçada per la influència de la llengua d'ús habitual, sinó el seguiment estricte d'aquestes normes -independentment de la llengua d'ús habitual dels productors- el que explica les peculiaritats detectades des del punt de vista quantitatiu en l'ús del castellà i el català dels membres del grup M.

L'anàlisi qualitativa de les transgressions, per part dels membres del grup M, de la norma sociolingüística de prioritjació del castellà en totes les activitats de composició excepte la textualització i la lectura ens confirma les apreciacions que es desprenen de les dades quantitatives. Citant les nostres mateixes paraules de l'apartat 12.1.4, podem dir que:

“ La presència d’un usuari habitual del català en el grup no modifica les regles de joc del canvi de llengües, però és una de les causes de la seva conculcació. Hem observat que és justament en Francesc (l’usuari habitual del català) qui protagonitza la majoria de casos en què, sota la influència de la pròpia producció o de la producció dels companys, fa un ús no normatiu del català⁹. El caràcter pràcticament individual d’aquesta transgressió dels usos lingüístics (...) no ens permet de pensar en una renegociació de la norma i ens ha portat a proposar la idea d’un afebliment de la consciència de la seva existència per part dels usuaris”

Som conscients que no es pot pretendre de donar un valor general a resultats que es desprenen d’observacions d’experiències particulars. Però en la mesura que els nostres resultats tendeixen a coincidir amb les observacions de X.Vila (1996) i I.Vila (1995), gosem aventurar que possiblement la nostra experiència local ens dona la mesura d’un fenomen general. La presència minoritària de parlants habituals del català en grups conformats majoritàriament per parlants habituals del castellà implicats en operacions de composició escrita en català no porta a cap mena de renegociació de les normes que conformen les tries de llengua. Els parlants del català accepten aquestes normes i s’hi pleguen, tot i que puguin tenir ocasionalment una tendència a conculcar-les per causa d’un afebliment de la consciència de la seva vigència. Aquesta conculcació no afecta o afecta molt dèbilment el comportament dels companys de grup usuaris habituals del castellà, que en cap moment no se senten empesos a la renegociació de les normes de tria de llengües acceptades inicialment per tothom.

Si això fos realment d’aquesta manera, voldria dir que la presència de parlants habituals del català en grups amb majoria d’usuaris habituals del castellà no tindria cap efecte sobre la negociació de les normes d’ús de les llengües en la interacció i que la seva incidència sobre la quantitat de català present en la conversa seria gairebé insignificant.

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

⁹ Norma referida a les regles del canvi de llengües i no a les de la correcció gramatical.

La tasca que hem plantejat i els instruments d'observació de què ens hem dotat no ens permeten, en un sentit estricte, de fer valoracions ajustades respecte de l'efecte de l'ús de la L1 sobre els processos de producció en L2. No hem previst de mesurar-ho en el nostre treball i, per tant, l'avaluació que en faríem podria basar-se només en especulacions subjectives de com s'hauria desenvolupat la interacció si hagués estat possible de vedar als productors el recurs explícit a l'ús de la L1 en la conversa.

Dubtem que un plantejament d'aquesta mena hagués estat possible (en tot cas segur que hauria estat impossible de prohibir l'accès implícit a l'ús de la L1), però en el cas que això s'hagués pogut plantejar: a) difícilment hauríem pogut aïllar la variable no ús de la L1, dels efectes colaterals que aquesta variable hauria desencadenat en l'actitud respecte de la tasca, la relació col.laborativa entre els companys o la fluïdesa de les relacions amb la mestra; i b) no hauríem pogut dur a terme una recerca natural basada en l'observació de situacions de classe, perquè hauríem fet impossible el comportament habitual dels escolars.

El context educatiu dels escolars el comportament dels quals analitzem està immers en una realitat sociolingüística determinada. En aquesta realitat, els parlants atribueixen uns valors a les llengües que hi usen: s'hi conforma una consciència lingüística que és a la base de les normes que regeixen l'ús d'aquestes llengües en els diferents àmbits¹⁰. La institució escolar té una determinada cota d'influència en la conformació de la consciència lingüística dels escolars i, en conseqüència, en l'ús que fan de les llengües que coneixen, però això no vol dir que estigui en situació de modificar de manera directa, fins a contravenir-les, les normes d'ús lingüístic imperants en els marcs socials en què estan incardinades.

També forma part d'aquesta realitat sociolingüística un marc legal que demana a l'escola d'aconseguir que tots els escolars tinguin un coneixement suficient de les dues llengües ambientals del país al final de l'escolaritat

¹⁰ Aracil (1982) proposa de contemplar, al costat de les *funcions socials dels llenguatge*, les *funcions lingüístiques de la societat*. La *consciència lingüística*, conjunt de valors atorgats pels grups socials a les llengües, i el *control lingüístic*, activitat de tria de les llengües i/o varietats més adequades a cada àmbit d'ús o a cada situació comunicativa determinada, serien els mecanismes socials que conformarien els canvis de varietat o de llengua en els usos socials.

obligatòria. De la mateixa manera que, a banda de la valoració que l'escola com a institució pugui fer del marc sociolingüístic en què està immersa, el que cal és que el tingui en compte per desplegar models d'ensenyament de les llengües que portin a la consecució dels objectius que la societat demana; des de la nostra perspectiva: la del nostre context sociolingüístic, la del nostre interès didàctic i la del nostre treball, el que és pertinent és d'analitzar la funcionalitat d'aquest ús i d'observar els mecanismes que el governen, per tal de bastir estratègies que el posin al servei de l'aprenentatge de l'escriptura i de la llengua, i no de preguntar-se pel caràcter positiu o negatiu d'una realitat que no es pot defugir. Les lectures, el contacte amb els mestres i les escoles, l'observació dels escolars i l'anàlisi de la seva feina ens han abocat a modificar substancialment la perspectiva des de la qual ens vam plantejar la pregunta inicial: d'un punt de vista manllevat de la reflexió sobre un ensenyament no contextualitzat de les llengües estrangeres hem passat a un plantejament que repon a l'ensenyament d'una segona llengua ambiental en un context determinat de contacte de llengües.

En els punts (a), (b) i (c) hem comentat de manera sintètica les nostres observacions sobre els mecanismes que governen els usos de les llengües i sobre la funcionalitat d'aquests usos.

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.

I.Vila (1995) mostra amb claredat que el coneixement del català oral dels escolars catalans està estretament condicionat per la seva condició lingüística familiar (la presència del català en les relacions familiars) i el nivell socioprofessional de les famílies. Contràriament amb el que passa amb el coneixement de la llengua escrita, el grau de catalanització del currículum no es un factor decisiu per al desenvolupament de les habilitats orals dels escolars, que -en canvi- sí que semblen influïts per la proporció d'alumnes catalanoparlants que hi ha a les aules. En aquest sentit, I.Vila (1995) formula

la hipòtesi que no és el tractament formal i acadèmic de la llengua catalana allò que fins ara n'ha promogut el seu coneixement oral, sinó la possibilitat (o la necessitat) de sentir-lo i usar-lo en les relacions formals i informals amb els companys de l'escola. La ineficiència de l'escola en la promoció del coneixement de les habilitats orals porta I.Vila (1995) a proposar el replantejament del tractament de l'ensenyament d'aquesta modalitat d'ús lingüístic¹¹.

Hem vist a l'apartat 7.3.3 que Swain i Lapkin (1991) fan una crítica en el mateix sentit als programes canadencs d'immersió al francès d'escolars anglòfons: les maneres de corregir els errors, les limitacions del tipus de llengua emprat a les aules i, sobretot, les característiques dels espais per a la producció oral que es reserven als aprenents a les escoles condicionen negativament les seves possibilitats d'ús de la llengua i, per tant, les seves possibilitats d'aprendre-la sòlidament.

Hem justificat a bastament al llarg d'aquest treball el valor de l'activitat de composició grupal en la promoció de l'aprenentatge de l'escriptura i, de retruc, de la llengua. Hem comentat, també, d'una banda, la inevitabilitat i, de l'altra la funcionalitat de l'ús de la L1 en els processos de composició en L2. L'acceptació d'aquesta presència en funció de la inevitabilitat i de la funcionalitat de què acabem de parlar, no és contradictori, però, amb el fet que l'escola vetlli per potenciar l'ús de la L2 en la interacció amb els mestres i entre escolars. Perquè si bé és plausible que l'ús de la L1 en la conversa per a la redacció en L2 faciliti els processos de composició, no és menys cert que sovint l'escola és l'únic espai en què molts escolars poden sentir-se empesos a dur a terme un ús oral de la seva segona llengua (el català), que és una de les vies més importants per accedir al seu domini.

En funció d'aquests arguments és lògic que els ensenyants pretenguin d'incidir en els usos orals dels estudiants amb les eines de què disposen, sense que això comporti constreyniments que puguin ser viscuts

¹¹ Vilà i Vila (1994) critiquen les concepcions innatistes predominants a l'escola respecte de l'aprenentatge de la llengua oral, que proposen implícitament o explícita que la llengua oral s'aprèn de manera espontània i que no es preocupen, en realitat, del seu ensenyament. Cros i Vilà (1998) revisen les pràctiques docents derivades d'aquestes concepcions i proposen alternatives en què a través de propostes pautades d'ús intencional de la llengua els aprenents són orientats a la consecució de determinats objectius comunicatius i d'aprenentatge lingüístic.

negativament pels aprenents des del punt de vista de la seva personalitat cultural o lingüística, o simplement, des del punt de vista de les seves estratègies de processament de la llengua.

En la interacció per a la composició grupal hem observat que la presència del català està molt lligada a les activitats de formulació de propostes de *text intentat*¹² i de lectura, del text que s'està produint i de textos auxiliars de diversa mena, que es duen a terme en funció de les operacions de planificació, textualització i revisió. És a dir, que la textualització comporta més ús del català que no l'elaboració del contingut o la reflexió sobre el text produït.

Des d'aquest punt de vista les possibilitats dels ensenyants de modular l'ús d'una llengua o altra en funció del seu plantejament de les tasques són limitades però existeixen: el recurs sistemàtic a textos auxiliars en català per a les diverses funcions per a què es necessiten, entre d'altres possibles conseqüències tindrà l'efecte positiu de provocar més presència d'aquesta llengua en la conversa entre els escolars; la limitació ocasional de l'elaboració de la informació, que tendeix a produir-se en castellà, en favor de la promoció de les activitats de textualització, que exigeixen l'ús del català, incideix també en l'ús d'una i altra llengua. No pretenem amb això de proposar que es distorsionin les activitats de composició per afavorir l'ús de la L2, sinó de mostrar aquells recursos que en moments determinats poden ser útils als ensenyants en funció de les necessitats que se'ls plantegen i dels objectius que volen aconseguir.

És obvi, per altra banda, que la potenciació de l'ús del català oral en els processos de composició en aquesta llengua passa pel recurs a les formes d'interacció a l'aula que d'una manera natural porten els escolars a emprar aquesta llengua: la conversa individual o en petits grups amb la mestra i les activitats generals de classe gestionades més o menys explícitament pels ensenyants. Si les possibilitats de modular l'ús de les llengües en les activitats de composició grupal són molt limitades, no passa el mateix amb les possibilitats de complementar-les amb pràctiques que portin d'una manera

¹² A l'apartat 10.1.2.1 hem definit el *text intentat* (Camps, 1994a) com a proposta oral de text per ser escrit que un productor formula per posar-la a la consideració dels seus companys

no forçada a l'ús de la L2 en les tasques de redacció de textos en aquesta llengua. En dissenyar les propostes d'ensenyament de la llengua escrita el professorat haurà de tenir en compte en cada cas el tipus d'equilibri que convé de mantenir entre les modalitats de treball individual, en petits grups i de tota la classe, en funció de criteris diversos, però també, en funció de les llengües que es prioritzen en la interacció en cada situació.

En resum, doncs, en funció dels resultats de la nostra recerca som en situació d'afirmar que per a la mostra amb què hem treballat:

- a) Els escolars de llengua usual castellana utilitzen el castellà com a llengua base d'interacció en la composició grupal de textos en català i alternen aquesta llengua amb el català en la seva conversa d'una manera no aleatòria.
- b) Els canvis de llengua en la conversa estan regits, fonamentalment: 1) per exigències de caràcter cognitiu relacionades amb les operacions de composició que duen a terme els escolars; 2) per exigències de caràcter sociolingüístic relacionades amb les normes d'ús de les llengües en el marc social general; i 3) per exigències de caràcter expressiu, derivades de la situació de contacte de llengües en què viuen els escolars (pel fet de ser bilingües i pel fet de l'existència de dues llengües ambientals en el seu entorn).
- c) La presència d'un parlant habitual de llengua catalana en un grup del qual formen part, també, dos parlants habituals del castellà, no porta a cap mena de modificació de les normes de caràcter sociolingüístic que regeixen les tries de llengua. Malgrat que s'hi observa una consciència afeblida de la vigència d'aquestes normes per part de l'usuari habitual del català, aquest fet no desemboca en cap moment en la seva renegociació. Les normes de caràcter expressiu i cognitiu no poden ser renegociades perquè formen part de fenòmens d'ús lingüístic no susceptibles de modificació pels interlocutors.
- d) En una situació de contacte de llengües com la que es produeix a Catalunya no té sentit tant de preguntar-se pel possible valor negatiu o positiu de l'ús del castellà (com a L1) en la composició en català (com a L2), en la mesura que no és un fenomen evitable, com d'establir les

característiques i la funcionalitat de la seva presència. Un coneixement millor de com es produeixen els processos de producció escrita permetrà d'intervenir-hi d'una manera més ajustada a les necessitats dels productors.

- e) El grau de presència del català (L2) en la interacció per a la composició en aquesta llengua possiblement pot ser modulats pels mestres, encara que d'una manera limitada, a través del plantejament d'algunes estratègies didàctiques específiques en les activitats per a la resolució de les tasques d'escriptura.

13.3 PERSPECTIVES PER A LA RECERCA

La recerca sobre l'adquisició de llengües primeres i segones, sobre les bases en què s'ha de fonamentar el seu ensenyament i les variables que incideixen en el seu aprenentatge, sobre el desenvolupament de les habilitats d'ús d'aquestes llengües, en tota mena de situacions i segons les variables més diverses, ha donat lloc a una quantitat ingent d'estudis que han revolucionat l'ensenyament en els darrers cinquanta anys i que han fet emergir com un espai d'estudi específic i unitari l'àrea de didàctica de la llengua .

Els sistemes educatius del món occidental han tendit a parcelar el tractament dels problemes de l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües primeres, de les llengües segones i de les llengües estrangeres¹³, i la recerca en aquests àmbits s'ha dut a terme segons tradicions més o menys diferenciades. Aquesta situació ha estat operativa per al plantejament dels aspectes particulars de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües amb valors diversos per als aprenents i en situacions diferenciades.

Ara ens cal, però a més, una visió més global i unitària, perquè, com planteja Cambra (1996), les distincions que eren clares en un món més compartimentat s'han difuminat en les nostres societats més interrelacionades i lingüísticament més complexes, i perquè aquesta complexitat s'ha traslladat a l'escola, on aprenents, usuaris habituals de llengües diverses que

¹³ Les llengües primeres es diferenciarien de les segones i les estrangeres pel fet de ser cronològicament anteriors a aquestes darreres; les llengües primeres i segones es diferenciarien de les estrangeres pel fet que aquestes darreres, a diferència de les altres, no són ambientals.

coincideixen o no amb les llengües dels seus entorns habituals, es troben amb sistemes educatius en un grau o altre plurilingües. Les relacions dels aprenents amb les seves llengües familiars, les llengües dels entorns on viuen i les llengües que aprenen i amb què aprenen a les escoles són complexes, i la suma de complexitats diferents que es poden reunir en una aula amb escolars que tenen com a llengües primeres cinc o sis llengües diferents pot constituir un fenomen aparentment inextricable per als mestres.

Les possibilitats de donar respostes coherents a les dificultats en l'ensenyament de llengües que plantegen aquestes situacions depenen en gran part de les recerques realitzades en els contextos en què sorgeixen els problemes d'ensenyament i en funció d'aquests problemes. Per aquest motiu fóra bo que, sense que això comporti una menysvaloració del valor que poden tenir per nosaltres les reflexions i aportacions sorgides des d'altres àmbits lingüístics i educatius, es generés al nostre país un cos de recerques que intentés de donar resposta als interrogants que es desprenen de les necessitats educatives que hi constatem.

Ens referirem en primer lloc a l'àmbit estricte de l'escriptura en segones llengües i en segon lloc farem unes consideracions generals sobre les necessitats d'investigar en moltes qüestions implicades en les activitats d'ensenyament i en els processos d'aprenentatge el coneixement de les quals és a la base d'una millora fonamentada de l'ensenyament de les llengües en situacions de llengües en contacte.

13.3.1 Els processos d'escriptura en programes bilingües de contextos amb contacte de llengües

La nostra recerca ha esbossat un primer mapa de com funcionen els canvis de llengua en la interacció per a la producció en català L2 d'escolars que tenen el castellà com a L1. Queden per explorar, però, moltes qüestions en aquest àmbit, unes referides a la interacció mateixa i d'altres a les propostes didàctiques per a l'ensenyament de l'escriptura.

En el terreny de l'estudi de la interacció caldria avançar en el coneixement de com afecta el canvi de llengües en l'activitat metalingüística que duen a

terme els escolars, en quina mesura les estructures lingüístiques d'un codi són posades al servei del coneixement de l'altre, en quina mesura això es produeix d'una manera explícita o implícita, i a través de quines estratègies es produeix aquest acarament entre llengües. Ens hauríem de preguntar també per la incidència d'aquest fenomen en l'aprenentatge de l'escriptura i en l'aprenentatge de les llengües mateixes¹⁴: la millora del coneixement no tan sols de la nova llengua sinó també de la llengua primera dels productors.

Pel que fa a les propostes d'intervenció fóra important d'analitzar el funcionament de propostes didàctiques en què la regulació intencional de les interaccions individuals, en petits grups o de tota la classe entre aprenents i ensenyants en els processos de composició, pretengués d'incidir en la creació d'espais per augmentar l'ús de la L2 en la interacció. Fóra bo d'observar, també, la incidència de l'explotació guiada pel mestre de les relacions intuïtives que els aprenents estableixen entre les llengües en la millora dels processos d'escriptura i del coneixement de les llengües en general. Es podria explorar, també, el valor de la presentació pautaada pels ensenyants de relacions entre les llengües no descobertes pels aprenents.

Plantegem només una mostra de la multiplicitat de qüestions que es podrien estudiar. Volem remarcar que el punt de vista del nostre treball ha estat d'observar l'escriptura en català (L2) d'alumnes que tenen el castellà (L1) com a llengua habitual. Les propostes de recerca que hem apuntat podrien referir-se a l'escriptura en castellà d'aquests mateixos productors, a l'escriptura en una o altra llengua d'usuaris habituals del català, o a l'escriptura en aquestes llengües o en la seva pròpia d'usuaris habituals, per exemple, de llengües africanes minoritàries al nostre país.

13.3.2 L'ensenyament de llengües en situació de contacte de llengües

La coincidència d'instruments de representació diversos en una sola ment provoca la transformació del coneixement lingüístic i li dóna una nova dimensió: el coneixement de dues llengües és més que la simple suma d'una

¹⁴ Guasch i Milian (1998) a partir dels protocols d'aquesta mateixa recerca duen a terme una primera aproximació al valor que tenen alguns passatges de la interacció per a la composició en L2 respecte dels processos d'adquisició d'aquesta llengua.

doble competència, perquè a les competències considerades aïlladament hi cal afegir les relacions que l'usuari estableix entre elles. I quan això es produeix en una situació de llengües en contacte, la particularitat del fenomen no remet només a l'organització d'aquest doble, triple, quàdruple... coneixement lingüístic en la ment dels productors, sinó també a les modalitats socials de l'ús d'aquests coneixements en la comunicació.

La coincidència d'aquests codis lingüístics en tant que instruments culturals dona una nova perspectiva del seu valor social en la conformació tant de les relacions intragrups de les comunitats que parlen cadascuna de les llengües com de les relacions intergrupals de comunitats lingüístiques que conviuen en un mateix territori.

No entrarem en aquesta qüestió, que s'escapa de l'abast del nostre treball, però no podem defugir de citar-la perquè té una importància cabdal, està estretament relacionada amb el tema que tractem i l'escola hi té una responsabilitat especial: la conjuminació dels valors de la convivència en la diversitat amb els del respecte als drets individuals i col·lectius de les comunitats culturals i lingüístiques segurament només es podrà dur a terme des de la perspectiva del caràcter pluridimensional de la constitució de les identitats¹⁵ individuals i col·lectives. Cal una reflexió aprofundida, no ja de l'escola sinó de les administracions educatives, de com s'enfronta aquesta qüestió, no a partir dels paràmetres clàssics de la defensa de les identitats nacionals, sinó a partir de l'atenció del creixement personal dels alumnes, i en el marc del respecte¹⁶ a les comunitats culturals i lingüístiques a què pertanyen. Un plantejament d'aquesta mena comporta problemes i contradiccions però estem convençuts que en comporten encara més, a finals del segle XX, la pretensió de constituir societats estrictament monolingües i uniculturals.

Hem comentat que el posicionament dels aprenents respecte del *Sistema* i la *Norma* (les normes) de la llengua que aprenen i de les *Tasques* comunicatives en què s'impliquen expliquen les característiques dels usos (els productes i

¹⁵ A. Maalouf a *Les identités meurtrières* (Paris: Grasset, 1998) reflexiona sobre aquesta qüestió d'una manera clara i suggerent.

¹⁶ Som conscients de la dificultat d'establir el sentit i els límits d'aquesta noció en moltes situacions.

els processos) que en fan. Aquestes característiques es defineixen, doncs, no només pel coneixement de la llengua i de les seves habilitats d'ús sinó pel posicionament dels productors, la seva actitud, respecte del sistema lingüístic que empren, les normes a què decideixen d'ajustar-se o les tasques en què s'impliquen o pretenen d'implicar-se.

Si això és així, la responsabilitat de l'escola no es podrà cenyir a l'ensenyament dels codis lingüístics en sentit estricte i les intervencions didàctiques no es podran limitar a la promoció de les habilitats d'ús de determinades llengües. Dit d'una manera més precisa, en realitat l'ensenyament real de les habilitats d'ús no es podrà separar de l'ensenyament de determinats valors socials respecte de l'ús de les llengües.

La plasmació d'aquests valors es concreta de manera explícita en les formulacions dels principis que els sistemes educatius i els centres escolars es donen com a referència i, implícitament, en les activitats escolars reglades i no reglades i en els usos i actituds lingüístiques que s'hi promouen. Ara bé, aquests valors es conformen, també, a partir de les concepcions que els ensenyants en general i els ensenyants de les llengües en particular tenim de l'ensenyament i de l'aprenentatge lingüístic. I des d'aquest punt de vista ens queda molt camí per recórrer als ensenyants del nostre país, un país en què no és infreqüent que professors de llengua castellana, catalana i estrangera d'uns mateixos alumnes s'ignorin o competeixin entre ells en els centres com si fossin defensors de causes enemigues, en què és possible que l'ensenyament de cadascuna de les llengües es plantegi des dels paràmetres del monolingüisme més estricte o des de concepcions contradictòries, o en què s'ignori sistemàticament que el coneixement lingüístic dels plurilingües no és la suma de dipòsits estancs de coneixements separats sinó un contiuum en què es mesclen coneixements i habilitats comuns amb coneixements i habilitats especialitzats, però no aïllats sinó interrelacionats.

Des d'aquesta perspectiva un primer àmbit sobre el qual necessitem informació que ens permeti de prendre decisions en la planificació global del tractament de les llengües en els centres i en el plantejament específic del seu ensenyament és el dels aspectes afectius. Les actituds respecte de les llengües i les motivacions per al seu aprenentatge dels escolars i les seves famílies, del

professorat que compona els claustres, i de les organitzacions socials i polítiques que conformen corrents d'opinió i decisions administratives no són sempre coincidents. Les discrepàncies i les disfuncions entre aquests agents educatius generen problemes que afecten molt directament l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, i la recerca de solució dels quals passa necessàriament per la seva detecció i diagnòstic.

Un segon àmbit és el del desenvolupament de les habilitats d'ús lingüístic en les diferents llengües. La descripció minuciosa, en els seus diferents aspectes, de com es processen els coneixements lingüístics per al seu ús en la lectura i l'escriptura i en l'expressió i la comprensió orals és important perquè ens pot explicar com aquestes habilitats afecten i són afectades per les diferents llengües que s'empren. Tenir coneixements sobre aquestes qüestions ens pot ajudar a fonamentar millor les nostres estratègies d'ensenyament.

A les quatre habilitats bàsiques a què acabem de fer referència, n'hi hauríem d'afegir una cinquena: la traducció. A banda de l'interès que pot tenir per a la comprensió de l'habilitat en ella mateixa i dels seus efectes sobre els usos lingüístics, l'atenció a la traducció és interessant pel que té d'il·luminador respecte de les relacions entre llenguatge i pensament, de l'organització dels coneixements lingüístics a la ment i de les relacions que establim entre els coneixements que posseïm de llengües diverses.

Aquestes darreres observacions respecte de la traducció serien a la base del tercer àmbit a què volem fer referència. La possible prevalença de la L1 en la configuració del sistema conceptual, la relació d'aquests sistemes amb els que es desprenen de les llengües apreses amb posterioritat, la incidència de l'acarament dels coneixements intuïtius de cadascuna de les llengües en les representacions conscients que bastim de cada sistema i de les seves relacions, o l'efecte d'aquestes representacions en l'ús, per exemple, són interrogants, entre d'altres possibles, la resposta als quals tendirà a orientar l'ensenyament en un sentit o altre.

Un quart àmbit problemàtic, en aquest cas pel que fa exclusivament al català, és el del model de llengua a ensenyar. Hem comentat més amunt¹⁷ la

¹⁷ Veure la nota 6 a l'apartat 13.2.

presència social desigual del català i del castellà als territoris de parla catalana i el seu efecte sobre el coneixement de les llengües dels escolars de Catalunya. Per una banda, el resultat d'aquesta situació és que, malgrat que es tracta d'una llengua ambiental, molts escolars no hi tenen pràcticament contacte fora de l'escola si no duen a terme accions deliberades per trobar-la. Per una altra banda, aquesta situació comporta que hi hagi espais socials dels quals el català és pràcticament absent. En definitiva, raons subjectives (la dificultat d'accés als àmbits on s'usa el català) o raons objectives (la seva absència d'àmbits d'ús determinats) deixen el castellà com a llengua única per a molts escolars per referir-se al seu espai vital més pròxim i converteix el català en una llengua subsidiària.

El fet que tota la població catalanoparlant sigui bilingüe i conegui les llengües dominants en els territoris respectius (castellà, francès, italià) fa que la consciència de la genuïtat i de la gramaticalitat del català es debiliti. Que no hi hagi societats catalanòfones monolingües, que un contacte ampli amb la llengua escrita, ja de per si minoritari, es debiliti pel fet de tractar-se d'una llengua minoritzada en el seu territori, deixa els parlants sense models normatius estables o amb uns models normatius dèbils i fragmentaris i facilita un procés de pidginització¹⁸ de la llengua catalana.

La distància entre la norma acadèmica, les normes d'ús vigents en els mitjans de comunicació i les normes d'ús que regeixen els usos lingüístics formals i informals de la població situen els ensenyants en molts casos davant d'una dificultat molt seriosa a l'hora d'establir models de llengua que s'adiguin a les necessitats expressives i comunicatives dels alumnes. Cal en aquest sentit, que des dels àmbits de l'ensenyament i de la filologia es duguin a terme accions concertades per avançar en la proposta d'alternatives que permetin de salvar les distàncies entre els usos teòricament genuïns i els reals.

Un cinquè àmbit és el de la formació del professorat. Els problemes endèmics en la formació del professorat de l'escolaritat obligatòria es compliquen amb l'augment de les dificultats que es plantegen a les escoles. La formació lingüística del professorat en situacions de plurilingüisme té un plus de

¹⁸ *Pidgin*: terme anglès que denomina la creació d'una nova varietat lingüística com a resultat de la barreja en l'ús de dues llengües en contacte.

complexitat respecte de les situacions de monolingüisme, en la mesura que demana més coneixements estrictament lingüístics, més coneixements lligats a les ciències del llenguatge i més coneixements didàctics. La redefinició dels coneixements específics que haurien de tenir els ensenyants en aquests casos i la seva implementació en plans de formació inicial i permanent són, també, un tema obert a la reflexió i la recerca.

En definitiva, ens cal avançar en el coneixement de qüestions referides a aspectes diversos de l'ús i l'aprenentatge de les llengües per poder dur a terme una revisió fonamentada del seu ensenyament a les escoles. La reflexió sobre aquesta activitat docent, al seu torn, tancarà el cercle i ens donarà arguments per millorar el coneixement de com s'organitzen en la ment dels aprenents els coneixements lingüístics i de com s'empren aquests coneixements en els usos de cadascuna de les llengües que s'aprenen. No som, des del nostre punt de vista, davant d'una qüestió referida exclusivament a l'ensenyament de les segones llengües, sinó d'un plantejament que afecta l'ensenyament general del llenguatge i de les llengües a l'escolaritat obligatòria en els sistemes educatius plurilingües que responen a situacions socials de llengües en contacte.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Adair-Hauck, B.; Donato, R.** (1994) Foreign Language Explanations Within the Zone of Proximal Development. *The Canadian Modern Language Review*, 50 (3): 532-557.
- Ahmed, M.** (1988) *Speaking as a Cognitive Regulation: a Study of L1 and L2 Dyadic Problem-Solving Activity*. Dissertation. University of Delaware, Newark.
- Akyel, A.** (1994) First language use in EFL writing: planning in Turkish vs. planning in English. *International Journal of Applied Linguistics*, 4: 169-196
- Alber, J.L.; Py, B.** (1986) Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. *Études de Linguistique Appliquée*, 61: 78-90.
- Aljaafreh, A.; Lantolf, J.P.** (1994) Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78 (iv): 465-483.
- Alderson, J.C.** (1984) Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?. A J.C.Alderson; A.H.Urquhart (eds.) *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman, 1-27.
- Alsina, A. i altres** (1983) *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Allal, L.; Bain, D.; Perrenoux, P. (coord.)** (1993) *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Alvarez, A.; del Río, P.** (1990) Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. A C.Coll, J.Palacio, A.Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza, 93-120.
- Anton, M.; DiCamilla, F.** (1998) Socio-cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54 (3): 315-342.
- Appel, G.** (1986) L1 and L2 Narrative and Expository Discourse Production: A Vigotskian Analysis. Dissertation. University of Delaware, Newark.
- Appel, R.; Muysken, P.** (1987) *Language Contact and Bilingualism*. London: E.Arnold. (Trad. cast. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel, 1996)

- Appel, G.; Lantolf, J.P.** (1994) Speaking as a Mediation: A Study of L1 and L2 Text Recall Tasks. *The Modern Language Journal*, 78 (iv): 437-452
- Ardnt, V.** (1987) Six writers in search of texts: A protocol based study of L1 and L2 writing. *ELT Journal*, 41 (4): 257-267.
- Argente, J.A.** (1979) Una nació sense estat, un poble sense llengua? *Els Marges*, 15: 3-13
- Arnau, J.** (1985) Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general. A M.Siguan (ed.). *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona, 9-20.
- Arnau, J.; Sebastián, N.; Sopena, N.** (1982) Estudio experimental del bilingüismo: revisión histórica I. *Anuario de Psicología*, 26: 7-24
- Arnau, J; Comet, C; Serra, JM; Vila, I.** (1992) *La educación bilingüe*. Barcelona, ICE/Horsori.
- Artigal, JM.** (1989) La construcció conjunta de la llengua de l'escola. A Artigal, JM. *La immersió a Catalunya*. Vic: EUMO Ed., 31-57.
- Artigal, J.M.(coord)** (1995) *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Auer, P.** (1995) The pragmatics of code-switching: a sequential approach. A L.Milroy; P.Muysken (ed) *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 115-135.
- Bange, P.** (1987) *La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue*. Aix-en-Provence (inèdit)
- Bajtin, M.M.** (1982) El problema de los géneros discursivos. A *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 248-293.
- Been-Zeev, S.** (1977) The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48: 1009-1018.
- Besse, H.; Porquier, R.** (1984) *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif
- Bialystok, E.** (1986) Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development*, 57: 498-510
- Bialystok, E.** (1988) Levels on biligualism and Levels of Linguistic Awareness. *Developmental Psychology*, 24 (4): 560-567.
- Bialystok, E.** (1991) Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. A Bialystok, E. (ed), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 113-140.
- Bialystok, E.** (1994) Analysis and control in the development of second language

proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 157-168.

- Bialystok, E.; Ryan, E.** (1985) Toward a definition of metalinguistic skill. *Merryl-Palmer Quarterly*, 31: 229-251
- Biber, D.** (1986) Spoken and written textual dimensions in English: resolving the contradictory findings. *Language*, 62 (2): 384-414.
- Boix, E.** (1993) *Triar no és trair*. Barcelona: Ed. 62
- Britton, J.** (1970) *Language and learning*. London: Allen Lane - The Penguin Press.
- Bronckart, J.P.** (1996) *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J.** (1973) Poverty and childhood. A Bruner, J. *The relevance of education*. New York: Norton. (Trad.cast. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988).
- Bruner, J.** (1983) *Child's Talk. Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press. (trad.cat.: *La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge*. Vic: Eumo, 1985)
- Calkins, L.Mc.** (1986) *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Calsamiglia, H.; Tuson, A.** (1980) Ús i alternança de llengües en grups de joves d'un barri de Barcelona: Sant Andreu de Palomar. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 3: 11-82.
- Cambrà, M.** (1996) Llengües primera, segona i estrangera: una terminologia provisional. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 8: 83-94
- Cambrà, M.; Nussbaum, L.** (1997) Gestion des langues en classe de langue étrangère. Le poids des représentations des enseignants. *Études de Linguistique Appliquée*, 108: 424-432.
- Camps, A.** (1994a) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A.** (1994b) Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2: 7-20
- Camps, A.** (1999) *La actividad metalingüística en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Document de treball del Projecte DGS PB96-1218. Inèdit.
- Camps, A. ; Ribas, T.** (1996) *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Cultura.
- Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T.** (1997) Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 11: 13-28

- Camps, A.; Colomer, T.** (coord.) (1998) *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura a l'educació secundària*. Barcelona: ICE de la UB / Horsori Ed.
- Canale, M.** (1983) From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. A J.Richards; R.Schmidt (eds.) *Language and Communication*. New York: Longman, 2-27.
- Canale, M; Frenette, N; Belanger, M.** (1987) Evaluation of minority student writing in first and second languages. A Fine, J., *Second language discourse: a textbook of current research*. Norwood, NJ: Ablex, 147-165.
- Carey, S.T; Cummins, J.** (1979) *English and French Achievement of Grade 5 Children from English and Mixed French-English Home Backgrounds Attending yhe Edmonton Separate School System English-French Immersion Program*. Report submitted to the Edmonton Separate School System.
- Carson, J.E** (1990) Reading - writing connections: toward a description for second language learners. A B.Kroll (ed.) *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Cambridge: CUP, 88-101.
- Carson, J.E. et al.** (1990) Reading-writing Relationships in First and Second Language. *TESOL Quarterly*, 24 (2): 245-266
- Cazden, C.B.** (1986) ESL teachers as language advocates for children. A Rigg, P. i Enright,D.S. (eds), *Children and ESL integrating perspectives*. Washington: TESOL, 9-21.
- Cazden, C.** (1988) *Classroom Discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann. (Trad.cast. *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós, 1991)
- Chelala, S.** (1981) *The composing process of two Spanish speakers and the coherence of their texts: A case Study*. Tesi doctoral no publicada. New York University.
- Cheng, P.W.** (1985) Restructuring versus automaticity: alternative accounts of skill acquisition. *Psychological Review*, 92: 214-223.
- Chomsky, N.** (1980) *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N.** (1988) *Language and problems of knowledge*. Harvard, MA: MIT Press
- Clarke, M.** (1979) Reading in Spanish and English Evidence from Adult ESL Students. *Language Learning*, 29: 121-150.
- Coll, C.** (1984) Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28: 119-139
- Corder, S.P.** (1967) The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 6: 2-18.

- Corder, S.P.** (1981) Language continua and the interlanguage hypothesis. A S.P. Corder. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 87-94.
- Cowan, J.R.** (1976) Reading, Perceptual Strategies and Contrastive Analysis. *Language Learning*, 26: 95-109.
- Crookes, G.** (1986) *Task Classification: A Cross-disciplinary Review*. University of Hawaii at Manoa: Center for Second Language Classroom Research.
- Cros, A.; Vilà, M.** (1998) L'ensenyament de la llengua oral. A Camps, A. ; Colomer, T (coord.) *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura a l'educació secundària*. Barcelona: ICE de la UB / Horsori Ed., 35-48.
- Cros, A.; Vilà, M.** (1998) L'explicació oral d'un concepte. A Camps, A. ; Colomer, T (coord.) *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura a l'educació secundària*. Barcelona: ICE de la UB / Horsori Ed., 201-214.
- Cumming, A.** (1989) Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39: 81-141.
- Cumming, A.** (1990) Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication*, 7 (4): 482-511.
- Cummins, J.** (1978) Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9 (2): 131-149.
- Cummins, J.** (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2): 222-251 (trad. cast. a *Infancia y Aprendizaje* (1983), 21: 37-61).
- Cummins, J.** (1980) *The Cross Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue*. TESOL Quarterly, 14 (2): 175-187.
- Cummins, J.** (1981) *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. A Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J.** (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Cummins, J.** (1989) Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10 (1), 17-31.
- Cummins, J.** (1991) Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. A E.Bialystok (ed) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: CUP, 70-89.
- Cummins, J; Swain, M.** (1986) *Bilingualism in education*. London: Longman.

- Cziko, G.** (1978) Differences in first and second language reading: The use of syntactic, semantic and discourse constrains. *The Canadian Modern Language Review*, 34: 473-489.
- Daiute, C.; Dalton, B.** (1988) "Let's Brighten It Up a Bit": Collaboration and Cognition on Writing. A B.A.Rafoth, D.L.Rubin (eds.) *The Social Construction of Written Communication*. Norwood, NJ: Ablex, 249-269.
- Danis, M.** (1982) *Weaving the web of meaning: Interactional patterns in peer response groups*. Paper presented at the Conference on College Composition and Communication, San Francisco. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 214 202)
- de Groot, A.M.B.; Hoeks, J.C.J.** (1995) The development of bilingual memory: Evidence from word translation by trilinguals. *Language Learning*, 45: 683-724.
- Denny, J.P.** (1995) El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. A D.R.Olson, N.Torrance (comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Ed.Gedisa, 95-126. (original: *Literacy and orality*. Cambridge: CUP, 1991).
- De Pietro, JF; Matthey, M; Py, B.** (1989) Acquisition et contract didactique: les sequences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du troisième colloque regional de linguistique*. Strasbourg: Université des Sciences Humaines, 99-124
- Di Pardo, A.; Freedman, S.W.** (1988) Peer response groups in the writing classroom: theoretic formulations and new directions. *Review of Educational Research*, 58 (2): 119-149.
- DiCamilla, F.J.; Anton, M.** (1997) Repetition in the Collaborative Discourse of L2 Learners: A Vygotskian Perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 53 (4): 609- 633
- Dolz, J.** (1994) Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2: 21-34.
- Donato, R.** (1994) Collective Scaffolding in Second Language Learning. A J.P.Lantolf, G.Appel (eds), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex, 33-56.
- Donato, R.; Lantolf, J.** (1990) Dialogic origins of L2 monitoring. A L.F.Bouton i Y.Kchru (eds.) *Pragmatics and Language Learning (vol 1)*. Urbana-Champaign: Division of English as an International Language.
- Dulay, H.; Burt, M.; Krashen, S.** (1982) *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Dunkel, H.B.** (1948) *Second-language learning*. Boston: Ginn.

- Edelsky, C.** (1982) Writing in a bilingual program: the relation of L1 and L2 texts. *TESOL Quarterly*, 16: 211-228.
- Edelsky, C.** (1986) *Writing in a bilingual program: Había una vez*. Norwood, NJ, Ablex.
- Edelsky, C.** (1991) *With literacy and justice for all*. London: The Falmer Press.
- Ellis, R.** (1990) *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R.** (1993) The structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 27 (1): 91-113.
- Ellis, R.; Tanaka, Y. ; Yamazake, A.** (1994) Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44: 449-491.
- Emig, J.** (1971) *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Ericsson, K.A.; Simon, H.A.** (1980) Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87 (3), 215-251.
- Erving, S.; Osgood, C.E.** (1954) Second language learning and bilingualism. A C.E.Osgood, T.Sebeok (eds.) *Psycholinguistics (Supplement): Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49: 139-146.
- Fagan, W.T.; Hayden, M.** (1988) Writing processes in French and English of fifth grade French immersion students. *The Canadian Modern Language Review*, 44 (4): 653-668.
- Fagan, W.T.; Eagan, R.L.** (1990) The writing behaviour in French and English of grade three French immersion children. *English Quarterly*, 22 (3-4): 157-168.
- Flower, L.; Hayes, J.** (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4): 365-387.
- Flyn, E.** (1982) *Effects of peer critiquing and model analysis on the quality of biology student laboratory reports*. Paper presented at the annual meeting of the National Council of Teachers of English. Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 234 403).
- Fodor, J.A.** (1983) *The modularity of mind*. Harvard, MA: MIT Press
- Forman, E.A.; Cazden, C.B.** (1984) Perspectivas vigotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28: 139-157.
- Frawley, W.; Lantölf, J.P.** (1985). Second Language Discourse: A Vigotskian Perspective. *Applied Linguistics*, 6 (1): 19-44

- Freedle, R.O.** (1985) Achieving Cognitive Synthesis Of Separate Language Skills: Implication For Improving. A C.N.Hedley i A.N.Baratta (eds) *Contexts of Reading*. Ablex. Norwood, NJ: New Jersey, 107-126
- Freedman, S.W.** (1987) *Peer response groups in Two Ninth-Grade Classrooms*. Center for the Study of Writing. Technical Report, 12. Berkeley: California University / Pittsburg: Mellon University.
- Freedman, S.W.; Katz, A.M.** (1987) Pedagogical interaction during the composing process: The writing conference. A A.Matsushashi (ed.) *Writing in Real Time*. Norwood, Nj: Ablex, 58-80.
- Friedlander, A.** (1990) Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. A Kroll,B.(ed). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-125.
- Fort, R.; Ribas, T.** (1995) L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 4: 104 -114
- Galambos, S.J.; Goldin-Meadow, S.** (1990) The effects of learning two languages on levels of linguistic awareness. *Cognition*, 34: 1-56
- Gaskill, W.** (1987) *Revising in Spanish and English as a second language: A process-oriented study of composition*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Los Angeles.
- Gaonac'h, D.** (1989) Apport des concepts vygotskiens à l'analyse de productions en langue étrangère. *Enfance*, 42 (1-2): 91-100.
- Gardner, H.** (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Genesee, F.** (1991) L'immersion et l'apprenant défavorisée. *Études de Linguistique Appliquée*, 82: 77-93.
- Gere, A.R.; Stevens, R.S.** (1985) The language of writing groups: How oral response shapes revision. A S.W.Freedman (ed.) *The Acquisition of Written Language*. Norwood, Nj: Ablex, 85-105.
- Gombert, J.E.** (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gómez, J.; Herrando, C.** (1993) C.P. Sant Miquel: enseñar en catalán, una experiencia positiva. A *Enseñanza en dos lenguas*. M.Siguan (coord.). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Horsori Ed., 189-194.
- Goss, N.; Ying-Hua, Z.; Lantolf, J.** (1994) Two heads may be better than one: Mental activity in second language grammaticality judgements. A E.Tarone, S.Gass, A.Cohen (eds). *Research Methodology in Second -Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 263-286.

- Graves, D.H.** (1983) *Writing. Teachers and Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann. (Trad. cast. *Didáctica de la escritura*. Madrid: MEC/Morata.)
- Guasch, O.** (1990) Concepcions de l'error en les produccions dels aprenents d'una segona llengua. A A.Camps i altres, *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova, 143-160.
- Guasch, O.** (1995a) Els processos d'escriptura en segones llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 5: 13-21.
- Guasch, O.** (1995b) Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 6: 117-124.
- Guasch, O.** (1996) L'ensenyament de l'escriptura en L2 a grups socials desfavorits. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 8: 25-34
- Guasch, O.** (1997) Parler en L1 pour écrire en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 10: 21-49.
- Guasch, O.; Bigas, M.; Clariana, M.; Luna, X.; Milian, M.; Ribas, T.** (1992) L'aprenentatge de l'escriptura i els programes d'immersió: anàlisi de textos de nens de 4t d'EGB. A *Ponències, comunicacions i conclusions. Segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. Vic: Eumo, 183-192
- Guasch, O.; Milian, M.** (1998) De cómo hablando para escribir se aprende lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, 20: 50-60.
- Guerrero, M. de** (1994). Form and functions of inner speech in adult second language learning. A J.P. Lantöf i G.Appel (eds) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 83-115.
- Guerrero, M. de; Villamil, O.S.** (1994). Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 78: 484-496.
- Hakuta, K.; Diaz,R.** (1984) The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discussion and some new longitudinal data. A Nelson, K.E. (ed.) *Childre'ns language*. Vol.5. Hillsdale, NJ: L.Erlbaum, 319-344.
- Hall, C.** (1990) Managing the Complexity of Revising Across Languages. *TESOL Quarterly*, 24 (1): 43-60
- Hall, K.** (1993) Process writing in french immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 49 (2): 255-274.
- Halliday, M.A.K.** (1987) Spoken and written modes of meaning. A R.Horowitz i S.J.Samuels (comps.) *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press, 55-82.
- Harley, B.** (1984) Mais apprennent-ils vraiment le français? *Langue et Societé*, 12: 57-62.